

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Pedagogía



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DEL CONFLICTO ARMADO
Y LA INFLUENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE
SANTA FE DE ANTIOQUIA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AUTORA: FLOR EDILMA CARO CARO

DIRECTORES: ALENA KÁRPAVA

MATÍAS BEDMAR MORENO

Granada, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Flor Edilma Caro Caro

ISBN: 978-84-1306-705-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/65309>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Pedagogía



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DEL CONFLICTO ARMADO
Y LA INFLUENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE
SANTA FE DE ANTIOQUIA**

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE
GRANADA

AUTORA: FLOR EDILMA CARO CARO

DIRECTORES: ALENA KÁRPAVA

MATÍAS BEDMAR MORENO

Granada, 2020

Se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad.

Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos;

de ahí la necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear

situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad.

A. M. Vaille. Jeunes d'origine étrangère au Collège, 1991

A mi padre Carlos Enrique Caro, quien durante este proceso de investigación

partió para la eternidad.

A mi madre Gilma Caro, por ser un ejemplo de lucha y esfuerzo

ante las adversidades de la vida,

por ella soy quien soy y estoy aquí.

A mi esposo Germán y mis Hijas Camila y Laura,

por su comprensión ante tantas ausencias

A mi director, Matías Bedmar, porque creyó en mí y me

motivó de forma permanente durante este proceso.

A mi directora Alena, por su gran conocimiento,

calidad humana y ejemplo a seguir.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar expresando mi agradecimiento a la Universidad de Granada por abrirme las puertas, brindándome la posibilidad de adelantar mis estudios de Doctorado y desarrollar la tesis que me permitió crecer no solo en conocimiento sino como persona.

A mis directores de tesis Matías Bedmar Moreno y Alena Kárpava, por la responsabilidad académica y el profesionalismo con que guiaron el desarrollo de esta investigación. También por su paciencia en la construcción de los capítulos de la tesis y por su gran calidad humana, gracias por todo.

A la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Santa Fe de Antioquia, a las coordinadoras Luz, Eliana, Martha Cecilia y Liliana, a la secretaria Orfa, al Padre Mauricio, y docentes y estudiantes que aportaron sus valiosos conocimientos para la realización de esta tesis.

Gracias a mi familia, a mi padre Carlos Enrique (Q.E.P.D) y a mi madre Gilma, a mis hermanos, a mis hijas y a mi esposo, fueron un gran apoyo para que yo pudiera trabajar y al mismo tiempo hacer esta tesis, a pesar del poco tiempo para ellos.

A Camila, a Laura y a Germán, con quienes discutimos muchos de los temas sobre la violencia en nuestro territorio.

A Alena por abrir las puertas de su casa allá en Granada, por acogerme con amor y comprensión, por hacerme sentir que no estaba sola aun estando tan lejos de casa. Mi respeto, admiración y gratitud por siempre.

A María (Q.E.P.D), a su esposo y a José, allá en Granada, quienes durante la estancia me brindaron su amistad y me hicieron sentir con un miembro más de la familia.

Y a todas las personas que de una u otra forma hicieron posible este trabajo durante estos cuatro años de estudios doctorales.

¡A todos gratitud eterna!

NOTA:

Hacer un buen uso de un lenguaje no sexista ha guiado la elaboración de esta tesis doctoral, pero con la finalidad de evitar la sobrecarga gráfica que supondría en castellano la utilización de ambos sexos, se ha optado por la utilización del masculino genérico siempre que ha sido posible, entendiendo que en él están representados hombres y mujeres.

*Los docentes deben ser sensibles a las diferencias culturales,
y han de adquirir el conocimiento y la competencia precisos para
adaptar sus prácticas educativas a las necesidades individuales de sus alumnos.*

*N.C. Burstein y B. Cabello,
Preparing Teachers to Work with Culturally
Diverse Students, 1989*

Índice de Contenidos

Introducción	27
BLOQUE I Origen, objeto y razones del estudio.....	33
Capítulo 1. Origen, objeto y razones del estudio	35
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	35
1.2 Objetivos	45
1.2.1 Objetivo general	45
1.2.2 Objetivos específicos.....	45
BLOQUE II. Estudio Teórico	49
Capítulo 2. Marco teórico.....	51
2.1 Conflicto armado o violencia en Colombia y su influencia en la calidad educativa .	51
2.1.1 Definición y tipificación del conflicto	51
2.1.2 Definición de la violencia	55
2.1.3 Violencia, tipologías.....	57
2.1.3.1 Violencia directa	58
2.1.3.2 Violencia estructural	59
2.1.3.3 Violencia cultural	60
2.1.4 La violencia directa en Colombia.....	60
2.1.5 Violencia estructural en Colombia.....	66
2.2 Calidad Educativa	69
2.2.1 Definición del concepto de Calidad Educativa	69
2.2.2 Evolución histórica del concepto de la Calidad Educativa	74
2.2.3 La Calidad: del ámbito empresarial al ámbito educativo	78
2.2.4. Calidad Educativa como herramienta de control de las políticas neoliberales.....	81
2.2.5 Dimensiones de la Calidad Educativa	84
2.2.5.1 La Calidad Educativa vista como Eficacia.....	84
2.2.5.2 La Calidad Educativa vista como Eficiencia.....	86
2.2.5.3. La Calidad Educativa vista como Pertinencia.....	88
2.2.5.4 La Calidad Educativa vista como Relevancia	89
2.2.5.5 La Calidad Educativa vista como Equidad	90
2.3 Sistema Educativo y políticas educativas de Colombia.....	91
2.3.1 Política Educativa: La Revolución Educativa en Colombia	95
2.3.2 Política Educativa: Prosperidad para Todos.....	97
2.3.3 Política Educativa: Todos por un Nuevo País.....	99

2.4 Influencia de la violencia en la Calidad Educativa	101
2.4.1 Influencia de la violencia en la Eficacia de la Educación	101
2.4.1.1 La Eficacia Escolar afectada por el Reclutamiento.....	103
2.4.1.2 La Eficacia Escolar afectada por Desplazamiento Forzado	105
2.4.1.3 La Eficacia Escolar afectada por el microtráfico y el consumo de drogas	106
2.4.2 Influencia de la Violencia en la Eficiencia de la Educación	107
2.4.3 Influencia de la violencia en la Pertinencia.....	109
2.4.4 Influencia de la violencia en la Equidad	110
2.4.5 Influencia de la violencia en la Relevancia de la Educación	112
BLOQUE III. Estudio Empírico.....	113
Capítulo 3. Marco Metodológico Parte I.....	115
3.1 Justificación.....	115
3.2 Objetivos de la investigación	116
3.2.1 Objetivo general	116
3.2.2 Objetivos específicos.....	116
3.4 Enfoque de la investigación	117
3.5 Método de investigación: El Estudio de Caso.....	118
3.6 Contexto de la Investigación	120
3.6.1 Población.....	120
3.6.2 Muestra y criterios para su selección	123
3.6.3 Descripción de los participantes.....	126
Capítulo 4. Marco Metodológico Parte II:Técnicas e Instrumentos para la recolección de los Datos.....	129
4.1 La Entrevista Semiestructurada como técnica de recogida de datos.....	129
4.1.1 Elaboración de las guías para las Entrevistas Semiestructuradas	130
4.1.2 Valoración de las guías para las Entrevistas Semiestructuradas por expertos y criterios de validez	131
4.2 Aplicación de las entrevistas semiestructuradas y consideraciones éticas.....	132
4.3 Clasificación y organización de la información	134
Capítulo 5. Sesgos y Limitaciones del Estudio	138
5.1 Sesgos en la investigación.....	138
5.2 Limitaciones del estudio.....	138
Capítulo 6. Análisis de Datos, Interpretación y Discusión de Resultados	140
6.1 Objetivos	140
6.1.1 Objetivo General	140

6.1.2	Objetivos Específicos	140
6.2	Análisis de datos, interpretación y discusión de resultados	141
6.2.1	Influencia de la violencia directa y estructural.....	143
6.1.1.1	Violencia directa y violencia estructural	144
6.1.1.2	Desplazamiento	146
6.1.1.3	Pobreza y desigualdad social.....	150
6.1.1.4	Victimismo	154
6.1.2	Influencia de la violencia en la eficacia escolar	157
6.1.2.1	Bajo liderazgo educativo	158
6.1.2.2	Bajo logro de los objetivos.....	159
6.1.2.3	Baja cultura escolar	163
6.1.3	Influencia de la violencia en la Eficiencia Escolar	165
6.1.3.1	Insuficiente financiamiento de la Educación	166
6.1.3.2	Baja promoción	169
6.1.3.3	Deserción y repitencia escolar.....	170
6.1.4	Influencia de la violencia en la Pertinencia.....	173
6.1.4.1	Currículo no adaptado a las necesidades.....	174
6.1.5	Influencia de la violencia en la Relevancia.....	176
6.1.5.1	Educación poco significativa para estudiantes.....	177
6.1.6	Influencia de la violencia en la Equidad	181
6.1.6.1	Falta de justicia social	182
Capítulo 7.	Conclusiones, futuras líneas de Investigación.....	188
7.1	Conclusiones de la Investigación	188
7.2	Futuras líneas de investigación	192
BLOQUE IV.	Propuesta de Intervención Educativa.....	197
Capítulo 8.	Propuesta de Intervención Educativa: de una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora	199
8.1	Justificación de la propuesta	199
8. 2.	Marco conceptual	201
8.2.1	Factores de riesgo.....	202
8.2.2	Factores protectores.....	203
8.2.2.1	La resiliencia	203
8.2.2.2	La autoestima	203
8.2.2.3	La afectividad	204
8.2.2.4	Educar para la paz	204

8.2.2.5 Educar para la esperanza	205
8.2.2.6 Desarrollo del pensamiento creativo	206
8. 3 Objetivos de la propuesta	207
8.3.1 Objetivo general	207
8.3.2 Objetivos específicos.....	207
8.4 Líneas de trabajo	207
8.4.1 Creación de la cátedra para la Esperanza	207
8.4.2 Educación Familiar	210
8.4.3 Programa Delinquir no Paga	210
8.4.4 Feria del Emprendimiento	211
8.4.5 Feria de Educación Superior	211
Referencias Bibliográficas	213
ANEXOS.....	233
Anexo 1. Entrevistas semiestructuradas.....	233
Entrevista semiestructurada para docentes.....	233
Entrevista semiestructurada para estudiantes	234
Entrevista semiestructurada para padres y madres de familia.....	235
Entrevista semiestructurada para desertores del sistema educativo	237
Entrevista semiestructurada para excombatientes del conflicto armado.....	238
Anexo 2. Consentimiento informado	240
Consentimiento informado para docentes	240
Permiso de padres para la participación de su hijo en un proyecto de investigación.....	241
Consentimiento informado para padres y madres de familia y excombatientes del conflicto armado.....	242
Anexo 3. Validación de entrevistas semiestructuradas por expertos	243
Solicitud de validación por expertos 1	243
Solicitud de validación por expertos 2	244
Solicitud de validación por expertos 3	245
Solicitud de validación por expertos 4	246
Solicitud de validación por expertos 5	247
Solicitud de validación por expertos 6	248
Anexo 4. Solicitud de permisos para aplicación de entrevistas	249
Solicitud de permiso para la aplicación de entrevista a excombatientes de las FARC	249

Solicitud de permiso para la aplicación de entrevista a excombatientes en estado de reclusión	250
Anexo 5. Codificación y análisis de citas	251
Proyecto (Violencia directa y estructural).....	251
Proyecto (Influencia de la violencia en la eficacia escolar)	260
Proyecto (Influencia de la violencia en la eficiencia escolar)	267
Proyecto (Influencia de la violencia en la pertinencia)	274
Proyecto (Influencia de la violencia en la relevancia)	276
Proyecto (Influencia de la violencia en la equidad)	280
Anexo 6. Propuesta educativa, actividades con estudiantes.....	285
Homenaje a los líderes sociales, víctimas del conflicto, con los estudiantes de la I E San Luis Gonzaga	285
Feria del emprendimiento.....	286

Lista de Tablas

Tabla 1. Índice Sintético de Calidad Educativa 2018 de Antioquia y Colombia ..	36
Tabla 2. Tasa de cobertura del Municipio de Santa Fe de Antioquia.....	37
Tabla 3. Tasa de deserción del Municipio de Santa Fe de Antioquia	37
Tabla 4. Tasa de repitencia del Municipio de Santa Fe de Antioquia	38
Tabla 5. Resultados Pruebas SABER Grado 11°. Prueba 2 2014-2019	39
Tabla 6. Población Víctima en Colombia.....	43
Tabla 7. Conceptos de conflicto	51
Tabla 8. Los tres tipos de violencia y su impacto en las necesidades humanas	57
Tabla 9. Grupos armados presentes en el territorio colombiano	64
Tabla 10. Evolución histórica del término calidad	76
Tabla 11. Sistemas de medición de resultados académicos.....	80
Tabla 12. La influencia de la violencia en la educación en Colombia	102
Tabla 13. Matrícula estudiantil en Santa Fe de Antioquia	121
Tabla 14. Población escolar Institución Educativa San Luis Gonzaga	122
Tabla 15. Participantes distribuidos por categorías	124
Tabla 16. Informantes estudiantes (PE).....	126
Tabla 17. Informantes docentes (PD)	126
Tabla 18. Informantes padres y madres de familia (PPF)	127
Tabla 19. Informantes desertores del sistema educativo (PD)	127
Tabla 20. Informantes desmovilizados o en estado de reclusión (PDER).....	128
Tabla 21. Descripción de categorías y subcategorías	141
Tabla 22. Contenidos temáticos Cátedra para la Esperanza	208

Lista de Figuras

Figura 1. Estructura de la tesis doctoral	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. Resultados Saber 11° 2016 a 2019 en matemáticas	40
Figura 3. Resultados Saber 11° 2016 a 2019 en lectura crítica	40
Figura 4. Resultados Pruebas Saber 11° 2016 a 2019 en el Área de ciencias naturales	41
Figura 5. Triángulo de la violencia.....	57
Figura 6. Picos de la violencia directa en Colombia entre 1980 y 2012	58
Figura 7. Víctimas de la violencia directa en Colombia.....	62
Figura 8. Elementos de la eficacia.....	85
Figura 9. Elementos de la eficiencia.....	87
Figura 10. Elementos de la pertinencia	88
Figura 11. Elementos de la relevancia.....	89
Figura 12. Elementos de la equidad.....	91
Figura 13. Estructura del sistema educativo colombiano	92
Figura 14. Deserción escolar por reclutamiento de grupos armados.....	103
Figura 15. Ubicación geográfica del municipio de Santa Fe de Antioquia.....	120
Figura 16. Red semántica de códigos	136
Figura 17. Red semántica de categorías y subcategorías.....	137
Figura 18. Categoría <i>violencia directa y estructural</i>	144
Figura 19. Influencia de la violencia en eficacia escolar.....	157
Figura 20. Influencia de la violencia en la eficiencia escolar.....	165
Figura 21. Influencia de la violencia en la pertinencia.....	173
Figura 22. Influencia de la violencia en la relevancia	177
Figura 23. Influencia de la violencia en la equidad.....	181

Figura 24. Factores externos e internos que afectan la calidad de la educación en contextos de violencia	186
Figura 25. Estructura general de marco teórico.....	201

Lista de Abreviaturas y Siglas

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ALCA: Área de Libre Comercio de las Américas
AUC: Autodefensas Unidas de Colombia
BM: Banco Mundial
CACES: Consejo de Aseguramiento de la Calidad Educativa
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONAES: Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior
CONEAUPA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá
COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DIH: Derecho Internacional Humanitario
DNP: Departamento Nacional de Planeación
EFQM: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad
FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FMI: Fondo Monetario Internacional
ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IEA: Evaluación del Logro Educativo
INDEPAZ: Instituto de Estudio para el Desarrollo y la Paz
INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISCE: Índice Sintético de Calidad Educativa
ISO: Organización Institucional de Normalización
MEN: Ministerio de Educación Nacional
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS: Organización Mundial de la Salud
OREAL: Oficina Regional de Educación para América Latina
PAE: Programa de Alimentación Escolar
PEI: Proyecto Educativo Institucional

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos

RAE: Real Academia Española

RUV: Registro Nacional de Víctimas

SABER: Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad

SAEB: Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación Básica

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SIEG: Servicios Económicos de Interés

SIMAT: Sistema de Matricula Estudiantil

SISBEN: Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales

TICS: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIMMS: Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

La presente tesis doctoral parte del análisis de la calidad de la educación presentada por la UNESCO en el año 2007, adoptada por los ministros de Educación de América Latina y el Caribe en la Declaración de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, realizado en Buenos Aires Argentina, esa concepción de calidad educativa que lleva implícita cinco dimensiones: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia, dimensiones que en su conjunto logran ese estado óptimo de la tan anhelada calidad educativa. Sin embargo, la calidad educativa está multideterminada por factores internos y externos de las instituciones respectivas, que influyen de una u otra manera, y que es preciso determinar para elaborar los planes de mejoramiento necesarios para alcanzar la calidad de la que tanto se habla pero que resulta difícil de concretar.

Colombia presenta en el Artículo 5º de la Ley 115 de 1994, trece fines de la educación, todos encaminados a lograr la calidad. Sin embargo, los planes educativos, tanto nacionales como sectoriales, están elaborados bajo lógicas socioeconómicas mercantilistas encaminadas a fortalecer los indicadores de eficiencia y eficacia, en donde priman los resultados del aprendizaje, medidos a través de pruebas estandarizadas como las pruebas SABER y las pruebas PISA. En consecuencia, las dimensiones de equidad, pertinencia y relevancia pasan a un segundo plano, y la educación integral y la educación de calidad, acaban convertidas en un mero eslogan publicitario de campañas políticas y programas de gobierno.

La calidad educativa, las competencias y las pruebas estandarizadas surgen en el escenario educativo desde una mirada mercantil para responder a las políticas internacionales de globalización, convirtiéndose la medición en el factor más importante en el sector educativo, lo que ha contribuido a disminuir la intensidad horaria de las ciencias humanas, aumentándola en matemáticas, ciencias y bilingüismo (Fajardo, 2017).

Las dimensiones de la calidad educativa se ven seriamente afectadas por diversos factores externos propios de la violencia directa que se vive en este país y en la que se encuentran inmersos los escenarios educativos. La violencia en Colombia es ampliamente conocida en el mundo por el conflicto armado interno que durante más de sesenta años se ha vivido en el país, y que, además del flagelo del desplazamiento, ha dejado más de nueve millones de víctimas. Después del proceso de paz celebrado en 2016 con la guerrilla de las FARC, la paz sigue siendo aún incierta, porque diversos grupos criminales tienen el control de diferentes territorios en el país, por lo que las

acciones violentas en contra de la población civil y los enfrentamientos entre la fuerza pública y los grupos ilegales continúan sin pausa.

Aunada a la violencia directa, se encuentra la violencia estructural de un país desigual y con altos niveles de pobreza, la cual en sí misma es un fenómeno de violencia que provoca exclusión y precariedad de las personas que la padecen. Es una violencia invisible causada por los procesos de estructuración social. De acuerdo con Ríos Sierra (2016), la violencia estructural en términos socioeconómicos es un factor que explica la persistencia de la violencia, es decir, donde hay peores niveles de pobreza o ingresos, hay mayor tendencia a que ocurran acciones violentas de los diferentes grupos ilegales, por lo que hay una relación proporcional entre la violencia estructural y la violencia directa.

Es así como la educación se encuentra en medio de la violencia directa y la violencia estructural, que permean directamente la calidad educativa en sus diferentes dimensiones. La falta de inversión en los centros educativos, y la brecha tan amplia existente entre las instituciones educativas rurales y las urbanas, agrandan las desigualdades socioeconómicas en el país, por lo cual urge aumentar significativamente los recursos destinados al sector educativo, siendo la educación de calidad un derecho fundamental que implica cuantiosos costos (Martín, 2015).

Entre la violencia directa y la violencia estructural que afectan a la población de los diferentes territorios, sufre la educación y sufren los menores todas las secuelas de las acciones violentas. El desplazamiento, uno de los efectos más nefastos de la violencia causada por el conflicto armado, junto con la desigualdad social, han originado nueve millones de víctimas hasta la fecha en el país (R.U.V, 2020), causando deserción y repitencia, mermando y hasta eliminando la motivación de los menores para mantener su estabilidad dentro del normal desarrollo de los ciclos escolares.

De acuerdo con lo anterior, esta tesis doctoral abordará la influencia de la violencia de los grupos armados y la violencia estructural en cada una de las dimensiones de la calidad educativa, con el fin de generar una propuesta de intervención educativa que, una vez implementada, ayude a reducir el impacto negativo de la violencia y contribuya con la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Todos los investigadores y agentes educativos tenemos la obligación de realizar esta tarea que no se reduce a la mera generación de conocimientos a partir de la investigación, sino que implica una responsabilidad ética con los escenarios educativos de devolver el conocimiento en acciones de mejora para la transformación social.

La tesis esta dividida en cuatro bloques, que juntos integran la presente tesis doctoral. El Bloque I expone el origen y las razones del estudio, explicando el problema de investigación, la pregunta de investigación y los objetivos.

El Bloque II corresponde al Estudio Teórico, donde se presentan los aspectos teóricos que fundamentan la tesis presentada. En la primera parte, se realiza una comprensión historiográfica de las causas del conflicto armado en Colombia, su evolución histórica, los actores implicados y cómo la violencia directa ha afectado a toda la población. Desde autores como Galtung, se hace un análisis de la violencia, tanto la directa como la estructural, y cómo se ha dado en el país. En una segunda parte, se presenta un estudio bibliográfico sobre la calidad educativa: definición del término, evolución histórica, traslado del término calidad del sector empresarial al sector educativo, conceptos diferentes de calidad educativa desde diferentes autores, la calidad como herramienta de control de políticas educativas neoliberales, y los últimos tres programas del Gobierno de Colombia desde el 2002 hasta la fecha. La tercera parte establece una relación entre violencia y calidad educativa y su influencia en cada una de las dimensiones de la calidad: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia, y cómo se ha dado esta relación en Colombia.

El Bloque III corresponde al Estudio Empírico, donde se expone en cuatro partes el marco metodológico, inicia con la justificación de la investigación, los objetivos, el método de investigación, y se presenta el estudio de caso en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia, el contexto de la investigación, los criterios para la selección de la muestra y la descripción de los participantes. También se expone los instrumentos para la recolección de la información, la elaboración de los mismos, la valoración por expertos, los criterios de validez, la aplicación de los instrumentos, la clasificación de la información a través del Programa Informático Atlas Ti, los sesgos presentados y las limitaciones del estudio. El estudio empírico termina con el análisis de datos, el tratamiento cualitativo, interpretación y discusión de los resultados por categorías a través de las voces de los participantes de las entrevistas semiestructuradas y la triangulación con la literatura académica.

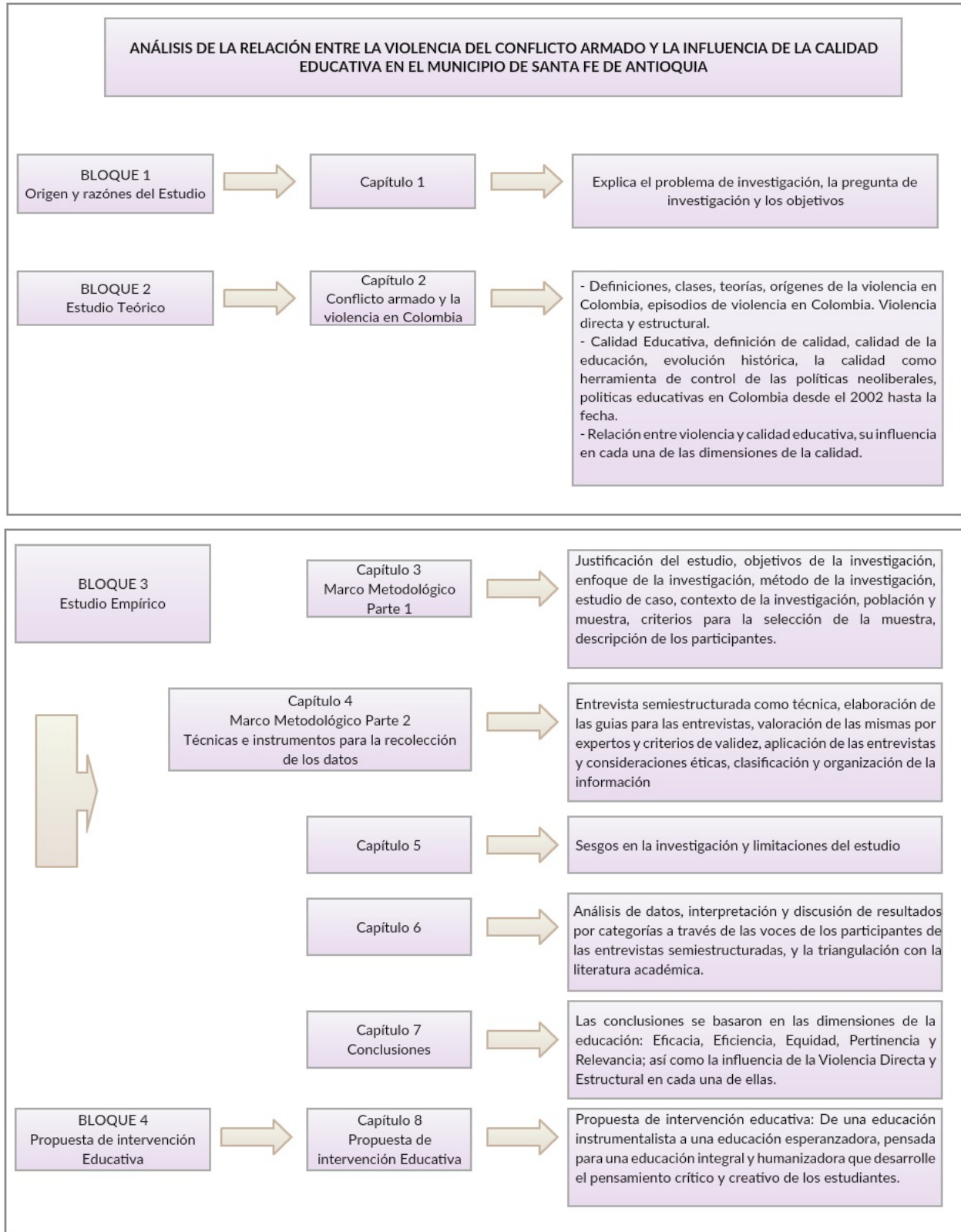
En el Bloque IV se dan las conclusiones de la investigación y las futuras líneas de investigación y finalmente a partir de los resultados obtenidos, se presenta una propuesta de intervención educativa, para ser desarrollada en la Institución Educativa San Luis Gonzaga del Municipio de Santa Fe de Antioquia, denominada *De una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora*, pensada para una educación integral y humanizadora, que no sólo

responda a los indicadores de eficiencia escolar del Ministerio de Educación Nacional sino que forme ciudadanos capaces de transformar su realidad y la realidad de sus contextos.

Por último se presentan las referencias bibliográficas citadas y los anexos que complementan la investigación.

De esta manera, se espera que este trabajo satisfaga inquietudes de la comunidad académica interesada en este tema, así como me ha ayudado a mí en mi labor como directiva de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, cambiando percepciones y buscando otras alternativas académicas diferentes de formación integral, que respondan a los contextos de violencia en que se desenvuelve mi población escolar. Es aquí donde se puede aplicar el conocimiento adquirido durante el proceso de investigación.

Figura 1.
Estructura de la tesis doctoral



Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE I

Origen, objeto y razones del estudio

Capítulo 1. Origen, objeto y razones del estudio

1.1 Planteamiento del problema de investigación

Como docente y directora de establecimientos educativos de Educación Primaria, Secundaria y Educación Media en Antioquia, Colombia, a lo largo de veinticinco años, de mi trayectoria profesional en el sector educativo, siempre he cuestionado el sistema y la forma cómo el Estado ha orientado la educación de los menores, una educación instrumentalizada y poco humanista, donde importan más los resultados de aprendizaje que la educación integral, una visión corta de la calidad educativa por parte del Estado colombiano.

El Ministerio de Educación Nacional siempre ha exigido que los establecimientos educativos obtengan resultados de aprendizaje en altos niveles, con el fin de competir con los demás países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en competencias internas, a través de pruebas estandarizadas, mediante las que elaboran un *ranking* con los colegios que obtuvieron los puntajes más altos. La dificultad que siempre hemos tenido dentro de las instituciones educativas para lograr estos resultados, son las condiciones de desigualdad y los contextos de violencia en que se desenvuelven nuestros estudiantes. Como investigadora, partí de la realidad anteriormente expuesta, lo que se convirtió en objeto de este estudio, para analizar la influencia de la violencia estructural y directa en la calidad educativa de nuestro establecimiento.

Para Albert (2006) definir el problema de investigación es un paso fundamental, ya que la manera idónea de delimitar el objeto de estudio facilitará el enfoque y el diseño que se adopten para dar respuesta al problema y a los objetivos planteados dentro de la investigación. Para dar inicio al planteamiento del problema, se expone a continuación la forma como Colombia aborda la calidad educativa.

En Colombia, la calidad educativa se calcula en relación con un perfil estandarizado de conocimientos medibles y comparables. El Ministerio de Educación Nacional define los contenidos de las enseñanzas que deben impartir los maestros y establece los niveles de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes. El currículo es homogeneizador y evalúa el aprendizaje por medio de pruebas censales. Semejante política educativa promueve una formación que responde a las

necesidades del mercado señaladas por el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA)¹, impuesto por Estados Unidos para mantener el control sobre el desarrollo científico y tecnológico, así como el control de los mercados, la industria, el comercio, la economía, la agricultura y los servicios. En otras palabras, se trata de una política que ignora las necesidades, problemáticas e intereses de los nacionales colombianos (Pasculli Henao y Espinosa Fenwarth, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional (2019) a través del portal Colombia Aprende, ha creado un instrumento para el seguimiento y control y así medir la calidad educativa, lo ha denominado Índice Sintético de Calidad (ISCE), el cual evalúa el estado académico de cada una de las instituciones educativas del país, tratando de implementar nuevas herramientas en aras del mejoramiento de los resultados académicos del país. Los componentes evaluados a través del ISCE se sintetizan en: *progreso, desempeño, eficiencia, y ambiente escolar*. La suma de estos cuatro componentes otorga un puntaje máximo de 10 y mínimo de 01. Se considera que las instituciones que estén más cerca de 10 son las que obtuvieron los mejores resultados de eficiencia y calidad educativa (tabla 1).

Tabla 1.

Índice Sintético de Calidad Educativa 2018 de Antioquia y Colombia

Nivel educativo	Antioquia	Colombia
Básica Primaria	4,79	5,07
Básica secundaria	4,38	4,93
Educación Media	5,31	5,57

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2019).

De acuerdo con el ISCE, el Departamento de Antioquia se encuentra en todos sus niveles por debajo del promedio del resto del país. Los niveles de Básica Primaria y Básica Secundaria no logran llegar a un promedio de cinco, siendo diez el puntaje máximo. Otro aspecto importante en el presente análisis radica en la dificultad del Municipio de Santa Fe de Antioquia para satisfacer en su totalidad la cobertura escolar. Los informes de caracterización educativa elaborados por la Secretaría de Educación de Antioquia arrojan los siguientes resultados académicos (Tabla 2).

¹El Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA) es el nombre oficial con que se designaba la expansión del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Estados Unidos, México y Canadá), al resto de los Estados del continente americano, excepto Cuba.

Tabla 2.

Tasa de cobertura del Municipio de Santa Fe de Antioquia

Nivel	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Transición	83,58	76,74	71,15	64,82	68,41	63,63	64,91
Primaria	90,78	93,16	93,27	91,21	87,78	83,82	80,37
Secundaria	59,50	62,67	64,82	67,84	66,53	68,16	70,42
Media	33,38	33,39	34,92	35,54	34,64	36,44	37,14
Total	69,78	71,34	72,03	71,92	70,38	69,21	68,80

Fuente: Secretaría de Educación de Antioquia, 2019.

Los indicadores de eficiencia escolar en la tabla anterior indican que, aunque han aumentado desde el año 2008, tienden a disminuir en los últimos tres años, mostrando que no se logra mejorar la cobertura escolar en los niveles de Educación Básica Secundaria y Educación Media. La zona rural es la que más dificultades presenta en cobertura: por un lado, los niveles educativos en referencia no alcanzan a llegar hasta las zonas más apartadas, por el otro, su población estudiantil no culmina los ciclos de secundaria y media para dedicarse a las labores agrícolas y ayudar con el sostenimiento económico de las familias.

La eficiencia educativa en Colombia se mide según los indicativos de tasa de cobertura, tasa de deserción y repitencia, como se muestran en las tablas 3 y 4.

Tabla 3.

Tasa de deserción del Municipio de Santa Fe de Antioquia

Nivel	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Primaria	3,65	2,58	2,13	3,32	4,82	3,15	1.5
Secundaria	4,95	2,97	2,45	3,11	2,95	3,03	7.6
Media	2,56	1,37	1,46	1,47	1,57	1,55	6
Total	4,11	2,79	2,34	3,23	2,87	3,10	5.68

Fuente: Secretaría de Educación de Antioquia, 2019.

Tabla 4.

<i>Tasa de repitencia del Municipio de Santa Fe de Antioquia</i>							
Nivel	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Primaria	1,30	2,26	1,83	4,19	4,32	6,17	4,45
Secundaria	1,41	2,91	4,25	4,02	2,23	4,71	3,36
Media	0,67	1,62	2,31	3,21	0,76	1,75	1,57
Total	2,17	2,27	2,51	3,86	2,01	5,02	3,60

Fuente: Secretaría de Educación de Antioquia, 2019.

Las tablas 2, 3 y 4 muestran las tasas de cobertura, deserción y repitencia en el Municipio de Santa Fe de Antioquia. El promedio de deserción ha aumentado durante los dos últimos años en el nivel de básica secundaria; en el de Básica Primaria, la tasa de repitencia se encuentra con el porcentaje más alto, como lo indica la tabla 4: el 4,45% de la población repite el año escolar.

A partir de los resultados de cada colegio, desde 1990 el Ministerio de Educación mide su calidad a través de pruebas estandarizadas denominadas SABER, aplicadas en los grados 3º, 5º, 9º y 11º, elaboradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Para el caso de Santa Fe de Antioquia, los resultados de estas pruebas muestran niveles globales bajos, con tendencias negativas en los puntajes de lectura y matemáticas. La prueba SABER 3º, 5º y 9º califica su valoración en cuatro niveles de desempeño: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente.

Las pruebas SABER 3º, 5º, 9º y 11º están alineadas con los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional, y permiten valorar las competencias que han desarrollado los estudiantes en cada ciclo educativo. El Ministerio define las competencias como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que aprendieron” (MEN, 2006, p. 21). De esta manera, los resultados permiten determinar el grado de conocimiento de los estudiantes: qué saben hacer con lo que aprenden. Las pruebas SABER 3º, 5º, 9º evalúan dos principios; *saber saber* y *saber hacer*, dejando sin desarrollar en los estudiantes el *saber ser* y *saber convivir*, saberes esenciales para el desarrollo integral de los educandos.

En el grado 11º de la Educación Media en Colombia se aplica la prueba denominada SABER 11º. Esta prueba tiene el triple propósito de apoyar a las instituciones de educación superior en los procesos de selección y admisión de estudiantes para su ingreso; monitorear la calidad de la formación que ofrecen las instituciones educativas, y producir información para la estimación del

valor agregado de la educación superior. La prueba SABER 11° evalúa las competencias entendidas como un saber hacer en contexto, lo cual implica que se movilicen conocimientos y habilidades en correspondencia con el desarrollo de los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional y los requerimientos de formación de la Educación Superior (Icfes, 2014).

Durante los últimos años Antioquia obtuvo los siguientes resultados en las pruebas SABER 11° (tabla 5).

Tabla 5.
Resultados Pruebas SABER Grado 11°. Prueba 2 2014-2019

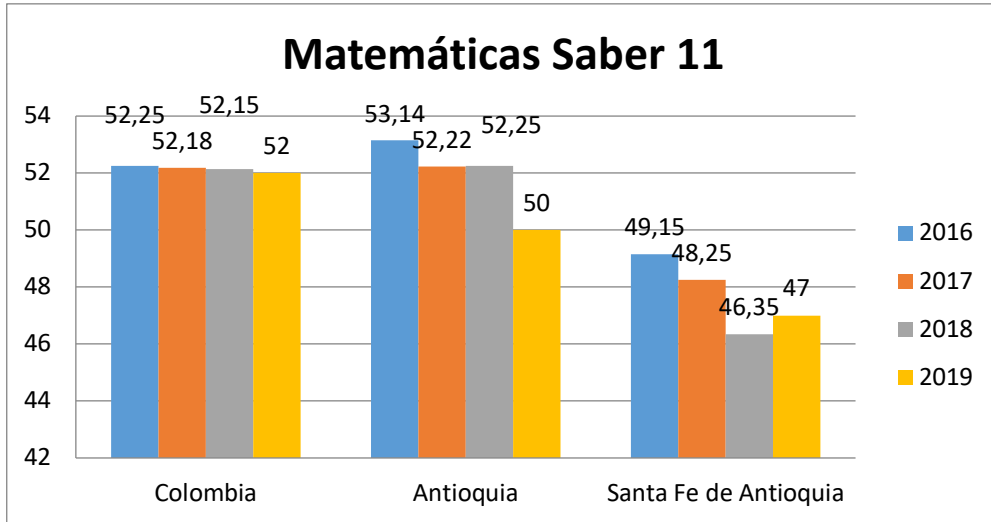
Año	Puntaje global	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés
2014	246	49	49	49	48	47
2015	245	49	49	49	48	48
2016	256	53	51	50	51	50
2017	252	53	49	50	50	48
2018	246	52	49	47	48	48
2019	253	52	50	45	47	46

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, (2019).

Los resultados del grado 11° en Antioquia no reflejan un avance continuo año tras año, por el contrario, se evidencia un retroceso en algunos años. Como ejemplo, en el año 2019 observamos un puntaje global de 253 puntos (de un máximo de 500), un puntaje similar al obtenido en el 2017. De acuerdo con estas pruebas de conocimiento, podría entenderse que en seis años la educación en Colombiano ha avanzado significativamente. Es claro que este resultado global es consecuencia de los resultados obtenidos en las áreas evaluadas, y por este motivo es importante analizar cada una de ellas para obtener una mayor certeza acerca de dónde se sitúan los desempeños más bajos.

Las figuras 2 y 3 muestra los resultados obtenidos por áreas de desempeño en la prueba SABER 11° a nivel local, regional y nacional.

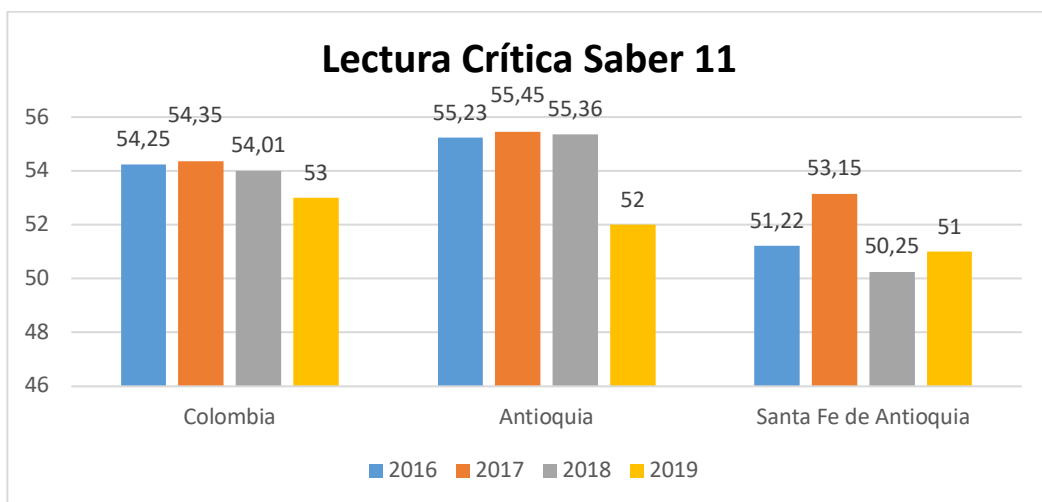
Figura 2.
Resultados Saber 11° 2016 a 2019 en Matemáticas



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Icfes (2019).

La figura muestra cómo el municipio ha obtenido resultados en matemáticas por debajo de 50, en una escala de 1 a 100, y no demuestra un aumento significativo de conocimiento en un lapso de cuatro años consecutivos. Así mismo, continúa con resultados por debajo del departamento y del país.

Figura 3.
Resultados Saber 11° 2016 a 2019 en Lectura Crítica



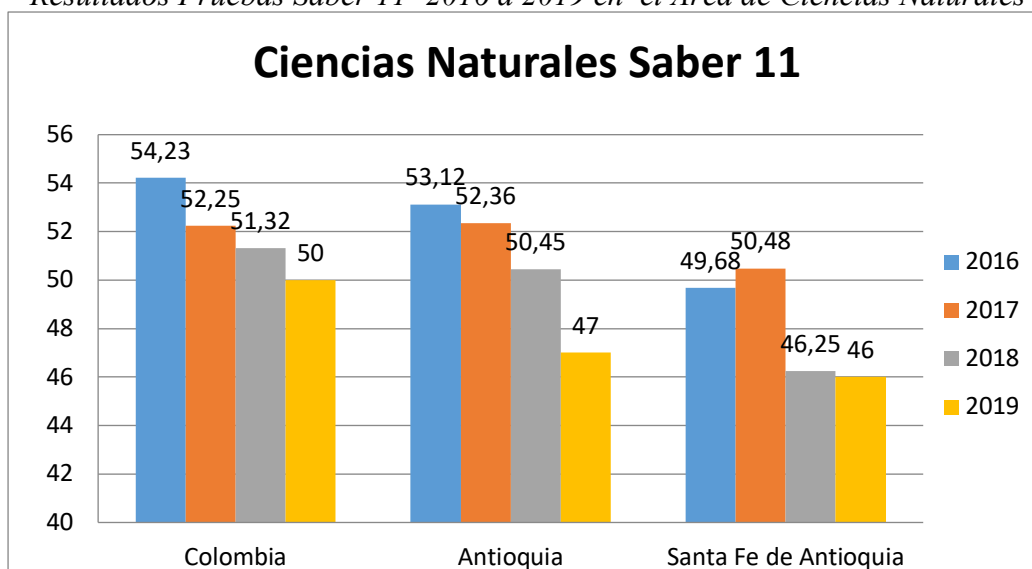
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Icfes (2019).

En la prueba de Lectura Crítica se puede observar que en esta área se obtuvieron mejores

resultados que en matemáticas durante los tres últimos años, sin embargo, el municipio siguió situándose por debajo de los resultados del país y del departamento. La discontinuidad en los resultados se sigue evidenciando en el área de Lectura Crítica año tras año. No se logra observar un mejoramiento significativo en los resultados.

Figura 4.

Resultados Pruebas Saber 11° 2016 a 2019 en el Área de Ciencias Naturales



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Icfes (2019).

En Ciencias Naturales, tanto el país como el departamento, muestran una disminución en los resultados de las pruebas año tras año. Santa Fe de Antioquia revela un estancamiento, como se evidencia en los resultados de los estudiantes, que permanecen por debajo de los resultados de los demás estudiantes del país.

Las políticas educativas en Colombia se enfocan cada vez más en desarrollar la competencia entre los estudiantes, midiendo sus resultados y clasificándolos según sus promedios académicos. El neoliberalismo en Colombia ha permeado todas las esferas que le permiten satisfacer las demandas de la economía, por lo tanto, el currículo está diseñado para producir egresados suficientemente capacitados para ingresar al mundo laboral generando unas lógicas de competencia a través de índices de eficiencia como los que se obtienen en las pruebas de conocimiento o pruebas estandarizadas. Al respecto, Díaz (2010) retoma casos como los de Francia, Estados Unidos y España, que han optado por la privatización de los centros educativos, pasando a llamarse *servicios económicos de interés general* (SIEG). Dado que la escuela se concibe como una organización productora de servicios, el currículo está enmarcado en la productividad, y no en las realidades del

contexto que verdaderamente necesitan los estudiantes.

El análisis de las pruebas SABER indica la diferenciación de los centros educativos en función del nivel socioeconómico de la población, lo que establece relaciones jerárquicas entre los estudiantes. El nivel socioeconómico de los estudiantes explica, en gran parte, los resultados en cuanto a los logros. Por ejemplo, en las zonas rurales los menores suelen tener menor acceso a la educación y menores logros académicos en comparación con las grandes urbes (OECD, 2016b; Chica, Galvis y Ramírez, 2011).

También resulta importante destacar que la población expuesta a mayor grado de violencia, causada por el conflicto armado, presenta mayores índices de pobreza. Dicha situación se agrava en las zonas rurales, donde la pobreza afecta al 43% de la población, en comparación con el 27% en las zonas urbanas. En igual forma, se advierte la incidencia e influencia de los casos de la desnutrición o embarazo temprano en adolescentes (OECD, 2016b; Duarte, Bos y Moreno, 2012).

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2016), Colombia presenta un nivel de pobreza del 27,9%. El departamento de Antioquia se encuentra entre los cinco departamentos con los mayores niveles de desigualdad en el país, con el 22,8%, inferior al promedio nacional, donde de cada tres miembros de hogar solo uno trabaja. Los niveles de desempleo son altos y a ellos se suman problemas políticos como la corrupción, la falta de institucionalidad, y la violencia (Galvis-Aponte, Moyano-Támara y Alba-Fajardo, 2016).

Tanto en el Departamento de Antioquia como en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, los resultados académicos obtenidos están asociados a características especiales como la desigualdad social, la pobreza, y escenarios de distintos momentos de la violencia que han sacudido al país, especialmente de la violenta confrontación armada entre los paramilitares, la guerrilla y la fuerza pública, que dejaron un sin número de víctimas de masacres, desapariciones, asesinatos, desplazados, huérfanos, mujeres víctimas de la violencia sexual e incremento de la maternidad adolescente. Los impactos se multiplican en fenómenos tan agudos como la pérdida de la población; las fracturas del tejido social; la presencia temporal en el territorio por parte de combatientes legales e ilegales que han contribuido a la violencia machista y patriarcal, y el debilitamiento de la institucionalidad pública y la democracia local (Taborda, 2016).

Según el Registro Nacional de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.), el desplazamiento forzado ha sido la principal fuente de victimización en el país.

Tabla 6.
Población Víctima en Colombia

Víctimas del conflicto	N.º de víctimas	Porcentaje poblacional
Colombia	8'803.836	20%
Antioquia	1'012.074	16%
Santa Fe de Antioquia	3.734	15%

Fuente: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019

De acuerdo con la Ley 1448 de 2011, entre los hechos victimizantes en Colombia se encuentran:

- Delitos contra la integridad y la libertad sexual
- Desaparición forzada
- Desplazamiento forzado
- Homicidio
- Secuestro
- Lesiones personales: tortura, tratos inhumanos y degradantes
- Reclutamiento forzado de menores
- Despojo y abandono de tierra
- Accidentes con minas antipersonas o artefactos explosivos

Es importante destacar dentro de los antecedentes, cómo los frentes 34º, 18º y 5º de la guerrilla de las FARC se habían movilizado por la región del Occidente antioqueño desde sus comienzos hasta la década de los 90. Durante ese mismo período, las Autodefensas de Córdoba y Urabá también hicieron presencia, creando el Frente Occidente Medio Antioqueño, que controló los corredores estratégicos de la subregión del Occidente hacia los departamentos de Caldas, Córdoba, Chocó y la región del Magdalena Medio con el objetivo de terminar con la posición hegemónica de la guerrilla. Esta situación generó combates de forma permanente entre guerrilleros y paramilitares, afectando a la población civil, especialmente a las escuelas, usadas como lugares de resguardo y trincheras por unos y otros.

En el año 2005, se destaca la desmovilización de los paramilitares del Bloque Noroccidente Antioqueño, quienes controlaban los municipios de Frontino, Sopetrán y Santa Fe de Antioquia, los cuales lanzaron una ofensiva contra las fuerzas guerrilleras del ELN y las FARC, que operaban en la zona. Luego de la desmovilización en la subregión, aparecieron nuevas bandas criminales que se movieron alrededor del negocio de la extorsión y el narcotráfico, especialmente con el procesamiento y tráfico de coca en laboratorios ubicados en los municipios de Sopetrán, Liborina, Ebéjico y Santa Fe de Antioquia (Taborda, 2016).

Actualmente la guerrilla de las FARC se encuentra desmovilizada a través de un proceso de paz firmado con el Gobierno Nacional en el año 2016. No obstante, hace presencia en la subregión del Occidente antioqueño la organización criminal paramilitar llamada Clan del Golfo, específicamente en los municipios de Sopetrán, Santa Fe de Antioquia y San Jerónimo. Un grupo armado que controla gran parte de los municipios de Antioquia y otros departamentos, es la estructura criminal más grande del país, cuenta, entre sus actos delictivos, el narcotráfico y el microtráfico como actividades principales, seguidas de la extorsión o cobro de vacunas, el secuestro y los asesinatos selectivos. El microtráfico, también llamado narcomenudeo, propicia la vinculación de niños, niñas y jóvenes a este negocio que es cada vez mayor, así como las muertes por causa de este mismo flagelo. La deserción escolar se evidencia en las instituciones educativas, se incrementa el bajo rendimiento académico de los estudiantes, y aumenta la repitencia escolar.

De acuerdo con la OECD (2016b), el conflicto colombiano ha tenido un impacto decisivo en el desarrollo económico y social del país, incluida la educación. Los territorios con índices altos de violencia y conflicto armado, se exponen permanentemente a la muerte, al reclutamiento forzado y a la exclusión del sistema educativo. En estas zonas de conflicto son muy limitadas y casi nulas las oportunidades educativas.

Puede entenderse que el surgimiento de la mayor parte de los grupos armados se debe a la desigualdad social. La escasez de recursos vitales en gran parte de la población y la miseria, propician desesperanza y desconfianza en el gobierno elegido por el pueblo. Por lo tanto, surge una lucha para acceder o mantener el poder y asumir el control de los recursos del territorio. Además de generar violencia directa causando muertes, personas heridas, destrucción de la infraestructura, también genera desplazamientos y profundiza el odio entre las poblaciones enfrentadas.

Teniendo en cuenta los elementos que componen la calidad educativa: eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, y los antecedentes de violencia anteriormente mencionados,

resulta obligatorio plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué influencia tiene la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Como objetivo general de la presente tesis, nos propondremos analizar la influencia de la violencia directa y de la violencia estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia. Con el fin de visibilizar el problema, se elaborará una propuesta de intervención para la mejora de la calidad educativa, a partir de un estudio de caso realizado en el municipio de Santa Fe de Antioquia.

1.2.2 Objetivos específicos

- Estudiar las manifestaciones de la violencia directa y de la violencia estructural en el contexto de Santa Fe de Antioquia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.
- Determinar la relación entre la violencia directa y la estructural con cada uno de los elementos que componen la calidad educativa: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.
- Elaborar una propuesta de intervención para la mejora de la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia orientada hacia una pedagogía para la resiliencia y la paz.

*Creceer como niño o niña en Colombia es doloroso.
Desde la década de los noventa, los niños, niñas y adolescentes
le han dicho al Estado las condiciones, las razones y los incentivos
que los han llevado a coger un arma,
a enrolarse en la filas, a ser parte de la guerra. El Estado
y la sociedad lo saben, pero es una realidad que sigue ocurriendo.*

Estefanía Avella Bermúdez

BLOQUE II

Estudio Teórico

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Conflicto armado o violencia en Colombia y su influencia en la calidad educativa

2.1.1 Definición y tipificación del conflicto

En sus investigaciones sobre conflicto, Weeks (1993) cuenta que, al preguntar a personas de diferentes países sobre el término conflicto, existe una gran semejanza en las respuestas, a pesar de las diferencias entre sus culturas. Las palabras más usadas asociadas al conflicto fueron: ira, lucha, dolor, guerra, callejón sin salida, destrucción, miedo, error, pérdida, odio, maldad. Esas respuestas significan que el conflicto es interpretado negativamente, como sinónimo de desgracia.

En la siguiente tabla, se pueden observar las distintas interpretaciones del concepto de conflicto desde el estudio de varios autores.

Tabla 7.
Conceptos de conflicto

Concepto de conflicto	Autor
Es una lucha por los valores materiales y reivindicaciones generada por el déficit del estatus, poder y medios, en la que las intenciones de las partes contrarias deben ser neutralizadas, perjudicadas o limitadas por sus rivales respecto a valores, bienes escasos, potencia y estatus, cuyo objetivo es neutralizar, dañar o eliminar rivales.	Coser (1956)
El conflicto es un choque causado por las controversias producidas entre las finalidades y formas de acción mostradas ante una situación concreta.	Shchepanski (1969)
Relaciones no pacíficas y de incompatibilidad como la no satisfacción de necesidades. Se presenta cuando una persona o comunidad desea algo que no puede ser conseguido, excepto a través de la lucha con otro individuo o grupo que también lo desea.	Curle (1976)
Es una situación en la que un actor (persona, comunidad, Estado) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos compatibles, lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha.	Fisas (1987)
El conflicto tiene que ver con los fines concretos que los adversarios persiguen y, al mismo tiempo, con las interpretaciones que ellos hacen de lo que está en disputa.	Ross (1995)
El conflicto es crisis y oportunidad, es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano. Los conflictos no se solucionan, sino que se transforman.	Galtung (2003)
Es una interacción entre individuos, grupos, organizaciones, comunidades y colectivos que se enfrentan por el acceso a unos determinados recursos escasos y su distribución.	Bobbio, Matteuci y Pasquino (2001)
Choque o situación permanente de oposición, desacuerdo o lucha entre personas.	Moliner (2010)

Fuente: elaboración propia a partir de Bobbio, Matteuci y Pasquino (2001); Galtung (2003); Ross (1995); Fisas (1987); Curle (1976); Shchepanski (1969) y Moliner (2010).

De acuerdo con las definiciones de conflicto en la tabla 7, los anteriores autores aportan miradas desde enfoques como el psicológico, el sociológico y el psicosocial. La diversidad de tipos y manifestaciones de los conflictos se debe a la abundancia de las formas de organización del funcionamiento de la sociedad. Al respecto Leonov (2016), examina los conflictos según sus objetivos:

- Conflictos económicos: es una colisión de intereses, que influye en el desarrollo de las relaciones de producción de las estructuras sociales. Los conflictos de este tipo están relacionados con la división del trabajo y las desigualdades materiales y sociales.
- Conflictos sociales: se relacionan con la formación de los estratos sociales, regidos por intereses económicos e intereses sociales.
- Conflicto de clase: llamado también de lucha de clases, manifestado en los ámbitos de lo económico, lo político y lo ideológico.
- Conflictos políticos: intenciones e inclinaciones particulares por ser elegidos.
- Conflictos ideológicos: surgen entre determinados grupos, con base en diferencias religiosas, étnicas, culturales, entre otras.
- Conflictos culturales: es la divergencia entre personas pertenecientes a diferentes culturas que se caracterizan por sus ideales y estilos de vida propios.
- Conflictos axiológicos: valores y objetivos contrarios desarrollados por diferentes grupos sociales.
- Conflictos posicionales: surge por los intereses contrarios de diferentes grupos sociales o personas que ocupan distintas posiciones dentro de la estructura social.

En la naciente ciencia de los conflictos o conflictología, Vinyamata (2004) afirma que se encuentran diferentes teorías sobre los conflictos que la enriquecen, entran en diálogo y se complementan. En esta línea, Leonov (2016) afirma que se observa una gran dificultad a la hora de elaborar la tipología de los conflictos debido a una serie de circunstancias: primero, porque el conflicto es un fenómeno social cuya frontera no está definida; segundo, porque el conflicto presenta muchos perfiles, propiedades y aspectos, lo que complejiza su estudio; tercero, porque hay que estudiar la esencia del conflicto desde su naturaleza, causas, origen y consecuencias, y

cuarto, porque resulta prácticamente imposible desprenderse de la orientación ideológica y de los valores o el simple prejuicio del investigador hacia la valoración del conflicto. El problema de la clasificación de las situaciones conflictivas siempre dependerá de las formas de conducta y de lucha por parte de los sujetos actuantes en ellas.

El conflicto armado es entendido como todo enfrentamiento protagonizado por grupos de diferente índole (fuerzas militares, guerrillas, grupos armados en oposición, grupos paramilitares o comunidades) que, utilizando las armas, provocan más de cien víctimas al año y un gran impacto en el territorio (Cañadas *et al.*, 2005). De acuerdo con el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2011), los conflictos armados son aquellos que se desarrollan en el territorio entre, por una parte, las fuerzas armadas y, por otra, las fuerzas disidentes o grupos ilegales armados organizados que, dirigidos por un mando responsable, ejercen sobre los distintos territorios un control tal que les permite realizar operaciones militares.

Watkins (2011), en el libro *La crisis encubierta de la educación*, expresa cómo los Estados afectados por los conflictos armados constituyen un problema mundial. Además, no logran un desarrollo económico, no reducen la pobreza, no logran alcanzar las metas fijadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. También menciona que, de acuerdo con los estudios de la UNESCO, 35 países han sido víctimas del conflicto armado, países de ingresos bajos o medios bajos. 28 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria están sin escolarizar, lo que representa el 42% del total de niños del mundo privados de la escuela; solamente el 79% de los jóvenes saben leer y escribir. Así mismo se observa un aumento de los ataques perpetrados por las fuerzas gubernamentales y no gubernamentales contra civiles y las infraestructuras no militares. El libro también habla de cómo los combatientes consideran cada vez más como objeto válido de sus ataques a los escolares o los edificios de las escuelas, y más grave aún: más de 43 millones de personas son desplazadas en el mundo por el flagelo del conflicto armado.

En la teoría de los conflictos de Galtung (2003), el conflicto presenta las siguientes características:

- El conflicto es crisis y oportunidad.
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.
- El conflicto implica una experiencia vital holística.

- El conflicto como dimensión estructural de la relación.
- El conflicto como una relación de poderes.

Una teoría general de los conflictos que abarque los diferentes niveles de la existencia humana: micro, meso, macro y mega, resulta factible así como el camino hacia la paz atraviesa la teoría y la práctica de la resolución de los conflictos (Galtung, 2003).

Los cinco niveles de conflictividad, descritos por Galtung, proponen la identificación de las dimensiones donde tiene lugar la transformación de los conflictos a través de la reconciliación:

- a) *Nivel micro*: aquí se encuentran las relaciones entre los individuos en el ámbito intrapersonal, que se refiere a los dilemas internos entre las personas, implica un análisis del conflicto de intereses, y el ámbito interpersonal, que se refiere a las interacciones entre las personas, la satisfacción de las necesidades básicas, y los medios para alcanzar lo que se desea.
- b) *Nivel meso*: aquí se encuentran las relaciones entre un grupo de personas y los prejuicios sostenidos entre ellos mismos.
- c) *Nivel macro*: son las líneas fallidas presentes en las relaciones entre distintos grupos o colectividades; aquí se encuentran los pueblos que conservan una identidad como etnia, idioma, religión, ideología distintos o contradictorios a los del Estado.
- d) *Nivel mega*: son las líneas fallidas entre una región y otra; aquí se da la ruptura de la armonía en las relaciones desde distintos campos: el económico, el político, el cultural, el ideológico, y el uso de la fuerza y de la violencia política de Estado.
- e) *Nivel meta*: es la relación recíproca, entendida como lo mejor de una cultura en una relación dialéctica continua, aquí es posible la resignificación, el diálogo, el respeto mutuo y la aceptación de la diferencia mediante la comunicación transcultural.

Galtung (2003) profundiza en la transformación de los conflictos desde la visibilización de los distintos tipos de cambio que constantemente sufren las disputas, como la reformulación, la restricción, y la expansión de los conflictos. Kriesberg (1999) formula una tipología de los conflictos que “viene determinada por el contexto social en el que tiene lugar, de manera que cada conflicto responde a problemas y situaciones particulares de origen” (p.418).

Para el caso de Colombia, Ríos Sierra (2016) encuadra el conflicto en una violencia social y política, y explica que el país ha presentado una guerra civil en cuanto a la violencia ejercida hacia el Estado por diferentes grupos armados ilegales, violencia que se vive en todas las esferas

del territorio. Wallensteen y Axell (1993) aplican el término de *Guerra Fría*, por afectar a más de mil muertes directas por año, y procurar de algún modo el colapso de la autoridad central y de la infraestructura del Estado, además de afectar el tejido social y fragmentar el poder.

Pero para comprender el conflicto armado en Colombia se hace necesario partir del enfoque teórico, procurando explicar el empleo de la violencia desde sus inicios en la década de 1930 hasta nuestros días.

2.1.2 Definición de la violencia

De acuerdo con el *Diccionario etimológico* de la RAE (2018), el término *violencia* significa hacer uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo. Al respecto, Chesnais (1981), citado por Elsa Blair (2009, p. 9,) explica que:

La violencia, en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable, es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas, ella reviste de un carácter brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien.

Domenach (1981) llama violencia al uso de la fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente. Por su parte, para Maffesoli y Bruston (1979), la violencia está presente en la vida social: ha existido siempre y no tenemos conciencia de ella hasta que se vuelve un problema, y solo se recuerda cuando se desborda; es cuando la violencia está mal negociada en la vida social.

La definición de la violencia trata de un comportamiento o una actuación de alguien sobre otro. De acuerdo con Martínez Pacheco (2016), cuando se habla de la violencia se habla de dos actores o dos grupos: quien realiza el acto violento y quien lo recibe o lo padece. Es decir, el agresor y la víctima, el sujeto activo es el victimario y la víctima es el sujeto pasivo, receptor de algo ajeno a él. El uso de la fuerza trae consigo coerciones morales (personales, grupales, culturales), relaciones de poder, que en sí mismas estructuran y naturalizan las relaciones de violencia; las coerciones psicológicas y los chantajes también son vehículos de la violencia. Para Bourdieu y Passeron (1996), la violencia simbólica es la aceptación, la internalización por parte del dominado, hace, precisamente, invisible la relación de dominación.

Delgado (1971) propone una lectura crítica de la violencia donde aparece el término agresividad conexo al de la violencia. La agresividad humana se define como una actitud que se

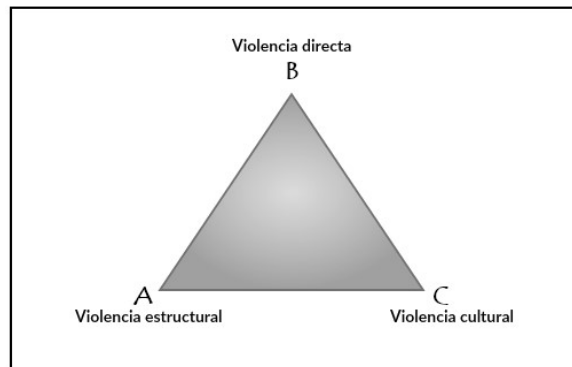
caracteriza por el ejercicio de la fuerza contra las personas o los bienes con el propósito de herir o destruir. Otro autor, Sanmartín (2006), afirma: “El ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura”. Se entiende, entonces, que la agresividad es instintiva, una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, así mismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos, es biología pura. La violencia es agresividad, pero alterada por factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina (Sanmartín, 2006, p.11).

En 1966, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la violencia como uno de los principales problemas de salud pública, constituyendo, junto con la guerra, las actividades más peligrosas y destructivas de la especie humana. En 1986, decretado por la UNESCO el Año Internacional de la Paz, se reunieron diecisiete científicos de diferentes disciplinas para elaborar el *Manifiesto de Sevilla*, se basaron en hechos científicamente comprobados, es un referente para la construcción de la paz y explicaron que la paz es posible, ya que no existe ningún obstáculo biológico para abolir la guerra, porque la guerra es una invención social, por lo tanto también se puede inventar la paz. Así mismo explican las ideas falsas o concepciones erróneas que han servido para justificar la violencia (Adams, 1992).

El noruego Johan Galtung ha contribuido en la interpretación de la violencia identificándola con la falta de cobertura de las necesidades básicas y, por lo tanto, correspondiente a todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano (Galtung, 1985). Para Galtung (2003) la violencia presenta una triple dimensión: directa, estructural y cultural, estrechamente relacionadas entre sí que se muestra en la Figura 5.

Para Galtung (2003), “en el triángulo ABC, el ángulo C representa la raíz del conflicto, de modo que mientras el conflicto va fluyendo, A y B constituyen el metaconflicto que es la manifestación de algo más profundo, una especie de raíces” (Concha, 2009, p.17).

Figura 5.
Triángulo de la violencia



Fuente: Galtung (2003).

2.1.3 Violencia, tipologías

Galtung distingue dos teorías básicas sobre el origen de la violencia:

- *La teoría del condicionamiento*: sostiene que son las circunstancias las que condicionan el comportamiento del individuo.
- *La teoría del disparador*: sostiene que las circunstancias actúan como catalizador de una tendencia innata del ser humano.

En la siguiente tabla se muestran los tres tipos de violencia de acuerdo con Galtung (2003)

Tabla 8.

Los tres tipos de violencia y su impacto en las necesidades humanas

Tipo de Violencia	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Directa	Muerte	Mutilaciones, acoso, sanciones miseria	Desocialización, resocialización, ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Estructural	Explotación (matar de hambre)	Explotación Sufrimiento	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
Cultural	Relativismo	Conformismo	Alienación	Desinformación

Fuente: Concha (2009) a partir de Galtung (2003).

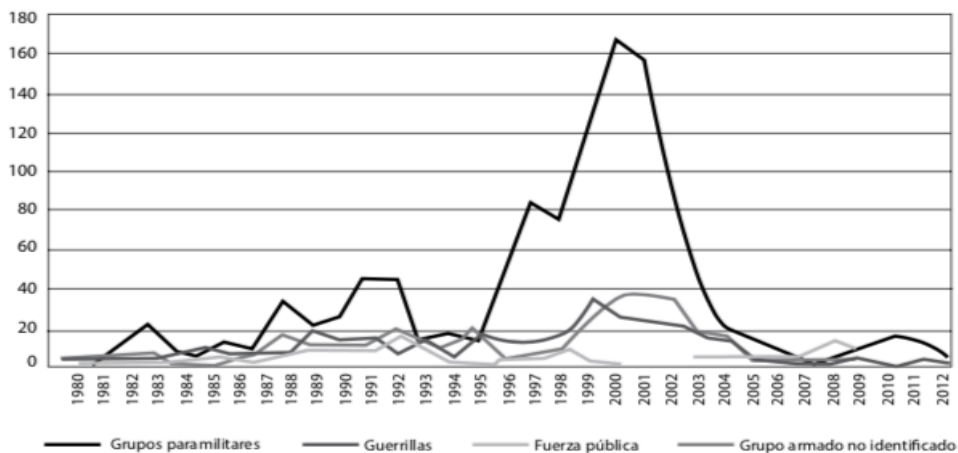
De acuerdo con las características, ámbitos y dimensiones donde se desarrolla, la violencia se clasifica como se muestra a continuación.

2.1.3.1 Violencia directa

Galtung, (2003) define la violencia directa como “la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de ésta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica” (p.140). Es la violencia con la cual las personas están más familiarizadas. La violencia directa como indicador tangible y la violencia estructural como trasfondo explicativo, coinciden en un escenario de violencia deliberada. La violencia sería la máxima expresión del fracaso de poder transformar el conflicto por medios pacíficos, una violencia directa manifestada en actos físicos, verbales y psicológicos, una violencia directa entendida en actos como: maltratos físicos, robos, violaciones y asesinatos, torturas y demás manifestaciones de violencia directa propias de la guerra tradicional que se vive en algunos territorios.

Un ejemplo claro de la violencia generada por el conflicto armado en Colombia, lo constituyen las innumerables víctimas de la violencia directa causadas por los actores en combate (guerrilleros, paramilitares y ejército nacional) a lo largo de más de cincuenta años de conflicto. Utilizando diferentes modalidades de violencia, las masacres en distintas poblaciones y las desapariciones forzadas relacionadas con la lucha por el control del territorio, constituyeron el punto más alto de la violencia directa en el país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Figura 6.
Picos de la violencia directa en Colombia entre 1980 y 2012



Fuente:

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Indepaz, 2015).

Entre las principales modalidades de la violencia directa en Colombia se encuentran el desplazamiento de los habitantes y el despojo de sus tierras, el secuestro, la extorsión, el reclutamiento de menores de edad, las torturas y los homicidios, así como las masacres y las minas antipersona (Indepaz, 2015).

2.1.3.2 Violencia estructural

Galtung (2003) explica que la violencia estructural es una “violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos, que gobiernan las sociedades, los Estados y el mundo” (p.140). Para el mismo autor, “la violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales, locales y mundiales, solidificados de tal forma que los resultados son injustos, desiguales y casi inmutables” (p. 140). También cita, como ejemplo, que la pobreza mata a más personas que las guerras, pues la violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, cuando no garantiza el acceso a los bienes como alimentos, agua, vestido, vivienda, medicamentos, escolaridad.

Para el caso de Colombia, la violencia estructural sería una violencia sustentada por la injusticia y la desigualdad. De acuerdo con Ríos Sierra (2016), el país tiene uno de los más elevados niveles de desigualdad en el mundo, reflejado en un Índice de Gini de 0,54, y unos niveles de polaridad social, en educación y en salud, que debilitan la gobernabilidad. Casi la mitad de la población del país apenas sobrevive: el 45,5% en la pobreza, y el 13,3% en la miseria o extrema pobreza (DANE, 2019) en la que carecen de los recursos para adquirir la canasta básica familiar que incluya los alimentos necesarios para su supervivencia.

Para Rifkin (1996), la pobreza y la exclusión desembocan en un escenario de inestabilidad económica, política y social que pone en peligro la seguridad de las personas y recoge dinámicas reiteradas de violencia que afectan a quienes se ven privados de seguridad o anulados en cuanto a oportunidades de desarrollo personal. Para Rodgers (1995), la violencia estructural camina circunscrita con la exclusión social, entendida como la situación a partir de la cual la sociedad acepta diferentes formas discriminatorias, específicamente en el acceso a los bienes, servicios, mercados y recursos, convirtiéndose en un enfoque multidimensional de la pobreza.

2.1.3.3 Violencia cultural

Galtung (2003) caracteriza este tipo de violencia como aquellos aspectos de la cultura que la justifican o legitiman en forma directa o estructural, por medio de la religión, la ideología, el arte, el lenguaje y las ciencias en sus diferentes manifestaciones. La expresión más radical de la violencia cultural se traduce en la deshumanización del otro a fin de hacerlo parecer inferior o indigno, asignándole móviles negativos y egoístas, y negándose a reconocerle esas necesidades humanas que la violencia directa y la violencia estructural ya le han cercenado. Los intentos de imponer los modelos culturales universales terminan convenciendo a las clases oprimidas, y justifican la forma de existencia y sufrimiento sin plantearse otras alternativas, como señalan Nietzsche y Wuthenow (1984, p.35): “todos los que perviven durante mucho tiempo se han ido cargando de razón, hasta el extremo de que nos resulta inverosímil que en su origen fuera una sinrazón”. En consecuencia, la violencia cultural podría combatirse desde la cultura misma, en un proceso lento pero posible.

Bourdieu (1977) habla de la *naturalización de la violencia* cuando se legitiman la desigualdad y las jerarquías sociales, cuando se asumen las humillaciones, cuando hay sexismo, cuando hay racismo, cuando hay expresiones de poder de clases. Es una violencia que se expresa tanto en espacios públicos como privados, ante el desconocimiento de los dominados. En el caso de Colombia, la violencia cultural está fuertemente afectada por el componente ideológico de mediados del siglo XX que entiende y justifica los dos tipos de violencia anteriores.

Wade (1997) ejemplifica la violencia cultural con la invisibilización de los afrodescendientes en Colombia, así como la invisibilización de los campesinos, siendo los más afectados por los despojos de sus tierras, a través de la violencia directa y estructural que la soporta.

2.1.4 La violencia directa en Colombia

De acuerdo con las investigaciones sobre la violencia en Colombia, Yaffe (2011) afirma que los orígenes de la actual insurgencia se remontan al período conocido como *La Violencia*, una guerra civil que trascurrió entre los años 1946 y 1966. Durante esta sangrienta y cruel etapa, el país estaba dividido en dos partidos políticos: el partido liberal y el partido conservador. Dos corrientes, una que apostaba por los factores políticos y otra por los factores socioeconómicos y de lucha de clases sociales. La ausencia o débil presencia del Estado en zonas de periferia ha hecho que los

actores armados controlen política y militarmente el territorio. Desde la guerra civil, Colombia ha sido testigo de la aparición de sucesivas guerrillas, narcotraficantes y grupos paramilitares.

Las guerrillas surgieron en la década de los sesenta, siendo las más importantes las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), hoy ya desmovilizadas mediante un proceso de paz firmado con el Gobierno Nacional; el Ejército de Liberación Nacional (ELN); el Movimiento 19 de Abril (M19), y el Ejército Popular de Liberación (EPL), estos dos últimos ya extintos.

El narcotráfico, por su parte, como fuente de financiación del conflicto armado, se inició con el cultivo y tráfico de marihuana en la década de los setenta, seguido del tráfico de cocaína en los ochenta. Los grupos paramilitares², a su vez, emergieron en los años ochenta como forma de venganza por parte de los narcotraficantes, ganaderos y algunos militares, quienes conformaron grupos de autodefensa para protegerse de las actuaciones de las guerrillas. La proliferación de estos grupos armados, todos generadores de conflictos violentos, sumergieron a Colombia en una ola de terrorismo que aún no termina.

En la década de los años ochenta se recrudece la violencia. De acuerdo con Sánchez (2001), en este período los principales actores fueron la guerrilla, los narcotraficantes y la delincuencia común. A su vez, se incrementó la modalidad de asesinato masivo conocido como las *masacres*; todas estas formas de violencia intimidan a la población y generaron el desplazamiento de más de cuatro millones de colombianos, quienes, expulsados de sus tierras, migraron principalmente del campo a la ciudad, ensanchando los cinturones de miseria. En la década de los noventa, se consolidaron los grupos paramilitares, que se disputaron el poder económico y el control territorial del narcotráfico.

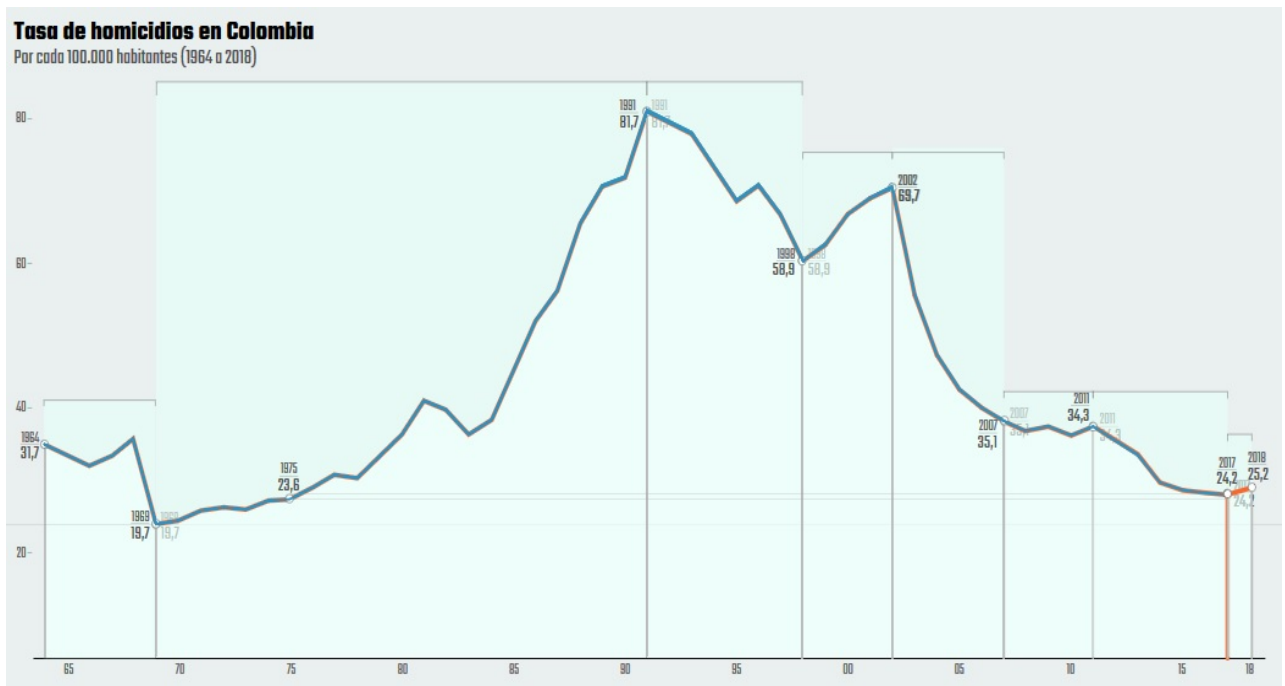
Según Verdad Abierta³ (2012), la mayor cantidad de masacres fueron cometidas durante la época del recrudecimiento paramilitar entre 1999 y 2003, haciendo que este actor armado fuera responsable del 58% de ellas. Su política de exterminio se fue extendiendo en zonas de conflicto con los grupos guerrilleros, mediante una guerra sucia para asesinar, desaparecer o desplazar a líderes sociales, sindicalistas, estudiantes y profesores, acusándolos de colaboradores de la guerrilla, a la vez que tejían una red de apoyo criminal sobre negocios de alta informalidad como

²La Ley 782 de 2002 define el término “paramilitar” como los grupos organizados al margen de la ley.

³Es un medio de comunicación resultante de un proyecto de investigación periodística de la Fundación Ideas para la Paz y la revista Semana, que busca develar la verdad sobre el conflicto armado en Colombia.

los servicios de mototaxismo y de pagadiario, que encubrían redes de informantes, sicarios y extorsionistas a pequeños y medianos comerciantes. Así mismo, durante los años 2000 y 2001, la violencia directa se acrecentó: cerca de 226 masacres se presentaron en el territorio colombiano, como se muestra en la Figura 7.

Figura 7.
Víctimas de la violencia directa en Colombia



Fuente: El Espectador (2020).

De acuerdo con la figura anterior, en 1964 Colombia presentaba una tasa de 31,7% de homicidios por cada 100.000 habitantes. El pico más alto se dio en 1991 donde se triplicó la cifra en un ascenso frenético a 81,7%. En los años siguientes hubo descensos, pero Colombia continuó en el podio internacional de los países más violentos junto con Sudáfrica y el Salvador. En el año 2003, hubo un punto de quiebre en la tasa de homicidios pasando de 69,7% a 35,1%, posiblemente debido al desarme de los grupos paramilitares en una acción negociada con el Gobierno Nacional. En el año 2012 cuando iniciaron los diálogos entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, se presentó un nuevo descenso en las estadísticas, y el índice llegó al 24,2% de homicidios, hasta el año 2018, cuando se registró un aumento de asesinatos, coincidiendo con el rearme de los disidentes de las FARC y el fortalecimiento de otros grupos criminales como el ELN y el EPL, tasa

de homicidios que aún continúa (El Espectador, 2020).

Colombia pasó a ser considerado como el país más violento del mundo, con una impunidad casi total y además con episodios de combate directo y masacres que se han dado en prácticamente la totalidad de su territorio. Lo anterior, sumado a los altos índices de injusticia social, manifestados como violencia estructural en el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión, han hecho que el Estado pierda gobernabilidad.

Debido a esa falta de gobernabilidad, conexas a su falta de legitimidad, los distintos actores armados llenaron los espacios, ocuparon los territorios, reforzando la “incivilidad”, llamada así por Keane (2000) en su estudio sobre la violencia. Tal estudio analiza las teorías clásicas sobre el tema y su insuficiencia para dar cuenta de lo que este autor denomina “guerras inciviles”, conflictos que han acabado con el monopolio de la violencia por parte de los Estados.

Según Verdad Abierta (2015), durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, los paramilitares (también llamados “autodefensas”), se sometieron a una desmovilización entre los años 2003 y 2006, a través de un proyecto de ley denominado *Ley de Justicia y Paz*. Las desmovilizaciones se iniciaron el 25 de noviembre de 2003 en Medellín con el Bloque Cacique Nutibara y terminaron el 15 de agosto de 2006 con el Bloque Elmer Cárdenas; se dieron 38 actos en los cuales se desmovilizaron 31.671 de sus integrantes. Así mismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reportó 3.946 menores de edad desvinculados de las organizaciones criminales ilegales.

A pesar del sometimiento a la justicia, la desmovilización del paramilitarismo y la posterior extradición de sus comandantes, donde se proclamó el fin de estos grupos criminales, estos grupos aún continúan con su control político y territorial, pues sus estructuras operativas siguen activas y se visibilizan ahora bajo el nombre de “bandas emergentes” o “bandas criminales” llamadas también “bacrim” (Verdad Abierta, 2015).

Antes de concluido el proceso de desmovilización, comienzan a aparecer nuevamente esas estructuras armadas, vinculadas con el narcotráfico y otras acciones delictivas, y que operan en los lugares donde antes actuaban los grupos paramilitares. Según el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, (INDEPAZ, 2016)⁴, ese mismo año se reorganizaron 53 grupos que terminaron afectando a 266 municipios de Colombia. Estas bandas emergentes establecieron alianzas con los

⁴El Instituto de Estudios sobre la Paz y el Desarrollo es una ONG que trabaja para promover un clima de reconciliación, diálogo, no violencia y respeto por la vida, da importancia a la justicia social, los derechos y la dignidad humana.

grupos guerrilleros como garantía del negocio del narcotráfico. Así mismo, establecieron alianzas con los políticos como una forma violenta de reproducción de poderes y de continuación de los negocios ilegales como minería ilegal, contrabando, extorsión, captación de rentas ilegales, acaparamiento de tierras, recursos hídricos y asesinatos. Los tentáculos de estas alianzas de corrupción llegaron hasta los poderes locales, regionales y centrales, Congreso, órganos de control, notarías, cortes judiciales y fuerza pública, causando muertes a los opositores, defensores de las comunidades y desplazamiento masivo (INDEPAZ, 2016). De acuerdo con esta organización, los grupos armados o bandas existentes presentes en el territorio colombiano son los que se señalan en la Tabla 9.

Tabla 9.
Grupos armados presentes en el territorio colombiano

Bacrim	Departamento
Héroes del Valle	Sur del Tolima, norte del Valle
Renacer	Tolima
Autodefensas Gaitanistas de Colombia (Urabeños o Clan Úsuga)	Nariño, Antioquia, Bolívar, Córdoba, Cesar, Chocó, Sucre, Guajira, Magdalena, Norte de Santander, Santander, Valle del Cauca
Águilas negras	Cauca, Cali, Bogotá, Cartagena, Saravena
Libertadores de Vichada	Meta, Guaviare
Bloque Meta	Meta
Rastrojos	Valle, Atlántico, Bogotá, Quindío
Autodefensas del Casanare (vínculos con AGC)	Arauca
FIAC	Cercanía al departamento de Caquetá, Guaviare y Meta, y a las fronteras con Venezuela y Brasil
Los Rudos	Guaviare
Los de Vallejo o Bloque Ganadero	Guaviare
Buenaventureños	Valle
Paisas	Nariño
“Rastrojos Costeños”	Atlántico

Fuente: Unidad Investigativa Indepaz, 2016.

Para la Fundación Paz y Reconciliación (2016), la organización criminal con mayor número de hombres y presencia en más zonas de Colombia es el Clan Úsuga, también conocido como las Autodefensas Gaitanistas de Colombia o los Urabeños. Nacieron de la mafia, se armaron, se aliaron con terratenientes, se beneficiaron de las empresas de la zona, por extorsión o colaboración, se lucraron del Estado con contratos en los municipios, gobernaciones, universidades, y llegaron hasta las ramas legislativa y judicial para obtener beneficios que les permitieran continuar con sus actividades ilícitas, donde la población civil sigue siendo la más afectada, especialmente los menores.

Para Cartagena Núñez (2013), bajo el panorama de violencia en Colombia se consolida el ejercicio de científicos sociales e intelectuales expertos provenientes de disciplinas como la historia, la sociología y la antropología, quienes se enfocan en estudiar el fenómeno, conocidos como “violentólogos”. Son dirigidos por el investigador Gonzalo Sánchez, concentrados en el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia, y avalados por el Gobierno de Colombia. Ellos elaboraron un informe académico en donde se conceptualiza y se define la violencia, se elabora un diagnóstico, y se le prescriben recomendaciones al Gobierno para formular políticas sobre el orden público y la paz.

De acuerdo con Torres Pedraza (2015), la primera comisión de estudios realizó un informe denominado *Pasados y presentes de la violencia en Colombia*, en el año 1958. Esta comisión de expertos articuló diversos relatos en una serie de narrativas sobre los hechos ocurridos por esas fechas, que evidenciaron la magnitud de la violencia en las regiones. También realizó un análisis de las necesidades materiales de las poblaciones afectadas y presentó un ideario de pacificación, de rehabilitación y de modernización social frente al atraso que abrumaba a la nación. El segundo informe, realizado en 1987 por una comisión de los llamados violentólogos, dio lugar a la publicación de un libro denominado *Colombia: violencia y democracia*. Constituye el primer gran diagnóstico de las violencias contemporáneas en el país y explica cómo la violencia comienza a asociarse a factores socioeconómicos, socioculturales o de lucha por posesión territorial. Muestra, así mismo, la necesidad de la democracia y de la civilidad como antídotos contra la guerra, proponiendo contrarrestar el fenómeno de la violencia con la cultura cívica y el fortalecimiento de la sociedad civil, diálogos de paz y la reincorporación de los grupos insurgentes a través de un pacto social (Jaramillo, 2014). Este informe trazó las coordenadas para la comprensión de la violencia en Colombia y de sus impactos sobre la población y orientó al gobierno a crear un *régimen de la verdad* sobre la violencia (Cartagena Núñez, 2015).

El tercer informe fue realizado por el Grupo de Memoria Histórica en el año 2007, que publicó más de veinticinco libros denominados *¡Basta Ya!*, los cuales intentaron recuperar el pasado de las oleadas de violencia con el propósito de la consecución de la verdad, la justicia, la reparación y garantías de no repetición en el marco de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación durante la desmovilización de los paramilitares en Colombia a través de la Ley 975 de Justicia y Paz (Torres Pedraza, 2015). A partir de ese momento se inicia en el país un sin número

de estudios sobre la violencia financiados por el Estado a través de instituciones como el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).

Para los violentólogos, la violencia en Colombia tenía causas objetivas, como la exclusión social y la falta de participación política. Estudios posteriores determinaron que la violencia no estaba determinada por esas causas objetivas mencionadas anteriormente, sino por la debilidad de las instituciones y el mismo Estado. Más adelante, otras investigaciones participaron en este debate y mostraron que ambas causas, la exclusión social y la debilidad institucional, determinaban la violencia. Sin embargo, la violencia en Colombia es multicausal, ya que en ella también interviene la violencia estructural y cultural, porque los investigadores iniciales se ocuparon del conflicto armado y la violencia organizada, y no tuvieron en cuenta la naturalización de la violencia en la sociedad colombiana generando violencias aún más fuertes que el conflicto armado mismo (García-Cano, 2015).

En el año 2005, el Gobierno Nacional expidió la *Ley 975 de Justicia y Paz* en Colombia, con el objetivo de realizar los procesos de paz y la reincorporación individual y colectiva a la vida civil de los excombatientes de los grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas. Su Artículo 5º establece la definición de “víctima”, entendiendo dicho término como la persona o grupo de personas que hayan sufrido daños directos o lesiones transitorias o permanentes que les hayan ocasionado discapacidad física, psíquica o sensorial, sufrimiento emocional, pérdidas financieras o menoscabo de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones de grupos armados organizados al margen de la ley. También estableció recursos que reparen el daño infligido por la violencia directa y la obligación de tomar las medidas destinadas para evitar la repetición de tales actos.

2.1.5 Violencia estructural en Colombia

Numerosos estudios en Colombia han demostrado que las desigualdades económicas o la pobreza no son las causas objetivas del conflicto armado en Colombia, y parecen demostrar que la violencia causa pobreza y desigualdad, siendo el desplazamiento la primera consecuencia (Yaffe, 2011).

Existe en Colombia una violencia sistémica, producto de la explotación de la fuerza de trabajo, y de la marginación económica y social de los habitantes. El desempleo estructural y las ineficientes políticas públicas de inclusión, son propias de un sistema económico capitalista que

los mercados nacionales e internacionales han impuesto por encima de las necesidades humanas de la población. El capitalismo neoliberal en tiempos de globalización ha incrementado la violencia en todas las dimensiones. La distribución desigual de la riqueza en un reducido número de grandes latifundistas frente a los cuantiosos minifundistas, no responde más que a la injusticia estructural de derechos económicos, sociales y culturales de la población (Sandoval Forero, 2013). Así resulta que dentro de los factores más fuertes que marcan la violencia estructural en Colombia se encuentren el desplazamiento, la pobreza y la desigualdad social.

De acuerdo con Sen (2000), la pobreza es la ausencia de una igualdad de capacidades para que los individuos se integren en la sociedad, por lo tanto, las políticas del gobierno deberían centrarse en la generación de condiciones que permitan la igualdad de capacidades básicas como la alimentación, la vivienda y la disminución de la morbilidad y de la mortalidad (Sen, 1996). Lo anterior implica una política pública de generación de empleo e ingresos, un acuerdo entre las fuerzas del mercado y el Estado.

Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2019), Colombia presenta actualmente una población de 48.258.494 habitantes, con una pobreza del 26,9%, es decir, que de cada cien habitantes, 27 son pobres, lo que se traduce en trece millones de personas. Al estudiar sus páginas se encuentra que la población rural presenta un 36% y la población urbana un 24% en situación de pobreza. Por su parte la pobreza extrema o indigencia se situó para el año 2019 en un 7,2%, lo que equivale a 3.474.661 personas, que sumadas a la población pobre da como resultado 34,2% de la población que apenas logra sobrevivir sin los ingresos económicos que cubran las necesidades básicas.

Dentro de los indicadores para medir la pobreza se encuentran la alimentación, el acceso a agua potable, el alcantarillado, la vivienda, la disponibilidad de servicios de energía y gas para cocinar, los servicios de salud, la educación y la seguridad social. Asociado a la pobreza se encuentra la desigualdad social, medida por el Índice de Gini.

El Índice de Gini mide la distribución de los ingresos entre los individuos. La Curva de Lorenz muestra la línea hipotética de equidad absoluta expresada en porcentaje. Un Índice de Gini de 0 representa la equidad perfecta, mientras que un índice de 1 representa la inequidad perfecta. Colombia presenta un índice de Gini del 0,51% lo que significa que la distribución de los ingresos es altamente desigual (Banco Mundial, 2019).

Según Bárcena y Prado (2016), la desigualdad es percibida como particularmente injusta cuando las personas tienen pocas o nulas oportunidades para mejorar sus condiciones de vida o su situación socioeconómica. La desigualdad contribuye a la inestabilidad social, a la pérdida de confianza en las políticas del Estado, y a su prolietización y permanencia.

La desigualdad y la pobreza generan grandes barreras que dificultan el ascenso social de las personas y el logro de mayores niveles de bienestar que sus padres, perpetuando de esta manera la brecha entre ricos y pobres.

En la Conferencia Regional sobre desarrollo social en América Latina y el Caribe, realizada en Lima (Perú) en 2015, la CEPAL presentó una propuesta de desarrollo social inclusiva; una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina. En dicha conferencia se analizaron las múltiples dimensiones de la desigualdad social, la pobreza y la vulnerabilidad, y se formularon propuestas para erradicar la pobreza extrema y reducir la desigualdad, reconociendo que esta última constituye un fenómeno multidimensional, y que la desigualdad del ingreso y las altas tasas de desempleo constituyen grandes barreras para la superación de ese fenómeno (CEPAL, 2014).

El estancamiento de la economía se traduce en el aumento de la tasa de desempleo, lo que hace a la población más vulnerable y con un índice de pobreza multidimensional más alto. En los países afectados por la violencia, trae consigo desplazamiento y posterior pobreza absoluta. Cuando las familias son desplazadas, pierden el bienestar económico porque al salir de sus lugares de origen, dejan no solo su arraigo cultural y sus tradiciones, sino también su tierra, su patrimonio, y sus únicos medios de manutención (Ibáñez, 2008).

Colombia contabiliza 8.253.176 desplazados por la violencia, lo que repercute en el aumento de los índices de pobreza. En términos de violencia estructural, las personas en situación de desplazamiento se encuentran rezagadas en cuanto a su calidad de vida, desarrollo humano, necesidades básicas, ingresos económicos, y oportunidades de empleo. De acuerdo con la hipótesis de Ríos Sierra (2016), las regiones con mayor inestabilidad institucional tienen menores capacidades para combatir la violencia directa por parte de los grupos armados, violencia que causa el desplazamiento y aumenta la pobreza y la desigualdad social. Estas últimas no disminuirán en una sociedad, hasta que no se realicen cambios estructurales y reformas económicas justas, acompañadas de alianzas y relaciones entre Estado y sector económico que conlleven a un mejor bienestar social (Ortega Ortega, 2016).

2.2 Calidad Educativa

2.2.1 Definición del concepto de Calidad Educativa

Diversos autores le dan dado muchas definiciones al término de calidad educativa. La mayoría de esas definiciones se encuentran enmarcadas en las políticas de la globalización mundial, una concepción mercantilista de la educación como servicio público de acuerdo con las leyes del mercado, donde juega un papel importante la relación entre oferta y demanda.

De acuerdo con la evolución histórica de la calidad de la educación, existen tres momentos diferenciados de la idea de calidad (Escudero, 2002) en los países desarrollados:

- 1950-1970. Calidad como cantidad, educación para todos: ampliación de la escolaridad básica.
- 1970-1990. Calidad como compensación de las desigualdades: escolaridad obligatoria.
- 1990. Calidad como excelencia educativa: ampliación de la cobertura en todos los ciclos escolares.

Aunque la educación es un derecho fundamental consagrado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Comisión de Derechos Humanos, 1948), setenta años después, aún no se han logrado los objetivos propuestos. Miles de niños continúan por fuera de las aulas, pues sigue sin lograrse la cobertura total en educación básica obligatoria. Veinte años después de celebrado el *Foro Mundial sobre la Educación* (UNESCO, 2000) celebrado en Dakar, la problemática en educación aún persiste, por lo que se le da nuevamente la prioridad a la educación de calidad, equitativa, inclusiva y con un aprendizaje para toda la vida, objetivo que deberá cumplirse para el año 2030.

A continuación, se enuncian los conceptos de calidad educativa más representativos para este estudio. Autores como Aspin, Chapman y Wilkinson (1994) elaboraron una teoría sobre calidad educativa que integra tres elementos:

- Una educación capaz de transmitir a los estudiantes el conocimiento y el aprecio de los valores culturales, artísticos, literarios y creativos.
- Una educación que dé respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos, quienes dispondrán de las experiencias y oportunidades que les permitan alcanzar niveles suficientes de satisfacción para sus vidas.

- Una educación que prepare a los estudiantes para responder a las necesidades de la sociedad, capacitándolos para actuar en el contexto, no solo adaptándose a sus requerimientos, sino también interviniendo de forma activa en la sociedad de la cual hacen parte.

El Informe de la UNESCO (Delors, 1996) propone que la educación debe llevar a cada persona a descubrir el tesoro que lleva dentro de sí, lo que supone desarrollar en los estudiantes cuatro aprendizajes en toda su plenitud: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos con los demás*. Este concepto trasciende la visión instrumentalista de la educación, percibida como el camino para obtener resultados académicos e invita a concebir la educación como un todo, lo que implica reformas pedagógicas pertinentes en todos los sistemas educativos del mundo.

Marchesi y Martín (1998) adoptan la definición de Mortimore, el cual propone otra visión de la calidad de la educación: “la escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes, en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo” (p.32).

Seibold (2000) propone una concepción de la calidad educativa más integradora. En su artículo de investigación presenta una definición que integra valores y calidad educativa. De acuerdo con el autor, formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la escuela: no se forma para un examen, se forma para la vida. Una educación en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, asumiéndolos como personas dotadas de dignidad, revestidas desde dentro por virtudes que les imprimen un sello auténtico de humanidad. La formación en valores debe trascender a la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal de los educandos. Ella debe explicitarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro escolar, testimoniarse desde el personal administrativo, y permear el currículo, las metodologías, los contenidos, las prácticas de enseñanza, la evaluación, en últimas, todo el proceso educativo.

La calidad educativa es entendida en múltiples dimensiones. El Informe de *Seguimiento de Educación para Todos* (UNESCO 2004) menciona cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad de la educación:

- a) Salud y motivación de los estudiantes
- b) Procesos educativos: formación y competencia de los educadores
- c) Los contenidos del currículo

d) Administración de los recursos.

Braslavsky (2006) amplía el concepto de calidad educativa y plantea que una educación de calidad para todos debe ser diferente a la del siglo XX: debe atender a la formación emocional, racional y práctica, que forme personas capaces de comprender el mundo. Por ello, la autora seleccionó diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos:

a) *Pertinencia personal y social*: la cual permite que todos los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y en felicidad. En este sentido, los niños merecen sentirse bien cuando están en la escuela y ser felices en ella.

b) *La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados*: la educación debe ser valorada por los pueblos. Los docentes deben ser estimados, generando una atmósfera de bienestar que constituye una experiencia educativa de calidad.

c) *La fortaleza ética y profesional de los docentes*: la formación profesional resulta indispensable para una educación de calidad, así como la actualización permanente.

d) *La capacidad de conducción de los directores educativos*: el rol del directivo presenta una importante correlación con la posibilidad de promover aprendizajes de calidad. Cuando los directores identifican la función cognitiva como función específica en la escuela y la asocian a la función formativa global, logran promover una educación de calidad.

e) *El trabajo en equipo dentro de la escuela*: las escuelas que logran construir una educación de calidad son aquellas en las que los adultos trabajan de forma conjunta con el sistema educativo.

f) *Las alianzas entre todos los agentes educativos*: la construcción de calidad educativa se facilita cuando docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad logran comprender el objetivo de la educación y todos brindan lo que les corresponde para lograrlo.

g) *El currículo* en todos sus niveles es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación respondiendo a la pregunta: ¿Qué saberes necesita la sociedad actual? Para lograrlo, se necesita que el currículo tenga tres saberes:

- *Saber básico curricular estructural*: hace referencia a disposiciones político-administrativas y responde a qué aprender, cuándo aprender y cómo aprender.

- *Saber básico disciplinar*: tiene que ver con la orientación que se le da a cada una de las disciplinas.

- *Saber básico cotidiano*: hace referencia a lo que no está priorizado en el currículo, como

leer un libro completo en una semana, del tamaño y nivel adecuado; hacer encuestas; organizar la información e interpretarla, discutirla y enriquecerla; estudiar temas sociales emergentes, ya sean locales, nacionales o mundiales, que les permitan a los alumnos construir sensibilidad por lo que sucede; utilizar la tecnología para solucionar problemas reales de las comunidades; asistir a un espectáculo de la comunidad; ir al cine y discutir la película; proponer un espectáculo a la comunidad aprovechando los talentos y fortalezas en las diferentes áreas; realizar actividades solidarias en la comunidad donde vive y plantear proyectos que resuelvan problemas de forma conjunta. Estos saberes básicos cotidianos logran en los estudiantes desafíos cognitivos, prácticos y emocionales y hacen parte de una educación de calidad.

h) *La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos*: no existe calidad educativa sin un entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como recursos para el aprendizaje. Sin embargo, la garantía de recursos no es garantía de calidad del proceso educativo. Según Braslavsky (2006), la calidad de los materiales y las características de su uso a través de la dinamización que les imprime el docente profesional y comprometido es lo que garantiza el éxito en el aprendizaje.

i) *La pluralidad y calidad en las didácticas*: los recursos educativos son inútiles si no van acompañados de buenas didácticas por parte de los docentes. El padre de la pedagogía, Comenio (2000), en su libro *Didáctica Magna*, definió el acto de educar como el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación, sino cuando se estimulan con oportunas experiencias ricas, variadas y sentidas, siempre como nuevas, inclusive para quien las enseña. La definición de Comenio explica el porqué los recursos, así sean en buena cantidad o de buena calidad, no logran por sí solos la calidad educativa, pero sí son indispensables en el proceso educativo.

j) *Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales*: para construir calidad educativa, es necesario que los centros educativos garanticen los materiales mínimos; que los niños vayan debidamente alimentados a las escuelas; que los salarios de los docentes sean dignos, y que el equipamiento de los centros educativos esté disponible. Aunque la existencia de estos mínimos materiales e incentivos sea considerada indispensable, no es suficiente para mejorar la calidad de la educación.

Para Braslavsky (2006), la construcción de una educación de calidad no termina nunca; es como una utopía. Cuando se avanza unos pasos, ella se aleja, porque el mundo cambia: las

demandas se incrementan a cada minuto, pero la educación cambia lentamente.

En el 2008, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2008) concibe la calidad de la educación como el medio para que el ser humano se desarrolle plenamente, crezca y se fortalezca como persona, para que contribuya al desarrollo de la sociedad, transmitiendo sus valores y su cultura. La educación tiene la misión de desarrollar integralmente a los ciudadanos para que sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática. La UNESCO ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad desde un enfoque de derechos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, dimensiones estrechamente relacionadas, al punto que la ausencia de una de ellas afecta la calidad educativa. Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina Caribe en la *Declaración de la II Reunión del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* en Buenos Aires, Argentina, el 30 de marzo de 2007 (Blanco *et al.*, 2007).

Sin embargo, en este esfuerzo por determinar lo que es calidad educativa, autores como Ayala-García (2015); Bolívar (2003); Braslavsky (2006); Gálvez (2005); Murillo y Martínez-Garrido (2016); OECD (2016b); Marchesi y Martín (1998) y Gómez Yepes (2010), la definen desde diferentes ámbitos resaltando el enfoque de mercado, donde se prepara al estudiante en el desarrollo de competencias para que ingrese al mundo laboral. Un ejemplo claro de ello lo presenta Gómez Rodríguez (2015) en su estudio *Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014*, en el que concluye que las políticas educativas implementadas durante los últimos veinticinco años para mejorar la calidad de la educación han estado enmarcadas en un único discurso de neto perfil neoliberal, en el cual todas las acciones de los planes educativos están en sintonía con la economía de mercado como: calidad, eficiencia, eficacia, retornos, cobertura y optimización de los recursos.

En las diferentes concepciones revisadas sobre calidad educativa, se destacan grandes tendencias que enmarcan su comprensión. Por un lado, calidad en función de la eficacia y la eficiencia promovida por la UNESCO y, por otro, la tendencia que implica dimensiones como la equidad y la pertinencia. En este sentido, la educación, percibida no como un servicio sino como un derecho, debe a todos los estudiantes los recursos y ayudas necesarias para que alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles, lo que implica no solamente equidad en el acceso, sino también en los recursos, procesos y hasta en los mismos resultados. Además de

equidad, la educación debe ser relevante y pertinente, como lo propone Braslavsky (2006), de modo que se promuevan aprendizajes significativos desde las necesidades sociales y de desarrollo personal y profesional, no solamente en atención a los desafíos del mundo actual, sino en respuesta a las carencias y necesidades del contexto local y regional.

2.2.2 Evolución histórica del concepto de la Calidad Educativa

El hombre siempre ha tenido un deseo de superación y de hacer las cosas bien, se trata de una característica natural y propia. Como concepto inherente a su misma esencia, la calidad le ha permitido comprender y lo ha convencido de que hacer las cosas bien le proporciona una ventaja competitiva sobre sus congéneres y sobre el mundo en el cual interactúa (Rodríguez, 2008).

La calidad se asocia al valor, a la excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada. Etimológicamente, el término calidad proviene del latín “qualis”, que significa cualidad. El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2017) define calidad como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite juzgar su valor”. Calidad es también un anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al cual aproximarse, pero que nunca se consigue del todo, una utopía contemporánea (Marchesi y Martín, 1998).

El término calidad se encuentra asociado a la época primitiva o era artesanal y se remonta al año 2150 a. C. A manera de ejemplo, el Código de Hammurabi, según Lara (1982), establecía que los albañiles debían ser ejecutados si las casas no eran construidas lo suficientemente sólidas y terminaban derrumbándose matando a sus ocupantes. Por otro lado, los fenicios diseñaron métodos más sofisticados para eliminar la posibilidad de elementos defectuosos en la elaboración de los productos poniendo en rigor normas gubernamentales para garantizar la calidad.

En la Edad Media, los artesanos ponían todo su empeño en la elaboración de obras y productos entre los que se destacaban las sedas de Damasco y la porcelana de China, cuidando cada detalle para que la presentación del trabajo diera satisfacción a los compradores, ya que de la perfección de la obra dependía el prestigio artesanal. El problema de la calidad se resolvía fácilmente cuando, al encontrarse con el fabricante, el cliente determinaba si el producto llenaba o no sus expectativas. Mucho más tarde, en el siglo XIX, con el advenimiento de la era industrial, los trabajadores independientes pasaron a ser empleados y los talleres de los artesanos a fábricas de producción masiva, generándose un cambio en el proceso de producción y en la organización de la empresa, estableciendo procedimientos específicos para atender la calidad de los productos

fabricados en forma masiva, adoptando nuevas estrategias: especificaciones para los materiales, procesos terminados, laboratorios de ensayos, instrumentos de medidas y formas de normalización de las cadenas de producción (Juran, 1964).

La revolución industrial se expandió de Europa a América siguiendo las prácticas masivas de producción, pero a finales del siglo XIX y durante las tres primeras décadas del siglo XX, Estados Unidos rompió la tradición europea adoptando el sistema de Taylor de gestión científica de la calidad de los productos. En esencia lo que propuso Taylor fue lo siguiente:

- Pagar salarios altos y tener bajos costos de producción.
- Aplicar métodos científicos en los procesos estandarizados que permitan el control de todas las operaciones de producción.
- Los empleados deben ser dispuestos científicamente en puestos de trabajo con materiales seleccionados.
- Los empleados deben ser entrenados científicamente para perfeccionar sus aptitudes.
- Debe cultivarse una especial atmósfera de cordialidad y cooperación entre la administración y los trabajadores.

De acuerdo con Juran (1964), Taylor definió cuatro principios para lograr la calidad:

- a) Planeamiento: sustituir en los obreros la improvisación y la actuación empírica por procedimientos científicos mediante la planeación de las actividades.
- b) Preparación: seleccionar a los trabajadores de acuerdo con sus habilidades y prepararlos para producir más y mejor. Distribuir las máquinas, equipos de producción y materiales en forma racional.
- c) Control: controlar el trabajo de manera que esté siendo ejecutado de acuerdo con las normas establecidas.
- d) Ejecución: distribuir las responsabilidades para que el trabajo sea disciplinado.

En esencia, Taylor aportó la función de inspección, separada de la producción; el mercado se vuelve más exigente, y todo converge a producir, lo que trae consigo cambios en la empresa. De acuerdo con Deming (1989), después de la Segunda Guerra Mundial, los japoneses se enfocaron en mejorar los problemas de calidad, para lo cual debían aprender de otros pueblos cómo gestionar el concepto de calidad. Con tal fin, crearon varias comisiones para visitar diferentes países e invitaron a conferencistas para proporcionar cursos de formación: Edward Deming, uno de los

precursores de la calidad, fue a Japón en 1950 y enseñó a los científicos japoneses diferentes estrategias sin precedentes para una revolución de la calidad. Durante su estancia en Japón, Deming vivió la evolución de la calidad a través de la teoría elemental de la variación del azar y técnicas sencillas como gráficas de control con técnicos e ingenieros; además, enseñó su experiencia con catorce puntos para que las empresas fueran productivas, competitivas y con costos más bajos. A partir de ese momento, la calidad empezó a experimentar profundos cambios hasta llegar a lo que hoy conocemos como “calidad total”, también denominada “excelencia”.

La evolución del concepto de calidad ha corrido paralela a la de los sistemas de producción en los últimos años, para establecer un equilibrio entre materiales, procesos y productos. En la siguiente tabla se muestra la evolución histórica del proceso de calidad:

Tabla 10.
Evolución histórica del término calidad

Autor	Aportación
Frederick Taylor (1903)	Este autor crea un método en el cual se optimizan los procesos y se reducen los costos de producción, y se aumenta la destreza de los trabajadores logrando un mejor control del tiempo de producción.
Henry Ford (1908)	Desarrolló estrategias para mejorar la cadena de producción, lo que trajo consigo el incremento de la producción, salarios y número de empleados, reduciendo los costos y el tiempo de producción. La filosofía de Ford era “sencillo, popular y barato”.
Josep Juran (1941)	Amplió la aplicación del principio de Pareto ⁵ a cuestiones de calidad: el 80% de un problema es causado por el 20% restante.
Haoru Ishikawa (1943)	Elabora el primer diagrama de causa-efecto como herramienta sistemática para seleccionar la causa de la variación de la calidad en la producción.
Armad Vallin Feigenbaun (1994)	Promovió en Estados Unidos el control de calidad como herramienta de administración estratégica. Fue el fundador del concepto de <i>control total de la calidad</i> , el cual se define como un sistema eficaz para producir bienes y servicios a los niveles económicos con la plena satisfacción de los clientes.
William E. Deming (1950)	Desarrolló el control estadístico de la calidad, demostrando en el año 1940 que los controles estadísticos podrían ser utilizados tanto en operaciones de oficina como en operaciones industriales.
Shigeo Shingo (1961)	A este ingeniero japonés de la empresa Toyota se le acredita haber creado y formalizado el <i>Cero control de la calidad</i> , el cual se basa en la premisa de que los defectos se dan porque ocurren errores en el proceso. Si se hace una inspección durante el proceso, entonces no habrá productos defectuosos.
Control total de la calidad	Es una filosofía de gestión desarrollada por Feigenbaun en Estados Unidos e Ishikawa en Japón. Es un sistema que integra los esfuerzos de desarrollo, mantenimiento y mejora de la calidad de diversos equipos de la empresa, para entregar productos más económicos y con la más alta satisfacción del cliente.

⁵ El principio de Pareto fue descrito por el economista Vilfredo Pareto, que especifica una relación desigual entre entradas y salidas, se conoce como Regla de Pareto o Regla 80/20, el 80% de las consecuencias se derivan del 20% de las causas.

Fuente: elaboración propia a partir de Maldonado (2018).

La evolución del concepto de calidad hace acopio de todas las técnicas implementadas por los distintos precursores de la calidad y que han demostrado su utilidad en la producción de las empresas, pero introduciendo nuevos elementos a la nueva cultura empresarial (Maldonado, 2018)

Japón ocupó un lugar relevante en la evolución de la calidad y lo hizo apoyándose en principios como la competitividad en los productos. En 1951 se instituye el Premio Nacional de Calidad en Japón como reconocimiento a la labor desempeñada por el Doctor Ishikawa, quien implementó los *círculos de calidad* donde pequeños grupos de obreros se reúnen en las plantas de producción, comparten sus conocimientos, hablan de los problemas que han surgido y se ayudan unos a otros en la búsqueda de soluciones, logrando mejorar los procesos y la calidad de los productos.

En 1985, la Comunidad Económica Europea buscó una normativa que asegurase la calidad en los productos y servicios, y creó entonces la norma ISO 9000, que consistían en un conjunto de enunciados que especifican qué elementos deben integrar el Sistema de Gestión de la Calidad de una organización, y cómo deben funcionar para asegurar la calidad de los bienes y servicios que produce. La norma ISO establece lineamientos generales para los sistemas de gestión de la calidad como los siguientes:

- ISO 9001: sistemas de gestión de la calidad y los requisitos,
- ISO 9004: sistemas de gestión de la calidad y directrices para la mejora del desempeño,
- ISO 2000: establecen una implementación efectiva y un planteamiento estructurado para desarrollar servicios de tecnología de la información confiables en lo referente a la gestión de servicios.

Según Maldonado (2018), el proceso de evolución histórica del concepto de calidad, tuvo los siguientes enfoques:

- Calidad centrada en el producto
- Calidad centrada en el proceso
- Calidad centrada en el cliente
- Calidad centrada en la organización.

Al respecto, Senge (2006) expresa que los diferentes enfoques sobre el estudio de la calidad han generado cambios sustanciales en la forma de producción y han hecho que las empresas se conviertan en organizaciones que aprenden, donde sus miembros son capaces de comprometerse

con la visión de la empresa.

Se concluye que la era de la calidad es el inicio de la competitividad, con el nacimiento de Asia como un nuevo poder global, donde China se convierte hoy como el mayor productor del siglo XXI. La calidad se convierte en una megatendencia del mercado mundial, utilizada como estrategia para entender las necesidades del cliente y satisfacer la demanda de los mercados, a través de la calidad y las normas ISO implementadas para lograrla (Cruz, 2000)

2.2.3 La Calidad: del ámbito empresarial al ámbito educativo

El término *calidad educativa* está vinculado con el desarrollo industrial y la necesidad de formar más recursos humanos para sostener el desarrollo económico. Bajo este supuesto se establece una estrecha relación entre desarrollo económico y nivel de formación, y en consecuencia, la educación es considerada como uno de los pilares más importantes del desarrollo económico (Edwards, 1991). Según López (2010), existe un consenso general de que en un mundo crecientemente globalizado las empresas están en permanente transformación y el sistema educativo requiere mejoras para responder a la demanda de la inserción de las personas al mercado del trabajo.

Al respecto, Arias (2012) argumenta que una ideología economicista basada en la producción de bienes y servicios y una profunda preocupación por la eficiencia y la eficacia en la productividad, es lo que algunos autores llaman capitalismo académico, cuya estrategia principal se basa en la gestión sobre la evaluación de las actividades académicas y la responsabilidad de los logros de la educación frente a la sociedad.

Para Gálvez (2005), las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron en los países desarrollados, centrados en el análisis de los costos y los beneficios de la educación desde una perspectiva macroeconómica, destacándose dos conceptos: planificación y evaluación, que se convirtieron en los pilares de la racionalización económica, lo que permitió, a su vez, que el sistema educativo funcione como una organización eficaz para la sociedad.

Una vez analizada la educación desde la relación costo-beneficio, los países desarrollados empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de los resultados. Aparece, entonces, el denominado *movimiento de escuelas eficaces*, en el que los procesos llevados a cabo dentro de los centros de enseñanza son factores determinantes de la eficacia (Gálvez, 2005).

Los estudios sobre escuelas eficaces evolucionaron pasando por modelos de proceso-

producto hasta llegar al *Modelo EFQM* de excelencia, de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, aplicado al sistema educativo. Este modelo de contexto-entrada-proceso-producto, tiene en cuenta el objetivo, el método y la relación en la toma de decisiones en el perfeccionamiento de los programas de la empresa. La crítica esencial a este enfoque de escuelas eficaces es que se reduce a un modelo economicista, un modelo industrial de eficiencia basado en un sistema de mercado competitivo. En este sentido, la calidad de la educación de las escuelas eficaces sitúa su preocupación principal en la rentabilidad de los procesos educativos, es decir, en saber si el costo de la educación está justificando el producto que proporciona.

Para Gómez Yepes (2010) el “enfoque economicista de la educación responde a los postulados de la *nueva derecha*⁶, según los cuales la educación está directamente relacionada con el desempeño económico y, por lo tanto, requiere de altos estándares educativos para que la economía sea más productiva y competitiva en un mercado mundial globalizado” (p. 75). Este concepto llevó a que las autoridades educativas determinaran el rendimiento de los estudiantes por medio de pruebas estandarizadas de evaluación, cuyos resultados se utilizan para medir la calidad de la educación. En 1963 se crea la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) con el propósito de apoyar a los Estados miembros de la región en la elaboración de estrategias para el desarrollo de políticas educativas en el continente.

En 1980 aparece la *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo* (IEA), dedicada a promover estudios internacionales de evaluación educativa o estudios comparativos a gran escala en todo el mundo sobre rendimiento escolar. Desde entonces, el interés por la evaluación de los sistemas educativos se ha incrementado en la mayoría de los países del mundo, desarrollando planes sistemáticos de evaluación, cuyo objetivo principal se centra en resultados cuantificables del proceso de enseñanza. Cano (1998) manifiesta que es muy complejo medir la calidad de un producto o resultado educativo, en especial cuando se habla de eficiencia externa, es decir, es difícil medir el logro de los objetivos que la sociedad deposita en la educación.

Con el fin de determinar los resultados académicos de los estudiantes como factor de medición de la calidad educativa, los países de América Latina y el Caribe implementaron sistemas de medición estandarizada como se muestra en la Tabla 11.

⁶ Michael Apple (2001) define la *nueva derecha* como la alianza ideológica conformada por personas y grupos económicos neoliberales que trabajan por soluciones de mercado para los problemas educativos.

Tabla 11.
Sistemas de medición de resultados académicos

Año	País	Sistema de medición
1988	Chile	Sistema de Medición de la Calidad Educativa SIMCE
1990	Brasil	Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación Básica SAEB Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)
1990	Colombia	Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa SABER
1993	Ecuador	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces)
1994	México	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes)
1994	Prueba Internacional	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias TIMMS
1994	Prueba Internacional	Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes PISA
2006	Panamá	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (Coneaup)

Fuente: Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad de la Educación (SIMCE s.f.); INEP (2015); Ministério da Educação Brasileiro (s.f.); ICFES (s.f.); CACES (2020); INEE (s.f.); COPAES (2020); Agencia de Calidad de la Educación (TIMMS s.f.); OCDE (2016a) y CONEAUPA (2019).

La tabla anterior muestra los programas de evaluación de la calidad educativa, creados por diferentes países para medir el rendimiento académico, tomando este resultado como calidad educativa y dejando de lado los demás componentes. Al revisar los resultados y encontrarlos por debajo de los promedios de países como Singapur y Finlandia, se obtiene como única conclusión que la calidad de la educación es baja y desigual (Mizala y Romaguera, 2002). Esta situación ha llevado a los establecimientos educativos a una competencia académica que los obliga a elaborar planes de mejoramiento en aras de elevar el rendimiento académico y aparecer en los *ranking* de los mejores colegios con los resultados más altos (Bolívar, 2003).

En su artículo de investigación *Calidad educativa, más que pruebas estandarizadas*, Gómez Yepes (2010) concluye que existe la tendencia, entre autoridades educativas y diseñadores de políticas públicas, a equiparar rendimiento escolar con rendimiento en pruebas estandarizadas y, de acuerdo con los resultados obtenidos, sacar conclusiones sobre la calidad educativa, dejando de

lado aspectos importantes de los estudiantes como sus habilidades, sus aptitudes y sus conocimientos implícitos en otras áreas del saber no evaluadas en las pruebas estandarizadas. En la misma perspectiva, Seibold (2000), en un estudio anterior al de Yepes, explica cómo las pruebas de rendimiento solo evalúan resultados cognitivos de aprendizaje, en áreas como matemáticas, lengua y ciencias, y no evalúan la educación en toda su plenitud en otras dimensiones del ser humano como las que enuncia Delors (1996) en su informe para la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, como el *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer o aprender a convivir*. Según Delors (1996), la visión de la educación es puramente instrumental, percibida solo en cuanto medio para obtener resultados.

Seibold (2000) afirma que la calidad educativa no debe resultar de la evaluación de una sola de sus áreas. Para que la calidad educativa se dé, es necesario tener en cuenta tanto factores relacionados con el proceso educativo en sí mismo, como factores asociados, es decir, infraestructura, material didáctico, formación docente, contexto sociocultural, entre otros. El concepto de calidad educativa debe valorarse desde un enfoque holístico que implique la concepción de la formación del hombre y sus capacidades. Desde esta perspectiva, Reyes y Cárdenas (2004) afirman que la expresión de la calidad de la educación se da a través de cambios cualitativos en las formas de pensar, sentir y actuar y no, como lo representa el neoliberalismo, como el pensamiento único, excluyendo cualquier otro pensamiento cultural, social o político. La calidad va más allá del economicismo puro, una ideología que tiene la “pretensión de erigirse en cosmovisión totalizadora de la realidad” (Jimeno, 2007, p. 131).

2.2.4. Calidad Educativa como herramienta de control de las políticas neoliberales

La calidad educativa es un tema ambiguo y espinoso que se presta para acomodar discursos e ideologías en aras de la excelencia, y que, por lo tanto, ha de analizarse con sentido crítico (Sepúlveda, 2004).

A finales de la década de los años 70, en el período en que las economías mundiales se vinieron abajo sufriendo una profunda crisis debida a la caída del precio del petróleo, se produjo una fuerte inflación. Los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido diseñaron nuevas políticas capitalistas, una democracia liberal triunfante, que atentó contra el *Estado de Bienestar* y llevó a la liberalización de la contratación laboral y del mercado de trabajo, dejando de ser el Estado un intermediario protector y privatizando los sectores

económicos (Angulo y Rendón, 2012).

Las políticas neoliberales se orientaron hacia la consecución de un Estado mínimo, a través de políticas monetarias que redujeron el gasto público social y que tuvieron el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y otros organismos financieros.

La ideología neoliberal se basa en la expresión francesa “laissez-faire”, que traduce “dejen hacer”, y se apoya a la vez en el economista británico Adam Smith, representante de la economía clásica. Su máximo exponente es Hayek, padre del neoliberalismo. Esta ideología sostiene que el *Estado de Bienestar* había distorsionado los mecanismos de precios y utilidades como medio de asignación de la demanda y de la oferta en el mercado de bienes y servicios, y que, por lo tanto, era necesario minimizar el papel del Estado con una drástica reducción del gasto público, así como incrementar la privatización de las instituciones.

Este nuevo paradigma del neoliberalismo comenzó a extenderse sobre todo en el mundo occidental con fuertes aspiraciones hegemónicas. Según de Puelles Benítez (2009), los gobiernos de los diferentes países apostaron por la globalización, produciéndose tres fenómenos relacionados: la *desregulación*, lo que significa la eliminación de toda traba a la libre circulación de los capitales financieros; la *privatización* de las compañías controladas hasta entonces por el sector público, y la *liberalización* del comercio mundial y de la inversión internacional, devastando con ellos las economías de los países subdesarrollados.

En su estudio, de Puelles Benítez (2009) explica cómo el complejo proceso de transformación económica es lo que se considera una nueva fase del capitalismo, caracterizado por el libre movimiento de capitales más allá de las fronteras nacionales; el conflicto entre capital y trabajo como consecuencia del paro creciente; la formación de abundante mano de obra; la disminución del poder sindical de los trabajadores; la aparición del posfordismo⁷; la disminución de costos de personal; el aumento del desempleo; la creación de un mercado laboral con una pequeña élite altamente cualificada y bien pagada seguida de un gran sector de baja cualificación y bajos salarios; la tecnología puesta al servicio de las operaciones financieras en tiempo real, y el incremento del abismo económico, financiero y tecnológico entre países desarrollados y países en

⁷ También conocido como el neofordismo, periodo posterior al fordismo, caracterizado por el ascenso de la pequeña y mediana empresa, la diversificación y flexibilización de la producción y el cambio de la economía.

vía de desarrollo.

Con el neoliberalismo llegan a la educación las leyes del mercado: la oferta y la demanda, la competencia entre los centros educativos, la atención a los estudiantes y padres de familia como clientes, y la consideración de la educación como un bien de intercambio. El ideal del neoliberalismo apunta a acabar con la educación pública y llegar a la privatización completa de la educación.

Para Díaz (2012), el economista estadounidense Milton Friedman, dirigió un especial interés al modelo educativo en sus obras *Capitalismo y libertad*, publicado en 1962, *Libertad de elegir* en 1979 y *La tiranía del status quo* en 1980. Friedman elabora una reflexión crítica sobre la educación y propone una serie de contrarreformas que ejercieron una gran influencia en la organización de la educación desde la ideología neoliberal, con el argumento de que la educación estaba atravesando un momento crítico por el aumento del gasto público sin que se percibiera una mejora educativa. En las reformas propuestas se destacaron la descentralización del modelo educativo, la progresiva privatización de los establecimientos educativos y la libertad de los padres para elegir el centro de su agrado.

Desde entonces, el neoliberalismo ha impactado a la educación en tres direcciones: en lo económico, reduciendo la inversión en educación; en las relaciones entre sistema educativo y sistema productivo, enfatizando la formación de mano de obra cualificada para el sector productivo, y en la adecuación del currículo, con énfasis en matemáticas y ciencias, en perjuicio de las demás áreas del conocimiento y de la formación en valores (Carnoy, 1999).

De acuerdo con lo anterior, la educación pasa de ser una actividad con fines sociales y culturales a una actividad sometida a criterios de competitividad, eficiencia y eficacia, disfrazados de calidad educativa. Un ejemplo claro lo ilustran las políticas educativas generadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una organización intergubernamental que reúne a treinta y cuatro países comprometidos con las economías de mercado que representan el 80% del PIB mundial. La OCDE desarrolla instrumentos de evaluación de la educación como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), que evalúa las áreas de matemáticas, ciencias y lectura, con el fin de conocer los conocimientos y habilidades de los estudiantes para la participación en la vida laboral en una sociedad del conocimiento. De acuerdo con los resultados de aprendizaje obtenidos en las pruebas, la OCDE elabora el *ranking* cuantitativo de los resultados por países participantes generando reformas

políticas educativas para alcanzar los niveles de logro esperados en términos de calidad y eficiencia, dejando de lado la calidad educativa integral.

Lo cierto es, como afirma Carnoy (1999), que el neoliberalismo, hoy llamado “globalización”, ha obligado a los Estados nacionales a favorecer la llegada de la inversión extranjera y del capital internacional, adoptando determinadas políticas que pueden producir efectos nefastos como el incremento de las desigualdades sociales y la grave erosión de la cohesión social y la inestabilidad social, y creando un clima dentro del cual las empresas pueden llevar a cabo sus actividades respaldadas por los gobiernos en el duro camino de la economía global.

2.2.5 Dimensiones de la Calidad Educativa

2.2.5.1 La Calidad Educativa vista como Eficacia

El significado atribuido a la calidad de la educación incluye varias dimensiones complementarias entre sí. Según Toranzos (1996), la calidad educativa es entendida como *eficacia*, y la educación eficaz como aquella mediante la cual los estudiantes aprenden lo que está establecido en los planes curriculares, en cada uno de los niveles y grados educativos. Este enfoque pone en primer plano los resultados de aprendizaje, medidos generalmente por pruebas estandarizadas.

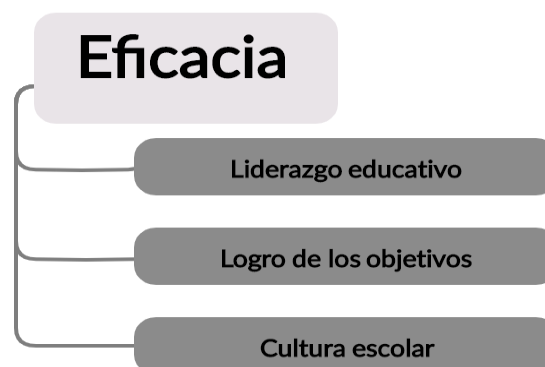
Los primeros estudios sobre eficacia escolar fueron realizados por Edmonds (1979). Este autor propone seis elementos: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje, evaluación y seguimiento. Más tarde, Purker y Smith (1983) agruparon las variables que inciden en la eficacia escolar en dos: organización y proceso. En esta misma línea, Levine y Lezotte (1990), Cotton (1995), y Sheerens y Bosker (1997), agregan al concepto de eficacia otras variables entre las que se destacan la importancia del trabajo de docentes y directivos, la cultura del colegio y el trabajo en el aula. A partir de lo propuesto por estos autores, se presenta la educación como un proceso semejante a la producción de cualquier otro bien, en donde se coordinan insumos, procesos y productos.

Dentro de las investigaciones más recientes sobre eficacia escolar, se encuentra el trabajo investigativo realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2016). Estos autores concluyen que factores como aula, escuela y contexto hacen que una escuela sea eficaz, enfatizando seis factores que inciden en el desarrollo académico de los estudiantes: sentido de comunidad, clima escolar y

de aula, currículo, dirección escolar, participación de las familias y recursos. Por último, los investigadores hacen hincapié en la necesidad de una escuela en la que prevalezca la cultura escolar, ya que solo se puede conseguir que los estudiantes aprendan si los docentes también aprenden, es decir, gracias a la colaboración y apoyo mutuo entre docentes comprometidos con sus estudiantes, con la escuela y con la sociedad.

Para la UNESCO (2008), la eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación, establecidos y garantizados en un enfoque de derechos, es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia (p. 9). De acuerdo con la UNESCO, se proponen los siguientes elementos para una educación eficaz y de calidad:

Figura 8.
Elementos de la Eficacia



Fuente: Elaboración propia

El *liderazgo* eficaz de las instituciones educativas es uno de los factores que se relacionan con la calidad educativa; el liderazgo de la gestión curricular aumenta el aprendizaje efectivo de los alumnos, poniendo especial atención al proceso curricular en el aula, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y a la evaluación y monitoreo constante para el logro de los objetivos (OECD, 2012). Las escuelas se convierten en organizaciones que aprenden cuando establecen la enseñanza colaborativa, revisan periódicamente los aspectos que influyen en el trabajo de la escuela, refuerzan el trabajo bien hecho, y proporcionan oportunidades para el desarrollo continuo de sus estudiantes (Silins, Mulford y Zarins, 2002). Por tanto, el liderazgo educativo exige cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana donde los actores del proceso educativo generen una dinámica de proyección de valores y principios éticos que se

enmarquen en el desarrollo de la persona, donde su proyecto de vida lo lleve a preguntarse sobre el papel que desempeñará en la sociedad (Sierra Villamil, 2016).

Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el *logro de los objetivos* consiste en el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en los programas académicos, expresados a través de calificaciones como resultado de una evaluación que implica la superación o no de los logros en las diferentes áreas o asignaturas por parte de los educandos. Para Willcox (2011), el logro de los objetivos es el nivel de conocimiento de los estudiantes demostrado en un área o materia. Para que se produzca ese logro, la escuela debe desarrollar procesos de aprendizaje donde se dé la transformación de estructuras nuevas de pensamiento en los educandos. En el logro de los objetivos intervienen factores que son propios de los estudiantes, de los docentes, de los directivos, de los procesos curriculares, de los ambientes de aprendizaje, del contexto (Lamas, 2015).

Por su parte, la *cultura escolar* consiste para Stolp (1994) en patrones de significado transmitidos históricamente, donde se incluyen valores, creencias, tradiciones, ceremonias y todas las formas de hacer las cosas dentro del contexto escolar, asociadas a los cambios positivos para mayores logros académicos. Para Brown (2004), la cultura escolar se caracteriza por:

- Una orientación clara del trabajo escolar.
- Un currículo con formas de enseñanza, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje vinculadas a las necesidades e intereses estudiantiles.
- Continua discusión pedagógica sobre el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del trabajo que cada uno realiza.
- Relaciones de apoyo mutuo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Personal directivo que promueva la confianza, formación permanente y flexibilización para adaptarse a los cambios.

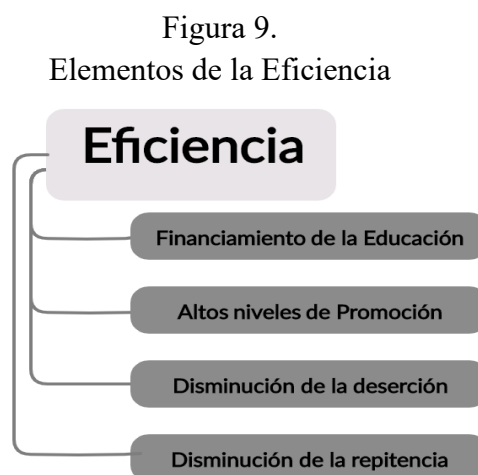
2.2.5.2 La Calidad Educativa vista como Eficiencia

La palabra *eficiencia* indica la relación existente entre el trabajo desarrollado, la inversión realizada en hacer algo y el resultado logrado, en otras palabras, la eficiencia se asocia con una relación entre medios y fines (Mokate, 2001).

La eficiencia en la educación busca el uso racional de los recursos, sus elementos se relacionan con la cobertura, o sea el número de estudiantes del sistema educativo, la capacidad de

retención, la aprobación, la reprobación, la relación maestro-estudiantes, la relación aulas por estudiantes, el número de directivos por profesores, el tamaño del establecimiento, las características institucionales, la cantidad de recursos asignados, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, entre otras. Villarroel (2000) plantea que, dentro de la calidad educativa, el término eficiencia se concibe como la optimización de los recursos en función de los logros para cumplir con la tarea correctamente, en otras palabras, es el funcionamiento acorde con el deber ser, es decir, el correcto funcionamiento del que hacer.

De acuerdo con la UNESCO (2008), la eficiencia está relacionada con el costo con que dichos objetivos educativos son alcanzados y con el financiamiento destinado a la educación y el uso de los recursos. También la eficiencia debe dar cuenta de en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; atender sus necesidades educativas; el logro de los aprendizajes adecuados en cada una de las etapas educativas; concluir la educación obligatoria, y atender su egreso oportuno. Por lo tanto, la eficiencia debe dar cuenta de los siguientes aspectos:



Fuente: elaboración propia.

Según Cetrángolo y Curcio (2017), gran parte de los problemas de la educación en América Latina tienen su origen en la desigualdad de oportunidades al comienzo y durante los diferentes ciclos educativos escolares, lo que impacta de manera significativa las posibilidades de lograr la promoción en cada uno de los niveles educativos. Aunque existe un consenso sobre la necesidad de incrementar el gasto destinado a la educación, también es cierto que hay que saber distribuir estos recursos para que contribuyan a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Las reformas educativas deberán atender las causas que originan la deserción o el abandono escolar, así como la

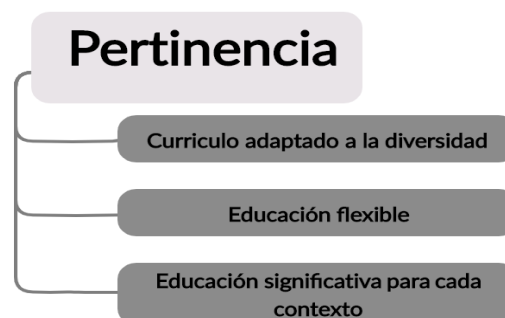
repetición de los grados, de manera que haya una inversión eficiente de los recursos.

Así mismo, existe una estrecha relación entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente en la capacidad de asegurar las metas básicas del sistema educativo, toda vez que la instrumentalización de la educación como función pública corre a cargo de ellas, y que, unidas a la relevancia, la pertinencia y la equidad, definen la calidad de la educación (UNESCO, 2008)

2.2.5.3. La Calidad Educativa vista como Pertinencia

Para Silvio (2006), la *pertinencia* consiste en la adecuación de la educación al contexto social en el que se desempeñan las personas, en el ámbito grupal, organizacional, comunitario y social. Para la UNESCO (2008), se refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan formarse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, su autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia logra que todos los estudiantes se integren al sistema educativo permitiendo una apropiación de aprendizajes significativos para todos. Por lo tanto, la educación debe ser inclusiva y flexible y debe adaptarse a las necesidades y características de las personas. Para lograr la pertinencia, la UNESCO propone una educación enfocada en los siguientes aspectos:

Figura 10.
Elementos de la Pertinencia



Fuente: Elaboración propia.

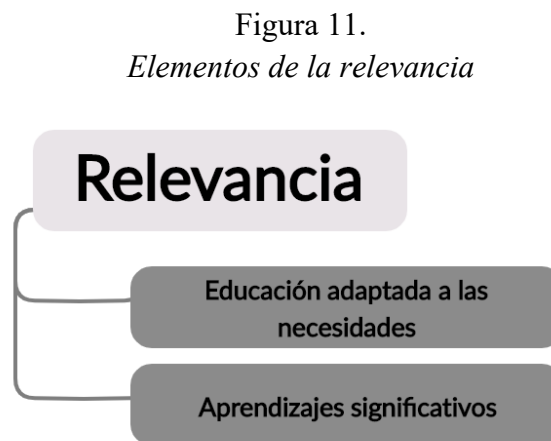
La pertinencia significa orientar el currículo hacia la diversidad de los educandos integrados en los sistemas educativos; por lo tanto, debe construirse una propuesta educativa multicultural y pluricultural, según la idiosincracia del contexto, que permita la apropiación de aprendizajes

significativos. En consecuencia, la propuesta curricular debe ser flexible y adaptarse a las necesidades, implementando diversas estrategias educativas que recojan o integren a la diversidad en el ámbito del conocimiento y de los derechos de las personas (UNESCO, 2008).

2.2.5.4 La Calidad Educativa vista como Relevancia

Para Toranzos (1996), una educación de calidad *relevante* es aquella cuyo contenido responde adecuadamente a lo que los individuos necesitan para desarrollarse como personas en sus dimensiones intelectuales, afectivas, morales y físicas, y que les permita desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico y el social.

Para la UNESCO (2008), la educación será relevante en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Tales aprendizajes están a su vez mediatizados por el contexto social y cultural en que se vive. La relevancia se refiere al *qué* y al *para qué* de la educación. Ello implica preguntarse por el tipo de educación que se quiere de acuerdo con las necesidades del contexto. En consecuencia, cada sociedad debe priorizar y establecer como relevante lo que debe contener su plan curricular, uno que permita:



Fuente: Elaboración propia.

Una educación será *relevante* cuando se adapte a las necesidades de cada persona, las cuales se encuentran mediatizadas por su contexto social y cultural. El plan curricular deberá potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas y socioafectivas, promoviendo la dignidad

humana y el respeto por los derechos y libertades fundamentales, y en consecuencia el sistema educativo deberá ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes indispensables para conocer, vivenciar y respetar esos derechos y libertades (UNESCO, 2008).

Para Caride, Gradaílle y Caballo (2015), la educación debe estar puesta al servicio de las personas y del desarrollo humano; una educación sensible frente a las necesidades de todos; una educación social que fije su atención en la dimensión social y cultural de con quiénes actúan, dónde, por qué y para qué, es decir, una educación adecuada a los contextos.

Ya cuando se habla de *aprendizajes significativos*, se habla de la importancia de lo que aprenden los estudiantes para sí mismos, de acuerdo con las experiencias previas que traen aprehendidas y que en la escuela son desarrolladas o ampliadas, convirtiéndose en aprendizajes duraderos. Para Monereo (2008), las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas constituyen herramientas significativas a la hora de enfrentar un contexto académico y de mayor complejidad, razón por la cual, cuando las estrategias pedagógicas son contextualizadas y vinculadas con el ámbito disciplinar y el contexto donde interactúan los estudiantes, resultan experiencias de aprendizaje altamente significativas.

2.2.5.5 La Calidad Educativa vista como Equidad

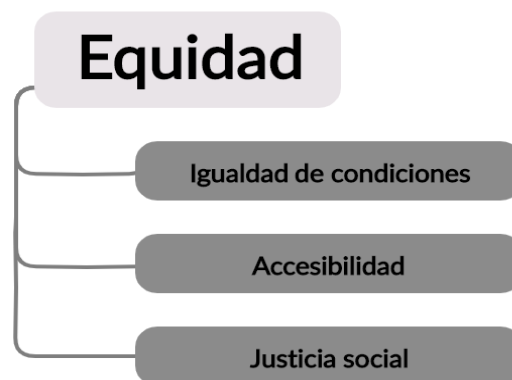
La *equidad* depende de una interpretación del derecho natural, de las leyes o conceptos de justicia, y por ende, matizada según los valores, las tradiciones y la ética social. Según Mokate (2001) “el concepto de equidad se fundamenta en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos, y justicia social” (p.14).

Para Seibold (2000), la equidad tiene que ver con la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad, pero la igualdad es proporcional, ya que la distribución de recursos debe ser mayor en las poblaciones desprotegidas del sistema educativo, entre los que se encuentran los más pobres y los sectores marginales de la sociedad. La búsqueda de calidad educativa implica justicia social, otorgando a los sectores más desfavorecidos los recursos que necesitan para igualar las condiciones de los demás sectores.

En el contexto educativo, para la UNESCO (2008) la equidad comprende los principios de igualdad de condiciones y diferenciación, ya que una educación ajustada a todas las personas logra que tengan todas ellas las mismas oportunidades para alcanzar los fines educativos en condiciones de igualdad. Una educación de calidad debe ofrecer los recursos necesarios para todos los

estudiantes, según sus capacidades, para que puedan alcanzar los máximos niveles de aprendizaje; desarrollar las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía; insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo y ejercer su libertad. Por lo tanto, la equidad en el ámbito educativo debe comprender los siguientes aspectos:

Figura 12.
Elementos de la Equidad



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, la calidad y la equidad de la educación resultan indisolubles, convirtiéndose de este modo la equidad en una dimensión especial para evaluar la calidad educativa. Así mismo, la equidad es sensible a las diferencias de cada persona, y por lo tanto, hay que apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables, pues las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen a beneficiar a los menos favorecidos (UNESCO, 2008).

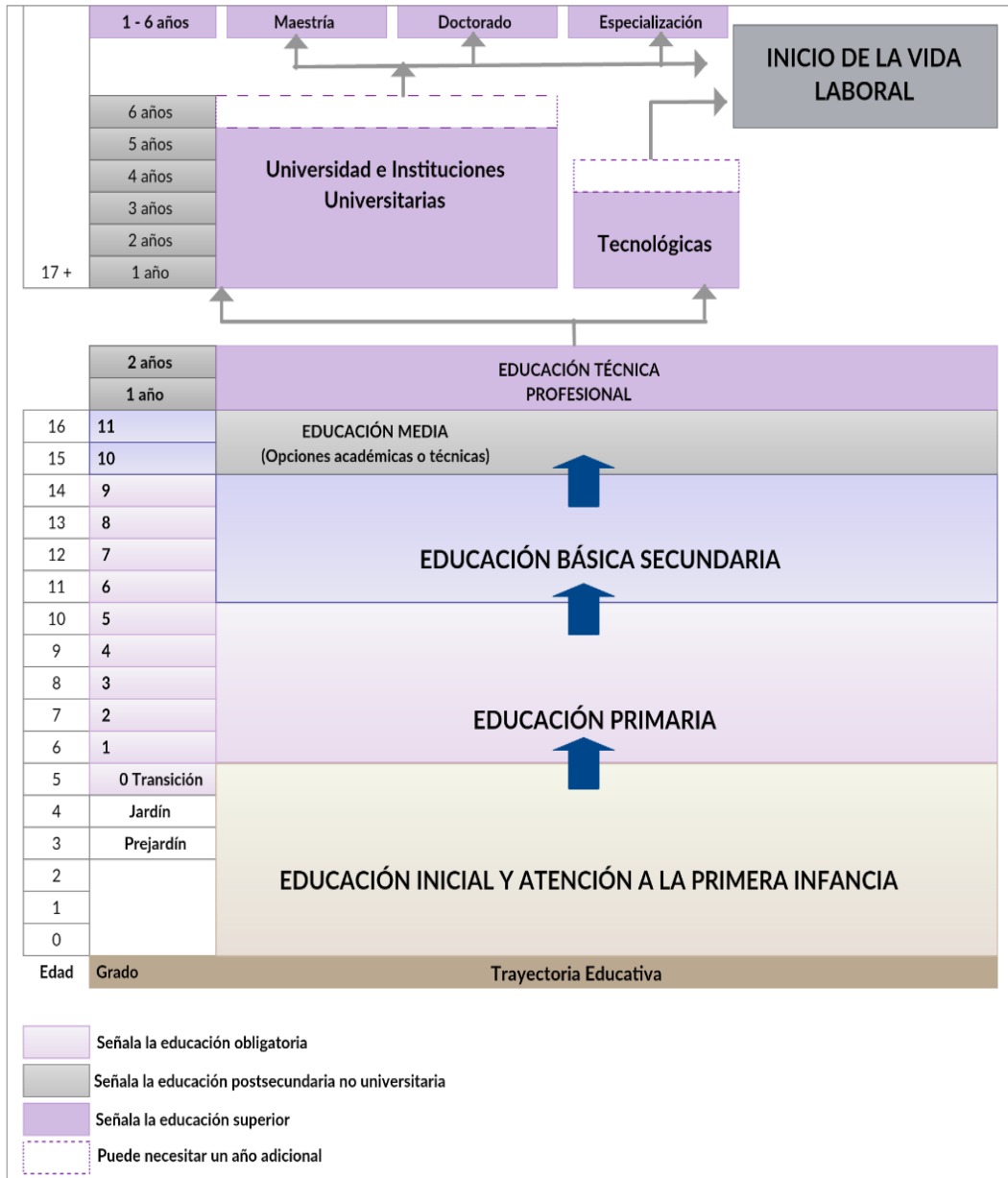
2.3 Sistema Educativo y políticas educativas de Colombia

De conformidad con la Constitución Nacional de 1991 y con la Ley General de Educación de 1994, última ley expedida sobre los lineamientos educativos, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. El artículo 67 de la Constitución define la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes de la cultura”. El mismo artículo señala que la educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan

sufragarlos. La educación obligatoria actualmente va desde los cinco hasta los quince años de edad.

El sistema educativo está organizado en cuatro etapas:

Figura 13.
Estructura del sistema educativo colombiano



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2015.

De acuerdo con la figura anterior, la educación inicial, o atención a la primera infancia, incluye niveles educativos desde grado cero hasta los cinco años de edad. Por su parte, la educación básica comprende nueve años, repartidos entre educación Básica Primaria (grados primero a quinto, para niños de seis a diez años) y educación básica secundaria (grados sexto a noveno, para niños de 11 a 14 años). El sistema también comprende dos años de formación educativa intermedia en los grados diez y once, la cual otorga el título de bachiller académico o un título con énfasis en un área especial, que le permite al estudiante acceder a la educación técnica, tecnológica o universitaria.

La educación en Colombia está definida por la Ley 115 de 1994, fecha en la cual se fijó el plan curricular que debe desarrollarse en todas las instituciones educativas del país para los niveles de educación primaria, secundaria y media, plan curricular enfocado en el desarrollo de competencias académicas de los estudiantes. Ordás (2008), en su investigación sobre conflicto y violencia en Colombia, propone la construcción, deconstrucción y resignificación de las prácticas sociales de los menores que viven situaciones de violencia a través de la educación; sin embargo, solo en el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional firmó un decreto que reglamenta la Ley 1732 relacionada con la implementación de la cátedra para la paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media educativa. El decreto establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia Cátedra para la Paz, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

Colombia ha firmado a lo largo de la historia diferentes convenios con el Banco Mundial, el mayor prestamista para las inversiones educativas en los países de América Latina. El objetivo que se propuso el Banco Mundial era encontrar soluciones a problemas tan difíciles como reducir la pobreza a través del crecimiento económico y la asignación de inversiones y servicios focalizados en los países más pobres. La meta consistía en levantar el capital humano de la región, para la cual señaló el World Bank Group (1999) en el documento *Educational Change in Latin America and the Caribbean* las siguientes estrategias:

- *Incluir a los excluidos*: dirigir los esfuerzos hacia las inversiones en los programas de niñez temprana, alimentación escolar y salud escolar.
- *Elevar la calidad pedagógica*: promoción el entrenamiento del maestro en la evaluación periódica y en herramientas eficaces de evaluación que diagnostiquen el rendimiento.
- *Mejorar la transición de la escuela al mundo adulto*: ajustando el volumen de la

Educación Secundaria y equipando a la juventud con una formación adecuada para el trabajo.

- *Optimizar y descentralizar los recursos:* impulsando las reformas en la gestión y mejoras en la información para asegurar la rendición de cuentas.
- *Educación terciaria:* reformar la educación superior para garantizar su calidad, eficacia y cobertura, y fortalecer el sector privado en el financiamiento y la prestación del servicio educativo.
- *Evaluar las innovaciones educativas:* Estimular las innovaciones en el uso de las tecnologías y los avances en las TIC para mejorar el acceso y la calidad.

De acuerdo con las anteriores estrategias, Colombia firmó el primer convenio con el Banco Mundial en el período 1998-2000, lo que le permitió al Ministerio de Educación Nacional lanzar el *Plan estratégico*, con la reorganización del sector educativo bajo el pretexto de la racionalización y aprovechamiento máximo de los recursos.

Sin embargo, el crédito con el Banco Mundial hizo que se extremaran las posturas, condicionando los préstamos a las siguientes exigencias:

- El mayor acceso a la educación es clave para reducir la pobreza y desigualdad social.
- Los rápidos cambios económicos y tecnológicos están exigiendo que los gobiernos inviertan en habilidades y educación de la fuerza laboral.
- Para que la democracia prospere se debe contar con amplia participación de una ciudadanía educada y bien informada.
- El Estado ya no es el único responsable de prestar el servicio educativo, sino que debe compartir esa función con los gobiernos locales, las comunidades, las familias y el sector privado.

De estas exigencias del Banco Mundial, nació el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 del año 2002, que reformó los artículos 356⁸ y 357⁹ de la Constitución Política Nacional, revocando el

⁸Salvo lo dispuesto por la Constitución, la ley, a iniciativa del Gobierno, fijará los servicios a cargo de la Nación y de los Departamentos, Distritos, y Municipios. Para efecto de atender los servicios a cargo de estos y a proveer los recursos para financiar adecuadamente su prestación, se crea el Sistema General de Participaciones de los departamentos, distritos y municipios.

⁹La ley fijará las competencias y responsabilidades relativas a la prestación de los servicios públicos domiciliarios, su cobertura, calidad y financiación, y el régimen tarifario que tendrá en cuenta además de los criterios de costos, los de solidaridad y redistribución de ingresos.

situado fiscal e imponiendo un nuevo esquema para la asignación de recursos para la educación pública: la municipalización y la plantelización de la financiación educativa, que en lenguaje común se traduce como *subsidio por demanda*. Esta Ley viabilizó la contratación con entidades privadas entregando incluso establecimientos del Estado. Así mismo, se creó un nuevo estatuto docente, y un nuevo sistema de inspección y vigilancia, el cual privilegió a la empresa privada educativa y el esquema tecnocrático de evaluación de desempeño y competencias para los docentes de las instituciones públicas (Atehortúa Cruz, 2006).

2.3.1 Política Educativa: La Revolución Educativa en Colombia

La *Revolución educativa* fue un programa de gobierno que se desarrolló en Colombia entre el año 2002 y 2010, el cual pretendió transformar el sistema educativo con un importante avance en cobertura, el cual comprendió cinco líneas de trabajo:

- *Cobertura*: ampliando las oportunidades de acceso, llegando a más personas vulnerables y desarrollando condiciones para asegurar la permanencia de los estudiantes en todos los niveles, especialmente a los afectados por la violencia, grupos étnicos, analfabetos y población rural.
- *Eficiencia*: afianzando y consolidando los procesos de modernización y aseguramiento de la prestación del servicio educativo en los niveles central, regional y local.
- *Calidad*: articulando todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, a través del desarrollo de competencias.
- *Pertinencia laboral*: concebida para que el sistema educativo forme el recurso humano y responda al reto de aumentar la productividad y competitividad del país, fomentando la educación técnica y tecnológica.

Dicho programa partió de un diagnóstico crítico en tres ámbitos: *cobertura, calidad y eficiencia*. Según el documento, la estadística nacional presentaba un porcentaje considerable de la población en edad escolar por fuera del sistema educativo, con una marcada inequidad en el acceso y la permanencia. Con base en ese análisis, se detallaron cinco programas:

- Ampliación de la cobertura en Educación Preescolar, Básica y Media, a través de la reorganización institucional y definición de estándares técnicos que tuvieran en cuenta el

número de niños atendidos.

- Ampliación de la cobertura en Educación Superior, aumentando la eficiencia en el uso de los recursos físicos humanos y financieros de las instituciones públicas, así como convenios y fusiones que permitieran definir la relación del personal administrativo por docente y estudiante.
- Mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, a través de estándares de evaluación y universalización, con acompañamiento especial a las instituciones que presenten bajos resultados, así como el diseño de estrategias para el uso y racionalización de los recursos educativos.
- Mejoramiento de la calidad de la Educación Superior mediante la pertinencia de los programas impartidos, acreditación de los programas e instituciones, establecimiento de estándares mínimos para todos los programas, y aplicación de los exámenes de calidad ECAES a todas las carreras de manera obligatoria.
- Mejoramiento de la eficiencia del sector educativo impulsando la modernización y la gestión del sector educativo.

Colombia, fiel a las exigencias del Banco Mundial, las plasmó en los planes educativos nacionales de desarrollo. Según Atehortúa Cruz (2012), durante este programa de Revolución educativa, el presupuesto para la investigación, del 1% de la meta establecida quedó en 0,6% al final del cuatrienio. Se inició con la ampliación de la relación maestro-estudiante, al precio de un verdadero hacinamiento en las aulas de clase; al incrementar la cobertura, se fusionaron y cerraron instituciones; se suprimieron direcciones de escuelas, y se eliminó la repetición de grados. La calidad tampoco se reflejó en la capacitación a los docentes, pues se basó en estándares y evaluaciones homogéneas y sancionatorias. Por si fuera poco, se le asignó un lugar aislado a la ciencia y a la tecnología, y se estableció un marcado recorte presupuestal a las universidades.

Los créditos contratados con el Banco Mundial para el sector educativo definieron las orientaciones públicas en Colombia con claros compromisos en la política educativa enmarcados en cuatro aspectos neoliberales:

- Financiamiento de una educación por competencias inspirada en la *competitividad y el desempeño*, para incrementar la cobertura en áreas de interés productivo y disciplinas de alto impacto sobre el mercado laboral.
- Construcción de mecanismos para asegurar el *ajuste al sistema, tanto en lo económico como*

en el control, a través de la autoevaluación, la acreditación y la implementación de estándares de calidad.

- Creación de *observatorios de mercado laboral* ofrecido por las instituciones de educación públicas y privadas, bajo patrones de eficiencia.
- Créditos educacionales orientados a la demanda y a *fortalecer la injerencia privada* en la educación.

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 (DNP, 2011) apostó por la mejora de la competitividad del país, para transformar el capital humano y el capital físico. Según Atehortúa Cruz (2012), durante ese período, Colombia tuvo cuatro años de crecimiento económico por encima del 5% en su PIB. Pero esa bonanza no benefició a los más pobres; por el contrario, la indigencia creció en dos puntos y el Índice de Gini¹⁰ subió una centésima, la pobreza rural se incrementó al 63 % y en las ciudades alcanzó el 40%, es decir, la brecha entre campo y ciudad se abrió aún más.

De acuerdo con lo anterior, el crecimiento económico no significa, entonces, reducción de la pobreza; por lo tanto, la función educativa de una escuela no debe centrar su objetivo en la capacitación para el trabajo como lo propuso el Banco Mundial: la función de la escuela debe partir de la necesidad de formar mujeres y hombres con sentido humano.

2.3.2 Política Educativa: Prosperidad para Todos

El Plan Sectorial Educación de Calidad “Prosperidad para Todos” (2010-2014) tuvo como objetivo principal articular los compromisos del Gobierno Nacional con el sector educativo, en el camino hacia un entorno de igualdad de oportunidades para la población, donde se lograra ampliar la cobertura con una educación de calidad y cerrar las brechas de inequidad desde cada territorio. Entre las principales líneas de acción de esta política educativa se encuentran:

- Educación de calidad para la primera infancia en el marco de una atención integral.
- Mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles.
- Disminución de las brechas en acceso y permanencia entre la población rural, la población urbana, y la población diversa y vulnerable por cada región.
- Educación con pertinencia e innovación.

¹⁰El coeficiente de Gini, ideado por el estadístico italiano Corrado Gini, mide la desigualdad en los ingresos de un país.

- Fortalecimiento del sector educativo para ser modelo de eficiencia y transparencia.
Para desarrollar las anteriores líneas de acción se determinaron las siguientes estrategias:
- *Atención a la población con discapacidad:* una de las poblaciones más vulnerables y desprotegidas por el Estado colombiano, para lo cual se diseñó la Guía de Educación Inclusiva, una guía de estricto cumplimiento. Sin embargo, según Hurtado y Agudelo (2016), solo entre el 20% y el 30% de los docentes dicen hallarse en la capacidad para educar a estudiantes con discapacidad; el resto dicen no tener la formación adecuada, lo que genera mayores barreras en la inclusión. Así mismo, las instituciones educativas públicas no presentan las condiciones mínimas para la educación de esta población porque existen dificultades en cuanto a infraestructura, tecnología, personal, cantidad de estudiantes y personal de apoyo especializado.
- *Creación de subsidios para los estudiantes con difícil acceso en las zonas rurales:* entrega de subsidios condicionados a los hogares con niños entre los 7 y 18 años, pertenecientes a los niveles uno y dos de los estratos socioeconómicos más bajos. Este subsidio no llegaba a todos los estudiantes; el sistema de entrega es aleatorio entre la población existente.
- *Formación docente: programas de maestrías y doctorados* para los profesionales vinculados a la docencia con el fin de mejorar la calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, específicamente en las áreas que evalúan las pruebas estandarizadas PISA y SABER, a través de becas financiadas íntegramente por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), (MEN, 2016b). Apenas el 2% de la totalidad de los docentes del país, es decir, 3.000 profesores en el 2015 y 4.667 en el 2016, se beneficiaron de ellas.
- *Jornada única:* teniendo en cuenta que en Colombia la mayoría de las instituciones educativas cuentan con doble jornada académica (mañana y tarde) por falta de infraestructura, la jornada única pretendió aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en los establecimientos educativos, de seis a ocho horas, por lo cual era necesario construir nuevas aulas, superar el déficit de 50.000 aulas de clase y crear 500 colegios nuevos. La inversión para llevar a cabo la propuesta fue de \$4,5 billones de pesos. Según De Zubiría (2014), la construcción de aulas incide poco en la calidad educativa, pues no interviene en los factores esenciales que causan su bajo nivel.
- *Plan de incentivos:* el Ministerio de Educación Nacional promulgó el Decreto 1055 de

2011, diseñado para mejorar la permanencia de los menores en las instituciones educativas y la calidad de la educación, que en su artículo 6º instituye que “los rectores cuyas instituciones educativas cumplan con el indicador de permanencia y calidad” (es decir, cero deserciones y altos promedios en pruebas externas de conocimiento como PISA y SABER), recibirán un reconocimiento económico adicional equivalente a un salario básico mensual. Esta política puso a competir al sector educativo, pero no logró mejorar la calidad de la educación (Delgado Barrera, 2014).

Una de las estrategias importantes, que contempló este programa 2010-2014, fue el acceso y permanencia de los menores en el sistema educativo, para lo cual implementó el Programa de Alimentación Escolar (PAE), dirigido por el Ministerio de Educación a través de la Ley 1450 de 2011. Según Delgado Barrera (2014), se estima que cerca del 60% de los estudiantes de instituciones educativas públicas participaron de este programa. Sin embargo, Duarte *et al.* (2012) afirman que las inequidades en cuanto a cobertura siguieron presentes en zonas urbanas y rurales, porque aún se observan “altas desigualdades según el nivel socioeconómico de los niños y el área donde residen” (p.12). Así mismo, otros aspectos como la deserción, la delincuencia juvenil, la violencia, los embarazos adolescentes, son problemas altamente relevantes de la educación colombiana (Bonilla, 2011).

Para Delgado Barrera (2014), el principal desafío del programa *Educación con calidad, el camino para la prosperidad* radicó en la atención a la población rural, ya que es urgente buscar estrategias enfocadas a aumentar la culminación de la educación básica y media, así como la reincorporación social y educativa de los niños y jóvenes rurales en situación de desplazamiento y víctimas del conflicto armado, con el fin de cerrar las brechas sociales entre las diferentes regiones.

2.3.3 Política Educativa: Todos por un Nuevo País

En el año 2014 apareció el Plan Sectorial para la educación colombiana “Todos por un nuevo país”, que aborda nuevamente los elementos que debieron suplirse desde los programas anteriores, y cuyo objetivo consistía en cerrar las brechas en calidad y acceso a la educación entre individuos y grupos poblacionales, y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (MEN, 2015). El plan se enmarcó en las siguientes políticas:

- *Potenciar la educación inicial:* con la estrategia de “Cero a siempre”, siendo la educación

inicial uno de los elementos estructurantes de la atención integral. Para lograrlo, desarrolló un conjunto de criterios conceptuales, metodológicos y técnicos para la atención a los menores y la cualificación del talento humano que trabaja en primera infancia, con lineamientos claros para un tránsito armonioso a la educación preescolar.

- *Alcanzar la calidad educativa en la Educación Primaria, Secundaria y Media:* se prioriza la política pública en el desarrollo del capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país. Los procesos de formación deben satisfacer las condiciones o estándares mínimos que conduzcan al desarrollo efectivo de competencias y aprendizajes de los estudiantes.
- *Mayor cobertura y permanencia en el sector educativo:* se propone el desarrollo de estrategias para la cobertura y permanencia, con énfasis en la Educación Media (grados 10° y 11°) y en la educación de las zonas rurales. Para lograrlo, plantea transporte y alimentación escolar, así como un modelo de enseñanza flexible que responda a las dinámicas de la población rural.
- *Construcción de un sistema educativo terciario, con mayor acceso, calidad y permanencia:* disponer de una gran oferta educativa de técnicas profesionales, tecnologías y técnicas laborales, llamadas también “formación para el trabajo”.
- *Desarrollo del sistema educativo indígena propio,* en el marco del Decreto 1953 del año 2014.
- *Colombia libre de analfabetismo:* llegar a los municipios con mayores índices de tasas de analfabetismo en Colombia.

De acuerdo con las políticas anteriormente expuestas, durante las últimas décadas Colombia ha enmarcado sus políticas educativas en torno a la globalización y la educación. Desde la década de los ochenta, se vienen realizando reformas en la búsqueda de la calidad educativa, orientadas a aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Delgado Munévar, 2017). Sin embargo, el panorama aún continúa sin cerrar las brechas entre las zonas urbanas y rurales y se siguen observando altas desigualdades según el nivel socioeconómico de los niños y su lugar de residencia (Duarte et al., 2012).

2.4 Influencia de la violencia en la Calidad Educativa

La educación es un proceso permanente que facilita el aprendizaje de competencias, la experiencia y la incorporación de valores. Por lo tanto, la educación tiene un valor en sí misma y no debe orientarse únicamente hacia el crecimiento económico o el desarrollo de un país. Así, la misión de la educación gravita alrededor del desarrollo integral de los ciudadanos para que sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva, democrática y equitativa (UNESCO, 2008). De acuerdo con lo anterior, esta investigación sustenta las bases de la calidad educativa desde la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia, y la relevancia.

2.4.1 Influencia de la violencia en la Eficacia de la Educación

Recordemos que la *eficacia* debe dar cuenta de en qué medida acceden los menores a la educación, permanecen en ella y culminan los ciclos escolares; así mismo, debe dar cuenta sobre en qué medida y proporción son logrados los objetivos establecidos, a través del liderazgo educativo, la cultura del aprendizaje para la promoción de los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes, y el desarrollo integral de los educandos.

En el caso de América Latina, según Sandoval-Hernández (2013), los sistemas educativos se han visto afectados de forma recurrente por la violencia, ocasionada en la mayoría de los casos por prolongados conflictos internos. El uso indiscriminado de la fuerza y los ataques deliberados contra la población civil hacen que la educación se vea directamente afectada. Los menores¹¹ son víctimas de la violencia y las edificaciones escolares se consideran objetivo militar, lo que genera miedo entre los padres de familia, los menores y los docentes, impidiendo que acudan a las escuelas.

La permanencia y la terminación de los ciclos escolares por parte de los menores son los aspectos de la eficacia escolar más afectados por la violencia. Un estudio adelantado por la coalición contra la vinculación de los menores al conflicto armado colombiano en los departamentos de Chocó, Putumayo, Cauca, la Costa Caribe y la ciudad de Medellín (Coalico, 2006), muestra las situaciones de violencia que viven los menores y que afecta la eficacia educativa, ver la Tabla.

¹¹ Para esta investigación, se utilizará el genérico de menores para hacer referencia a niñas, niños y adolescentes.

Tabla 12.
La influencia de la violencia en la educación en Colombia

Lugar	Situación presentada
Zona rural de Puerto Asís	Traslado de cuatro maestros amenazados por actores armados a Puerto Leguízamo. Alejamiento de sus núcleos familiares y escuelas sin maestro.
Municipio de La Esmeralda, Valle del Guamuéz	Enfrentamiento guerrilla-ejército; imposibilidad de los niños y niñas para asistir a la escuela.
Corregimiento de San Pablo, municipio de María la Baja	Desplazamiento masivo de la población por ataques de paramilitares. Abandono total de las escuelas de la región.
Municipio de María La Baja	Influencia negativa de los actores armados en niños, niñas y jóvenes. Referente violento en la cotidianidad, pérdida del poder de la palabra. Amenaza de alumnos a docentes por calificarlos como de uno u otro bando. Miedo de los docentes para expresar sus propias ideas frente al conflicto y las acciones de los actores armados.
Municipio de María La Baja	Aumento de consumo de psicoactivos por parte de los alumnos que participan en negocios del narcotráfico.
Municipio de Valencia, Cauca	Deserción de la escuela por necesidad de trabajar en cultivos ilícitos, debido a la extrema pobreza.
Represa La Salvajina, municipio de Suárez	Bajo rendimiento y desmotivación de los niños y niñas por ir a la escuela sin desayunar; presentan importantes grados de desnutrición.
Municipio de Almaguer, Cauca	Desplazamiento forzado por fumigación de cultivos ilícitos; afectación de cultivos de pan coger.
Teteyé, Puerto Asís	Los niños y niñas llegan a la escuela después de dos o tres horas de camino, sin desayuno, con hambre. Fácilmente, aceptan propuestas de colaboración con los actores armados. Los restaurantes escolares sólo cubren el 50% de las escuelas del departamento de Putumayo.
Chocó y Putumayo	Inclusión de niños y niñas a trabajos forzados en la minería, producción de estupefacientes, acciones con actores armados.
Turbaco, departamento de Bolívar	Reclutamiento masivo de jóvenes por parte de los paramilitares con el fin de presentarlos como combatientes desmovilizados, mientras los dirigentes siguen activos.
Institución educativa Libertad, municipio de San Onofre, Sucre	Niños y niñas son utilizados por el ejército para hacer labores de mensajería.
Medellín	Reclutamiento forzado de niños y niñas por parte de los paramilitares. Algunos se desmovilizaron, otros continúan bajo su mando. Se registran hechos de violencia sexual, violación, embarazos de jóvenes.
Colegio Agroecológico “El Cuembí”, zona rural de Puerto Asís	Los soldados del Ejército Nacional acampan allí, consumen los peces que los estudiantes crían en varios lagos artificiales, usan la motobomba que genera electricidad y han abandonado una gran cantidad de munición y artefactos sin explotar que, posteriormente, han sido encontrados por los estudiantes.
Santa Rosa, Cauca	Niñas con enfermedades de transmisión sexual, embarazos de adolescentes.

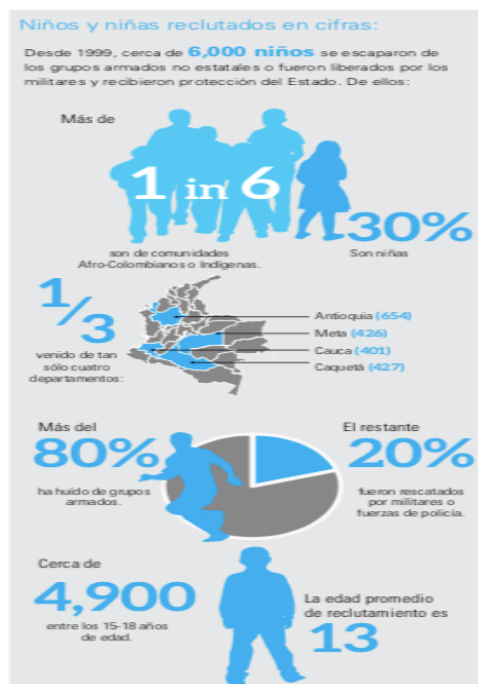
Fuente: Coalico, 2006.

Los hechos violentos mostrados en la tabla anterior afectan de manera directa la permanencia y terminación de los ciclos escolares de los menores. El alto índice de deserción escolar en cada uno de los niveles educativos es asociado al desplazamiento y al desarraigo que viven las familias y se da por diferentes causas, como se expone a continuación.

2.4.1.1 La Eficacia Escolar afectada por el Reclutamiento

El Derecho Internacional Humanitario prohíbe el reclutamiento y la utilización de menores por parte de grupos armados. El Estado tiene la obligación de velar para impedir ese reclutamiento y apoyar a los menores en su re-socialización cuando se desmovilicen. Según los datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2020), el 50% de los integrantes de las bandas criminales son menores de edad. 5.708 menores provenientes de guerrillas, grupos paramilitares y bandas criminales, que habían dejado la escuela fruto del reclutamiento forzado o el ingreso voluntario a estas organizaciones criminales, fueron atendidos por el ICBF entre 1999 y enero de 2015. Unicef (2016) también muestra a través de la figura 14 la deserción escolar por el reclutamiento de los grupos armados.

Figura 14.
Deserción escolar por reclutamiento de grupos armados



Fuente: UNICEF, 2016.

De acuerdo con la figura anterior, la edad promedio de reclutamiento es de 13 años y cerca de 4.900 niños reclutados por los grupos armados tienen edad entre 15 y 18 años, así, es el grado quinto de educación primaria el grado de escolaridad que más registra menores reclutados por la guerrilla, y es el mayor nivel educativo de aquellos menores que se desempeñan como combatientes en los diferentes grupos criminales.

La vinculación de menores al conflicto armado se caracteriza por tres tipos de reclutamiento:

- *Reclutamiento activo*: se da por la seducción que ejercen los actores armados mediante ofertas económicas, adoctrinamiento político o engaño.
- *Reclutamiento forzado*: se da mediante secuestro o captura.
- *Reclutamiento voluntario*: se da en casos donde, sin existir una estrategia de reclutamiento, el menor decide autónomamente hacer parte de un grupo armado.

Según un informe presentado por la Defensoría del Pueblo (2014), dentro de las formas más comúnmente empleadas por parte de los grupos armados no estatales para reclutar a los menores se encontraron las siguientes: empleo de la fuerza o violencia, amenaza directa de su vida o la de su familia, seducción o engaño. Dentro de las actividades que realizan los menores reclutados se encuentran las siguientes: actividades militares o de combate, vigilancia, microtráfico, transporte de armas, extorsión, robo, sicariato.

El informe de la Defensoría del Pueblo (2014) aclara que algunos menores son reclutados, pero no son separados de sus familias. Ellos asisten a las instituciones educativas de forma cotidiana y al mismo tiempo cumplen con las labores encomendadas por los grupos, lo que dificulta a las autoridades la tarea de identificar a los menores reclutados.

La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2019) discrimina las edades de los desvinculados desde los nueve hasta los diecisiete años. Según los datos de esta institución, desde 2002 hasta 2010, el 43% de los menores desmovilizados tenían una edad de quince años en el momento de la desmovilización; el resto de ellos, entre los nueve y los catorce años, lo que significa que la deserción escolar se produjo terminando el ciclo escolar de Educación Primaria o iniciando la Secundaria.

2.4.1.2 La Eficacia Escolar afectada por Desplazamiento Forzado

El desplazamiento forzado en Colombia como consecuencia de la violencia se da por varias causas:

- *Desplazamiento por fumigaciones de cultivos ilícitos:* el Gobierno Nacional en su lucha contra las drogas, principal fuente de financiación de las bandas criminales, hace fumigaciones a los cultivos de coca, generando en las familias campesinas un éxodo masivo, haciendo que los menores interrumpan su vida escolar y que salgan huyendo de sus tierras frenando así su proceso educativo. El herbicida utilizado para las fumigaciones es el glifosato. De acuerdo con Varona *et al.* (2009), este producto químico acaba con las hojas de coca, pero no impide que germinen las semillas. Así mismo, causa efectos en la salud humana: enfermedades en la piel, los ojos, las vías respiratorias, abortos, además de consecuencias ambientales como la contaminación de las aguas, la deforestación y la disminución de la productividad de las tierras fumigadas. Todo ello genera el desplazamiento de los campesinos en un éxodo generalmente hacia las grandes ciudades, afectando directamente los ciclos escolares y la promoción, y generando deserción.

- *Desplazamiento por ataques a la población por parte de grupos armados:* de acuerdo con Romero (2012), las familias en situación de desplazamiento que han sido obligadas a salir de sus tierras y lugar de vivienda, en medio de agresiones por parte de los actores armados, llegan a lugares con precarias condiciones de vida y no cuentan con acceso a los servicios públicos básicos como agua, condiciones sanitarias, salud ni educación.

- *Desplazamiento por ataques a las estructuras escolares y docentes:* Lizarralde (2011) expone en su estudio sobre escuela y guerra, cómo los ambientes educativos son invisibilizados por los medios de comunicación como víctimas de la guerra, y agrega cómo la escuela es bombardeada, destruida y cerrada porque el desplazamiento la dejó sin estudiantes y a sus docentes amenazados. De acuerdo con Romero (2012), en Colombia los grupos armados han atacado las edificaciones escolares; han sembrado minas antipersona en zonas adyacentes; han usado las instalaciones físicas de las escuelas para alojamiento, y han presionado con propaganda y difusión de mensajes a los menores y a sus familias. En consecuencia, se ha generado un éxodo masivo de los pobladores hacia otros lugares.

- *Desplazamiento por siembra de minas antipersona*: las minas antipersona¹², el enemigo silencioso utilizado por los grupos armados, es el arma más mortífera; sus principales víctimas son los menores. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016), Colombia ocupa el deshonroso primer lugar en el mundo en cuanto a víctimas por minas antipersona, seguido de Camboya, Pakistán y Afganistán. Un estudio realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), denominado *La guerra escondida: minas antipersona y remanentes explosivos en Colombia*, ha publicado que, de las 11.418 víctimas de las minas antipersona en el país, el 60% corresponde a miembros la fuerza pública y el otro 40% a la población civil, en la que el 30% de los afectados son los menores. Esta situación genera desplazamiento de los pobladores hacia zonas seguras, dejando atrás sus tierras, cultivos, viviendas y estudios.

El desplazamiento forzado se constituye en una tragedia humanitaria al dar lugar a la vulneración múltiple, masiva y continua de los derechos fundamentales de un número de menores, que han tenido que abandonar el mundo forjado con sus propias manos y librar su suerte a poco más que la benevolencia pública y la caridad privada (Acnur, 2010).

2.4.1.3 La Eficacia Escolar afectada por el microtráfico y el consumo de drogas

Thoumi (2012) explica cómo el negocio del microtráfico, o narcomenudeo, trae consigo una ola de violencia que incluye asesinatos, desplazamientos, enfrentamientos entre grupos armados, disputas por el control de los territorios y una rápida expansión del fenómeno del consumo de drogas a todas las poblaciones urbanas y rurales. Diversos analistas han señalado que Colombia ha sido un lugar propicio para el establecimiento y la consolidación de la producción de narcóticos debido a la falta de presencia estatal, al sistema político clientelista, a una sociedad extremadamente violenta y a una cultura de exportación ilegal de productos, lo que indica que las drogas ilegales se han convertido en el centro principal de la economía del conflicto colombiano.

El negocio del narcotráfico dominado por los actores de los grupos armados inició con el cultivo de las matas de coca, la vigilancia de los cultivos, la raspada de la hoja, el procesamiento del alcaloide, la comercialización de la cocaína y todos sus derivados (pasta de coca o bazuco, clorhidrato de cocaína, base libre y *crack*, todas tóxicas para el organismo humano) y, por último, el cobro de impuestos del gramaje de coca, un porcentaje del valor comercializado en la población

¹² Artefacto artesanal preparado con carga explosiva suficiente, enterrado en lugares estratégicos, y que, al ser rozado, hace explosión matando o dejando lisiada a una persona.

(Gómez Buendía, 2003). Los menores se vinculan al negocio del microtráfico como *raspachines*¹³ de hoja de coca y expendedores de drogas; caracterizándose por sus precarias condiciones sociales, su marginalidad y su pobreza, y porque, a cambio de dinero, desertan del sistema escolar e ingresan al negocio de cultivos ilícitos (Díaz y Sánchez, 2004).

Los menores juegan un papel importante en el microtráfico, actividad ilícita de los grupos armados. Se acostumbra contratar numerosos trabajadores, por lo general adolescentes, que se encargan de la recolección de la hoja de coca. Ellos son a quienes popularmente se les denomina *raspachines*, quienes han desertado de su ciclo educativo para ingresar a esta actividad. En Colombia, los cultivos de hoja de coca se establecen en zonas rurales aisladas, fundamentalmente en zonas de reserva forestal, bosques tropicales, zonas de resguardo indígena, y zonas marginales y pobres, donde falta presencia estatal y rigen los grupos armados.

Cuando los menores ingresan al expendio y consumo de drogas, causan deserción escolar. En consecuencia, aumenta el número de estudiantes en las redes del microtráfico y también el consumo de sustancias psicoactivas. Según el Observatorio de Drogas en Colombia (2016) cada día ingresan más menores al Programa de Restitución de Derechos por consumo de drogas. Para Guevara (2015), la venta y el consumo de drogas han traído consecuencias graves como el abandono escolar y las amenazas a los docentes y directivos que han tratado de enfrentar el problema. De acuerdo con Guirado *et al.* (2011), el “síndrome del dinero rápido” es uno de los fenómenos que promueve el desarrollo del microtráfico en las comunidades más pobres del país. Esto les permite a tales comunidades generar ingresos económicos a corto plazo, legitimando así el expendio de drogas por su poderoso atractivo para materializar las fantasías inalcanzables de la sociedad de consumo en el mundo de pobreza en el que habitan los menores, convirtiéndose en uno de los principales enemigos de la eficacia escolar, al generar el abandono del proceso educativo.

2.4.2 Influencia de la Violencia en la Eficiencia de la Educación

La eficiencia se da en la manera en que se logran los aprendizajes correspondientes a cada una de las etapas educativas y a los recursos necesarios para lograrlos. Para la UNESCO (2008), se encuentra relacionada con el costo con que dichos objetivos son alcanzados, el uso de los

¹³ Se denomina “raspachines” a los jornaleros que se dedican a recolectar la coca para su procesamiento, “raspando” los tallos para desprender las hojas e iniciar el proceso de cristalización del alcaloide cocaína.

recursos y el financiamiento. También la eficiencia tiene que responder en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; atender las necesidades educativas, su egreso oportuno, y el llevar a buen término su educación obligatoria.

Los hechos vividos por los menores en diferentes territorios de la población colombiana muestran victimización permanente incluso en los centros educativos que se consideran como zonas francas de paz. Al respecto, García, González y Jiovani (2009) explican cómo el miedo afecta la forma como se configura la sensibilidad de los menores y aducen que los hechos violentos interfieren en el desarrollo de la capacidad y habilidad para ser felices. La violencia no solo genera afectaciones físicas, sino también psicológicas y, a su vez, bajo rendimiento académico. Además, la interiorización de la violencia por parte de los menores hace que crezca el riesgo de que participen como sujetos activos dentro de los grupos armados (Watkins, 2011).

Crecer en una sociedad con altos niveles de violencia tiene implicaciones negativas para el logro académico y el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. En los últimos años, los diversos estudios han mostrado consistentemente que la exposición a la violencia está asociada con acciones delictivas y comportamientos violentos por parte de los estudiantes (Flannery, Singer, Dulmen, Kretschmar y Belliston, 2007).

La violencia en el entorno de la institución educativa es uno de los factores que incide en sus resultados (Bowen y Bowen, 1999), se refleja en situaciones específicas de conflicto como la criminalidad y la fragmentación del tejido social. Según Baker (1998), las instituciones educativas insertas en esos entornos trabajan en mayor aislamiento y sus miembros participan menos en la comunidad escolar. La violencia, la agresión y la intimidación tienen un impacto directo en los estudiantes provocando en ellos desajustes psicológicos que repercuten de forma negativa en diferentes aspectos de su personalidad influyendo de igual forma en su aprendizaje (Espinoza, 2006).

Los menores son más vulnerables en situaciones de violencia: el reclutamiento, el desplazamiento, la violación, el asesinato de familiares, el consumo de drogas y todas las experiencias crueles de la violencia directa, estructural y cultural, trae como consecuencias la deserción escolar, la repitencia¹⁴ y la extraedad, afectando la eficiencia educativa. Para Higuera (2015), la extraedad se presenta cuando un estudiante se sitúa cronológicamente por encima de

¹⁴ La repitencia escolar se presenta cuando un estudiante tiene que cursar por segunda o más veces un grado debido a que no fue promovido por bajo rendimiento escolar.

sus compañeros de clase, y generalmente se presenta como resultado de repeticiones sucesivas causadas por la deserción. La repitencia amenaza la eficiencia ya que significa la inversión repetida de recursos económicos para atender al estudiante que no fue promovido y que debe cursar por segunda o más veces el mismo grado.

Justino (2011) identifica causales que explicarían el impacto negativo de la violencia en los logros educativos: el reclutamiento de los menores, la definición de las escuelas como botines de guerra, y el desplazamiento de los estudiantes y docentes. De otra parte Sánchez y Díaz (2005) también evaluaron el impacto del conflicto armado en los resultados educativos, pero no se concentraron en la calidad de la educación, sino en la cobertura: la cantidad de los menores matriculados en primaria y secundaria en zonas de paz es mayor que en los municipios con actividad de grupos criminales.

2.4.3 Influencia de la violencia en la Pertinencia

De acuerdo con la UNESCO (2008), una educación de calidad debe ser *pertinente*, en referencia a la necesidad de que sea significativa para personas de todos los estratos sociales y culturas con diferentes capacidades e intereses. Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la pertinencia significa responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes, e implica el reconocimiento de las condiciones propias de los menores que acceden al sistema educativo para atenderlo en sus especificidades, condiciones que incluyen ambientes sociales y familiares. Así mismo la pertinencia es aquella característica que aporta más a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales preparando a los estudiantes para la inserción al mundo laboral en la medida que se articula con el sector productivo. De acuerdo con Sánchez y Díaz (2005), esta tesis del Ministerio de Educación no responde a la educación que necesita Colombia porque solo responde al modelo socioeconómico del país y no atiende a los problemas que genera la violencia directa, estructural y cultural en que está inmersa.

Para Toranzos (1996), una educación de calidad relevante es aquella cuyo contenido responde adecuadamente a las necesidades de los individuos para desarrollarse como personas en sus dimensiones intelectuales, afectivas, morales y físicas, permitiéndoles desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico y el social. Para la UNESCO (2008), la educación será relevante en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Tales aprendizajes están a su vez

mediados por el contexto social y cultural en que se vive. La relevancia se refiere al qué y al para qué de la educación. Ello implica preguntarse por el tipo de educación que se quiere de acuerdo con las necesidades del contexto. En consecuencia, cada sociedad debe priorizar y establecer como relevante lo que debe contener su Plan curricular, uno que permita la formación de los ciudadanos que necesita.

Recordemos que la calidad de la educación en Colombia se mide por el resultado en pruebas de conocimiento, por lo que el currículo establecido por el Ministerio de Educación Nacional está enfocado a resultados de aprendizaje. De Zubiría (2015) explica en su libro *La calidad de la educación bajo la lupa*, cómo las pruebas estandarizadas constituyen un criterio pero no son sinónimo de calidad educativa, ¿Qué tan pertinente es lo que Colombia quiere lograr con sus estudiantes? ¿Es adecuado para los diferentes contextos socioculturales de Colombia, los contenidos que se desarrollan en el plan curricular? ¿Qué es indispensable que aprendan los estudiantes? Todas esas preguntas concluyen que debe revisarse el plan curricular de Colombia. Con la situación de violencia que sufre el país por causa de la insuficiente institucionalidad, los actores armados y la pobreza, la educación actual no es pertinente; es necesario áreas importantes en el currículo que enseñen a pensar, amar, a servir y sobre todo a desarrollar competencias ciudadanas y éticas para una educación integral, para un estudiante más sensible, más afectivo y más comprometido con su proyecto de vida.

2.4.4 Influencia de la violencia en la Equidad

Para la UNESCO (2008), la *equidad* comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que una educación ajustada a todas las personas logra que tengan las mismas oportunidades para alcanzar los fines educativos en condiciones de justicia. Una educación equitativa debe ofrecer los recursos necesarios a todos los estudiantes, según sus capacidades, para que alcancen los máximos niveles de aprendizaje y desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía. En Colombia, sin embargo, la educación ostenta graves problemas de equidad. Según Ordás (2008), las deficiencias más marcadas se presentan en la formación rural, la deserción, y la falta de acceso a las universidades, aspectos para los que la UNESCO pide una solución. Pero las problemáticas educativas tienden a invisibilizarse al contemplarse mayoritariamente las dinámicas de la violencia directa, lo que termina por desdibujar las violencias estructurales de la sociedad como la pobreza, la exclusión, y la segregación. Este panorama concuerda con Sarmiento, Tovar y Alam (2001), un

exdirector del Programa Nacional de Desarrollo Humano, para quien la desigualdad en Colombia es el reflejo de una crisis social, expresada en el 20% de los colombianos que pertenecen a la clase socioeconómica alta del país, que controla el 80% de la riqueza nacional.

Mina (2004) se preguntó por el efecto de las variables en los municipios con presencia de conflicto armado sobre la calidad de la educación y encontró que la pobreza y la desigualdad tienen un impacto negativo. A mayor pobreza y desigualdad en el Municipio, mayor inequidad, y menor calidad de la educación. Infortunadamente, la mayoría de los estudios se concentran en mediciones formales de la educación, en resultados de aprendizaje demostrados en pruebas estandarizadas y no se ocupan del impacto en el desarrollo de las dimensiones del ser humano.

Posada (2001) discute cómo Colombia reemplaza el concepto de conflicto civil entre miembros de un mismo Estado por conflicto armado para internacionalizarlo como estrategia para su solución. Dicha opción le permitió al Gobierno enfrentar las causas de la violencia y la crisis humanitaria que se daba con el desplazamiento forzado de millones de campesinos colombianos. Guevara (2015) explica cómo el Plan Colombia resultó ser un acuerdo bilateral entre los gobiernos de Colombia y Estados Unidos, enfocado en la lucha contra el narcotráfico y en el apoyo económico a las víctimas del conflicto armado que presenta actualmente 8.666.577 personas registradas históricamente. Estas víctimas pueden acceder a subsidios para diferentes servicios como la educación, la salud y la vivienda.

Arteta y González (2014), en su estudio sobre seguridad, defensa y educación, exponen cómo Colombia, debido a la intensidad de la violencia, incrementó la inversión en defensa, aumentando su pie de fuerza en número de hombres en los diferentes frentes de la fuerza pública, modernizó el equipamiento militar, y aumentó los helicópteros y aviones de combate, mientras que la inversión en educación no logró superar la pobreza y la desigualdad, y se presentó un desbalance entre el rubro para la defensa del país y la educación. La inversión en capacitación para ciencia y tecnología fue mínima y si bien es cierto la inversión ha sido progresiva anualmente, no logra suplir las brechas de inequidad que aún existen.

Gaviria (2017) expone en su artículo *Educación rural colombiana, problemas y retos*, cómo la violencia que aún persiste en los territorios, presenta gran carencia de recursos: ausencia de salones adecuados, de material didáctico, de implementos deportivos, de laboratorios, y demás espacios de aprendizaje. Así mismo, la población campesina, indígena y afrodescendiente, debe enfrentar grandes niveles de discriminación cultural, racial y social, poniendo en evidencia la

debilidad del Estado colombiano para proteger los derechos de dichas comunidades, afectadas por la violencia y el abandono.

2.4.5 Influencia de la violencia en la Relevancia de la Educación

Para la UNESCO (2008), la educación será relevante en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Tales aprendizajes están a su vez mediatizados por el contexto social y cultural en que se vive. La relevancia se refiere al “qué” y al “para qué” de la educación. Ello implica preguntarse por el tipo de educación que se quiere de acuerdo con las necesidades del contexto.

De acuerdo con Zapata (2016), los menores que viven en contextos de violencia, no solo están sometidos al sufrimiento pasivo de sus efectos más evidentes: muerte, trauma, desnutrición, sino que además participan como niños soldados, utilizados como excusa de aventuras bélicas, siendo violados y secuestrados. Ellos han experimentado la violencia desde hechos atroces como el asesinato y la tortura de sus padres, familiares y vecinos, la quema y destrucción de sus hogares, enseres y animales. Para Ponce León (2011), los menores que viven en entornos sociales desfavorables, pueden ver afectados su rendimiento académico, las desventajas socioeconómicas, las desigualdades, la falta de oportunidades, crean una distancia entre la educación y el futuro desarrollo profesional de cada persona.

La repercusión de la violencia en la educación es problema que se ha ignorado ampliamente, de acuerdo con la UNESCO (2014), se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza y causa efectos devastadores en las poblaciones que la sufren.

Por lo tanto, es necesario la creación de un sólido sistema educativo como parte de la recuperación del posconflicto. Para Infante Márquez (2014), la educación desempeña un papel importante en factores como la resiliencia de la violencia en las sociedades: la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos que promuevan nuevas relaciones sociales y que construyan resiliencia frente al conflicto. Ahí está la relevancia de la educación, qué enseñar y cómo enseñar. La reforma a la educación para que sea pertinente y relevante no debe entenderse como una actividad de ayuda o de socorro, sino que deber ser una educación fundamental orientada hacia la resiliencia del posconflicto.

BLOQUE III
Estudio Empírico

Capítulo 3. Marco Metodológico Parte I

3.1 Justificación

En Colombia, la calidad educativa ha sido un tema ampliamente estudiado. Abordar esta temática en la actualidad implica un proceso bastante complejo debido a su crucial importancia para el diseño de las políticas correspondientes. Si bien muchas de ellas señalan la calidad educativa como eje central, terminan siempre respondiendo a los postulados impuestos por los intereses económicos del país, continuando así con la misma educación instrumental que solo da prioridad a los resultados de aprendizaje.

Muchos han sido los análisis de los factores que inciden directamente en la calidad de la educación como lo demuestran los aspectos tratados por De Zubiría (2014), un sin número de investigaciones entre los que se encuentran la evaluación del aprendizaje, los planes de estudios, la formación docente, la eficacia y la eficiencia, el tiempo escolar, la doble jornada, los contextos familiares y socioeconómicos, entre otros que dificultan el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo.

Existen otros estudios que profundizan en los efectos de la violencia en los menores, entre cuyas manifestaciones se consideran el desplazamiento, el reclutamiento forzado, el ingreso voluntario de los menores a los grupos armados, los niños soldados, los niños en medio del conflicto, entre otras afectaciones, pero no se encuentran estudios que analicen la relación entre la influencia no sólo de la violencia directa, sino de la estructural, y la calidad educativa. En este ámbito radica la importancia del análisis, el cual aporta elementos no solo bibliográficos sino también empíricos, como lo muestran los resultados del estudio a lo largo de la presente investigación.

Muchos fueron los menores de Santa Fe de Antioquia que vivieron los horrores de la violencia y sufrieron desplazamiento, que hoy ya son adultos y que no se han beneficiado de procesos de resiliencia, excepto tal vez, de paliativos como la reparación económica por parte del Estado Colombiano, pero sin atención psicológica. Se trata de una generación que nació y creció en medio de la violencia, con todas sus implicaciones: desarraigo, dolor, miedo, sufrimiento, carencias y exclusiones.

Es preciso que esta investigación analice la influencia de la violencia no solo de los grupos armados sino también de la violencia estructural en las comunidades, específicamente en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, determinando cómo afectan cada una de las dimensiones de la calidad educativa, y formulando una propuesta de atención e intervención a los menores víctimas del conflicto que se encuentran en las aulas de clase, pues si bien existe la Cátedra para la Paz en las instituciones educativas, ésta no responde ni atiende las afectaciones psicológicas que ha dejado la violencia en ellos.

Por lo tanto, la propuesta de intervención que salga como producto de esta investigación, debe responder a las necesidades de los estudiantes, a las afectaciones psicológicas, e ir más allá de una educación instrumental, como la que implementa el Ministerio de Educación Nacional, hasta una educación integral, más humana, que atienda las necesidades del contexto, que forme a los menores para la vida y para la transformación social.

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo general

Como objetivo general de la presente tesis, nos propondremos analizar la influencia de la violencia directa y la violencia estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia. Con el fin de visibilizar el problema, se elaborará una propuesta para su mejoramiento, a partir de un estudio de caso realizado en el municipio de Santa Fe de Antioquia.

3.2.2 Objetivos específicos

- Estudiar las manifestaciones de la violencia directa y la violencia estructural en el contexto de Santa Fe de Antioquia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.
- Determinar la relación entre la violencia directa y estructural con cada uno de los elementos que componen la calidad educativa: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.

- Elaborar una propuesta de intervención para la mejora de la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia orientada hacia una pedagogía para la resiliencia y la paz.

3.4 Enfoque de la investigación

La presente investigación, fundamentada en el paradigma cualitativo con una perspectiva interpretativa, considera la calidad educativa de acuerdo con la concepción de la UNESCO (conformada por cinco dimensiones: eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia) en correlación con la realidad de la violencia directa y estructural de los contextos educativos en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia.

El estudio de las Ciencias de la Educación consiste en un proceso complejo en el cual resulta fundamental definir qué paradigma utilizar en cada investigación. Para este caso, se utilizó el enfoque cualitativo, donde se explora el contexto estudiado para lograr las descripciones lo más detalladas y completas posibles de la situación a estudiar, con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace al fenómeno estudiado (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

De acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), el debate sobre los métodos más apropiados para estudiar la realidad social ha girado alrededor de la selección de los métodos de investigación, generando “una crisis derivada de un abordaje que da prioridad a lo mensurable” (p. 29). La investigación cualitativa rigurosa es cada vez más demandada, y la mezcla de los métodos cualitativos y cuantitativos garantiza una mejor comprensión de los fenómenos estudiados. Para esta pesquisa se seleccionó el enfoque de investigación cualitativa, que trata de comprender la perspectiva de los informantes involucrados en la investigación: los fenómenos que los rodean, sus experiencias, significados y opiniones, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998).

Asumir la investigación cualitativa significa, en esencia, un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, silencios, acciones. Es la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender, en este caso, cómo se da la calidad educativa en un contexto violento, cómo influyen los distintos tipos de violencia en el proceso educativo, cómo los alumnos enfrentan la violencia, y cómo ésta repercute en las diferentes dimensiones que integran la calidad educativa.

3.5 Método de investigación: El Estudio de Caso

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizó el estudio de caso como método. Los estudios de caso, de acuerdo con Stake (2005), presentan como característica básica la manera de abordar de forma intensiva una unidad, la cual puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. En esta oportunidad se tomó como estudio de caso la Institución Educativa San Luis Gonzaga, ubicada en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia, específicamente su población víctima, registrada en el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.). Esta institución cuenta con el mayor número de estudiantes en la zona y con el mayor número de personas registradas como víctimas del conflicto. Pero antes de continuar quizá convenga definir primero qué es un estudio de caso.

Yin, Bateman y Moore (1985) lo especifican como una indagación empírica que “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes, y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (p. 3)

De acuerdo con Merriam (1998), existen cuatro tipos de casos:

Caso típico: cuando una persona representa a un grupo o comunidad, es decir, cuando al examinarla se pueden estudiar varias personas con algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en las respuestas.

Casos diferentes: cuando se trata de distintos miembros dentro de un grupo, con una aleatoriedad de género, raza, edad, grupo familiar, u otras características, por lo cual pueden significar distintas formas de pensamiento, expresiones o reacciones diferentes ante una u otra situación.

Casos teóricos: cuando se formulan como ejemplo personas que presentan características semejantes o diferentes, pero cuyas respuestas, al ser analizadas, pueden esclarecer o probar alguna hipótesis o algún aspecto de una teoría.

Casos atípicos: personas con alguna característica peculiar que los hace diferentes a los demás, trátase de algún trastorno o habilidad excepcional, o por haber estado expuestas a situaciones especiales.

Así mismo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García (1996) consideran que “el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (pág. 92). Stake (2005) por su parte, considera que existen tres tipos de estudio de caso:

Intrínseco: el estudio se desarrolla porque se quiere conseguir una mejor comprensión de un determinado caso y porque resulta de interés por sí mismo.

Instrumental: cuando se examina un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno.

Caso múltiple o colectivo: un conjunto de casos que se estudia de forma conjunta para investigar un determinado fenómeno, población o condición general. Es un estudio instrumental extendido a varios casos, que pueden ser similares o no, ya que resulta indiferente que tengan o no características comunes.

Partiendo de lo anterior, el estudio de caso de esta investigación fue *típico e intrínseco*, puese tuvo acceso a un grupo de personas que han sido víctimas del conflicto armado en un contexto específico como el municipio de Santa Fe de Antioquia en Colombia, y se perseguía que las respuestas expresadas en sus voces permitieran analizar la influencia de la violencia en las dimensiones de la calidad educativa, situación del máximo interés, de acuerdo con el planteamiento del problema.

Según Durán (2002) y tras un análisis de las aportaciones de autores clave en el tema, entre los objetivos de un estudio de caso pueden contarse el descubrir conceptos nuevos y las relaciones entre ellos. Comprender un fenómeno desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan; proporcionar información sobre el mismo; confirmar aquello que ya conocemos; descubrir situaciones o hechos; obtener conclusiones sustanciales o teóricas, y analizar de forma intensiva y profunda un número dado de fenómenos, situaciones, personas, etc.

En consecuencia, el método de estudio de caso deviene importantísimo en el planteamiento de esta investigación porque contribuye a comprender mejor el fenómeno de la violencia directa y estructural que vive el municipio de Santa Fe de Antioquia, manifestándose a través de las voces de los padres y madres de familia, excombatientes, menores, docentes, en un contexto real. Escuchar sus vivencias, sus enfoques mentales y emocionales, su apropiación de las experiencias, permite comprender en forma más profunda e integral cómo la situación de violencia afecta al

sector educativo, el rendimiento de los niños, la promoción escolar, la eficiencia del proceso educativo, y así mismo, permite determinar la pertinencia y relevancia del tipo de educación que reciben los educandos. Por lo tanto, de este estudio se podrán obtener conclusiones importantes que permitan elaborar posteriormente una propuesta de intervención.

3.6 Contexto de la Investigación

3.6.1 Población

La población donde se desarrolló la fase empírica de esta investigación se encuentra ubicada en el municipio de Santa Fe de Antioquia, subregión del Occidente del departamento de Antioquia, Colombia, la muestra se ubicó en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, una de las instituciones educativas más representativas del municipio.

Figura 15.

Ubicación geográfica del municipio de Santa Fe de Antioquia



Fuente: Google Maps, 2020.

Según el DANE (2019) Santa Fe de Antioquia cuenta con 7.437 habitantes, distribuidos en 38 veredas y cuatro corregimientos. En su área urbana se concentra el 63 % de la población, y el 37% en su área rural. Su economía se basa en servicios turísticos y venta de productos agropecuarios, entre los que se destacan el café y las frutas. Presenta un índice de pobreza del 60%, inferior en diez puntos del resto de los municipios del resto del país. En el aspecto educativo, su panorama de educación básica, secundaria y media, el municipio puede ser observado en la Tabla 13.

Tabla 13.
Matrícula estudiantil en Santa Fe de Antioquia

Institución educativa	Ubicación	Carácter	Número de estudiantes	Número de docentes
San Luis Gonzaga	Urbana	Oficial	2.145	76
Arturo Velásquez Ortiz	Urbana	Oficial	1.550	48
Instituto Arquidiocesano	Urbana	Privado	220	14
El Pescado	Rural	Oficial	735	30
Nurquí	Rural	Oficial	710	34

Fuente: MEN (2020).

Como puede observarse, la tabla anterior muestra una matrícula que llega a los 5.360 estudiantes, distribuidos en los niveles de educación preescolar, Básica Primaria, básica secundaria y Educación Media. De acuerdo con el sistema de matrícula Simat (MEN, 2020) la tasa de promoción para el año 2018 se encuentra en el 75%.

Además, el municipio posee tres centros educativos de educación superior: la Universidad de Antioquia (de carácter público), donde los jóvenes pueden acceder a algunos programas profesionales; el Tecnológico de Occidente (de carácter privado), que ofrece programas técnicos y tecnológicos, y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, de carácter público), que ofrece, así mismo, programas técnicos laborales y educación para el trabajo.

Es importante destacar en este punto el estudio realizado por Taborda (2016), donde explica cómo el municipio de Santa Fe de Antioquia ha sido escenario en distintos momentos de la violencia que ha azotado al país, especialmente de la aguda confrontación armada entre las fuerzas guerrilleras, los paramilitares y la fuerza pública. Como resultado, existe un gran número de víctimas de masacres, desapariciones y asesinatos; huérfanos, desplazados, mujeres víctimas de la violencia sexual, y un número de madres adolescentes en creciente aumento. Esta situación ha

producido impactos considerables como pérdida de la población, fracturas del tejido social, presencia temporal en el territorio por parte de combatientes legales e ilegales quienes contribuyen a la violencia directa y estructural del municipio, tema de la presente investigación.

De acuerdo con la Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, (2019) el municipio de Santa Fe de Antioquia presenta 3.734 víctimas, que corresponde al 15% de la población total, siendo el desplazamiento forzado el que mayor número de personas registra.

La Institución Educativa San Luis Gonzaga, cuenta con el mayor número de estudiantes víctimas del conflicto en el municipio: 324 estudiantes (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020) lo que equivale al 15% de la población escolar. Esta institución se seleccionó por la conveniencia de su localización y la posibilidad de acceso a alumnos, profesores y familias.

La institución comprende cinco sedes educativas, tres ubicadas en la zona urbana, y dos ubicadas en la zona rural, distribuidas según se indica en la Tabla 14.

Tabla 14.
Población escolar Institución Educativa San Luis Gonzaga

Nombre de la sede	Ciclos educativos que ofrece	Número de estudiantes	Número de docentes	Zona de ubicación
Mariano Lopera	Preescolar y Básica Primaria	265	9	Urbana
Jorge Robledo	Preescolar y Básica Primaria	609	20	Urbana
Santa Inés	Preescolar y Básica Primaria	25	1	Rural
Juan María Vargas	Preescolar y Básica Primaria	25	1	Rural
San Luis Gonzaga	Básica secundaria y media	1.222	39	Urbana
Tunal	Preescolar y Básica Primaria	16	1	Rural
Total	6 sedes educativas	2.162 estudiantes	70 docentes	3 Sedes urbanas 3 Sedes rurales

Fuente: Institución Educativa San Luis Gonzaga(s.f.).

3.6.2 Muestra y criterios para su selección

Luego de localizar la institución, se seleccionó como centro para el trabajo de campo la sede de bachillerato, que posee una población de 1.222 estudiantes de grado sexto a undécimo, cuyas edades oscilan entre los once y los veinte años. Nos centramos en esta población porque presenta la mayor vulnerabilidad ante la violencia de los grupos armados, y porque debido a su edad y sus vivencias, nos proporcionarían un mayor acervo informativo para la investigación.

Para la selección de los estudiantes que participaron en la investigación, se investigó de nuevo la base de víctimas del conflicto. La sede del bachillerato San Luis Gonzaga presenta 111 estudiantes clasificados como víctimas. La estrategia utilizada para la selección de los participantes ha sido denominada por Meltzoff (1998) como muestra intencional homogénea restringida, la cual responde a un subconjunto de personas que tienen una característica en común.

Con el fin de establecer los criterios para seleccionar la muestra, fue necesario tener presente el objetivo general de esta investigación, que consiste en analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, y en visibilizar el problema y elaborar una propuesta destinada a mejorar esa calidad educativa, a través de un estudio de caso en el municipio de Santa Fe de Antioquia. De acuerdo con ese objetivo, se establecieron los criterios para la selección de la muestra.

El primer paso consistió en la categorización de los participantes: estudiantes, docentes, padres de familia, desertores del sistema educativo, y actores del conflicto armado. En el caso de estos últimos, se trata de aquellos en estado de reclusión o de desmovilización, es decir, no en “servicio activo”, lo que implicaría un obvio riesgo de vida para la investigadora. En cada categoría, para la selección de la muestra se tomaron ambos sexos, con el fin de encontrar voces con experiencias y tonalidades diversas sobre el tema investigado, como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15.
Participantes distribuidos por categorías

Unidad de análisis	Cantidad	Característica
Estudiante:	Seis mujeres, seis hombres.	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: dos estudiantes por cada grado de sexto a undécimo. • Edad: entre los doce y diecinueve años. Se tomaron de estos grados por tener mayor vulnerabilidad a los efectos de la violencia y por tener más bajos resultados académicos en pruebas estandarizadas.
Docente:	Un hombre, una mujer.	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de las áreas evaluadas por las pruebas de conocimiento. matemáticas y lenguaje.
Padre y madre de familia:	Una madre, un padre.	<ul style="list-style-type: none"> • Con dos o más hijos en la institución víctimas del conflicto armado.
Desertores del sistema educativo:	Dos hombres.	<ul style="list-style-type: none"> • Desertores del grado 6º y grado 11º.
Excombatientes del conflicto armado:	Cinco excombatientes	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro desmovilizados de la guerrilla de las FARC y un integrante de los grupos armados Bacrim en estado de reclusión ante centro carcelario.
Total unidades de análisis	23 Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes actores del escenario investigado.

Fuente: Elaboración propia

Para encontrar los participantes caracterizados en la tabla anterior se realizó el siguiente proceso:

Estudiantes: de la página de Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019) se descargó el listado de los estudiantes, un total de 111 víctimas del conflicto armado, por desplazamiento o violencia directa. De manera aleatoria se realizó la selección de un hombre y una mujer de cada grado de la educación básica secundaria y Educación Media, para un total de doce estudiantes, cifra que equivale al 11% de la población total de la sede educativa. Si bien es cierto que doce estudiantes parece poco, también es cierto que se dejó abierta la posibilidad de seleccionar más estudiantes; sin embargo, con los datos obtenidos de las veintitrés encuestas se obtuvo información que logró saturar la muestra y dar respuestas a los objetivos.

Docentes: para la selección de los docentes se tuvo en cuenta el sexo y nivel educativo donde imparten la docencia. Se seleccionaron dos: uno que atendiera el área de matemáticas, y otro, el área de lenguaje, ambos con conocimientos sobre el desempeño académico de los estudiantes en las áreas evaluadas por las pruebas internas y externas.

Padres de familia: para los padres de familia, se acudió de nuevo a la lista de los estudiantes víctimas del conflicto y de forma aleatoria se seleccionaron un padre de familia y una madre de familia, para un total de dos participantes.

Desertores del sistema educativo: para la selección de los menores desertores del sistema educativo, fue necesario consultar la base de datos de la institución Sistema de Matrícula (MEN, 2019), con un total de sesenta y cuatro desertores. Se logró contactar vía telefónica a seis estudiantes, todos de sexo masculino; coincidentalmente las mujeres desertoras no contestaron el teléfono. Aquellos que contestaron coincidieron en ir a la institución, y fueron citados el mismo día, en la tarde, en horarios diferentes.

Actores del conflicto armado: en cuanto a la selección de los actores del conflicto armado, se visitó el Centro de Reclusión de Santa Fe de Antioquia, con una población de setenta internos condenados por diversos delitos. Con la colaboración del psicólogo de la población carcelaria, entre los internos condenados por pertenecer a grupos armados se encontró a un excombatiente del Clan del Golfo, quien accedió a dar una entrevista. El Clan del Golfo es una organización narcoparamilitar, considerada la agrupación más grande y peligrosa del país. Posee en sus filas alrededor de siete mil combatientes y hace presencia en numerosas poblaciones del país (Fundación Paz y Reconciliación, 2018). Así mismo, se visitó el Municipio de Dabeiba, Antioquia, situado a tres horas del municipio de Santa Fe de Antioquia. Allí están ubicadas las zonas de desmovilización y reincorporación de miembros de la guerrilla de las FARC, desmovilizados a través del proceso de paz firmado con el gobierno de Colombia en el año 2016. Se solicitaron los permisos pertinentes en el municipio a través del secretario de la administración municipal y se entrevistaron cuatro desmovilizados, tres hombres y una mujer. Entre los entrevistados se tuvo acceso al máximo jefe guerrillero desmovilizado, quien previamente había sido el comandante del 34° Frente de las FARC, habiendo permanecido en el grupo armado durante 55 años.

Antes de iniciar la entrevista, se les informó a los participantes de todas las categorías acerca de la naturaleza de la investigación, y luego firmaron los consentimientos. Los padres y las madres de los menores también fueron informados y firmaron los permisos correspondientes para entrevistar a sus hijos.

3.6.3 Descripción de los participantes

Los participantes de la investigación aparecerán con sus voces ilustrando las categorías y subcategorías. Se hace necesario caracterizarlos en las tablas 16, 17, 18, 19 y 20 que se muestran a continuación.

Tabla 16.

Informantes estudiantes (PE)

Identificación	Grado	Sexo	Edad
Estudiante 1 (E1)	6°	F	12
Estudiante 2 (E2)	6°	M	14
Estudiante 3 (E3)	7°	F	13
Estudiante 4 (E4)	7°	M	13
Estudiante 5 (E5)	8°	F	15
Estudiante 6 (E6)	8°	M	15
Estudiante 7 (E7)	9°	F	17
Estudiante 8 (E8)	9°	M	15
Estudiante 9 (E9)	10°	F	15
Estudiante 10 (E10)	10°	M	16
Estudiante 11 (E11)	11°	F	16
Estudiante 12 (E12)	11°	M	19
Total 12 estudiantes	Grado 6° a 11°	6 M y 6 F	Entre los 12 y 19 años

Fuente: Elaboración propia.

De los doce estudiantes entrevistados, con un rango de edad entre los doce y los diecinueve años, cinco se encuentran en extraedad para el grado que cursan en el momento de la entrevista.

Tabla 17.

Informantes docentes (PD)

Identificación	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)
Edad	32	55
Sexo	M	F
Nivel de formación	Profesional	Profesional
Años de docencia	6	31
Años de docencia en la I.E.	3	23
Area de desempeño	Lenguaje	Matemáticas
Nivel educativo en que se desempeña	Secundaria	Secundaria

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entrevistados trabajan en las áreas de matemáticas y lenguaje, áreas contempladas por las pruebas SABER y PISA. Son docentes con formación profesional, acerca de los cuales deben resaltarse las diferencias relacionadas con el tiempo de servicio de los docentes: uno con solo tres años de docencia en la institución y otro con veintitrés.

Tabla 18.

Informantes padres y madres de familia (PPF)

Identificación	Padre de familia 1 (PPF1)	Madre de familia 1 (PPF2)
Sexo	M	F
Escolaridad	Ninguno	2°
Ocupación	Cuida una finca	Oficios varios
Nivel socioeconómico	2	1
Número de hijos	1	2
Número de hijos en la institución	1	2
Años que cursa su hijo o hija	8°	3° y 6°

Fuente: Elaboración propia.

El padre y la madre entrevistados presentan poca o ninguna formación académica; ambos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, y desempeñan oficios domésticos.

Tabla 19.

Informantes desertores del sistema educativo (PD)

Identificación	Desertor 1 (PD1)	Desertor 2 (PD2)
Sexo	M	M
Edad	16	18
Grado en que abandonó los estudios	6°	11°
Año en que abandonó los estudios	2018	2018

Fuente: Elaboración propia.

Los desertores del sistema educativo presentan ya mayoría de edad. Uno abandonó los estudios en el grado sexto, iniciando la educación básica secundaria; el otro abandonó los estudios ya terminando la Educación Media. Ambos solo llevaban un año por fuera de la institución a la hora de las entrevistas.

Tabla 20.

Informantes desmovilizados o en estado de reclusión (PDER)

Identificación	Desmov (PDER1)	Desmov (PDER2)	Desmov (PDER3)	Desmov (PDER4)	Desmov (PDER5)
Sexo	F	M	M	M	M
Edad	41	37	36	43	23
Escolaridad	Bachiller	7°	Ninguno	Ninguno	Bachiller
Edad de ingreso al crupo armado	14	30	76	18	14
N.º de años en el grupo armado	26	5	55	27	9

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los excombatientes, se entrevistó a cuatro exintegrantes de la guerrilla de las FARC, hoy desmovilizados. Estos excombatientes se encuentran en proceso de reinserción a la vida civil y están agrupados con sus familias en zonas territoriales de reincorporación y capacitación. Las edades de los excombatientes están entre los veintitres y los setenta y seis años. Se destaca la entrevista al máximo exjefe del Frente 34 de las FARC, quien estuvo más de veinte años comandando este grupo en la región, pero perteneció a la guerrilla cincuenta y cinco años. También se entrevistó a un excombatiente en estado de reclusión en centro penitenciario, quien hizo parte de los paramilitares denominados Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Dos de los excombatientes no tuvieron escolaridad ninguna; dos terminaron su Educación Secundaria y Media, y otro abandonó los estudios en grado séptimo.

Capítulo 4. Marco Metodológico Parte II: Técnicas e Instrumentos para la recolección de los Datos

4.1 La Entrevista Semiestructurada como técnica de recogida de datos

El diseño de los instrumentos y de las técnicas para la elección de la muestra obedece tanto a la naturaleza del contexto de la investigación como a los fenómenos de interacción y hallazgos que se van dando en el proceso investigativo. En este sentido, el estudio demanda el uso de la entrevista semiestructurada como instrumento para la recogida de datos, en consonancia con los objetivos propuestos.

La entrevista ha sido tradicionalmente uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa. Para Mayer y Ouellet (1991) y Taylor y Bogdan (1996), se trata de una situación cara a cara, donde se da una conversación en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos, pues los informantes oyeron, vieron, sintieron y vivieron situaciones en las cuales el investigador no puede participar en forma directa. Los individuos comunican a partir de sus propias experiencias, y por lo tanto, el investigador solo tiene acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conductas mediante la comunicación directa (Cannell y Kahn, 1993).

La entrevista es un diálogo directo entre el entrevistado y el investigador, y posee una estructura y un propósito. Según Álvarez-Gayou (2003), en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad (Grawitz, 1984; Aktouf, 1992; Mayery Ouellet, 1991).

En las definiciones de entrevistas de distintos autores, existen matices asociados a sus posibles clasificaciones. Por ejemplo, Rodríguez Gómez *et al.* (1996), plantean la existencia de cuatro clases de entrevistas: abierta, estructurada, no estructurada, en profundidad o de grupo.

Realizar entrevistas para una investigación cualitativa requiere de una cuidadosa planeación, para los que Kvale (1996) establece siete estadios fundamentales:

- ✓ Selección del tema a investigar,
- ✓ Selección del diseño de la investigación,
- ✓ Elaboración de la guía para la entrevista,

- ✓ Transcripción de la entrevista,
- ✓ Selección del paradigma interpretativo de análisis,
- ✓ Verificación, confiabilidad y validez de los resultados,
- ✓ Preparación del informe final o comunicación del estudio.

Para Grawitz (1984), el grado de libertad dejado a los interlocutores en la realización de la entrevista, se traduce en la presencia y forma de las preguntas, y el nivel de información recogido se expresa en la riqueza y complejidad de las respuestas. Es el objetivo a alcanzar lo que determina la libertad del encuestador y del encuestado y la profundidad de las informaciones a recoger, es decir, el tipo de entrevista que se realiza, en este caso, la *entrevista semiestructurada*.

Las *entrevistas semiestructuradas* reconocen que el entrevistado “tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder la pregunta abierta” (Flick, 2007, p. 94). Tal planteamiento coincide con las consideraciones de Abric (2001) y Rodríguez (2007) donde las entrevistas semiestructuradas alternan preguntas estructuradas como su nombre lo indica con preguntas espontáneas, lo que permite profundizar en el tema de investigación y da mayor flexibilidad para la obtención de la información.

De acuerdo con los objetivos y el tema de esta investigación, se eligió la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de la información, porque aunque se prepara un guión con los temas a investigar, las preguntas que se realizan son abiertas, lo que permite profundidad y riqueza en las respuestas. Además, genera una conversación fluida entre los participantes, trátase de menores, padres de familia, docentes, menores que abandonaron la escuela, personas desmovilizadas o personas en centros de reclusión.

4.1.1 Elaboración de las guías para las Entrevistas Semiestructuradas

Para Kvale (1996) la guía de la entrevista indica los temas y su secuencia, de tal forma que cada pregunta resulte relevante, tanto en la dimensión temática como en la dinámica. La dimensión temática se refiere a la pregunta con relación al tema de la investigación. En este caso estudiado, nos interesa el análisis de la influencia de la violencia en la calidad educativa; por lo tanto, cada pregunta debe ir en consonancia con las categorías elegidas para el mismo: las formas y características de la violencia directa y estructural, y la eficiencia, eficacia, equidad, pertinencia y relevancia de la educación impartida en el contexto de la institucionalidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, se tomaron las categorías desarrolladas en el marco teórico. Se formularon tres bloques de preguntas que hacen relación al fenómeno de la violencia directa y estructural y de la calidad educativa. Con las diferentes preguntas se esperaba profundizar en cada una de las categorías. Se elaboraron preguntas específicas según el participante: estudiantes, docentes, padres de familia, desertores del sistema educativo y actores del conflicto armado, desmovilizados o en estado de reclusión, sobre desigualdad social, calidad educativa y violencia. Esta guía de preguntas agrupadas por temas o categorías fue revisada inicialmente por los codirectores, lo cual permitió un ajuste importante en la secuencia y profundidad de las preguntas.

La guía de preguntas para la entrevista semiestructurada se desarrolló con el fin de indagar sobre los temas enunciados en la siguiente forma:

1. Información personal y educativa (cuatro ítems): nombre, sexo, edad, nivel de formación.
2. Información socioeconómica (seis ítems): empleo, ingresos, necesidades básicas insatisfechas, nivel de desigualdad.
3. Información educativa (cinco ítems): calidad, en términos de su eficiencia, eficacia, equidad, relevancia y pertinencia de la educación.
4. Información sobre el clima social de violencia directa y estructural (siete ítems): situaciones de violencia vividas en sus diferentes manifestaciones, y forma como ha afectado a cada uno y como ha afectado el curso de sus estudios.

4.1.2 Valoración de las guías para las Entrevistas Semiestructuradas por expertos y criterios de validez

Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) el juicio de expertos es un método de validación que permite verificar la fiabilidad de los instrumentos aplicados en la investigación. Se trata de una opinión informada emitida por investigadores con estudios y trayectoria en el tema, reconocidos como cualificados por sus pares y otros expertos, y que, por lo tanto, poseen una voz con autoridad para formular juicios y valoraciones.

Para esta investigación se estimó necesario someter las Guías de las entrevistas semiestructuradas para la valoración de contenido y de forma al juicio de seis expertos en el tema estudiado, pertenecientes a diferentes y reconocidas universidades y poseedores de una amplia trayectoria en el campo de la investigación.

Los items fueron evaluados por los expertos con una escala de uno a cuatro de acuerdo con los siguientes criterios:

- Pertinencia
- Coherencia
- Claridad
- Adecuación
- Recomendaciones.

Los expertos coincidieron en la pertinencia en importancia del tema estudiando. En cuanto a las preguntas de las entrevistas realizaron los juicios y valoraciones a cada una y de acuerdo con sus criterios y recomendaciones, se reformularon las preguntas calificadas por debajo de cuatro: se ajustaron preguntas muy genéricas sustituyéndolas por preguntas más específicas; se invirtió el orden de algunas, y se cambiaron otras por unas de mayor profundidad. Luego de los ajustes del caso y de una nueva revisión final por parte de los codirectores, se procedió a su implementación.

4.2 Aplicación de las entrevistas semiestructuradas y consideraciones éticas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas de forma personal, cara a cara, a veintitrés personas seleccionadas de acuerdo con los criterios establecidos, con el fin de explorar sus experiencias, percepciones y vivencias sobre la influencia de la violencia directa, estructural y cultural en la calidad de la educación en el municipio de Santa Fe de Antioquia. Para las entrevistas se utilizaron las guías validadas por los expertos que oscilaron entre catorce y veintiocho preguntas según lo que se juzgó más conveniente investigar con cada tipo de participante (ver Anexo N° 1).

Con anterioridad al inicio de las entrevistas, se reunió a los doce estudiantes con el fin de informarles sobre el objetivo de la investigación y de obtener el consentimiento de sus padres. A cada estudiante se les entregó un formato de consentimiento informado, para llevarlo a casa, leerlo con sus padres y firmarlo. Garantizando así que, después de haber comprendido la información dada acerca de los objetivos de la investigación, los padres de familia expresaran voluntariamente su intención de dejar que sus hijos participaran en la entrevista.

Este procedimiento se llevó a cabo del 22 al 25 de febrero de 2019. Después de recoger los consentimientos informados, se procedió a entrevistar a los menores de manera individual. Cada día se entrevistaba a uno o dos estudiantes, en un proceso que duró cuatro semanas, del veintiséis

de febrero al veintiséis de marzo. Las entrevistas fueron desarrolladas y grabadas en la oficina de Orientación Escolar. En algunas de las entrevistas hubo llanto y tristeza al responder las preguntas, específicamente al narrar los hechos violentos o experiencias vividas.

Las entrevistas a los padres de familia, docentes, y desertores del sistema educativo también se realizaron en la oficina de Orientación Escolar. Utilizando la base de datos de víctimas del conflicto, los padres de familia y los desertores fueron contactados telefónicamente y citados a la Institución Educativa San Luis Gonzaga los días 2 y 3 de abril a las tres de la tarde en la oficina de Orientación Escolar. Los padres de familia firmaron los consentimientos informados, y luego se procedió con las entrevistas, las cuales fueron grabadas para su posterior transcripción.

El proceso para la realización de las entrevistas a los actores del conflicto armado presentó cierto grado de dificultad, pues las personas en estado de reclusión se encuentran sujetas a un sin fin de restricciones que les impiden ser entrevistados. Primero, se visitó a la directora del Centro Carcelario del Municipio de Santa Fe de Antioquia, se le explicó los objetivos de la entrevista, y luego se hizo la solicitud para entrevistar a un interno que hubiese participado de forma activa en bandas criminales y que estuviera recluso por rebelión. De doce internos condenados solo una persona accedió a la entrevista. No fue posible el ingreso al Centro Carcelario para la realización de la entrevista, razón por la cual ésta fue realizada por el psicólogo de la cárcel, quien posteriormente hizo entrega de la misma.

Para la realización de las entrevistas a los desmovilizados, se contactó a la Secretaría General del Municipio de Dabeiba, cuyo permiso fue otorgado de manera inmediata. Se concertaron para el 5 de abril de 2019, siendo necesarias tres horas de desplazamiento hasta la cabecera municipal, y otra hora más hasta el corregimiento donde se encontraban los centros de reincorporación y desmovilización de las FARC. Se realizaron en los pasillos de un colegio, donde los desmovilizados asistían a una conferencia. Ellos se mostraron abiertos a todas las preguntas, las respondieron con profundidad, y las complementaron con experiencias vividas dentro del grupo armado.

Las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de cada uno de los participantes para posteriormente analizar la información obtenida, lo que garantizó que las aportaciones quedaran registradas, conservándose así la información. Debe anotarse que el proceso de reincorporación a la vida civil de estos desmovilizados se realiza con la ayuda y cooperación de la comunidad

internacional que, junto con el Gobierno Nacional, ayuda a financiar el programa de reincorporación a la vida civil.

4.3 Clasificación y organización de la información

El análisis de datos cualitativos es el proceso mediante el cual se organiza la información recogida por el investigador, para establecer relaciones, interpretar, y extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980).

De acuerdo con lo anterior, y con otros autores sobre investigación interpretativa como Bogdan y Biklen, 1982; Taylor y Bogdan, 1996; Goetz y Le Compte, 1985; Erickson, 1989, que aportan diferentes formas y matices de la secuencia general para el análisis de datos cualitativos, el proceso de interpretación de los datos recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas, tuvo el siguiente orden:

- *Reducción de datos*: se refiere al proceso de selección, centralización, abstracción y transformación de los datos que son parte de las notas de campo o las transcripciones.
- *Visualización de los datos*: consisten organizar o ensamblar de manera comprimida la información, mediante matrices, gráficas, tablas, otros.
- *Conclusión*: el analista cualitativo va dando significado a los datos, registrando regularidades y patrones, explicaciones, posibles configuraciones, relaciones causales y proposiciones.
- *Verificación*: las conclusiones se van verificando en el proceso de análisis, proceso que puede requerir varias revisiones de las notas de campo, con el propósito de confirmar el proceso de análisis.

Para la interpretación de los datos se utilizó el programa Atlas Ti, una herramienta informática destinada al análisis de datos cualitativos, y que le permite al investigador asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonido, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos, facilitando también buscar códigos de patrones y clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).

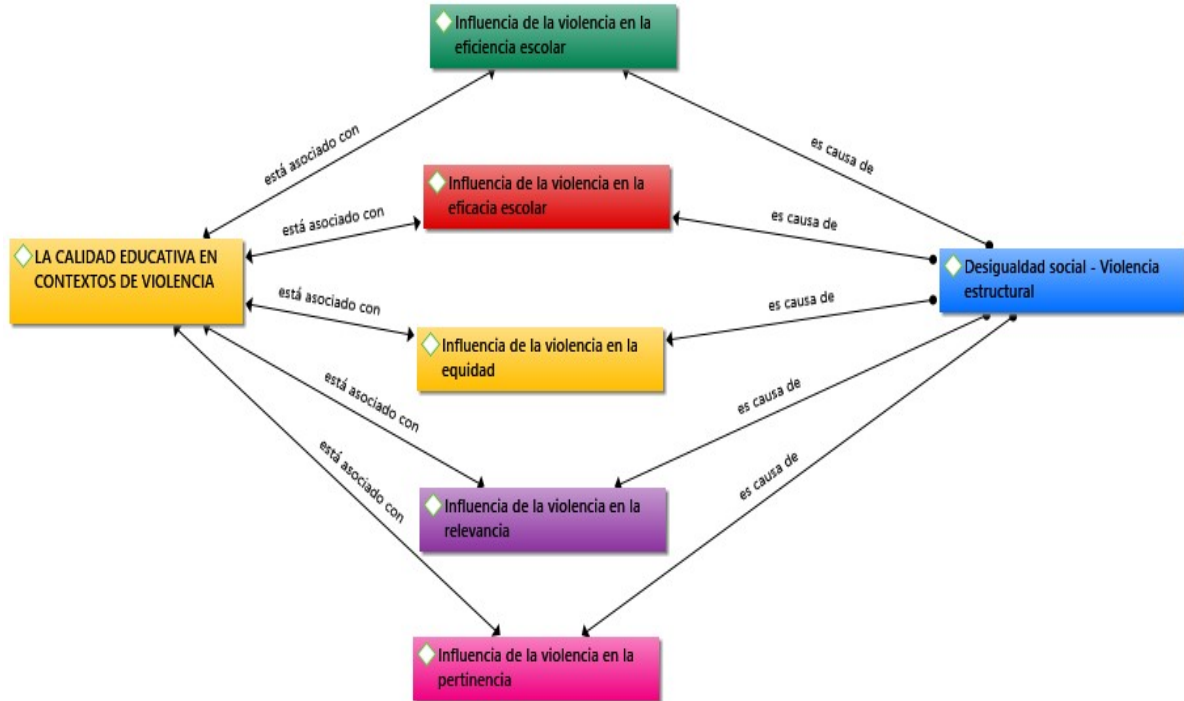
Después de sistematizadas las entrevistas, se elaboraron varios documentos, uno por cada clase de entrevistado, se subieron a la interfaz del programa Atlas Ti, y se prosiguió con el análisis de datos, el cual inicia con resaltar los fragmentos de interés para la investigación, según el objeto

de estudio. Se establecieron relaciones entre las partes y se realizaron anotaciones. Se continuó con la codificación, considerada una actividad fundamental en el proceso de reducción de los datos, para lo cual se asignaron códigos a los segmentos de interés, focalizando la investigación en consonancia con los objetivos. Los enunciados o fragmentos expresados por los participantes se utilizaron para ilustrar las categorías y subcategorías, las cuales se citan textualmente y se identifican con el número asignado por el programa Atlas Ti, para indicar la voz del participante, asegurando así la confidencialidad. También se identificó la procedencia del fragmento con una codificación específica, la que permite identificarla como entrevista en una tabla de voces que se anexará al final del trabajo de investigación y se escribirá de qué grupo es la entrevista; estudiantes, padres de familia, docentes, desertores del sistema educativo o desmovilizados o en estado de reclusión.

Después de contar con los códigos, se continuó con el análisis de datos escribiendo las anotaciones o memos que salen de los segmentos ya resaltados, asignándoles nombres más específicos a los códigos generales ya establecidos. Todos los elementos son agrupados en una unidad hermenéutica que reúne los códigos, las anotaciones, las citas, los comentarios, y los fragmentos significativos extraídos de las entrevistas durante el proceso de análisis. La información codificada, agrupada en familias, permitió representar la información compleja en una forma intuitiva, a través de representaciones gráficas y las diferentes relaciones que se establecieron entre sí.

Por último, después de establecer las relaciones entre las categorías y depurar toda la información de las entrevistas, se procedió a la triangulación de los datos. De acuerdo con Benavides y Gómez-Restrepo (2005), el término triangulación “representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (p. 119). Analizado el contenido, se procede a la presentación de los resultados, de acuerdo con los objetivos propuestos para la investigación, tal como se observa en las figuras 16 y 17.

Figura 16.
Red semántica de códigos



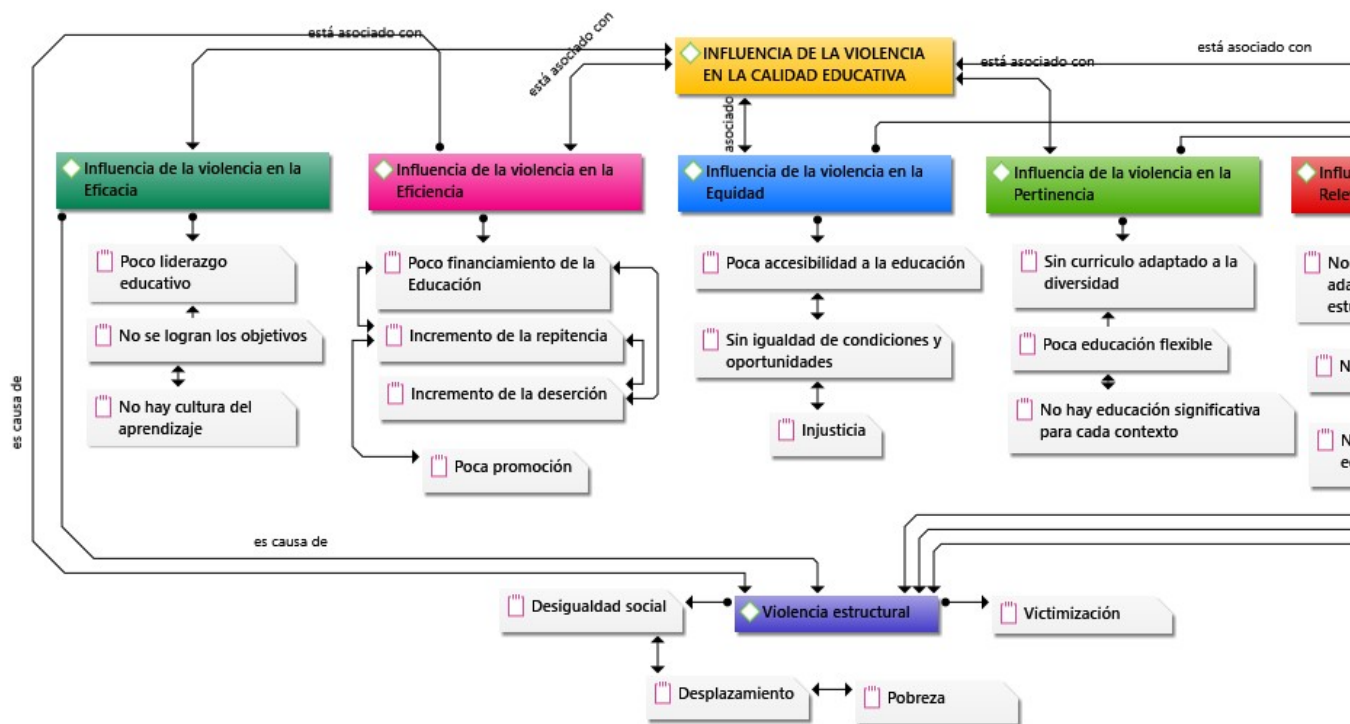
Fuente: Elaboración propia.

Los códigos (figura 16) son los siguientes:

- Violencia directa
- Violencia estructural
- Influencia de la violencia en la eficacia escolar
- Influencia de la violencia en la eficiencia escolar
- Influencia de la violencia en la equidad
- Influencia de la violencia en la relevancia
- Influencia de la violencia en la pertinencia

A continuación se presenta la red semántica donde se entrelazan cada una de las categorías y se establecen relaciones entre subcategorías.

Figura 17.
Red semántica de categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5. Sesgos y Limitaciones del Estudio

5.1 Sesgos en la investigación

Los sesgos pueden originarse en cualquier etapa de la investigación. Sin embargo, para este caso se evidencia como sesgo la expectancia, sesgo que se da, de acuerdo con Anguera (2003) cuando el investigador, en forma de previsión o anticipación, supone tener completo conocimiento de la situación y cree que los resultados de la investigación saldrán acordes con el marco teórico que ya ha sustentado. Este sesgo aparece en el caso de la presente propuesta porque la investigadora hace parte de la institución a la cual pertenece también la población participante, fenómeno que tiene una explicación clara: por un lado, la gran preocupación de encontrar las razones por las cuales no se logran los resultados académicos exigidos desde el Ministerio de Educación Nacional; por otro, el genuino interés de la institución en investigar si el contexto de violencia en que se encuentra inmersa la población, afecta las dimensiones de la calidad del proceso educativo. Las respuestas aparecerán durante el proceso de análisis y discusión de los resultados.

5.2 Limitaciones del estudio

Considero que en la realización de esta investigación he tenido algunas limitaciones muy importantes. Podría haber extendido el estudio a instituciones educativas de la ciudad de Medellín y hacer una comparación de los resultados, teniendo en cuenta que los grupos armados operan tanto en los municipios como en la ciudad y de esta manera consolidar el estudio de la influencia de la violencia en la calidad educativa en el departamento de Antioquia.

Faltó incluir dentro de los participantes a los representantes de la Alcaldía de Santa Fe de Antioquia, sus testimonios sobre las acciones que realizan para disminuir la pobreza, la desigualdad social, se podría haber ampliado los resultados desde sus puntos de vista.

También se presentó a la hora de entrevistas a los estudiantes víctimas del conflicto armado y el desplazamiento, estudiantes provenientes de Venezuela y considerados en la base de datos del Gobierno Nacional como refugiados, estudiantes que también han sufrido el flagelo de la violencia, con repercusiones negativas en el proceso educativo.

Otra dificultad que encontré en el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas fue la negación por parte del Centro Carcelario a entrevistar de forma personal al excombatiente en estado de reclusión. Esta entrevista fue realizada por el psicólogo del Centro carcelario y aunque se obtuvo información significativa para la investigación, se considera que fue una dificultad porque se hubiera profundizado en las preguntas sobre la violencia.

Por último la dificultad de visibilizar la violencia en el municipio por parte de los grupos armados, porque Santa Fe de Antioquia es un municipio altamente turístico y la violencia es un tema del que no se puede hablar ni visibilizar, porque disminuiría el turismo que es la base principal de la economía del pueblo, además porque afectaría su imagen ante los visitantes tanto nacionales como extranjeros.

Capítulo 6. Análisis de Datos, Interpretación y Discusión de Resultados

En el presente capítulo se presentarán los principales resultados del estudio que, como se ha indicado, procura analizar las relaciones entre la violencia y la educación. Para exponer los resultados se partirá de los objetivos planteados para esta investigación.

6.1 Objetivos

6.1.1 Objetivo General

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de un estudio de caso en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejoramiento en los aspectos pertinentes de sus procesos educativos institucionales.

6.1.2 Objetivos Específicos

- Estudiar las manifestaciones de la violencia directa y la violencia estructural en el contexto educativo de Santa Fe de Antioquia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.
- Determinar la relación entre la violencia directa y estructural con cada uno de los elementos que componen la calidad educativa: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.
- Elaborar una propuesta preliminar de mejora de la calidad educativa para el municipio de Santa Fe de Antioquia orientada hacia una pedagogía para la resiliencia y la paz.

Para dar respuesta a los objetivos anteriores, se realizó el proceso de análisis de categorías, como resultado de un proceso inductivo en consonancia con la identificación del problema y el marco teórico, así como el diseño de la investigación y el método de análisis adoptado para este estudio.

6.2 Análisis de datos, interpretación y discusión de resultados

Después de realizar un análisis interpretativo para estructurar las categorías y subcategorías, afinadas a partir de las entrevistas semiestructuradas de los diferentes participantes, se describen a continuación en la Tabla 21 las categorías y subcategorías concentrando las temáticas planteadas en la investigación

Tabla 21.

Descripción de categorías y subcategorías

Categoría 1	
Violencia directa y estructural	Subcategorías
Para la presente investigación <i>la violencia estructural</i> se da como producto de la explotación de la fuerza de trabajo, marginación económica y social de la población. El desempleo estructural e ineficientes políticas públicas de inclusión, son propias de un sistema económico capitalista que ha impuesto los mercados nacionales e internacionales por encima de las necesidades humanas de la población.	Desplazamiento Pobreza Desigualdad social Victimización
Categoría 2	
Influencia de la violencia en la eficacia escolar	Subcategorías
Para la presente investigación, la <i>eficacia escolar</i> pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación, establecidos y garantizados en un enfoque de derechos, es decir, respecto a la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia.	Bajo liderazgo educativo Bajo logro de los objetivos Falta cultura escolar

Categoría 3

Influencia de la violencia en la eficiencia

Subcategorías

escolar

Para la presente investigación, la eficiencia está relacionada con el costo con que dichos objetivos educativos son alcanzados y se relaciona con el financiamiento destinado a la educación y el uso de los recursos. También la eficiencia debe dar cuenta de en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; debe atender las necesidades educativas; el egreso oportuno de los estudiantes y concluir la educación obligatoria, así como el logro de los aprendizajes correspondientes en cada una de las etapas educativas.

Insuficiente financiamiento de la educación

Aumento de la deserción

Aumento de la repitencia

Baja promoción

Categoría 4

Influencia de la violencia en la equidad

Subcategorías

Para la presente investigación, la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que una educación ajustada a todas las personas logra que ellas tengan las mismas oportunidades para alcanzar los fines educativos en condiciones de igualdad.

Falta de igualdad de condiciones y oportunidades

Falta de justicia social

Dificultades para acceder a la educación

Categoría 5

Influencia de la violencia en la pertinencia

Subcategorías

Para la presente investigación, la pertinencia se refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan formarse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, su autogobierno, su libertad y su propia identidad

Currículo no adaptado a la diversidad

Educación no significativa para el contexto

Categoría 6

Influencia de la violencia en la relevancia	Subcategorías
Para la presente investigación la educación será <i>relevante</i> en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Tales aprendizajes están a su vez mediatizados por el contexto social y cultural en que se vive. La relevancia se refiere al “qué” y al “para qué” de la educación. Ello implica preguntarse por el tipo de educación que se quiere de acuerdo con las necesidades del contexto.	Aprendizaje no adaptado a las necesidades educativas No se cumple con las finalidades educativas

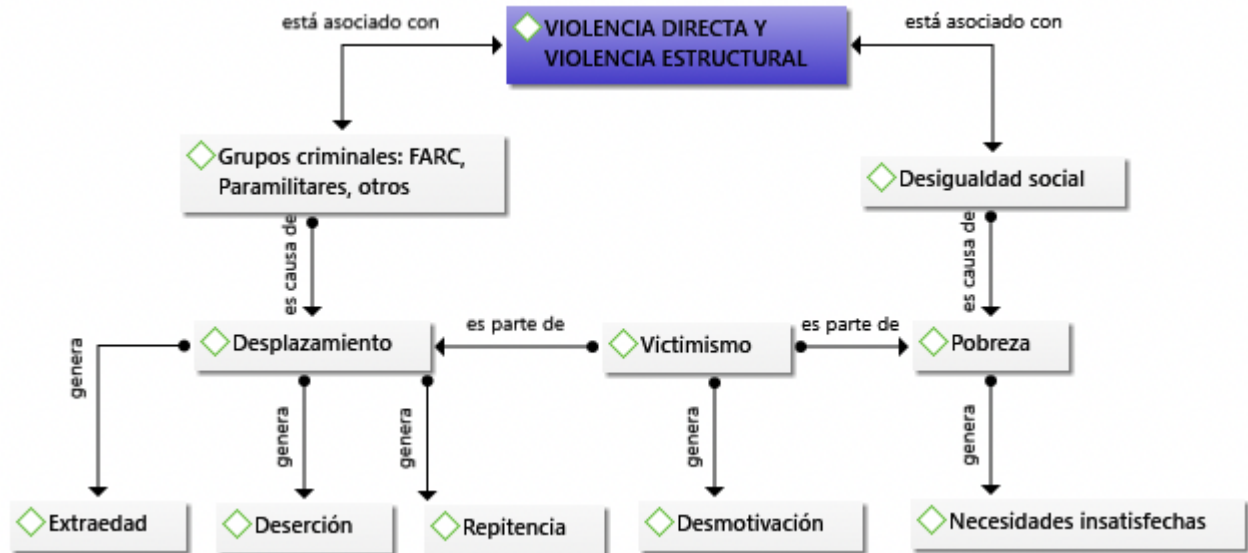
Fuente: Elaboración propia.

Después de tener definidas las categorías, veamos cómo están representadas a través de las voces de los informantes, ilustradas mediante redes semánticas y se presenta la discusión a través de un encuentro teórico que permita comprender la realidad encontrada en las voces de los entrevistados y la literatura académica existente. A continuación iniciamos con la primera categoría.

6.2.1 Influencia de la violencia directa y estructural

Analizados los datos de los diferentes participantes—estudiantes, docentes, padres y madres de familia, desertores y desmovilizados del conflicto armado—, se observa que la violencia directa y estructural afecta todas las dimensiones de la calidad educativa a través del desplazamiento, la desigualdad social, la pobreza y la victimización, como se muestra en la Figura 18

Figura 18.
Categoría violencia directa y estructural



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se muestran las subcategorías de la violencia directa y violencia estructural y las relaciones que se establecen entre sí, de acuerdo con los resultados encontrados que se explican a continuación.

6.1.1.1 Violencia directa y violencia estructural

En los relatos de las entrevistas, todos los actores narran diferentes hechos violentos por parte de los grupos armados que han hecho presencia en el municipio y la región, entre los que se encuentran; las FARC, grupo que se desmovilizó a través del Acuerdo de Paz el 24 de agosto de 2016; el grupo criminal antes llamado paramilitares y hoy llamado Clan del Golfo, y otros grupos criminales organizados que operan en la región. Todas las voces coinciden con los hechos de violencia directa que los llevaron al desplazamiento. Veamos una voz de cada clase de entrevistado:

1:1 *Pusieron los hombres aparte, las mujeres aparte y los niños aparte para luego matarlos a todos. Los que quedaron vivos fueron desplazados del pueblo (29294:30261) – D. Entrevista a estudiante, en la cual relata la violencia vivida por su madre y demás familiares en el departamento del Chocó, razón por la cual han migrado al municipio de Santa Fe de Antioquia.*

2:1 *Ellos se fueron porque los grupos armados los amenazaron, la guerrilla estaba matando a todo el mundo, entonces cuando ellos se fueron, se dieron cuenta después toda la gente que mataron, la finca ni idea quién se quedó con ella* (14229:14455) - D 2. Entrevistas a desertores, donde manifiestan sentimientos de tristeza por la pérdida de su casa y sus bienes.

3:1 *Sí, nosotros vivíamos en una vereda en el campo en la Aldea, cuando eso nosotros estábamos estudiando y nos tocaba ver cosas, muertos, mataban delante de uno, había guerrilla, mas sin embargo yo iba a estudiar y yo no sé si nos dijeron que nos fuéramos o fue el miedo, porque nosotros somos una familia grande, somos nueve hermanos, la mayoría eran hombres y cuando se los llevaban los mataban, mi papá dijo: vámonos, y nos vinimos para acá* (Santa Fe de Antioquia) (13139:13608) - D 3. Entrevistas a padre de familia, donde narra la violencia de varias generaciones, el desplazamiento, y más adelante la violencia vivida por su familia incluyendo sus hijos.

4:1 *Antes de ingresar a las FARC, fuimos perseguidos por los paramilitares, y mataron muchos jóvenes, después que yo llegué a las FARC, mi mamá se consiguió otro esposo y tuvo otros hijos, los cuales fueron perseguidos, luego los mataron, por saber que yo pertenecía a las FARC, los mataron a tiros, antes, los sacaron de la casa, se los llevaron y los torturaron* (19316:19687) - D 4. Entrevistas a excombatientes, donde se muestra cómo sus familias sufren la violencia y son perseguidas por el hecho tener miembros que pertenezcan a un grupo armado.

Se destaca cómo los desmovilizados entrevistados y el excombatiente entrevistado en reclusión, vivieron hechos violentos que afectaron a sus familias y a ellos de forma personal, antes de ingresar a los grupos criminales o después del ingreso. Como consecuencia de estas manifestaciones de violencia directa, se evidencia en las narraciones el desplazamiento de las familias hacia distintos lugares del país. Los entrevistados muestran aflicción por los hechos violentos que causaron y que les causaron a sus familias.

En el territorio colombiano, la violencia lleva desarrollándose desde hace más de seis décadas, pasando por episodios diferentes tan crueles como las masacres de grupos de personas en diferentes regiones, el desplazamiento de millones de sus ciudadanos, y otros tan esperanzadores como las desmovilizaciones de distintos grupos armados. Podría pensarse que con la firma del Acuerdo de Paz con el grupo guerrillero FARC en el año 2016, se terminaría la violencia del

conflicto armado en Colombia, pero no ha sido así. De acuerdo con Álvarez Vanegas, Cajiao Vélez y Cuesta Astroz (2017) la desmovilización de las FARC no es el fin de la violencia: si bien es cierto que se ha reducido el número de ataques violentos contra la población civil, también lo es, que en muchas de las regiones en que operaban los diferentes frentes de las FARC, los disidentes están en plan de aprovechar las circunstancias y han establecido alianzas con otros grupos armados para tomar el control del narcotráfico, negocio ilícito con el que se financian los grupos armados. Para el caso de Santa Fe de Antioquia, el comandante de la Policía expresó recientemente que en la subregión del Occidente donde está localizado el municipio, hay presencia a gran escala del grupo criminal *El Clan del Golfo*, quienes controlan el negocio del narcotráfico y la extorsión a comerciantes, generando terror en la población por las muertes selectivas y el desplazamiento. Lo anterior indica que la violencia aún está presente en el municipio y sigue generando un elevado número de víctimas y desplazamientos no solo en el municipio sino en otras áreas de la subregión del Occidente antioqueño (C. Policía, comunicación personal, 21 de febrero de 2020).

Los resultados muestran cómo la violencia hace parte de la vida cotidiana de las personas que habitan en el municipio de Santa Fe de Antioquia, donde los estudiantes, padres de familia, desertores, docentes, desmovilizados y actores del conflicto armado conviven entre sí en un escenario de víctimas, victimarios y leyes estatales que no logran por completo disminuir la violencia, ni mucho menos los efectos en la población civil.

6.1.1.2 Desplazamiento

Consultada la base de datos de las víctimas del conflicto que residen en el municipio de Santa Fe de Antioquia, se encuentran familias desplazadas de diferentes lugares del país. En el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020) se afirma que este municipio presenta una población de 24.900 habitantes, de los cuales 2.435 corresponden a la población desplazada.

Todas las personas entrevistadas están en la base de víctimas del conflicto armado, pero no todos son desplazados. Dentro del total de personas entrevistadas se encuentra el siguiente porcentaje de población desplazada:

Padres y madres de familia	60%
Estudiantes	50%

Desertores	100%
Desmovilizados	75%

Las voces de los desplazados evidencian el trauma de la violencia directa y el desplazamiento, teniendo que dejar sus posesiones y sus tierras e iniciar la vida nuevamente en otro lugar. Veamos:

1:2 *Los paramilitares se llevaron a mi tío y lo masacraron porque lo fueron mochando las partes. Por miedo tuvimos que irnos del pueblo (34201:34368) - D 1. Entrevista estudiante.*

1:3 *Le dijo que se tenía que ir con él o si no mataba a toda su familia y ella tenía dos hijos, entonces se tuvo que ir con ellos, pero a ella por allá la mataron, mi abuelo también se fue, todos se fueron para Riosucio, un pueblo (29964:30261) - D 1. Entrevista estudiante.*

5:1 *Amenazas de los paramilitares por haber compartido con otro grupo armado que se encuentre en la zona (22665:22736) - D 5. Entrevistas docentes. Ellos también viven la violencia cuando trabajan en escuelas con problemas de violencia causados por diferentes grupos armados, lo que genera desplazamiento de los docentes, quedando en muchas ocasiones las escuelas sin docente por mucho tiempo, ya que no es fácil que otros maestros cubran esas plazas con problemas de amenazas por parte de grupos armados.*

2:2 *Nosotros vivíamos en el Barrio Las Brisas de aquí de Santa Fe de Antioquia, por la casa había una expendedora de vicio que le tenía la mala a mi mamá y mi mamá la fue a denunciar y ella se enteró y la amenazó con los paracos, al otro día yo estaba con mi mamá en la casa cuando llegaron los paracos y entraron como si nada y le dijeron usted tiene que irse de acá por esto y esto, tiene tantos días, si en esos días no se ha ido la matamos con sus hijos, mamá se fue con nosotros para Guarne (12969:13622) - D 2. Entrevistas a desertores, donde se narra cómo los grupos armados amenazan a las familias por comentarios de otras personas, específicamente si se quejan del expendio de drogas, expendio protegido por los mismos grupos armados.*

4:2 *Yo nunca viví con mis papás porque nací en confrontamiento militar en la selva, mis papás eran combatientes, cuando nací me entregaron a mi abuela, las necesidades económicas*

eran muy grandes porque los paramilitares nos despojaron de Apartadó, por pertenecer a un grupo guerrillero y nos tocó irnos a vivir a Bogotá (9937:10235) - D 4. Entrevista a excombatiente.

Una de las entrevistas a excombatientes que más información produjo para esta investigación. Las narraciones del excombatiente aclaran que las mujeres están en confrontamiento militar en estado de embarazo hasta el nacimiento de los bebés, que luego son dados a sus familias, las familias a su vez son perseguidas por tener miembros de uno u otro grupo armado, situación que les genera desplazamiento para preservar la vida. Cuando estos bebés crecen y llegan a la adolescencia ingresan nuevamente a la vida de los grupos armados.

Como puede observarse con claridad, la violencia causa desplazamiento, el cual genera a su vez la interrupción de los ciclos escolares de los educandos, quienes se ven forzados a abandonar la escuela e iniciar de nuevo el año escolar donde sea que lleguen, lo que ocasiona un atraso generalizado en los ciclos educativos. En las entrevistas de los estudiantes, se evidenció en sus voces diversos sentimientos en los que se destacó la tristeza de huir y dejar sus viviendas, sus animales, su escuela, sus amigos. También se evidenció la rabia por los actos violentos a los que sometieron a sus familiares más cercanos y mucha desmotivación para empezar de nuevo, quejándose con voces cansadas, voces frustradas, como se muestra a continuación:

1:4 Al mudarnos para acá cambiaron muchas situaciones porque nosotros nos vinimos sin nada, solo con la ropita que teníamos puesta, tocó empezar de cero, también en el colegio... (43319:43424) - D 1. Entrevista estudiante.

1:5 En Anzá teníamos una casa propia, teníamos una familia, pues estábamos establecidos allá... ya estábamos acostumbrados al pueblo, donde nacimos, pero ya al desplazarnos los paramilitares, cambiaron muchas situaciones porque a nosotros nos tocó venirnos sin nada y salirnos de la escuela (41824:42252) - D 1 Entrevista estudiante.

2:4 Acá vivíamos bien, estábamos en la escuela y por el desplazamiento nos tocó empezar otra vez el año, tocó repetir nuevamente (15414:15870) - D 2. Entrevistas a desertores.

3:2 A las niñas todavía les da muy duro, apenas están volviendo, sobre todo la pequeña, ella no hacía sino llorar en la escuela, ella perdió el año, ahora se está recuperando, fue muy duro

cuando mataron el papá y a su tío, no lo han podido superar(16542:16711) - D 3. Entrevistas a padres de familia.

5:2 Los estudiantes en donde sus familias han tenido que desplazarse por problemas de violencia a raíz de los grupos armados en el país, presentan problemáticas como soledad, el abandono, desmotivación por el estudio o querer tomar venganza en ocasiones (23339:23537) - D 5. Entrevistas docentes.

4:3 La violencia ha afectado a todo el mundo, porque el enemigo se escondía en resguardos poblados, el ejército no nos salía al monte porque sabía cómo era la confrontación, pero se escondía en escuelas rurales, por eso atacábamos a todos los que se atravesaran, por eso afectó mucho a los niños, pero eran momentos de guerra (26108:26430) - D 4. Entrevistas excombatientes.

Los diferentes testimonios pintan con palabras los horrores de la violencia directa y el abandono del Estado. Santa Fe de Antioquia tiene población desplazada proveniente de otros municipios y población que ha tenido que desplazarse a otros lugares, como también se evidenció en las entrevistas a familias que se desplazaron y luego regresaron al pueblo. El desplazamiento es una de las consecuencias más graves que vive la población. Teoría que concuerda con Pachón (2009) el desplazamiento genera sumisión y sometimiento de la población, afectando a la familia y a los menores.

De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2020) el Departamento de Antioquia se encuentra en el segundo lugar en el país con el mayor número de personas desplazadas. Además de la atención directa por parte de sus funcionarios, esta entidad cuenta con varias estrategias para enfrentar el desplazamiento forzado de esta población, como son los Grupos Móviles de Atención y las Casas de Derechos, donde las familias desplazadas pueden permanecer temporalmente mientras encuentran un lugar para establecerse en forma más definitiva. La Defensoría expresa su preocupación por la presencia de grupos armados en el Departamento, como el ELN (Ejército de Liberación Nacional), y las bandas posdesmovilización, las cuales están generando nuevos desplazamientos en el territorio antioqueño, para el caso de Santa Fe de Antioquia serían las disidencias de las FARC y el grupo criminal anteriormente mencionado el *Clan del Golfo*.

Durante la investigación se estableció contacto con la Oficina de Víctimas del Municipio en Santa Fe de Antioquia y nos confirmó cómo ha ido aumentando el número de víctimas,

contabilizándose en la actualidad 5.314 víctimas, de las cuales 4.018 son desplazados por la violencia (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020), que en general, es población desplazada del campo a la zona urbana del municipio o personas que llegan de otras regiones de Colombia. Se suma también la población que llega de Venezuela como refugiados, y que llegan con las mismas condiciones de pobreza y desempleo como las demás personas desplazadas en el municipio. Este resultado concuerda con Vallejo Guate (2019), el cual explica la preocupante desigualdad e informalidad laboral en Colombia, país que ocupa el tercer puesto en el mundo en desigualdad social.

De esta manera esta investigación muestra el desplazamiento como una de los principales consecuencias de la violencia que influye de manera directa en la calidad educativa, porque a mayor número de familias desplazadas, mayor número de estudiantes que dejan la escuela, situación que aumenta los índices de deserción y repitencia. Las consecuencias socioemocionales provocadas por el desplazamiento también influyen negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

6.1.1.3 Pobreza y desigualdad social

En el nuevo destino, los desplazados se encuentran con otra realidad: la pobreza, el miedo, los duelos por las pérdidas, el desarraigo de la tierra, por lo que tienen que empezar de nuevo en condiciones de desigualdad y de necesidades básicas insatisfechas. Es muy reiterativo escuchar en sus voces la carencia de empleo para cubrir esas necesidades.

1:6 No teníamos con qué comer, nosotros le decíamos a mamá que teníamos hambre, entonces ella nos decía que tomáramos agua, o nos acostáramos a dormir para olvidar que teníamos hambre (47965:48109) - D 1 Entrevista Estudiante.

1:7 Llegamos nuevos al pueblo y mamá no tenía trabajo fijo así que ese año no pude ir a estudiar(20130:20323) - D 1. Entrevista estudiante.

5:3 Algunos de estos niños no satisfacen ni siquiera las necesidades básicas (10763:10890) - D 5. Entrevistas docentes.

3:3 En estos momentos las necesidades más grandes son la alimentación, el pago de servicios públicos, pero normal, hay como mi diosito le va ayudando a uno, se va yendo uno (9213:9303) - D 3. Entrevistas a padre de familia.

2:5 *En mi casa vive mucha gente, mi mamá, mi hermana, una tía, la hija de mi tía o sea mi prima, otra prima, mi abuela y dos tíos, por eso como hay tanta gente la comida escasea, y hay que arreglar la casa porque está en mal estado, pero solo mis dos tíos trabajan y la plata no alcanza, por eso pasamos muchas dificultades (9383:9609) - D 2. Entrevistas a desertores.*

4:4 *Las necesidades que tuvimos fueron muy desagradables a raíz de las diferencias sociales, porque no tuvimos oportunidades como estudiar y aspirar a muchas cosas (9790:9949) - D 4. Entrevistas a excombatientes.*

De los entrevistados, el 70% de las personas se encuentra en el nivel uno del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN, 2020); el 25% en el nivel 2, y solo el 5% en el nivel 3. Este sistema funciona a partir de una encuesta de clasificación socioeconómica que realiza el Departamento Nacional de Planeación (DNP) para identificar las familias más pobres y vulnerables. De esta clasificación, el Gobierno selecciona las familias ubicadas en los niveles más bajos (uno y dos), para otorgarles los subsidios económicos que les permitan suplir algunas de sus necesidades básicas.

También se encontró dentro de los resultados cómo los grupos armados utilizan el desplazamiento en forma de estrategia para aterrorizar a la población y adueñarse de las tierras de las personas desplazadas, evidenciándose la incapacidad del Estado para proteger los bienes de los ciudadanos. Aunque existe la Ley 1448 del año 2011 de Restitución de Tierras en Colombia, se trata de un proceso lento, largo y complicado, y a través del cual muchas veces los afectados no logran que les devuelvan sus tierras. Algunos entrevistados expresaron que aún están esperando la restitución de sus fincas, en otras ocasiones les devuelven las tierras con los cultivos destruidos, y otras veces son asesinados por intentar recuperarlas, a manos de los mismos usurpadores que las obtuvieron ilegalmente.

Como venimos diciendo, con el desplazamiento llega la pobreza y la desigualdad social. Si bien es cierto que en Colombia existe la Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan las medidas para la prevención del desplazamiento forzado, la atención, la protección, la consolidación y la estabilización económica de los afectados, otorgándoles derechos a subsidios o soluciones definitivas de su situación a las familias desplazadas, los trámites para que estas ayudas sean reconocidas son muy lentos y engorrosos, situación que se confirma con las voces de los padres de familia entrevistados, de manera casi inevitable, las familias, durante su desplazamiento y proceso

de acomodación en Santa Fe de Antioquia, sufrieron la pobreza y la desigualdad. Para ejemplificar el proceso de acomodación después del desplazamiento se puede leer la siguiente cita:

Cuando nos desplazaron de Turbo mi mamá decidió venirse para acá para Santa Fe, llegamos donde una amiga de mi mamá, pero ahí también nos dijeron que teníamos que conseguir casa rápido, a los tres días mi mamá consiguió una casa por la Maquea, ahí vivíamos, pero no teníamos con qué comer entonces cuando mi hermano venía al colegio o nosotros llegábamos, le decíamos a mi mamá que teníamos hambre, entonces ella nos decía que tomáramos agua, o nos acostáramos a dormir para olvidar que teníamos hambre, (llora). (47965:48109) - D 1: Entrevista Estudiante

Como se evidenció en los resultados, el desplazamiento en Santa Fe de Antioquia ha sido uno de los hechos victimizantes que más daño le ha causado a la población civil. Se caracterizó en las entrevistas cómo la violencia es sufrida por las familias, antes, durante y después. Durante el desplazamiento ocurre una fragmentación del tejido social, generando la tristeza, el miedo, el resentimiento y la desesperanza y por último se encuentran con otro tipo de violencia, ocasionada por la pobreza y la falta de empleo al llegar a un lugar nuevo donde no cuentan con los recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas. Bello (2004) explica lo anterior de la siguiente manera: el desplazamiento inicia cuando los hechos violentos (asesinatos, temor de vinculación de los menores, amenazas) ocurren en el lugar donde viven, situación que se vio reflejada en las voces de los entrevistados.

En cuanto al desplazamiento de los menores, las entrevistas a los estudiantes mostraron cómo ellos se ven enfrentados a tres momentos: el primero es la tristeza de dejar su casa, su escuela y todo lo que para ellos es conocido, luego sobreviene la tranquilidad frente a la tristeza al alejarse de la violencia, y por último, el enfrentamiento con otra realidad, un espacio nuevo, con iguales o mayores carencias a las que ya tenían, solitarios, y en busca de una nueva escuela o colegio para continuar sus estudios, pero con condiciones socioemocionales muy distintas a las que tenían antes, condiciones que afectan el aprendizaje, situación demostrada en el bajo rendimiento que presentaron la mayoría de los estudiantes entrevistados en condición de desplazamiento.

La falta de empleo, la pobreza, la desigualdad y la falta de justicia social se convierten así en características de la población desplazada. Según los datos estadísticos (Unidad para la Atención

y Reparación Integral a las Víctimas, 2020), la Institución Educativa San Luis Gonzaga presenta 425 estudiantes en condición de víctimas del conflicto, de las cuales el 382 corresponden a población desplazada. La pobreza y la desigualdad de las familias que llegan desplazadas a Santa Fe, se produce en la medida que se les dificulta ingresar al campo laboral y obtener los recursos necesarios para la supervivencia. Los resultados evidencian que no satisfacen sus necesidades básicas (alimentación, vestido) ni los medios para cubrir dichas necesidades. La baja situación económica lleva a los estudiantes de la institución a que accedan de manera irregular a las clases. La exigencia de recursos para el pago de los útiles, los uniformes, la alimentación, y el transporte, para poder estudiar se constituya en una razón contundente para que los menores abandonen el colegio porque sus padres carecen de los medios suficientes para sufragarlos.

Los hechos violentos de los grupos armados, así como las difíciles condiciones del Estado para la generación de empleo y la puesta en marcha de las ayudas o subsidios, hacen que los efectos de la violencia sean cada vez más profundos. La violencia estructural manifestada a través del desplazamiento, la desigualdad social y la pobreza, genera aún más violencia, causando un victimismo mayor en la población..

Los resultados demostraron a través de las las voces de los entrevistados la falta de programas de bienestar estudiantil por parte de la institución educativa, que atienda a los menores con mayores dificultades económicas, es aquí donde se evidencia el trabajo infantil, muchos de los estudiantes al ver las situaciones económicas tan difíciles de sus familias, abandonan los estudios para colaborar económicamente en trabajos informales: (vendiendo arepas, trabajando en bares, haciendo mandados) con el peligro manifestado por los mismos padres de familia, de que accedan a las ofertas tentativas de los grupos armados y terminen trabajando para ellos. Por lo tanto, el municipio debe buscar las estrategias para mejorar el sistema de subsidios y mejorar la tasa de empleo, mientras que la institución educativa debe buscar las estrategias para la retención escolar que ayude a los estudiantes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad, evitando la deserción y la repitencia, ofreciendo a los menores la oportunidad de terminar sus estudios para ayudar luego a sus familias.

6.1.1.4 Victimismo

En forma reiterada se observan en sus voces las carencias económicas por la pobreza y la desigualdad social, pero también se evidencian situaciones donde los menores no quieren estudiar ni los adultos trabajar porque el Estado colombiano les otorga los subsidios por su condición de desplazados. Según la situación violenta que haya vivido, el Estado hace las compensaciones pertinentes, un proceso lento donde muchas familias esperan ser reparadas económicamente.

1:8 *Mi hermano mayor no trabaja; ya es mayor de 23 años y no le gusta trabajar, ha sido siempre un mantenido sobre mi mamá y no le gusta trabajar y no quiere quedar en cuenta de que es mayor y no quiere trabajar, no le gusta.* (12257:12476) - D 1. Entrevista a estudiante.

1:9 *Mi hermano que no quiere hacer nada, no quiere estudiar, está en la casa.* (12806:12877) - D 1. Entrevista a estudiante.

Las anteriores voces evidencian cómo adultos en edad de trabajar esperan ser mantenidos por sus familias, no estudian ni trabajan, escudándose en su condición de desplazados.

5:4 *La pobreza, la desigualdad social y económica hace que la vida de estos niños y jóvenes se vuelva más vulnerable. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos.* (12177:12435) - D 5. Entrevistas a docentes.

Los docentes explican cómo muchos menores de edad, que ya han vivido situaciones de violencia, se excusan en estas vivencias para continuar perpetuando la violencia con el ingreso a los grupos armados.

3:4 *La tía de las niñas nos colabora, o sea una hermana del papá de ellas, pero las niñas tienen que estudiar para que nos den el subsidio del Plan Colombia, ese dinero no se puede perder.* (9637:9715) - D 3. Entrevistas a padres de familia.

Este entrevistado utiliza la educación como forma de obtener beneficios económicos por parte de los subsidios del Plan de Víctimas en Colombia.

2:6 Al principio era duro, nos tocaba dormir en una residencia, después mi papá se metió a trabajar construcción y ahí ya alquilamos una casa, mi mamá fue a hablar con la Personería, colocó el denuncia de desplazados, allá nos ayudaron con un mercado y con el certificado de Víctimas nos daban un subsidio para pagar el arriendo cada tres meses, así era que nos sosteníamos. (14532:14896) - D 2. Entrevistas a desertores.

Ni en las entrevistas de los desmovilizados, ni en la entrevista al excombatiente en estado de reclusión se evidencia el victimismo. En sus narraciones, al comienzo se muestran como víctimas de la pobreza y del sistema económico del país, pero luego esgrimen como razones para ingresar a los grupos armados, además de esa motivación, la decisión voluntaria o la simple oportunidad:

4:5 Fue las ganas de ser diferente, yo veía las mujeres con uniforme, las guerrilleras, qué lindas, hay que decir la verdad, yo voy a decir que ingresé consciente que se iba a hacer algo por este país (13729:13922) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:6 Empecé haciendo mandados al grupo armado, ya luego me ingresaron a la fila pensé que iba a ganar más dinero. Entrevista a excombatiente recluido en centro carcelario (14094:14188) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:8 Entré a conciencia, las FARC no tiene pago, yo ingresé no porque me motivé ir a matar, o por un arma, yo tenía mis principios (15308:15432) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:9 Yo entregaba víveres y demás cosas que ellos necesitaban, a la edad de quince años, yo entré primero a distancia, mientras que terminaba el estudio, envié los papeles y luego ingresé, lo hice voluntariamente porque yo quise (15586:15666) -D 4. Entrevistas excombatientes.

Las voces de los excombatientes no evidencian victimismo, al contrario, muestran cómo cada uno fue consciente de ingresar a los grupos armados porque quería, no por obligación, ni por amenazas o reclutamiento.

El victimismo encontrado en algunas voces, como la de estudiantes y sus hermanos, es demostrado al aprovechar su condición de víctimas para vivir de los subsidios que otorga el Gobierno Nacional, y ahí se quedan lamentando los hechos violentos que les tocó sufrir, no trabajan, esperando que el Estado les dé las bonificaciones económicas por su condición de desplazados. En esta actitud de victimismo es donde confluyen la pobreza, el desempleo, las necesidades básicas insatisfechas, pero también una cultura victimista, reflejada en muchas de las personas desplazadas en Santa Fe de Antioquia. Ser víctima está referida al hecho concreto de violencia directa que la produjo, en un espacio y tiempo determinado, pero la victimización va creándose y reforzándose en la medida que el sujeto víctima pasa a través de las redes institucionales, que por su condición de víctimas el Estado de forma asistencialista repara de forma monetaria las experiencias de violencia que ha vivido.

Lo anterior explicaría cómo desde 1990 Colombia ha venido registrando las víctimas de la violencia: hasta la fecha, lleva 8.862.896 víctimas registradas en la base de datos del Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020). Esta cifra acumulativa le permite a Colombia mostrar ante la comunidad europea y el resto del mundo la intensidad de la violencia interna en el país, accediendo de esta forma a las ayudas humanitarias para esta población por parte de los diferentes países. Los resultados encontrados contrastan con la teoría de autores como Hernández Marcos (2018) quien explica que hay una nueva forma de cultura o estilo de vida y la denomina *cultura victimista*, las personas adoptan una posición sufriente y maltratada por cualquier clase de hechos frente a los cuales solicita reparación. Este autor también explica cómo la *cultura victimista* “pasa de una cultura del deber y de la responsabilidad del individuo consigo mismo y con la sociedad, a una cultura de la deuda y de la obligación compensatoria, que supuestamente habría contraído para siempre la sociedad en general con cada individuo y colectivo sufriente” (p. 242). Sin embargo, la cultura victimista encontrada en esta investigación va más allá de lo expuesto por el autor, porque la cultura victimista muestra cómo los miembros de las familias al negarse a buscar o crear empleo porque exigen la reparación por parte del Estado, no solo aumenta la desigualdad social sino que tienen la tendencia de ingresar a los grupos armados por ofertas económicas mucho más altas que los subsidios del Gobierno, continuando el ciclo de la violencia, así la cultura del victimismo pasa a una cultura del dinero fácil.

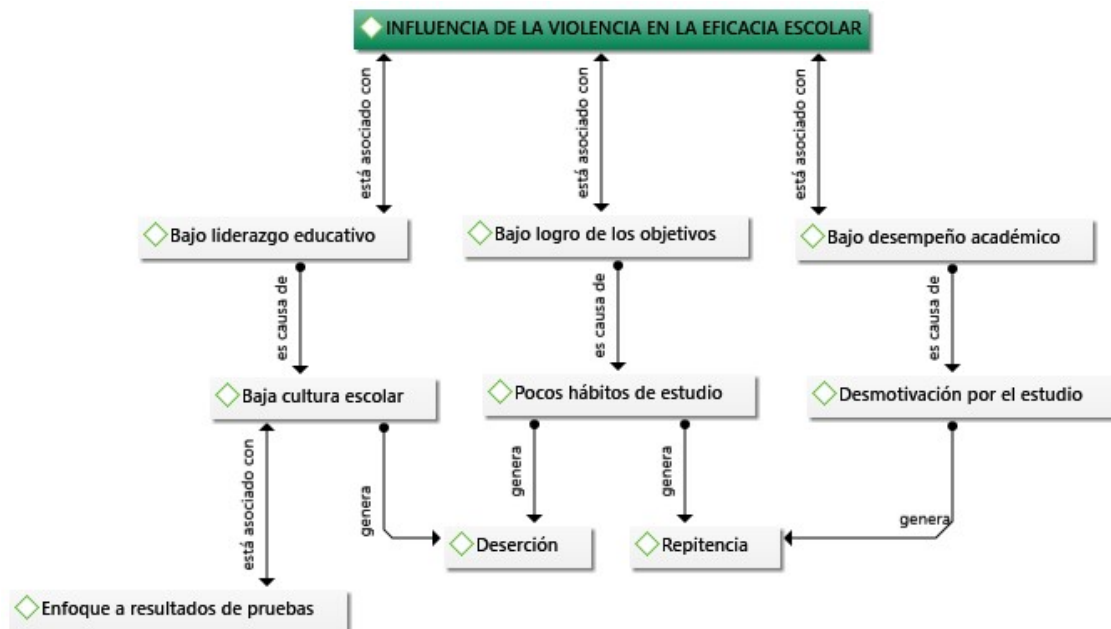
A continuación analizaremos cómo afecta la violencia cada una de las dimensiones de la calidad educativa.

6.1.2 Influencia de la violencia en la eficacia escolar

La eficacia escolar tiene como fin conocer las características de la escuela para trazar estrategias tendientes a lograr que todos sus estudiantes aprendan lo que tienen que aprender para el logro de los objetivos (Murillo, 2005).

De acuerdo con esta premisa, se estableció cómo el proceso educativo de los estudiantes se ve truncado por el desplazamiento, lo que genera deserción y repitencia de los ciclos escolares. Entre los entrevistados, La mayoría de las personas ha dejado sus estudios por diferentes hechos violentos que obligaron a sus familias a desplazarse a otro lugar para comenzar de nuevo. Observemos en la figura 19 las subcategorías que emergieron de la categoría *influencia de la violencia en la eficacia escolar*.

Figura 19.
Influencia de la violencia en eficacia escolar



Fuente: Elaboración propia.

6.1.2.1 Bajo liderazgo educativo

En las entrevistas a los docentes y estudiantes sobre el liderazgo educativo de la institución observamos:

1:1 *Se han venido implementando diversas estrategias que permiten el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes como: proyecto de lectura, semilleros, pre-Icfes, aplicación de simulacros, entre otros* (18497:18702) - D 1. Entrevistas docentes.

1:2 *La institución les brinda muchas herramientas (talleres, pre-Icfes, seminarios, para prepararlos para las pruebas externas, sabemos que a los estudiantes les falta más hábitos de estudio* (18391:18492) - D 1. Entrevistas docentes.

Los docentes refieren en sus voces la amplia variedad de actividades que conducen al logro de los objetivos, específicamente la preparación de los estudiantes para el logro de las pruebas SABER y las pruebas PISA. En términos generales, sus respuestas coinciden con las respuestas de los estudiantes.

2:1 *Yo creo que la institución hizo mucho, porque la educación es muy buena, yo digo que no es la institución, sino la mentalidad de las personas, la institución da lo mejor para la educación de los estudiantes, para que ellos no se salgan y sigan estudiando, pero los estudiantes tienen mentalidad como de pobres y se salen* (25356:25661) - D 2. Entrevista estudiante.

4:1 *Yo no sé exactamente qué cosas hace el colegio, pero si sé que orientan a los niños para que no se salgan, terminen el bachillerato y sean profesionales, es que lo que realmente necesitan los niños es que tengan papá y mamá pendiente de ellos* (12135:12176) - D 4. Entrevistas a padre de familia.

Los padres de familia opinan que el colegio orienta a los estudiantes para que no abandonen los estudios y lleguen a convertirse en profesionales, pero en lo que realmente necesitan empeñarse es en acompañar el proceso educativo de sus hijos, el éxito escolar es un esfuerzo conjunto, sin embargo, los resultados mostraron estudiantes solos en la tarea educativa, los padres de familia entrevistados dejan la responsabilidad completa al colegio. A los desertores y a los excombatientes no se les preguntó por el liderazgo educativo.

La violencia sufrida por los menores, el desplazamiento, la violencia estructural, las afectaciones psicológicas representadas a través de la desmotivación de los menores frente a la vida, frente al estudio, son situaciones que las instituciones educativas deben atender a través del currículo. Si bien es cierto, la Institución Educativa San Luis Gonzaga realiza diferentes estrategias pedagógicas, las actividades implementadas no han logrado convocar a la comunidad en un proyecto de mejora educativa a través de proyectos que atiendan a la población víctima de la violencia. Esta situación demuestra la ausencia de un liderazgo educativo en la atención a estudiantes víctimas de la violencia que los ayude en sus afectaciones psicológicas y en la desmotivación que presentan frente al estudio.

Al respecto, la OCDE (2009) afirma que el liderazgo educativo constituye una prioridad dentro de las políticas educativas, porque logra mayores y mejores resultados. Esto hace que se deba revisar la función de los líderes educativos de la Institución San Luis Gonzaga y la forma como se distribuye el liderazgo para ampliarlo a equipos de trabajo orientados hacia la calidad educativa, porque si bien es cierto la institución realiza diferentes estrategias pedagógicas para mejorar el logro de sus objetivos, le hace falta revisar cómo se encuentra orientado el liderazgo para que su accionar resulte más satisfactorio frente a las necesidades de los estudiantes.

6.1.2.2 Bajo logro de los objetivos

Al entrevistar a los docentes sobre el desempeño de los estudiantes y el logro de los objetivos se encontraron voces como:

1:3 El desempeño académico de los estudiantes es bajo en la mayoría de los casos. La pereza por la lectura, el facilismo de copiarle la tarea al compañero, o bajarla textualmente de internet, y la falta de motivación de sus padres o representantes, llevan a que el estudiante no adquiera las competencias necesarias para un desarrollo pleno o ingreso posterior a la Universidad. (16422:16793) - D 1. Entrevistas docentes.

Los estudiantes entrevistados también hablaron sobre su rendimiento, pero se encontraron voces que difieren unas de las otras: mientras algunos presentan buen rendimiento, para otros estudiar es una obligación porque no les gusta estudiar, les falta motivación y darle valor al estudio.

2:2 *Mi rendimiento académico es más o menos, porque voy reportada en dos materias, pero traigo las tareas, sino que a mí casi nunca me entra la matemática entonces voy reportada.* (19864:19912) - D 2. Entrevista estudiante.

2:3 *Mi rendimiento académico no es excelente pero tampoco es mal, es bien* (19715:19758) - D 2. Entrevista estudiante.

2:4 *El rendimiento académico mío siempre ha sido malo, yo no sé cómo que ya no me gusta tanto estudiar como antes* (19120:19188) -D 2. Entrevista estudiante.

2:5 *Mi rendimiento es más o menos, porque hay veces soy muy cansón, ya no me concentro* (19057:19118) -D 2. Entrevista estudiante.

2:6 *Mi rendimiento es bien, aunque no sé qué si estoy perdiendo materias* (19006:19055) - D 2. Entrevista estudiante.

Con relación a las narraciones de los desertores entrevistados, todos coinciden en que cuando dejaron la escuela tenían bajo rendimiento académico.

3:1 *Mi rendimiento académico es malo, de pronto por pereza para hacer los trabajos, si termino once a mí me van a mandar para Medellín donde una tía a estudiar en la Universidad y eso me va a cambiarla vida* (11431:11801) - D 3. Entrevistas a desertores.

En cuanto a los logros educativos de los excombatientes entrevistados, se encuentra que dos de ellos nunca ingresaron a la escuela, uno llegó hasta el grado 7° de la educación primaria, y dos terminaron el bachillerato. Se destaca el excombatiente que aprendió a leer y escribir en medio de la guerra, otros suspendieron los estudios por las dificultades económicas.

5:1 *Yo suspendí el estudio a los doce años en el grado Cuarto, y los suspendí, los retomé a los 23 años para continuar el bachillerato, a los 37 años inicié la carrera de psicología y estoy en el séptimo semestre de psicología* (11826:12048) - D 5. Entrevistas excombatientes.

5:2 *Yo estudié hasta séptimo cuando me salí de estudiar (12049:12055) - D 5. Entrevistas excombatientes.*

5:3 *Yo no tuve estudio porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá, yo sé leer y escribir porque aprendí aquí en la guerra, mis compañeros me enseñaron (12646:12760) - D 5. Entrevistas excombatientes.*

5:4 *Yo no estudié nunca, yo sé leer muy poco porque nunca entré a la escuela, yo trabajé desde niño para ayudar en la casa (12077:12094) - D 5. Entrevistas excombatientes.*

5:5 *Yo terminé el bachillerato, porque en medio de la pobreza le prometí a mi abuela que algún día la sacaríamos de allí donde estábamos viviendo y que mis hijos nunca pasaran una necesidad como la que nos tocó, cuando era pequeño me regalaron una cartilla de Nacho Lee y con ella aprendí a leer, cuando yo tenía ocho años, mi abuela me entró a estudiar a la escuela del barrio y luego me gradué (12096:12461) - D 5. Entrevistas excombatientes.*

Consultada la base de datos de la institución educativa sobre las notas de los estudiantes entrevistados, se encuentra que el 60% presenta rendimiento académico regular, el 30% presenta rendimiento académico bueno, y sólo el 10% sobresaliente. Para los docentes, la mayoría de los estudiantes presentan un rendimiento académico bajo, y esto se evidencia en los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de conocimiento y en los resultados internos de los estudiantes. Por lo tanto, no se puede decir que los porcentajes de bajo rendimiento solo lo obtienen los estudiantes víctimas de la violencia; lo que sí se puede decir es que la mayoría de los estudiantes víctimas de la violencia presentan bajo rendimiento académico. Y es que la desmotivación de los estudiantes frente al estudio es importante destacarla dentro de los resultados, porque es el principal objetivo al que la institución educativa San Luis Gonzaga debe dirigir todos sus esfuerzos, a través de un currículo significativo para el contexto de violencia en que se desenvuelve la población estudiantil.

De acuerdo con los docentes entrevistados, la institución educativa realiza diferentes estrategias para incentivar el logro académico y alcanzar el liderazgo educativo para una educación de calidad.

1:4 *Hay diferentes planes de sostenibilidad para incentivar el estudio como por ejemplo: restaurante escolar, semilleros de profundización, semilleros de música y deportes, convenios con otras entidades para ofrecer clases de danza y teatro. Se realizan también planes constantes de recuperación de áreas perdidas, promociones anticipadas por buen rendimiento académico, acompañamiento psicosocial, en algunos casos visitas domiciliarias, entre otras (20898:21317) - D 1. Entrevistas docentes.*

Pero las voces evidenciaron la desmotivación de los menores frente a la educación, siendo uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes de la institución en la actualidad, es un problema que repercute directamente en el aprendizaje, en los resultados académicos, por lo que la Institución Educativa San Luis Gonzaga debe trazar las estrategias que contrarresten esta problemática. Los factores psicológicos que afectan a la población estudiantil víctima de la violencia es sin duda alguna, consecuencias de la violencia directa y estructural que han vivido. Dentro de los resultados se puede apreciar muchos factores, pero en esencia todos conducen a lo mismo, desmotivación, el *para qué* estudiar. Son factores externos, del contexto violento que repercuten en los estudiantes generando desmotivación, desesperanza. Este resultado contrasta con la posición de García, González y Jiovani (2009) donde confirmamos cómo el miedo que genera la violencia afecta la forma como se configura la sensibilidad de los menores y aducen que los hechos violentos interfieren en el desarrollo de la capacidad y habilidad para ser felices. La violencia no solo genera afectaciones físicas, sino también psicológicas y, a su vez, bajo rendimiento académico. Pero es la institución la que puede contrarrestar esta desmotivación estudiantil desarrollando estrategias al interior de las aulas, conducentes a mejorar la actitud de los menores, la cátedra para la resiliencia, la paz, la no violencia es un camino para educar a los estudiantes en un proyecto de vida que les devuelva la esperanza y de valor a la educación que poco se evidenció en las voces de los entrevistados.

6.1.2.3 Baja cultura escolar

Las instituciones que aprenden son aquellas que ante las circunstancias evolucionan a través de la anticipación, la reacción y la respuesta al cambio como medidas que adoptan para mejorar los procesos y por ende la calidad de la educación (Gálvez Fernández, 2010). La baja cultura escolar es demostrada en las voces de los estudiantes como la falta de responsabilidad para hacer las actividades académicas. Las voces de los estudiantes entrevistados denotan desmotivación por el estudio, pereza y facilismo, así como victimismo. Voces como las siguientes, evidencian actitud pasiva e indiferencia hacia el estudio, el aprendizaje y la cultura escolar.

2:7 He reprobado dos años octavo y noveno, por el fastidio, la forma de responder a los profesores, muy cansón, hago tareas, pero a veces la pereza como que no me deja (20325:20483)
- D 2. Entrevista estudiante.

2:8 Yo no sé, como que ya no me gusta tanto estudiar (19142:19188) - D 2. Entrevista estudiante.

2:9 Mi rendimiento es más o menos, porque yo no sé un tema y no lo pregunto, entonces me quedo sin saberlo, se me olvida todo (19760:19862) - D 2. Entrevista estudiante.

Al preguntar a los docentes entrevistados sobre las estrategias que realiza la institución para mejorar la cultura escolar, respondieron enfocándose en lo que se puede hacer desde el compromiso de las alcaldías municipales y desde el interior de la institución educativa.

1:5 Habría que reunir bastantes estrategias para convertir el colegio en un lugar atractivo para los niños y jóvenes. La inversión en restaurantes escolares con comida digna para los más necesitados, mejores espacios para el aprendizaje, asegurar el transporte escolar durante todo el año. Disminuir el número de estudiantes a 20 (y no 45 aproximadamente como actualmente se da en la realidad) para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo. Además, al mejorar la disciplina de los alumnos se mejora la salud mental del docente, los niveles de estrés del grupo bajan, la calidad del acompañamiento en los procesos formativos y el desarrollo del plan educativo aumentarían sustancialmente (12737:13116) - D 1. Entrevistas docentes.

1:6 *Se deben articular las instituciones educativas, la Secretaria de Educación y las entidades defensoras de los derechos de los niños, niñas y jóvenes para brindar una educación incluyente donde se le brinde a todos los estudiantes un acompañamiento permanente desde el hogar hasta la institución educativa, que incluya sensibilización a los padres de familia sobre la importancia de la educación que deben recibir sus hijos* (13977:14394) D 1. Entrevistas docentes.

Los padres de familia entrevistados respondieron de la misma manera: *Yo espero que en la institución educativa orienten a los niños para que estudien y no se salgan de estudiar*. Los desertores entrevistados coincidieron con los padres de familia sobre la función de la institución educativa: *Orientarlos, entenderlos y preguntar si tienen problemas para ayudarlos*. Los excombatientes hablaron de temas diferentes, lo que ellos logran apreciar desde afuera del contexto escolar:

5:6 *Muchos papás no entran sus hijos cuando el colegio queda a más de una hora, imagínese que puede pasar en ese trayecto, muchos papás prefieren que sus hijos se queden brutos* (24927:25098) - D 5. Entrevistas excombatientes.

5:7 *La misma guerra afectó a los estudiantes, el miedo, los nervios, todo hay que reconocerlo, por eso no los mandan a estudiar* (25606:25695) - D 5. Entrevistas excombatientes.

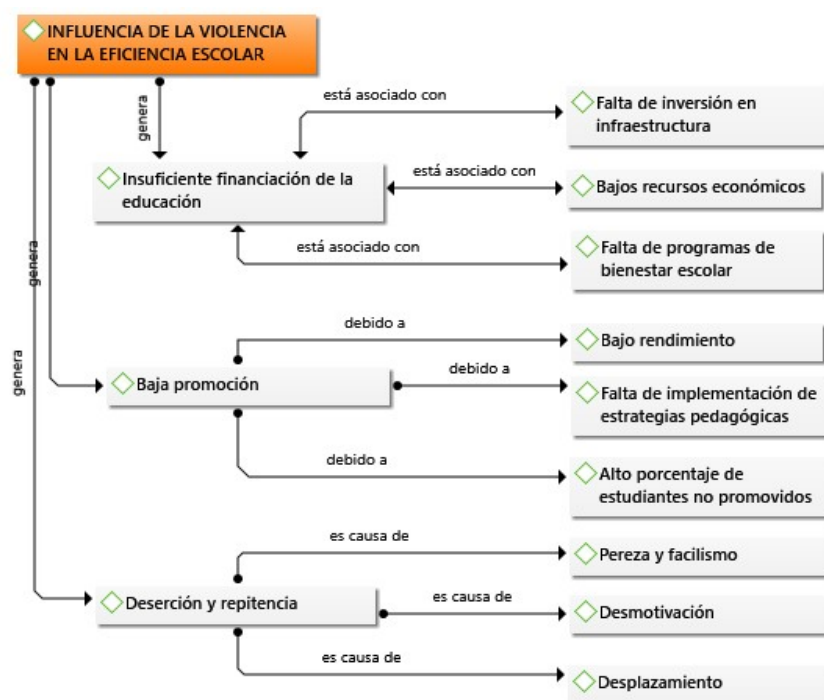
Se observó en las diferentes voces como a la Institución Educativa es la que tiene la responsabilidad de buscar estrategias que contrarresten la desmotivación de los estudiantes por el estudio, la pereza y el facilismo y la falta de acompañamiento de las familias en el proceso educativo. La baja cultura escolar que fue observada en los resultados, se puede decir que contrasta con Gálvez (2005) cuando dice que la cultura escolar está conformada no solo por la comunidad educativa, sino por el contexto social en donde está inmersa la institución, lo que indica que la institución educativa debe revisar el conjunto de valores, creencias, actitudes, sentimientos y proyectos que comparten todos los miembros: docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad de Santa Fe de Antioquia en general. De acuerdo con lo encontrado la Institución Educativa San Luis Gonzaga debe revisar la cultura de la naturalización de la violencia y diseñar las estrategias para visualizarla y evolucionar lo más pronto posible hacia una cultura de resiliencia, paz y no violencia, porque la naturalización de la violencia, la desmotivación de los estudiantes y el poco

valor que se la da a la educación se ha extendido en la población escolar, en los padres de familia y en el municipio de Santa Fe de Antioquia. Lo anterior implica que la propuesta para mejorar la calidad educativa que se genere a partir de esta investigación se inicie con el trabajo educativo en la dimensión del *Ser* para atender con prioridad la desmotivación de los estudiantes y la forma de ver la educación en el contexto del municipio.

6.1.3 Influencia de la violencia en la Eficiencia Escolar

Recordemos que la eficiencia escolar está relacionada con el costo con que los objetivos educativos son alcanzados y con el financiamiento destinado a la educación y el uso de los recursos. También la eficiencia debe dar cuenta de en qué medida el sistema propicia el acceso y la permanencia de los niños en la escuela; atiende las necesidades educativas y el egreso de los estudiantes, concluyendo en forma oportuna la educación obligatoria, así como el logro de los aprendizajes correspondientes en cada una de las etapas educativas. De acuerdo con lo anterior, se muestra en la Figura 20 los elementos encontrados en las entrevistas con relación a la influencia de la violencia en la eficiencia escolar.

Figura 20.
Influencia de la violencia en la eficiencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 20 muestra las relaciones que se dan en torno a la influencia de la violencia en la eficiencia según las subcategorías encontradas en el análisis de datos, los cuales se explicarán a continuación.

6.1.3.1 Insuficiente financiamiento de la Educación

De acuerdo con las entrevistas realizadas, el municipio no cuenta con los recursos necesarios para brindar todos los ciclos escolares para una educación de calidad. El Estado colombiano no garantiza los recursos para que todos los menores puedan acceder al sistema educativo y no garantiza los recursos necesarios para el buen funcionamiento de los establecimientos educativos. Los docentes entrevistados concretan las necesidades educativas en aulas más grandes, con menos estudiantes, servicios de bienestar estudiantil, y buena infraestructura, con los suficientes recursos para un excelente servicio educativo.

5:1 Un aula de clase debería tener como máximo 20 estudiantes y no 45 como en este momento, es muy difícil dar clase a un grupo tan numeroso y en aulas tan pequeñas (13221:13397) - D 5 Entrevistas docentes.

5:2 El restaurante escolar necesita financiación para mejorar la cobertura educativa, son muchos los niños que necesitan el servicio de restaurante escolar, pero son muy pocos los cupos que dan desde la administración municipal (15569:15680) - D 5. Entrevistas docentes .

5:3 Los techos de la institución están deteriorados y generan inundaciones, los laboratorios están obsoletos, hace falta mobiliario, materiales, equipos en la sala de cómputo, tampoco hay internet en este momento (15395:15566) - D 5. Entrevistas docentes.

Los estudiantes manifestaron que la falta de recursos económicos de los padres de familia es una limitante para que los menores accedan al servicio educativo o terminen los ciclos escolares. Las dificultades para cubrir las necesidades básicas como la alimentación son aún más notorias en los relatos. Por otro lado, el centro educativo tampoco puede subsidiar las necesidades de los estudiantes.

1:1 Hay compañeros que no estudian porque no tienen para los cuadernos (18310:18384) - D 1. Entrevista estudiante.

1:2 *Mamá no tenía trabajo fijo y ese año casi no pude ir a estudiar, porque no teníamos los recursos, había que pagar transporte y vivía muy lejos del colegio (20122:20213) - D 1. Entrevista Estudiante.*

1:3 *Cuando le pido a mamá los materiales que nos piden en el colegio como los libros y otros materiales para hacer las tareas, mamá dice que no tiene con qué, yo le digo a mamá que lo mejor es abandonar y salirme a trabajar (22235:22414) - D 1. Entrevista estudiante.*

1:4 *Muchas veces no hay para la comida, menos para las cosas del estudio, se pasan muchas necesidades, no hay para pagar los servicios y los cortan, no hay con qué sostenernos (12498:12643) - D 1. Entrevista estudiante.*

1:5 *Y entonces al ver a mi mamá que no tiene con qué yo le digo a mi mamá que lo mejor es salirme de estudiar, porque por lo general no hay comida en la casa, cierto (22418:22670) - D 1. Entrevista estudiante.*

Los padres de familia y los desertores dentro de sus relatos no se refirieron a los recursos económicos, físicos o técnicos de la institución. Por el contrario, algunos excombatientes sí hablaron sobre las poblaciones o veredas que no tienen los ciclos completos de educación, y donde los menores deben desplazarse a otros lugares para terminar los estudios, así mismo expresaron cómo el Estado ha invertido muchos recursos en la lucha contra la violencia, recursos que deberían invertirse en el sector educativo.

4:1 *Vivía a seis horas de Bajirá a lomo de mula y allí solo había hasta tercero de primaria, no había ni cuarto ni quinto, no se podía terminar primaria. (9458:9544) - D 4: Entrevistas excombatientes.*

4:2 *Esta guerra se ha llevado muchos recursos que podrían invertirse en carreteras, en educación, y en construir colegios más cercanos a la población escolar (25150:25294) - D 4. Entrevistas excombatientes.*

Después de conocer los diferentes relatos de los entrevistados se puede decir que hoy los recursos que transfiere el Estado para el funcionamiento de la Institución Educativa San Luis Gonzaga no alcanza para cubrir las diferentes necesidades. Revisados los archivos del colegio se

encontró como cada año los recursos girados a la institución educativa disminuyen progresivamente, estos recortes presupuestales afectan el funcionamiento de la institución educativa, porque cada año el costo de vida incrementa, pero los recursos que desembolsan a la institución son menores, lo que quiere decir menor inversión en educación, menos recursos para el aprendizaje, menor inversión en los elementos para el funcionamiento, menos programas de bienestar para atender a los estudiantes.

Entre las necesidades más destacadas en las voces de los entrevistados, se encontró la falta de financiación del transporte y el restaurante escolar, pero la disminución de los recursos hace que no se alcance a financiar sino el 50% de estos dos proyectos quedando sin atender el transporte de la zona rural hacia la institución educativa y el restaurante de los estudiantes de la Educación Secundaria y Educación Media, entre los que se encuentran estudiantes con necesidades básicas insatisfechas y población víctima y desplazada por la violencia. La falta de financiación de estos proyectos de bienestar escolar afecta la calidad de la educación en cuanto genera deserción escolar a gran escala y que se encuentren muchos estudiantes en el aula de clase sin alimentación, ya se vio un duro testimonio en una de las narraciones de los estudiantes entrevistados.

De acuerdo con las voces de los docentes, la mayoría de los estudiantes de Educación Secundaria y Media de la Institución Educativa San Luis Gonzaga necesitan el servicio de restaurante escolar, por lo que después de aplicar las entrevistas semiestructuradas a los docentes y estudiantes y visibilizar la población víctima del conflicto, se emprendió al interior de la institución educativa una campaña de Plan Padrino donde se busca personas que financien la alimentación de aquellos estudiantes que más necesitan el servicio de comedor estudiantil.

Dentro de las entrevistas también se destacó por parte de los docentes la falta de apoyo económico por parte de la Administración municipal, para la construcción de centros educativos en las zonas rurales más vulneradas por la violencia, falta presupuesto para contratar más docentes y lograr mayor cobertura escolar, las voces de los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga mostraron la problemática que viven a diario en sus aulas de clase, alto número de estudiantes por aula, más de cuarenta y cinco estudiantes, falta recursos para el aprendizaje, necesarios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, falta presupuesto para financiar el

transporte escolar y lograr que los estudiantes que viven en zonas apartadas tengan acceso a la educación.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia cómo la población víctima del conflicto, que ha vivido diferentes hechos violentos, que han sido desarraigados de sus tierras, desplazados, siguen siendo víctimas de un sistema inequitativo y desigual, que termina dejando por fuera a más de un menor, que por lejanía, por necesidades básicas insatisfechas, por falta de uniformes, textos, restaurante escolar, termina por fuera del sistema educativo.

La falta de financiación de lo anteriormente expuesto afecta la eficiencia escolar, por lo tanto, confirmamos lo que expone Ibagón Martín (2015) en su artículo *La educación es un derecho que cuesta*, el autor expone como América Latina presenta fallas importantes en la inversión de recursos en educación, lo que afecta la eficiencia y calidad del servicio, y la falta para asegurar los recursos económicos necesarios, permite que difícilmente se puedan superar las fuertes desigualdades sociales que caracteriza la educación, reflejada en la gran brecha que existe entre la calidad de la educación privada, con relación a la calidad de la educación estatal.

6.1.3.2 Baja promoción

Los docentes entrevistados manifestaron el alto porcentaje de estudiantes que no son promovidos al finalizar el año:

5:4 Aproximadamente el 12% de los estudiantes de la institución no alcanzaron la promoción al grado siguiente debido al bajo rendimiento académico. Les faltó mayor compromiso, acompañamiento por parte de los padres de familia, implementación de diversas estrategias por parte de los educadores y mejorar sus hábitos de estudio (18894:19245) - D 5. Entrevistas docentes.

Otro docente entrevistado manifiesta que solo el 50% de los estudiantes en la Educación Media, son promovidos:

5:5 Es importante mencionar que del total de jóvenes que ingresan al bachillerato, solo el 50% logra graduarse (17743:18006) - D 5. Entrevistas docentes.

Los estudiantes y los desertores hablaron de la repitencia de los grados, entre tanto, los padres de familia y los excombatientes no hablaron de la promoción de los estudiantes.

6.1.3.3 Deserción y repitencia escolar

La mayoría de los estudiantes entrevistados repitió el año escolar en una, dos o tres ocasiones, por diversas causas según sus testimonios, entendiéndose como multifactorial la deserción escolar y la repitencia, sin embargo, se encuentra el desplazamiento ocasionado por la violencia uno de los mayores causantes de esa deserción, desplazamiento que influye más adelante en la motivación de los estudiantes y en el poco valor que se le da a la educación.

1:6 Ese año que nos tuvimos que ir de la vereda, casi no pude ir a estudiar y así al perder tantos días de clase entonces tuve que repetir el año (39612:39617) - D 1. Entrevista estudiante.

1:7 Sí, reprobé 3º, 6º y 8º, en tercero mi mamá me sacó porque tenía muchos problemas como peleas en el colegio y en sexto porque yo no hacía nada y en octavo porque nos desplazamos por la violencia en la vereda (21217:21537) D1. Entrevista estudiante.

1:8 Sí, en dos veces repetí el año, en tercero y séptimo, en tercero cuando llegamos nuevos a Santa Fe, porque mis padres no tenían trabajo y fue muy duro, me tocó salirme de estudiar (20866:21026) - D 1. Entrevista estudiante.

Otros estudiantes manifestaron que perdieron el año escolar por su mal comportamiento, pereza y desmotivación por el estudio.

1:9 He reprobado octavo y noveno, por el fastidio, por la forma de responder a los profesores, muy cansón, la pereza como que no me deja estudiar, pero le digo también, uno pierde el año por esperanzarse en los profesores y los problemas que uno tiene lo llevan a uno a dañarlo y a no pensar en ganar el año (20325:20638) - D 1. Entrevista estudiante.

1:10 Mi mamá me dice que sálgase, ya perdió el año, para no gastar pues más plata, usted está muy cansón y no quiere hacer nada en el colegio (20952:21025) - D 1. Entrevista estudiante.

1:11 *El grado tercero lo perdí en la escuela Mariano, perdí el grado sexto y séptimo en el colegio privado, después me vine para este colegio, perdí esos años porque no me gustaba estudiar* (21028:21216) - D 1. Entrevista estudiante.

También se destacan dos estudiantes que dicen que perdieron el año escolar por problemas económicos de sus familias:

1:12 *Sí, perdí el grado primero, en la escuela y tuve que repetirlo, cuando mi mamá me dejó con mi mamita para poder irse a trabajar, ese año no pude terminar de estudiar* (20664:20694) - D 1. Entrevista estudiante.

2:1 *Yo me salí del colegio porque estaba viviendo en San Jerónimo y como es tan lejos no tenía como pagar los pasajes, decidí salirme y meterme al CLEI, así no tenía que venir todos los días, así terminé grado once* (10458:10616) - D 2. Entrevistas a desertores

Otro aspecto importante que se evidencia en los entrevistados es la extraedad, presente en la mitad de los estudiantes entrevistados. El siguiente entrevistado nos cuenta sobre la repitencia, la extraedad y la deserción:

2:2 *Perdí varios años en la escuela, me iba muy mal, ya en el colegio estaba muy grande al lado de mis compañeros y me sentía mal, entonces me salí de estudiar y estoy haciendo las vueltas para ingresar al bachillerato de adultos* (10228:10457) - D 2. Entrevistas a desertores.

Los excombatientes también evidenciaron deserción escolar por diferentes motivos.

4:3 *Yo suspendí el estudio a los doce años en el grado Cuarto, por motivos económicos, porque para hacer el bachillerato debía ir a Bajirá* (12541:12600) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:4 *Yo me salí del grado séptimo porque quería tener plata, dinero, tener lo mío personal* (12602:12644) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:5 *Me salí de la escuela porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá* (12646:12703) - D 4. Entrevistas excombatientes.

Cuando se le preguntó a los docentes las razones por las cuales los estudiantes abandonaban el colegio, respondieron lo siguiente:

5:6 Hay muchos motivos como lo mencioné anteriormente, entre ellos está el poco apoyo que tienen de sus familias, la falta de conciencia de los beneficios que tiene la educación, la pereza, el facilismo y el trabajo a temprana edad (19518:19745) - D 5. Entrevistas docentes.

5:7 La mayor causa de deserción es el bajo rendimiento académico, generado por las dificultades de convivencia o mal comportamiento y en otras ocasiones la pobreza, porque se salen a trabajar para ayudar a sus familias (19847:19952) - D 5. Entrevistas docentes.

También se le preguntó a los docentes si tenían conocimiento de a qué se dedicaban los estudiantes cuando abandonaban el colegio, coincidiendo en sus respuestas:

5:9 Muchos de ellos vuelven a estudiar en modalidades como: los sabatinos, la nocturna y el bachillerato digital y los que no vuelven a estudiar se ven por lo general en trabajos comunes como el mototaxismo, el trabajo en el campo, en oficios que no requieren un requisito académico. En ocasiones pasan a engrosar la fila de desempleo del país, mantenidos por sus familia. Y para terminar, no se puede negar que algunos de ellos también terminan involucrados en drogas y delincuencia (20052:20580) - D 5. Entrevistas docentes.

5:10 Se dedican al empleo informal, a estar en sus casas, algunos se vuelven adictos a las sustancias alucinógenas, otros son reclutados por grupos armados, otros pasan a la educación para adultos (20585:20775) - D 5. Entrevistas docentes.

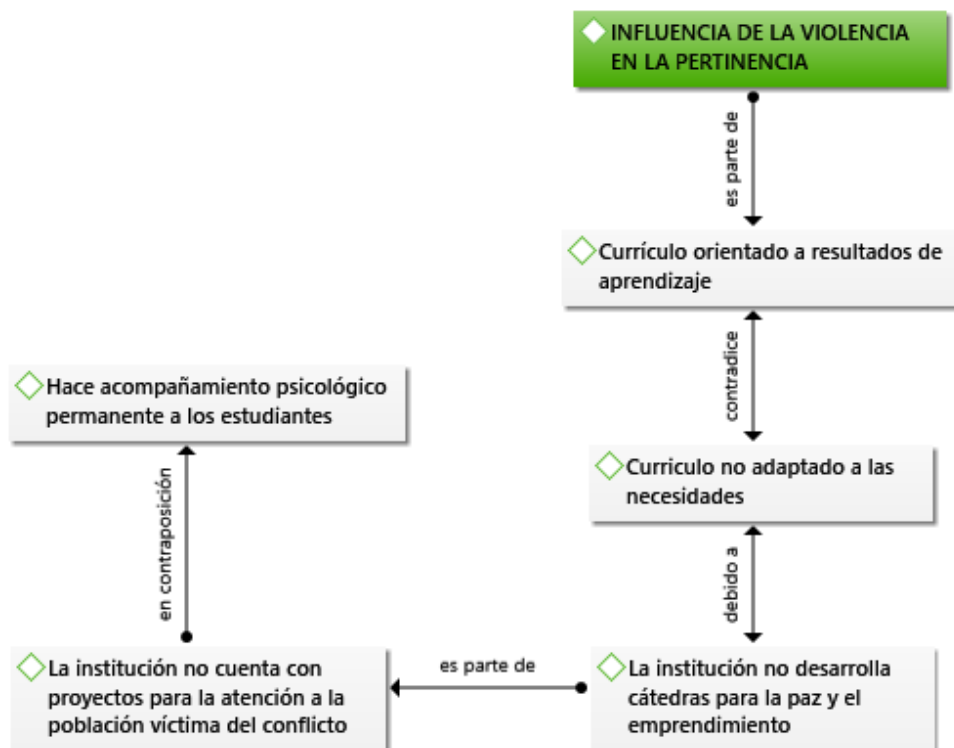
De acuerdo con los entrevistados, se encontró como la deserción, la repitencia y la extraedad afectan en forma directa la eficiencia escolar, porque disminuye la promoción de los estudiantes. En los resultados se observa cómo en la Institución Educativa San Luis Gonzaga la población víctima del conflicto tiende a tener mayor deserción causada por el desplazamiento, pero también deserción cuando tienen bajo rendimiento académico, lo que trae como consecuencia la repitencia y la extraedad, disminuyendo los niveles de promoción escolar. Este resultado concuerda con Higuera (2015) los estudiantes son más vulnerables en situaciones de violencia, la crueldad de la violencia directa y la violencia estructural trae como consecuencias la deserción y la repitencia, afectando la eficiencia educativa, ya que se ven disminuidos los niveles de

promoción escolar y el Estado debe hacer mayor inversión en recursos económicos para atender a los estudiantes que repiten nuevamente el año escolar.

6.1.4 Influencia de la violencia en la Pertinencia

Recordemos que la pertinencia se refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas y con diferentes capacidades e intereses, de tal manera que puedan formarse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, su autogobierno, su libertad y su propia identidad. De acuerdo con las entrevistas semiestructuradas se encontraron pocos elementos que hablan de la pertinencia y de cómo es influenciada por la violencia, los cuales se pueden apreciar en la Figura 21.

Figura 21.
Influencia de la violencia en la pertinencia



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 21 nos muestra las subcategorías que emergieron dentro de la categoría *Influencia de la violencia en la pertinencia*, así como las relaciones que se establecen entre sí mismas.

6.1.4.1 Currículo no adaptado a las necesidades

Para conocer si la institución imparte una educación pertinente, se les preguntó a los docentes por el currículo y si está acorde a las necesidades de los estudiantes. Los docentes respondieron:

5:4 El currículo que se desarrolla en la institución, es el que nos dan desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual evalúa a los estudiantes por competencias y las mide a través de la Prueba SABER y la institución no tiene proyectos focalizados para la atención de población víctima de la violencia, pero si cuenta con el acompañamiento para los estudiantes y sus familias, desde la psicoorientación (24537:24700) - D 5. Entrevistas docentes.

5:5 En la institución educativa no se tienen proyectos que estén dirigidos directamente a este tipo de población víctima del conflicto, el currículo está orientado a resultados en pruebas externas, el proyecto de vida para los estudiantes está muy débil, es necesario ampliarlo desde la educación primaria hasta la Educación Secundaria (24703:24782) - D 5. Entrevistas docentes.

En las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre la pertinencia de la educación, la mayoría hicieron énfasis en la atención psicológica que la Institución Educativa San Luis Gonzaga hace a los estudiantes de acuerdo con las problemáticas que presentan.

1:5 Muchas veces nos dan atención psicológica para que nosotros en sí nos desahogemos, porque muchas personas mezclan lo que pasa en la casa con lo que pasa en el colegio y por eso no les va bien y pierden (54343:54597) - D 1. Entrevista estudiante.

2:1 Hay niños que quedan muy marcados desde la infancia por la violencia y por eso necesitan psicólogos y por eso tienen pensamientos de esos y también si están estudiando y los desplazan, llegar a otro lugar es muy duro, empezar a estudiar nuevamente en otro lugar es muy duro, más duro en medio de la pobreza (17971:18224) - D 2. Entrevistas a desertores.

Los desertores hablaron de la importancia de dar asesoría psicológica a los estudiantes por las problemáticas de violencia que traen y qué los desmotiva frente al estudio.

Los padres de familia y los excombatientes no hablaron en las entrevistas sobre la pertinencia de la educación ni sobre cómo se ve afectada por la violencia.

Es notorio dentro de los resultados la falta de pertinencia de la educación que brinda la institución educativa a sus estudiantes, porque de acuerdo con las voces de los docentes, la educación está orientada a resultados de aprendizaje que deben ser demostrados en las pruebas externas SABER. Es preciso decir, entonces, que es necesario que la institución educativa brinde una educación que converse con las necesidades del contexto, un contexto con una violencia generalizada y naturalizada, con estudiantes víctimas del conflicto que, aunque se aprecia en las entrevistas que son atendidos a través de orientaciones psicológicas, no es suficiente. El currículo debe orientarse a las necesidades que presentan los estudiantes, a las afectaciones que les producen la violencia, al desarrollo de un proyecto de vida que les permita ver más allá, que les dé una esperanza de futuro en la que ellos puedan transformar su propia realidad. Que el nuevo currículo trascienda los lineamientos ministeriales y tenga en cuenta los desafíos a los que se enfrentan, su propia realidad, un municipio con grandes carencias, inequidades y desigualdad social.

De acuerdo con la idea de Martínez, Tobón y López (2019), confirmamos que las instituciones educativas deben elaborar currículos integrados, pertinentes, producto de un conocimiento del contexto en donde se desenvuelve la escuela, un currículo integrado se convierte en un valioso aporte para alcanzar la calidad de la educación. Esta posición también la comparten Carvajal y Vargas (2004) quienes exponen que, en medio de las condiciones de desarraigo en que llega la población desplazada, la escuela debe convertirse en un escenario potencial de apoyo, seguridad y red social que atienda los niños y sus padres para volver a incorporarse a los procesos educativos, esto indica la pertinencia con que debe elaborarse el currículo de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

En los resultados se evidenció una actitud negativa, que también podría llamarse desesperanzadora de los estudiantes víctimas de la violencia frente al proceso educativo. Podría entenderse que los estudiantes asumen esta posición negativa por pertenecer al grupo de desplazados o por ser víctimas del conflicto. Sin embargo también podría entenderse que se da por las afectaciones psicológicas que les han dejado el desplazamiento y la falta de acompañamiento de los padres para motivar a sus hijos para que estudien. Lo cierto es que se necesita un currículo que vaya acorde con las necesidades educativas del contexto escolar, para lo cual la Ley 1732 de 2014, estableció la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas y aunque en los resultados se

evidencia que la Institución Educativa San Luis Gonzaga sí desarrolla esta Ley dentro del Plan de Estudios, es importante que se dé prioridad a temas como la resiliencia, la motivación, la esperanza, el valor de la educación como instrumento de transformación personal y social, además de temas como los derechos humanos, las formas de participación, el cambio de mentalidad frente a las implicaciones que trae la desmovilización del grupo FARC, así como una apuesta educativa fuerte en la cultura para la paz en el marco del posacuerdo (Moncada Flórez, Vela Tunjuelo y Castro Robles, 2018).

También es importante destacar que aunque la Institución Educativa San Luis Gonzaga se limita a desarrollar las políticas ministeriales, es necesario, de acuerdo con los resultados, que los objetivos misionales de la institución sean rediseñados, todo el Plan Curricular, para que la educación responda directamente a las necesidades del contexto y al medio social y cultural en que se desenvuelve, desarrollar competencias necesarias para cambiar las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje, y que los padres de familia vean la educación como una inversión que terminará formando a sus hijos para luego ser transformadores de su propia realidad de desigualdad e inequidad social.

6.1.5 Influencia de la violencia en la Relevancia

Recordemos que una educación será relevante en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Tales aprendizajes están a su vez mediatizados por el contexto social y cultural en que se vive. En la Figura 22 se muestran los elementos encontrados sobre la relevancia de la educación.

Figura 22.
Influencia de la violencia en la relevancia



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se muestran las subcategorías y las interrelaciones que se generan entre sí, las cuales se explicarán a continuación.

6.1.5.1 Educación poco significativa para estudiantes

De acuerdo con los estudiantes y desertores entrevistados, al preguntar por la relevancia de la educación, se evidenció de forma reiterada la desmotivación por el estudio y el poco valor que le dan a la educación.

1:1 *Muchos niños no estudian porque no quieren, donde yo vivo hay varios niños, no les gusta estudiar, porque le dan la razón al pensamiento, al facilismo, en vez de estudiar que es lo que necesitan para ser alguien en la vida* (17451:17612) - D 1. Entrevista estudiante.

1:2 *Conozco niños que no estudian por pura gaminería, hay una compañera que se salió de estudiar y ya se perdió en las drogas, es que no le dan valor al estudio* (17913:17992) - D 1. Entrevista estudiante.

1:3 *Aldair mi compañero no quiere estudiar, ya se salió, es que no ven la importancia del estudio, pero para mí sí es muy importante estudiar* (18063:18088) - D 1. Entrevista estudiante.

1:4 *La verdad el colegio sí nos enseña mucho, pero hay niños que no les gusta estudiar, he tenido amiguitas que no estudian porque no tienen para los cuadernos, los uniformes, pero tampoco quieren estudiar, es que no les importa la educación* (18301:18489) - D 1. Entrevista estudiante.

2:1 *El colegio puede ayudarnos con clases de emprendimiento, para que aprendamos también a hacer cosas, es que no me amañó en la escuela, deberían enseñar otras cosas.* (12538:12656) - D 2. Entrevistas a desertores.

En cuanto a los docentes, ellos manifestaron lo siguiente sobre la relevancia:

5:1 *Además de las clases, se ha implementado en la institución las llamadas permanentes a los padres de familia para hacer seguimiento al ausentismo, diálogo con los jóvenes que están en riesgo, remisión a psicología, talleres y observaciones sobre la importancia de educarse, pero la institución no cuenta con proyecto de orientación vocacional para los estudiantes desde la educación primaria* (21320:21514) - D 5. Entrevistas docentes.

5:2A *la institución le hace falta dentro del currículo otra estrategia fuerte como la educación ciudadana, comenzando desde la familia (entendiendo que la familia es la escuela fundamental de los niños y adolescentes en la formación de mejores ciudadanos y con excelentes principios y valores) y focalizarla en los sectores más vulnerables con campañas, conversatorios, cine foros, entre otros* (13633:13968) - D 5. Entrevistas docentes.

5:3 *A partir del proceso de paz en Colombia, se han venido implementando algunas estrategias que buscan transversalizar el currículo orientado hacia la paz, aunque se nota mucho la desarticulación entre las áreas. En mi área se maneja un discurso conciliador por parte de algunos docentes y directivos docentes de la institución, lo cual conduce a dar una mirada retrospectiva de los hechos violentos que han afectado las familias y a buscar acciones*

reparadoras, considero que la contextualización del currículo es bien difícil y complicada(25004:25172) - D 5. Entrevistas docentes.

Los padres de familia expresaron lo que esperan de la educación, que imparte la institución, lo que es relevante para ellos:

3:1 *Solo espero que mis hijas reciban buena educación, puedan graduarse para que continúen sus estudios y sean profesionales, tengan un buen empleo* (12372:12486) - D 3. Entrevistas a padre de familia.

3:2 *Espero que la institución lo trate bien, que ningún profesor lo trate mal, es que hay profesores muy buenos, otros muy regulares, por eso a algunos estudiantes no les gusta el colegio y se salen, por lo profesores* (12490:12697) - D 3. Entrevistas a padre de familia.

Los excombatientes, sin hablar en términos de relevancia, sí hicieron énfasis en los actos violentos que afectaron la educación:

4:1 *Con el reclutamiento se quita la oportunidad de que los niños estudien* (25296:25358) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:2 *Hubo mucho terror, mucho miedo, los niños tenían miedo de los grupos, en una toma los niños quedaban en el medio del tiroteo, entonces sí hubo mucho niño afectado, por eso pedimos perdón por lo que hicimos, esta desmovilización lo hicimos porque el pueblo estaba cansado de poner muertos, cambiamos las armas por la palabra, todos estuvimos afectados, no solo los niños* (25698:26105) - D 4. Entrevistas excombatientes.

Aquí es importante destacar dentro de los resultados que para la mayoría de los estudiantes víctimas del conflicto, la educación no es significativa. Esta situación concuerda con las voces de los docentes, los cuales manifiestan que no tienen programas definidos para la atención a los menores y sus familias que han pasado por hechos violentos y son atendidos en las aulas de clase de igual manera que todos los demás sin considerar las situaciones, los hechos violentos y el desplazamiento que la mayoría ha vivido. Lo anterior coincide con voces de los docentes que dicen que hay desarticulación entre las áreas orientadas hacia un mismo objetivo, lo que genera una educación poco significativa para los estudiantes, lo que explicaría que cuando el plan curricular

se desarrolla sin tener en cuenta las necesidades, de los menores, sin tener en cuenta las condiciones de violencia del contexto en que está inmersa la comunidad de Santa Fe de Antioquia, los estudiantes no ven la importancia del estudio, lo que genera aún mayor desmotivación de la que ya traen consigo después del proceso. La desmotivación trae como consecuencia el bajo rendimiento académico, lo que afecta los logros educativos, por eso los bajos resultados que la institución obtiene en las pruebas estandarizadas de conocimiento SABER y PISA.

Al respecto Ausubel (2002), dentro de la teoría del aprendizaje significativo, explica cómo el docente debe considerar los conocimientos previos que trae el niño a la escuela y, a partir de ellos, se organizan y se anclan nuevos conocimientos. Aplicado ese concepto a esta investigación, sería necesario partir de las experiencias de violencia vividas por los estudiantes para desarrollar aprendizajes comprensibles y relevantes para los menores que lo ayuden a formar en todas las dimensiones del ser humano, situaciones, aprendizajes o enseñanzas de la vida diaria, del entorno escolar, que sean significativas para los estudiantes y que despierten su interés, teniendo en cuenta que este proceso debe hacerse con orientación psicológica para no herir susceptibilidades en los estudiantes.

En este momento es importante precisar, como ya se dijo anteriormente, que la Institución Educativa San Luis Gonzaga debe resignificar el currículo a través de estrategias que atiendan las secuelas psicológicas que traen los estudiantes víctimas del conflicto y todos los estudiantes en general, porque aunque no han sido víctimas directas, sí lo han sido sus familiares o sus vecinos, y han nacido y vivido en un contexto donde la violencia ha sido naturalizada como hecho cotidiano. No se pueden esperar altos resultados de aprendizaje cuando no se han atendido a los estudiantes en sus necesidades, afectaciones y motivaciones para luego ir desarrollando las demás dimensiones del ser humano a lo largo del proceso educativo, por lo que la propuesta educativa que se implemente a través del currículo debe desarrollar todas las dimensiones del ser humano, el ser, el conocer, el hacer y el convivir con el otro.

Los resultados mostraron en esta categoría cómo la educación impartida por la Institución Educativa San Luis Gonzaga no es relevante sino atiende las problemáticas identificadas en las voces de los entrevistados: afectaciones psicológicas de los estudiantes producidas por la violencia que permanecen sin atención adecuada, la desmotivación de los menores frente al estudio, un contexto social y cultural donde la violencia es naturalizada y las necesidades básicas insatisfechas producto de una violencia estructural que aumenta la desigualdad social. A estas problemáticas es

a las que el plan de estudios de la institución educativa debe responder, aprendizajes desafiantes que vinculen a los estudiantes con su comunidad, que promuevan una comprensión profunda de su realidad para intentar cambiarla, esa es la tarea: generar una conciencia crítica.

6.1.6 Influencia de la violencia en la Equidad

La quinta dimensión de la calidad educativa es la equidad, que comprende los principios de igualdad y diferenciación, ajustada a todas las personas para que tengan las mismas oportunidades para alcanzar los fines educativos en condiciones de igualdad. Además, debe ofrecer los recursos necesarios para que todos los menores puedan alcanzar los máximos niveles de aprendizaje, desarrollar las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía e insertarse en la actual sociedad. De acuerdo con la premisa anterior, la equidad es la suma de la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y la relevancia en la educación, lo que hace que una educación sea de calidad, accesible, asequible, en igualdad de derechos, y que llegue a las zonas rurales más apartadas.

De acuerdo con lo anterior, en la Figura 23 se muestran las subcategorías que se encontraron en las entrevistas.

Figura 23.

Influencia de la violencia en la equidad



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 23 muestra las relaciones que se dan entre las subcategorías que se explicarán a continuación.

6.1.6.1 Falta de justicia social

De acuerdo con los estudiantes y desertores entrevistados, las siguientes voces exponen la falta de igualdad de condiciones y oportunidades de los menores, la exclusión de los centros educativos, la falta de equidad en los recursos para el sostenimiento de las familias lo que genera en muchos casos la deserción, llevando al trabajo infantil como ayuda para el sostenimiento económico de las familias.

1:1 *Yo vendo arepas, mi hermana las hace, salgo por ahí a vender, todos colaboramos, para poder pagar los gastos de la casa, es que mi mamá no tiene empleo fijo y hay veces no hay para la comida* (16118:16196) - D 1. Entrevista estudiante.

1:2 *Buscamos la forma de prestar plata o trabajar y así tratamos poco a poco de salir de esas deudas, yo trabajo en los días festivos, le ayudo a mi papá como mesero en una taberna* (16710:16863) - D 1. Entrevista estudiante.

1:3 *Mi mamá trabaja mucho, ella tiene una papelería, toca trabajar quince horas, entonces yo ayudo, porque empieza a las seis de la mañana y cierra a las ocho de la noche, mi turno de trabajo es en la tarde* (16200:16387) - D 1. Entrevista estudiante.

1:4 *Hay muchas personas de buen corazón que le ayudan a mi mamá económicamente, a veces con mercaíto, con cositas así, con ropita* (15806:15930) - D 1. Entrevista estudiante.

Los desertores manifiestan cómo por la pobreza y el desplazamiento forzado por los grupos armados, les toca abandonar la escuela y luego repetir el año escolar. Al llegar a los nuevos lugares, no hay cupo en las escuelas, y los niños se ven obligados a quedarse en casa hasta el nuevo año, cuando reinician el grado. La falta de cobertura educativa en muchos lugares hace que los menores no puedan acceder al sistema educativo después del desplazamiento.

2:1 *Al principio era duro, nos tocaba dormir en una residencia, después mi papá se metió a trabajar en construcción y ahí ya alquilamos una casa. Mi mamá fue a hablar con la Personería, colocó el denuncia de desplazados, allá nos ayudaron con un mercado y un subsidio*

para las víctimas del conflicto. Nos daban un subsidio para pagar el arriendo cada tres meses, así era que nos sosteníamos. Muy duro, yo estaba en la escuela y por el desplazamiento nos tocó empezar desde cero, repetir el año nuevamente (14532:15060) - D 2. Entrevistas a desertores.

2:2 Antes de que terminara el segundo periodo académico, a mi papá lo trasladaron para una panadería en Medellín, nosotros nos fuimos con él cuando empezó la Semana Santa. Allí nos quedamos viviendo y no pude estudiar, porque mi mamá buscó colegio, pero estaban llenos, por eso me quedé tres meses sin estudiar y luego repetir el año (10803:11393) - D 2. Entrevistas a desertores.

Los docentes entrevistados manifestaron también su propia versión de la realidad:

5:1 La pobreza, la desigualdad social y económica hace que estos niños y jóvenes se vuelvan más vulnerables. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos (12178:12436) - D 5. Entrevistas docentes.

5:2 Por ser el principal colegio público del municipio, su población estudiantil es muy diversa, tratándose de lo económico y familiar... Algunos de estos niños no satisfacen si quiera las necesidades básicas alimentarias para un correcto desarrollo mental y físico (10234:10890) - D 5. Entrevistas docentes.

Los padres de familia manifiestan cómo encontrar empleo constituye una de las dificultades grandes para las familias:

3:1 El empleo es muy escaso, hay semanas que tengo un solo día de trabajo, a veces le digo a Andrés que nos toca desayunar y comer con arroz, huevito y aguapanela toda la semana (9717:9893) - D 3. Entrevistas a padres de familia.

3:2 El mercado para la alimentación, el pago de servicios, es lo más difícil de cubrir, pero normal, ahí como que mi Diosito le va ayudando a uno, se va yendo uno (9213:9320) - D 3. Entrevistas a padres de familia.

Los excombatientes hablan de empleos mal remunerados y de situaciones de violencia en las que los menores deben trabajar o pedir limosna, todo gira en torno a la subsistencia, la educación pasa a un segundo plano.

4:1 *Mi papá hacía todo posible por cubrir las necesidades con un trabajo mal remunerado, en una época de violencia, en la cual matan a mi padre, claro quedó mi mamá con siete hijos y nos tocó a mis hermanos y a mi ayudar a mi mamá* (10843:11068) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:2 *Yo no tuve papá, él nos dejó cuando yo tenía ocho años, mi madre le tocó muy duro criar a ocho hijos, ella salía a trabajar y lo poco que ganaba era para criar a sus hijos* (11199:11355) - D 4. Entrevistas excombatientes.

4:3 *Pedíamos la comida a la gente, en tiendas, yo empecé a pedir a los dos años y mi abuelo trabajaba algunos días cuando le daban trabajo, iba comprando ladrillitos con la plata que recibía, ya tiene la casita, eso fue muy duro al principio, pero sigue siendo duro porque ya por la edad no le dan empleo y para mí como exguerrillero más difícil todavía conseguir empleo* (11488:11725) - D 4. Entrevistas excombatientes.

Las voces muestran cómo influye la violencia estructural en la equidad, a través de las condiciones de desigualdad social, la pobreza, el desempleo y las dificultades de los menores para acceder a un sistema educativo desigual como en el caso estudiado en el municipio de Santa Fe de Antioquia, lo que se refleja en las voces de los estudiantes cuando manifiestan las carencias en el cubrimiento de las necesidades básicas y en especial el acceso a la educación, donde la falta de útiles, uniformes, restaurante escolar y transporte escolar, todo ello termina excluyendo a los menores. Las dificultades para conseguir empleo condenan a las familias a una pobreza estructural y a una alta dependencia del Estado colombiano.

En Santa Fe de Antioquia adquirir empleo es un proceso lento. De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020) de Santa Fe de Antioquia en la mayoría de los casos la población desplazada tiene niveles bajos de escolaridad, son desplazados de las diferentes veredas al municipio o a la ciudad de Medellín, lo

que los relega generalmente a trabajos agrícolas, porque necesitan una solución económica inmediata para atender las necesidades básicas de subsistencia.

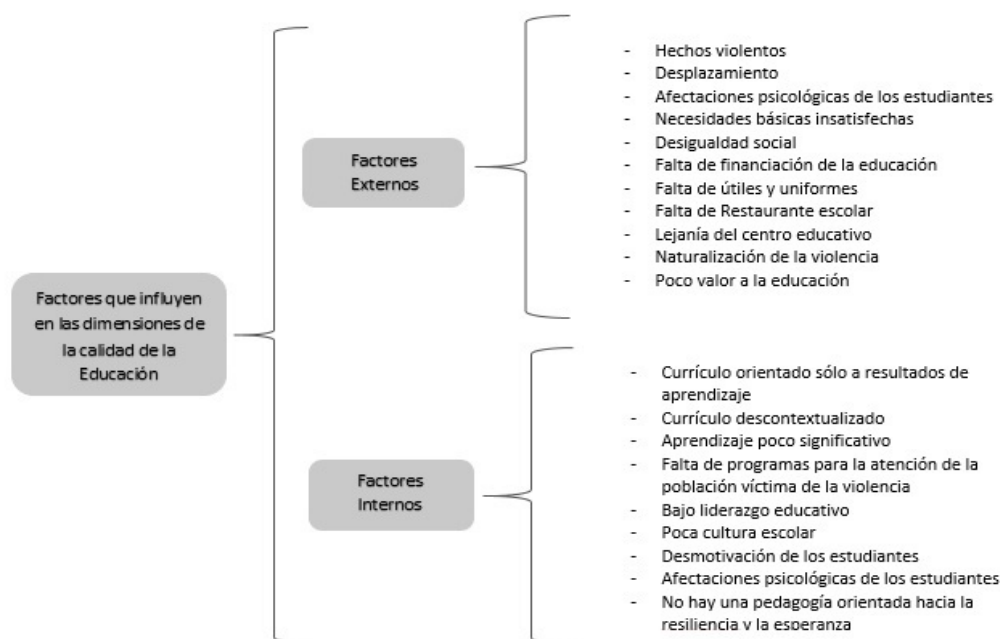
Para ayudar en la solución de falta de formación de los padres de familia y los jóvenes, la Institución Educativa San Luis Gonzaga tiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que es un establecimiento de educación formal y no formal, público y gratuito, que le permite a las personas en condición de vulnerabilidad formarse en emprendimiento, oportunidades para la generación de ingresos, pero no todas las personas en condición de desplazamiento o pobreza acceden a este tipo de formación, porque les quita tiempo para buscar empleo o porque ya se acostumbraron a vivir con los mínimos subsidios que otorga el Gobierno. Los jóvenes de los grados 10º y 11º también se vinculan a esta formación laboral. Actualmente la institución educativa tiene tres grupos de articulación con la Educación Media, donde forma a los estudiantes en tres programas; Mantenimiento en Sistemas, Agroindustria y Asistencia Administrativa, lo que les permitirá ingresar al mundo laboral cuando salgan de la institución y a la vez continuar su ciclo de formación.

Lo que sí es cierto es que la Institución Educativa San Luis Gonzaga debe buscar las estrategias para que los menores no abandonen la escuela para laborar en trabajos mal remunerados y ayudar a sus familias, aumentando la deserción y repitencia y reduciendo los índices de promoción y logros educativos. Hay que formarlos para enfrentar la desigualdad, la pobreza y la inequidad en una gran propuesta de calidad educativa. Esta postura coincide con García-Cano y Márquez Lepe (2019) quienes confirman que, en contextos de inequidad, se necesita de un cambio escolar en el currículo orientado a la justicia social y a la equidad, para lo cual los docentes primero deben ser formados en estrategias pedagógicas, además de un liderazgo educativo que a través de sus acciones pueda aminorar los impactos de la violencia directa y con mayor fuerza la violencia estructural.

Después de analizar cada una de las dimensiones de la calidad educativa y la influencia que causan la violencia directa y la violencia estructural, se muestra en la figura 24 un resumen de los principales factores que se destacaron dentro de los resultados y que terminan siendo los aportes de esta investigación al conocimiento dentro del tema de la calidad de la educación en contextos de violencia.

Figura 24.

Factores externos e internos que afectan la calidad de la educación en contextos de violencia



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 24 muestra los factores internos de la institución educativa y los factores externos del contexto de violencia que afectan la calidad educativa en cada una de las dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad, generando como consecuencias negativas el bajo desempeño académico, la deserción y la repitencia. Son múltiples factores que influyen en la calidad de la educación pero que están relacionados entre sí a través de la violencia directa y la violencia estructural y que, a pesar de que las instituciones educativas no tienen gobernabilidad sobre los factores externos, sí pueden influir en los factores internos, través de diferentes acciones educativas que aminoren sus efectos.

De acuerdo con los resultados encontrados y después de la comprensión de los mismos, es posible mejorar el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, la calidad de la educación, si incidimos en los factores institucionales que influyen en el aprendizaje y que luego pueden influir de manera positiva contrarrestando los factores externos, desde el liderazgo educativo, se puede contextualizar el currículo para elevar el logro de los objetivos (Murillo, 2005) lo que indica que si se hace una resignificación del currículo iniciando con la motivación escolar, se puede lograr la

mejora en los procesos educativos, una educación en valores que supone un proceso de desarrollo y construcción personal, que parte de las necesidades de los estudiantes y que involucra a las familias, usando como referentes de aprendizaje las situaciones del contexto, utilizando la resiliencia, el perdón, la sanación y el proyecto de vida como líneas de acción para continuar con el desarrollo del pensamiento creativo y así lograr una transformación personal y familiar que impacte en el ámbito social del municipio de Santa Fe de Antioquia.

Autores como Lizarralde (2017) ya habían hablado de las consecuencias de la violencia en el sector educativo, pero no habían establecido relaciones de influencia directa en las dimensiones de la calidad educativa, esto permite la elaboración de una propuesta de intervención educativa a la que llamaremos *de una educación instrumentalista a una educación esperanzadora*, propuesta pedagógica que tendrá como referente teórico a Freire (1993). Esta propuesta consiste en dejar los lineamientos ministeriales que solo apuntan a resultados de aprendizaje y pensar el currículo de manera diferente, desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes como alternativa pedagógica diferente. La violencia estructural, como lo vimos a lo largo de los resultados, es la que desde la escuela podemos transformar a través del cambio de conciencia de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas para pasar la página de la violencia y que se conviertan en actores que cambien sus propias realidades.

Capítulo 7. Conclusiones, futuras líneas de Investigación

7.1 Conclusiones de la Investigación

Al culminar esta investigación, después de haber abordado la calidad de la educación en contextos de violencia, con la participación de docentes, estudiantes, padres de familia, desertores del sistema educativo y excombatientes en estado de reclusión o de reinserción, se exponen las conclusiones en coherencia con el problema estudiado, y la pregunta y los objetivos que lo orientaron.

La pregunta se formuló en los siguientes términos: ¿Qué influencia tiene la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia?

Los objetivos específicos se trazaron desarrollando el general, a continuación se dará respuesta a los dos primeros, estrechamente relacionados entre sí, el primero, estudiar las manifestaciones de la violencia directa y la violencia estructural en el contexto de Santa Fe de Antioquia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, y el segundo, determinar la relación entre la violencia directa y estructural con cada uno de los elementos que componen la calidad educativa: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia.

Atendiendo a estos interrogantes sobre las manifestaciones de la violencia directa y estructural y su influjo sobre la calidad educativa, el estudio permitió entender cómo la violencia hace parte de la vida cotidiana de los habitantes del municipio de Santa Fe de Antioquia. Estudiantes, padres de familia, desertores, docentes, desmovilizados y actores del conflicto armado, conviven entre sí en un escenario de víctimas y victimarios, y leyes estatales que no logran eliminar la violencia ni mucho menos sus efectos en la población civil.

Se encontró el desplazamiento como principal manifestación y a la vez afectación de cada una de las dimensiones de la calidad educativa, con claros orígenes en la violencia directa y estructural. Existe desplazamiento interno dentro del mismo municipio, pero también desplazamiento de otras regiones del país hacia el municipio de Santa Fe de Antioquia, ocasionado por la misma violencia generalizada en todo el territorio.

Se concluye cómo la población desplazada sufre los horrores de la violencia directa tanto como los de la violencia estructural, siendo los primeros afectados los menores. Estos no solo

experimentan el miedo, y el desarraigo de dejar la escuela y sus amigos, sino también las afectaciones psicológicas que influyen en la motivación escolar.

La población desplazada de Santa Fe de Antioquia se caracteriza por soportar múltiples problemas económicos y sociales. La falta de empleo y de recursos para satisfacer las necesidades como transporte, útiles escolares, uniformes y alimentos, afectan también el proceso escolar de los estudiantes. Estos problemas llevan a una victimización permanente de la población desplazada, acostumbrada a la falta de trabajo, por la escasa oferta laboral, por falta de formación en emprendimiento y por la espera a que el Estado les entregue periódicamente los subsidios, permaneciendo en el Registro Único de Víctimas para no perder las bonificaciones económicas.

Esta cultura victimista afecta a los miembros de las familias porque pierden la motivación para crecer como personas sujetas de derechos pero también de obligaciones, prefiriendo permanecer en una situación de comodidad y aumentando los niveles de pobreza y desigualdad social. Los menores miembros de estas familias que han hecho del victimismo un estilo de vida, pierden la motivación por el estudio: no lo ven como una oportunidad de mejora y de transformación de su realidad, optando en la mayoría de los casos por la deserción escolar, para luego terminar en las filas de los grupos armados, generalmente en el expendio y consumo de drogas. Otros menores, al no culminar los ciclos escolares, se desempeñan en trabajos precarios y mal remunerados en el sector de servicios, una economía informal que no logra satisfacer las necesidades básicas.

En cuanto a la eficacia escolar, se concluye cómo las instituciones educativas cuentan con un gran número de estudiantes víctimas de la violencia, una población silenciosa para cuya atención, al no estar visibilizada ni caracterizada dentro del sistema, no existen políticas educativas. El número de estudiantes víctimas crece cada día y con ellos prospera la desmotivación escolar, característica de los menores que sufren este flagelo. A las instituciones educativas les falta el liderazgo necesario para identificar esta población, por lo que los objetivos institucionales se ven afectados con los bajos resultados en el aprendizaje y la baja cultura escolar de la comunidad educativa. Urge que las autoridades educativas implementen los cambios apropiados en el Plan de Estudios, con una reorientación pedagógica que atienda a los estudiantes en sus necesidades y afectaciones, antes que a los resultados de aprendizaje.

En cuanto a la eficiencia escolar, se determina que es afectada no solo por la violencia directa sino en gran medida también por la violencia estructural. La falta de financiación para el

funcionamiento de las instituciones educativas resulta evidente: los dineros girados por el Gobierno Nacional no alcanzan a cubrir todas las necesidades básicas que presentan los establecimientos, destacándose las limitaciones de mobiliario y de elementos tecnológicos, y la falta de mantenimiento de la infraestructura física. Semejante situación hace precaria la educación que se imparte a los estudiantes, pues no se cuenta con los elementos y materiales necesarios para su adecuado desarrollo. Aun así, desde el Ministerio de Educación se piden resultados de aprendizaje a todos los establecimientos por igual, y se evalúan con la misma medida, o Índice Sintético de Calidad Educativa, sin tener en cuenta las condiciones de funcionamiento propias de cada uno.

También se concluye que hace falta mayor inversión por parte del Estado en programas de bienestar estudiantil consistentes principalmente en transporte escolar y comedores estudiantiles, que les permitan a los menores con dificultades económicas acceder a estos servicios, para no afectar sus estudios con la deserción o con las ausencias reiteradas a sus clases. La deserción escolar está directamente relacionada con la falta de recursos económicos y motivación por el estudio, ambas fruto de las situaciones de violencia directa y estructural a las que se ven sometidos los menores.

Dentro de la eficiencia también se deben tener en cuenta la promoción y la repitencia, también afectadas por la violencia, puesto que la deserción de los menores disminuye el índice de promoción y aumenta el de repitencia. Entre los niveles educativos más afectados por los índices de deserción se encuentran la Básica Secundaria y la Educación Media, donde la promoción llega solo hasta el 50%, constituyendo la población más vulnerable ante la violencia y de fácil seducción a cambio de dinero fácil por parte de los grupos armados, una práctica muy arraigada en los pueblos con presencia de grupos criminales.

La dimensión de la equidad también resulta afectada por ambas violencias, tanto la directa como la estructural. Los territorios afectados por los grupos armados como el caso estudiado, muestran dentro de sus estadísticas altos niveles de pobreza y desigualdad social que, aunados a la violencia de los grupos al margen de la ley, sumergen a la población en la injusticia social y en la falta de condiciones y oportunidades, y unidos al victimismo, generan en los menores una alta desmotivación y desesperanza, al enfrentar un panorama tan inequitativo. La educación no es ajena a esta realidad, al contar con los menores que viven en estas condiciones y que terminan por naturalizarlas como lo han hecho tradicionalmente con la violencia, como si la violencia y la desigualdad social fueran parte del diario vivir y fuera imposible transformarlas.

Por último, en cuanto a las dimensiones de la pertinencia y la relevancia de la educación, se concluye que son vulneradas desde el mismo Ministerio de Educación, en cuanto es desde el sistema central del cual llega el Plan de Estudios, los Estándares de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, competencias que deben desarrollar los estudiantes para saber hacer con lo que aprenden. Es una educación puramente instrumentalista, con intereses técnicos frente a la revisión de productos, procesos y resultados del rendimiento de los estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas. Por lo tanto, no existe pertinencia ni relevancia en la educación que se imparte en el contexto de violencia en Santa Fe de Antioquia.

También se concluye que las instituciones educativas presentan un plan curricular alejado de la realidad, que no es pertinente ni relevante, porque no atiende las necesidades del contexto, un contexto signado por la pobreza, la desigualdad y la violencia de los grupos armados. Son los docentes y directivos quienes deben comprender esta realidad que los aqueja y enfocar su plan curricular en una educación pertinente y relevante para los estudiantes, que inicie con la educación del ser, que atienda a todos los estudiantes en sus necesidades y afectaciones psicológicas causadas por los escenarios de violencia y desplazamiento, una educación congruente entre lo que enseña y lo que viven los menores en sus comunidades, una educación que satisfaga no solo las necesidades personales de los estudiantes, sino también las necesidades sociales.

Las conclusiones de esta investigación permitieron la elaboración de una propuesta de intervención para la mejora de la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia orientada hacia una pedagogía para la resiliencia y la paz, lo que permite concluir lo siguiente: Es necesario alejarse de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en medio de la autonomía escolar consagrada en el Artículo 77° de la Ley General de Educación y desarrollar una propuesta educativa que no esté enmarcada en los estándares de competencias, y en su lugar ostente una concepción más amplia de la educación; que desarrolle los pilares propuestos por Delors (1996), fundamentales para un aprendizaje para toda la vida que transversalice todas las áreas del conocimiento. Cuando los resultados de aprendizaje no sean la prioridad y el currículo sea realmente pertinente y relevante para los estudiantes, el objetivo de la educación instrumental podrá evolucionar a una educación integral y más humanizadora, que transforme vidas de menores maltratados por una sociedad que ha convivido con la violencia como una forma de vida más.

Como conclusión final en respuesta a la pregunta de investigación que orientó esta tesis doctoral: ¿Qué influencia tiene la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia

sobre la calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia?, puede empezarse por afirmar que ambas influyen por igual en la calidad educativa: ambas la impactan negativamente en sus cinco dimensiones. No puede haber calidad educativa si hay menores víctimas de la violencia, en desplazamiento, y sin poder asistir a la escuela porque no tienen ni siquiera las necesidades básicas satisfechas. No puede haber calidad educativa si los menores afectados por la violencia no reciben apoyo dentro de los establecimientos educativos y pasan invisibilizados, olvidados por un sistema educativo que lo único que pretende es altos resultados de aprendizaje. No puede haber calidad educativa si hay niños que no van a la escuela porque no hay transporte, por lejanía o por falta de útiles y uniformes; si lo que se enseña en el aula no es congruente con lo que pasa allá en el pueblo, en el barrio, en la vereda; si el miedo, el desarraigo, la desmotivación para estudiar, invade a los menores que terminan desertando de la escuela. No puede haber calidad educativa cuando la escuela no forma para el ser sino sólo para el saber.

Resulta válido concluir que, si la violencia sí afecta la calidad educativa, al final tanto el Estado colombiano como los actores de los grupos armados influyen poderosamente en esta situación en forma por demás negativa. Por lo tanto, se necesitan reformas políticas educativas que piensen en la educación humanizadora y esperanzadora, pues desde la escuela se puede transformar la sociedad. Para llegar hasta allí, resulta necesario contar con un currículo adecuado al contexto y a las necesidades educativas, con pedagogos conscientes del influjo de la violencia en el aprendizaje de los estudiantes, y capacitados para adecuar sus currículos a lo que sus alumnos necesitan aprender. En suma, una educación en valores, que elimine de la vida de los menores la violencia que hasta ahora se han visto obligados a padecer, devolviéndoles los sueños de vivir.

7.2 Futuras líneas de investigación

Elaborar este estudio nos permitió identificar posibles líneas de continuación de esta investigación:

1. Investigar en un periodo de tres años los resultados que ha obtenido la implementación de la propuesta *De una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora* en la Institución Educativa San Luis Gonzaga y su influencia en la calidad educativa.

2. Investigar la vida de los egresados, analizando si después de terminar los estudios, la educación les ha cambiado sus proyectos de vida, el impacto que ha tenido en sus familias, y la manera en que han ayudado a transformar sus comunidades.
3. Investigar cómo la propuesta de intervención puede formar líderes juveniles que se enfrenten a las injusticias desde la conciencia, en un ejercicio de libertad que nace del deseo frente a las injusticias sociales.
4. Investigar cómo se está desarrollando el Servicio Social de los estudiantes en la Institución y cómo se puede promover la formación de líderes sociales que trabajen por la desigualdad social y la inequidad.



*Cuando la violencia alcanza un estado endémico,
cuando ya no tiene sentido y parece no tener solución,
es el momento de pensar lo impensable, decir lo indecible,
contravenir las posturas anquilosadas y hablar.
De este modo, puede que ocurra el milagro.*

Nelson Mandela



BLOQUE IV
Propuesta de Intervención Educativa

Capítulo 8. Propuesta de Intervención Educativa: de una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora

A continuación se presenta una propuesta de intervención curricular que contrarreste los efectos de la violencia directa y la violencia estructural en la calidad educativa, para ser desarrollada en la Institución Educativa San Luis Gonzaga. Por supuesto, no se pretende que la selección de la institución objeto de la misma, signifique que solo pueda o deba limitarse al contexto por su localización, infraestructura física y organización administrativa, sino que, por el contrario, se espera que las restantes instituciones del municipio, si así lo consideran oportuno y pertinente, también la acojan.

8.1 Justificación de la propuesta

La siguiente propuesta curricular se desarrolla a partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada en el Municipio de Santa Fe de Antioquia sobre el análisis de la influencia de la violencia en la calidad educativa.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se evidenció cómo la violencia directa y la violencia estructural afectan la calidad educativa en sus diferentes dimensiones: eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia. Se encontró cómo la enseñanza está enfocada en mejorar los resultados en pruebas de conocimiento, los estudiantes presentan bajos resultados en dichas pruebas, y el currículo no es pertinente con el contexto de violencia en que se sitúa la población. De acuerdo con el Registro Unio de Víctimas (2020), el 15% de la población escolar es víctima de la violencia y la institución no tiene programas que atiendan esta población en sus necesidades y afectaciones. Es de reconocer que la violencia directa y estructural permea todas las familias del municipio de Santa Fe de Antioquia de manera directa e indirecta, por lo que se hace necesario revisar el currículo que se imparte y redireccionarlo hacia una educación más resiliente, más esperanzadora. Las consideraciones anteriores condujeron a la elaboración de una propuesta con los elementos de valor que resultaron del proceso de investigación.

Con la siguiente propuesta se pretende aminorar los efectos de la violencia en la calidad educativa y poner en escena una propuesta de intervención educativa que incentive a los estudiantes a desarrollar habilidades para potenciar su proyecto de vida, lo que puede influir de manera positiva

en la motivación hacia el estudio, disminuir la deserción, disminuir la repitencia, y contribuir a su formación integral.

Para formarlos integralmente, según Castillo (2000), se deben incorporar valores a la educación en cada una de las dimensiones del ser humano; valores cercanos a su naturaleza animal, racional y espiritual, que den como resultado la construcción de la personalidad y el carácter. Estos valores deben ir acompañados del desarrollo de habilidades para la vida, dentro del cual se propone el fomento de competencias psicosociales e interpersonales que ayuden a los menores a tomar decisiones conscientes, a solucionar problemas, a adquirir una conciencia y un pensamiento críticos y creativos, y una comunicación efectiva que los ayude a conducir la vida de manera sana y productiva (Batista *et al*, 2016).

La estructura curricular debe potenciar las dimensiones del ser humano: ser, conocer, hacer y convivir, propuestas por Delors (1994) en *Los Cuatro pilares de la Educación*, que deja en claro que la educación encierra un tesoro cuando deja de ser instrumentalista y se convierte en una educación más integradora. La columna vertebral de esta propuesta radica en el fortalecimiento del proyecto de vida para los estudiantes, donde se privilegie la resiliencia, la autoestima, la afectividad, la educación para la paz y el desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento creativo. Se logrará así la mejor versión de cada uno de los estudiantes en una educación esperanzadora que permita transformar la realidad violenta vivida por cada miembro y cada familia en el contexto de Santa Fe de Antioquia.

Según Freire (1993), la acción formativa tiene que afianzar el discurso educativo y articularlo a las dificultades sociales, lo cual implica una acción cognoscitiva que integre pensamiento y realidad. Cuando este proceso tiene lugar en forma apropiada, surgen posibilidades de mejorar las prácticas sociales y darle mayor sentido a la vida. Por estas razones, los docentes deben afianzar su sentido crítico y tomar conciencia de que la educación debe convertirse en una interacción de los hombres entre sí con el medio, para que ocurra una transformación mutua. Para ello se necesitan prácticas educativas nacidas en la profundidad de sus convicciones, donde resulte posible educar para la solidaridad, la justicia, la libertad, la creatividad y la participación.

Esta propuesta de intervención supera la concepción tradicional de la enseñanza, mecánica e instrumentalista, para convertirla en una experiencia vivencial humanista, desde las emociones personales, desde las necesidades humanas, desde el entorno social y cultural de los estudiantes. Se trata entonces de una didáctica viva, de un espacio que les permite a los sujetos perdonar el

pasado, construir confianza en sí mismos, despertar emociones para construir tejido social, y humanizar el conocimiento y hacerlo sensible, facilitando la apropiación de conceptos básicos a través de la escucha activa, las narrativas, y la memoria histórica. En este contexto, los niños podrán participar y expresarse activamente en distintos talleres a través de la actuación, el canto, la fotografía, la pintura, escribiendo contra el olvido en medio de procesos de acción-reflexión y reflexión-acción.

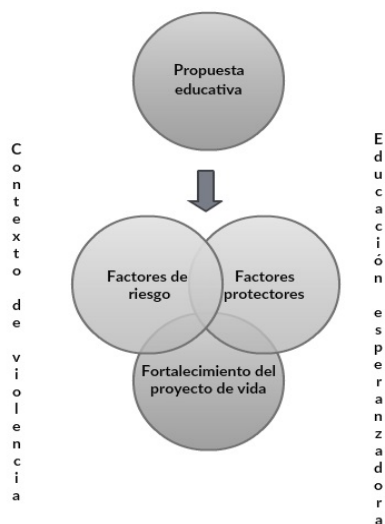
Uno de los talleres, llamado *De dónde Vengo*, recopilará las experiencias de los estudiantes sobre el desplazamiento y la violencia vivida, donde se trabajarán el miedo, la vergüenza y el conformismo y demás factores emocionales que los afectaron psicológicamente como producto del sufrimiento asociado al conflicto armado y a la violencia estructural, y que influyen en el contexto escolar, permitiendo la reflexión y la sensibilización sobre por qué no se debe naturalizar la violencia, y trabajando de manera profunda la indiferencia.

Los padres de familia deben convertirse en el mejor aliado para el desarrollo de la presente propuesta de intervención educativa, convirtiendo a la educación en la oportunidad para transformar la realidad violenta que les ha tocado vivir, desnaturalizar la violencia y dar valor y sentido a la educación.

8. 2. Marco conceptual

El marco conceptual tendrá la siguiente estructura que sustentará la propuesta pedagógica a desarrollar con los estudiantes a través del currículo, ver Figura 25.

Figura 25.
Estructura general de marco teórico



Fuente: Elaboración propia.

8.2.1 Factores de riesgo

Los factores de riesgo, de acuerdo con Pita Fernández *et al* (1997), son aquellas situaciones, particularidades o contextos caracterizados por una alta probabilidad de causar un daño a la salud de las personas. Los factores de riesgo se interrelacionan entre sí, causando aun mayor daño. De acuerdo con la investigación desarrollada anteriormente, los factores de riesgo de los estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, son los siguientes:

- La violencia directa
- El desplazamiento
- Las afectaciones psicológicas causadas por los hechos violentos
- Las necesidades básicas insatisfechas
- La desigualdad social
- La invitación de los grupos armados
- Las drogas
- La falta de acompañamiento de los padres
- La desmotivación

8.2.2 Factores protectores

Los factores de riesgo que vulneran a los estudiantes se pueden contrarrestar con los siguientes factores protectores:

8.2.2.1 La resiliencia

Es la capacidad para soportar las adversidades de manera constructiva, logrando enfrentarlas de manera efectiva y positiva. Para Moreno García (2002), las capacidades internas del ser humano y los recursos que le brinda el medio donde se desenvuelve (familia, colegio, amigos), le ayudan a sobreponerse ante situaciones adversas proporcionando ambientes de seguridad, convirtiéndose así en apoyos importantes para su equilibrio y su supervivencia.

Para Cyrulnik (1999), los tutores de resiliencia pueden ser cualquier persona del entorno que rodee al niño. Por lo tanto, pueden ser maestros, orientadores escolares, padres de familia o familiares. Debe tenerse en cuenta que los tutores o guías de resiliencia son aquellas personas capaces de proporcionar una relación afectiva y solidaria que haga sentir seguros a los menores. El tutor o guía de resiliencia es una persona que, sin pertenecer expresamente al contexto familiar o escolar, genera en el niño un entusiasmo, una nueva confianza en sí mismo, una impresión de sentirse aceptado y valorado.

8.2.2.2 La autoestima

La autoestima es un sentimiento valorativo del ser humano de cómo es cada uno en el conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran la personalidad. La autoestima se aprende, se cambia o se mejora y está relacionada con el desarrollo integral de la personalidad en tres niveles; ideológico, psicológico, social y económico. La autoestima es inherente a todos los seres humanos, un producto social que se desarrolla en la interacción hombre - mundo. En el caso de los niños provee de una extraordinaria significación, ya que es influenciada en la interacción continua (Acosta y Hernández, 2004).

Montoya y Sol (2001) definen la autoestima como la capacidad o actitud interna con que una persona se relaciona consigo misma o actúa frente a los demás de tal manera que resulta percibida de forma positiva o negativa. Muchos autores la subdividen en otros conceptos, entre los que se destacan la autoeficacia, la autodignidad, el autoconcepto y la autorrealización, conceptos

que trabajados con los menores, pueden generar autoestimas fuertes y motivantes para su desempeño escolar.

8.2.2.3 La afectividad

Es el conjunto de sentimientos que expresan las personas. Para Romagnoli *et al* (2019), la afectividad se aprende y se desarrolla como toda dimensión del desarrollo humano que va evolucionando con el tiempo. Para Castillo (2000), frente al fracaso de la racionalidad moderna, se hace visible fuertemente la dimensión de los sentimientos y el afecto, ya que aporta a los seres humanos un mayor grado de felicidad, porque la experiencia ha demostrado que las personas son más felices cuando aman que cuando razonan. Es así como la afectividad se convierte en un elemento constitutivo del ser humano de cuya dimensión surgen los valores afectivos. Si hay deficiencia, ésta afecta las reacciones psíquicas que influyen en las emociones y a su vez en la motivación de las personas. Por lo tanto, el afecto requiere estimulación continua que le permita evolucionar en cada etapa del desarrollo evolutivo.

Estimular la afectividad por parte del profesorado resulta de vital importancia como parte del proceso educativo, pero la misma queda invisibilizada frente al desarrollo de las diferentes actividades. Formar en habilidades socio-afectivas a los estudiantes, permite a los menores relacionarse mejor y tomar decisiones de acuerdo a sus prioridades; promueve la salud mental y el clima escolar, y aumenta la motivación hacia el logro y el aprendizaje. Para Valencia (2017), incorporar la afectividad en el aula de clase es una tarea pendiente que debe iniciarse para comprender la dimensión emocional y afectiva de los estudiantes, configurándose como un eje transversal para el desarrollo del currículo, que permita formar mejores seres humanos.

8.2.2.4 Educar para la paz

La paz debe ser entendida como un proceso, no como un punto de llegada: no consiste en la simple ausencia de la violencia sino en la prevalencia de un entorno de relaciones libres de coerción, que permita a los diferentes grupos o individuos en la sociedad alcanzar la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones, sin ningún miedo, y sí con justicia y seguridad (Glenda, 2015).

Para Fisas (2011), educar para la paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto; es promover una ética global, lo que significa dotar a las personas de autonomía

suficiente para reflexionar y decidir con libertad, proporcionándoles criterios que les permitan defender las diferencias y las divergencias sin violencia; es fomentar la capacidad de apreciar la libertad, manejar situaciones difíciles e inciertas, resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática, alcanzando la realización personal. Según Kárpava (2020) todas las personas tenemos también una obligación con el cumplimiento de la *Cultura de la Paz*, pero falta compromiso con esta obligación, por eso es urgente el desarrollo de la consciencia humanitaria en materia de la *Cultura para la paz*, situación que hace que los educadores encuentren resistencia en su camino en esta tarea de educar para la Paz.

De ahí la importancia que las instituciones educativas prioricen la Educación para Paz, donde los educadores deben ser los agentes dinamizadores, y en las que se replantee que no solo se eduque para la paz en tiempos conyunturales. La educación para la paz requiere de un compromiso institucional permanente, donde los menores aprendan a resolver sus propios conflictos por vías pacíficas, por lo que deben adquirir herramientas y procedimientos para este fin, que luego serán traducidos en actitudes y hábitos de convivencia (Zurbano, 1998).

8.2.2.5 Educar para la esperanza

De acuerdo con Freire (1993), educar para la *esperanza* es comprender que la educación es un proceso de humanización; el docente que educa es un artesano de seres humanos auténticos, por lo tanto la educación es *esperanza en cuanto se enseña a luchar, y si se lucha con esperanza se espera* (Pedagogía del Oprimido). Freire explica la necesidad que se tiene de concebir la educación como un proceso de esperanza auténtico, donde se renuncie al fatalismo propio de la época, comprendiendo la realidad y comprendiéndose a sí mismo, para entender que las cosas pueden ser distintas, que se puede cambiar esa realidad, lo que implica ver a los menores como la oportunidad para formar agentes de cambio, agentes de esperanza.

Enseñar a los estudiantes a cuestionar sus realidades es una manera crítica de iniciar el proceso de concientización y de cambio porque la educación no puede reducirse sólo a conocimientos medibles: el objetivo principal debe ser la humanidad de cada persona, el crecimiento personal, la sanación y el conocimiento de sí mismo. Educar para la esperanza se hace desde la práctica y no desde la teoría, pensando en el bienestar de cada estudiante, promocionando la curiosidad y la imaginación, y generando los espacios para que se den los momentos para hablar

de las experiencias y necesidades de cada uno. Estos objetivos se logran en los menores que no pierden la esperanza en el cambio, no como una utopía sino como un proceso práctico y experiencial, como dice Freire (1993): *para vivir necesitamos una esperanza crítica*.

8.2.2.6 Desarrollo del pensamiento creativo

El pensamiento creativo es un producto propio y personal, una actividad que se mueve entre la lógica y la fantasía como resultado de la comunicación interpersonal e intrapersonal; una actitud vital para un mejor estilo de vida y de supervivencia (Almansa, 2012).

Para Waisburd (2009), el proceso de pensamiento es un medio para planear las acciones que superarán los obstáculos, definiendo el pensamiento como una plataforma mental con imágenes, ensoñaciones o voces interiores que acompañan a las personas durante el día y la noche; es allí donde se conceptualiza la experiencia humana. El pensamiento creativo ocurre en un espacio donde se modifican o producen nuevas ideas con base en aquellas ya existentes en la plataforma mental. Este mismo autor explica que en el proceso de pensamiento creativo existen factores cognitivos, afectivos y ambientales que influyen positiva o negativamente.

Factores cognitivos: Se refieren a la información recibida y procesada, y a la capacidad de combinarla con conocimientos previos y experiencias vividas; aquí juega un papel importante la percepción y el proceso de conexión.

Factores afectivos y/o ambientales: Los pensamientos están orientados por emociones que le dan energía positiva o negativa a los pensamientos, lo que puede bloquear el proceso de pensamiento o construirlo creativamente; aquí juega un papel importante la imaginación.

Y aunque existen diferentes clases de pensamiento: vertical o lateral, convergente o divergente o metafórico, lo importante es el resultado de la forma como se activa el pensamiento y la creatividad para darle significado a la vida de las personas y a la manera de resolver los problemas que día a día se van presentando. De ahí la necesidad de desarrollar el pensamiento creativo como una habilidad dentro del proceso escolar.

8.3 Objetivos de la propuesta

Para lograr el desarrollo de esta propuesta en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, es necesario replantear el Plan Educativo Institucional y el Currículo como columna vertebral del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se pretende lograr los siguientes objetivos:

8.3.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención educativa para desarrollar en los estudiantes competencias en el ser, conocer, hacer y convivir con los demás, a través de una educación humanizadora que les permita superar las adversidades y forjar un proyecto de vida que transforme su realidad y la del contexto donde se desenvuelve.

8.3.2 Objetivos específicos

- *Formar a los docentes en una pedagogía humanizadora y esperanzadora que les proporcione a los estudiantes herramientas para fortalecer el proyecto de vida, a través de la resiliencia, la afectividad, la autoestima, la cultura para la paz, los hábitos de vida saludables y el desarrollo del pensamiento creativo.*
- Reestructurar el currículo para que permita al estudiante orientar su proyecto de vida hacia el óptimo desarrollo de sus dimensiones humanas en el ser, el conocer, el hacer y el convivir.
- Crear la cátedra para la Esperanza e integrarla al currículo desarrollándola con los estudiantes desde el grado 6º hasta el 11º.

8.4 Líneas de trabajo

8.4.1 Creación de la cátedra para la Esperanza

Para llevar a cabo la propuesta en la Institución Educativa se hace necesario resignificar el currículo en cada una de sus áreas de tal manera que vayan dirigidas a formar integralmente a los estudiantes. También se hace necesaria la creación de una cátedra donde se desarrollen los factores protectores que aminoran los factores de riesgo ocasionados por la violencia directa y la violencia estructural, denominada Cátedra para la Esperanza, la cual tendrá una intensidad horaria quincenal

Capítulo 8. Propuesta de Intervención Educativa: de una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora

de cuatro horas. Se desarrollará desde el Grado 6° al 11°, durante todo el año lectivo; se incorporará al Plan de Estudios y se legalizará, a través de Acuerdo del Consejo Directivo de la Institución. Así mismo tendrá la valoración respectiva, dentro del Sistema de Evaluación Institucional.

Tabla 22.
Contenidos temáticos Cátedra para la Esperanza

Grado	6°
Competencia	Autoconciencia
	Comprende a través de las narraciones de las víctimas de la violencia, cómo los sentimientos negativos generados por los hechos vividos deben ser enfrentados y transformados en emociones positivas que ayuden a construir el futuro.
Temas	<i>Memoria histórica, hechos vividos en el territorio, el desplazamiento</i>
Emociones	Miedos Vergüenza Conformismo Indiferencia
Talleres	1. Rompiendo el silencio 2. Preguntas sin respuestas 3. Cantándole al miedo 4. Pintando nuestro pasado, nuestro presente 5. La verdad de los otros, también es mi verdad, película 6. Actuando contra la indiferencia, escenas contra la negación 7. Pongámonos a prueba, comprender para transformar
Grado	7°
Competencia	Conciencia emocional
	Conoce la historia de la violencia en el territorio, reflexiona sobre ella y propone alternativas de paz, no violencia y no repetición.
Temas	<i>Pasando la página de la violencia</i>
Talleres	1. Los victimarios y las víctimas, conozcamos nuestra historia 2. El silencio, representemos a los que no tienen voz 3. La resiliencia, la autoayuda que sí necesitamos 4. Educándonos para la paz, cómo resolver nuestros conflictos 5. La vida continúa, la alegría de vivir 6. Pongámonos a prueba, comprender para transformar.
Grado	8°
Competencia	Conciencia social
	Diferencia y analiza las distintas manifestaciones de violencia que se dan en el entorno, en la región, en el país.
Temas	<i>Las otras violencias, las que no vemos, pero sí vivimos</i>
Talleres	1. Diferenciamos las violencias, abramos el debate

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Pintemos el mural de la opresión y la injusticia de nuestro municipio y de nuestro país. 3. La violencia cultural, la tercera cara de la violencia, adentrémonos en este mundo, para comprenderlo 4. La discriminación en nuestro contexto, cuándo y cómo 5. Pongámonos a prueba, comprender para transformar
Grado	9°
Competencia	Conciencia social
	Comprende el impacto social del crecimiento económico que se da en la región aumentando la desigualdad social.
Temas	<i>La democracia, yo elijo, tú eliges, nosotros elegimos.</i>
Talleres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo funciona la democracia en nuestro país 2. Nosotros hacemos la democracia, simulación de campañas 3. Miremos los espejos, todos somos iguales. 4. Desigualdad social, la barrera invisible entre personas. 5. ¿El Estado es realmente justo? Juzguemos un caso nosotros mismos. 6. Injusticia social, inadvertida en nuestro entorno. 7. Pongámonos a prueba, comprender para transformar
Grado	10°
Competencia	Pensamiento crítico
	Evalúa las causas y consecuencias de la violencia y su incidencia en el ámbito político, económico y cultural de la región.
Temas	<i>Obediente, desobediente</i>
Talleres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los cambios económicos y políticos de país 2. Conciencia crítica frente a los cambios, cambios vs. consecuencias. 3. Grupos poblacionales más afectados. 4. La creatividad nace de la necesidad, juguemos a que podemos resolverlo. 5. Pongámonos a prueba, comprender para transformar.
Grado	11°
Competencia	Toma responsable de decisiones
	Toma conciencia de la importancia del proyecto de vida y actúa con sentido de responsabilidad social.
Temas	<i>Tengo futuro, tengo esperanza</i>
Talleres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para qué soy bueno, identifico mis fortalezas. 2. Visualizo mi Proyecto de vida, qué tengo que hacer para lograrlo. 3. Cómo puedo ayudar a otros, la revolución de las pequeñas cosas hace grandes cambios. 4. Me vinculo a grupos juveniles, grupos sociales, mi participación es importante. 5. Qué podemos hacer, juguemos a que podemos resolverlo. 6. Pongámonos a prueba, comprender para transformar.
Temporalización	Cada taller tendrá una duración de cuatro horas, se realizará un taller por cada mes, en febrero, marzo, abril, mayo, julio, agosto, septiembre y octubre.

Recursos	Recursos didácticos, tecnológicos y humanos.
Evaluación	Cada sesión tendrá su evaluación al finalizar la jornada, se realizarán las memorias de cada jornada.

Fuente: Elaboración propia.

Los temas que se muestran en la tabla anterior se desarrollarán a partir de talleres para los cuales hay que diseñar las Guías Didácticas de Aprendizaje correspondientes para cada grado, los cuales tendrán apoyo pedagógico de cartillas y plataformas educativas.

8.4.2 Educación Familiar

Dentro de los resultados de la Investigación se encontró cómo los padres de familia de la institución le dan poco o cero valor a la educación de sus hijos, e incluso algunos la consideran como un gasto y no como una inversión, lo cual se traduce en que la escuela tenga que buscar estrategias para articular a los padres en los procesos educativos y les proporcione elementos adicionales que contribuyan a la formación y la orientación de sus hijos.

Este proyecto de Educación Familiar está dirigido a la formación de los padres de familia. Se inicia con el tema de la resiliencia y se continúa con la educación para la paz, trabajando también el desarrollo de habilidades para la vida de sus hijos y otros temas que fortalezcan su proyecto de vida. Tendrá un cronograma de actividades donde se privilegie la escucha activa como estrategia de formación; los padres de familia serán los protagonistas y se realizará cada mes, para un total de diez encuentros durante el año escolar.

8.4.3 Programa Delinquir no Paga

Es un programa dirigido a los estudiantes que tienen problemas de convivencia, tolerancia y violencia escolar, con edades entre los doce y dieciocho años. Este programa se desarrolla desde el Centro Penitenciario de Santa Fe de Antioquia, donde residen de forma permanente cien personas en estado de reclusión por diferentes delitos. Los reclusos condenados relatan a los estudiantes sus historias, vivencias, y aprendizajes, desarrollando un conversatorio encaminado a la reflexión sobre la idea de que *Delinquir no Paga*. Este programa ya se ha venido desarrollando durante dos años consecutivos y ha tenido excelente aceptación por parte de los estudiantes, constituyendo una gran experiencia con aprendizajes significativos.

8.4.4 Feria del Emprendimiento

Los resultados de la investigación también mostraron que la falta de empleo de los padres de familia les impide obtener ingresos para satisfacer las necesidades básicas, situación que nos llevó a la creación de la Feria del Emprendimiento, donde tanto padres de familia como estudiantes presentan sus proyectos.

La Feria es un evento comercial y educativo, pues no sólo se comercializan los productos, sino que se muestran sus materiales y el proceso de su producción, lo que les ha permitido generar ingresos, y en algunos casos, crear sus propias microempresas. Ya han participado en diferentes convocatorias regionales y han obtenido capital semilla para continuar perfeccionando los procesos y sus productos. La Institución Educativa cuenta con el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), quien tiene sede en el municipio y nos apoya con los tutores y el cronograma de capacitaciones durante el año.

8.4.5 Feria de Educación Superior

Es una estrategia articulada al Proyecto de Vida de los estudiantes, donde una vez al año se invita a las instituciones de educación técnica, tecnológica y de educación superior para que a través de una Feria realizada con los estudiantes de los grados 10° y 11°, les den a conocer sus ofertas educativas, con los pécsums académicos, las formas de pago y la facilidad para acceder a becas. La población desplazada y víctima de la violencia puede disfrutar de éstas, al igual que las negritudes, palenqueros e indígenas, constituyendo una gran oportunidad para que piensen en la continuación de sus estudios y de proyectarse profesionalmente. Juega un papel importante el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX) porque les permite financiar los estudios a mínimas tasas de interés y pagar cuando terminen la carrera y cuando ingresen al campo productivo.

Previamente a la Feria de Educación Superior, se realiza la formación en *Vida Universitaria*, la cual cuenta con áreas como lectura crítica y razonamiento lógico, y una prueba psicológica o test que les permite a los estudiantes identificar sus aptitudes hacia distintas carreras profesionales, ayudándoles a elegir la mejor opción para su proyecto de vida.

Esta Feria ha dado excelente resultado porque el 50% de los estudiantes participantes que terminan el grado 11°, ingresan a estudios superiores; el otro 20% ingresa en años posteriores y

Capítulo 8. Propuesta de Intervención Educativa: de una Educación Instrumentalista a una Educación Esperanzadora

aproximadamente el 30% ingresa al sector laboral en trabajos informales, según el seguimiento a los egresados que se realiza desde la institución. La tarea es seguir fortaleciendo el proyecto de vida de los estudiantes de la institución para que continúen formándose y logren transformar sus vidas y las de sus comunidades.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Doaj*, 1(11), 82-95.
- Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Agencia de Calidad de la Educación. (s. f.). *Qué es el Simce*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s. f.). *Portal Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias -TIMMS*. Recuperado de <https://bit.ly/3hUvqF4>
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Nueva York: McGraw Hill.
- Almansa, P. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index de Enfermería*, 21(3), 165-168.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Acnur. (2010). *Directriz para la atención diferencial de los niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CMS Communication and Marketing Solutions.
- Álvarez Vanegas, E., Cajiao Vélez, A. y Cuesta Astroz, I. (2017). *Siete regiones sin las FARC, ¿siete problemas más?* Bogotá: Fundación Ideas para la Paz.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Angulo, F. y Redón, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38, 27-46.
- Apple, M. (2001). ¿ Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales. *Opciones pedagógicas*, 24, 8-44.
- Arias, C. C. (2012). *Fundadores y herederos de la calidad educativa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Arias, F. J., Eraso, A., y Álvarez, N. L. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones a los DH y DIH*. Bogotá: Fundación Dos Mundos
- Arteta, P. y González, R. (2014). Seguridad, defensa y educación básica en Colombia: una aproximación al gobierno de Andrés Pastrana. *Económicas CUC*, 35(2), 11-23.
- Aspin, D., Chapman, J. y Wilkinson, V. R. (1994). *Quality Schooling. A Pragmatic Approach to some current Problems, Topics and Issues*. Londres: Casell.
- Atehortúa Cruz, A. (2006). La “revolución educativa”: transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*, 19(57), 126-152.
- Atehortúa Cruz, A. (2012). *El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/314FkxS>
- Atlas del Conflicto Armado en Colombia. (2020). *Tasas de Homocidio*. Recuperado de: <https://especiales.elespectador.com/atlas-introduccion/>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayala-García, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/2YoK7si>
- Baker, J. A. (1998). Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00048-4)
- Banco Mundial. (2019). *LAC Equity Lab: desigualdad-distribución de ingresos*. Recuperado de <https://bit.ly/2VbhhtH>
- Bárcena, A. y Prado, A. (2016). *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Cepal.
- Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo - Centro de Investigación Económica y Social.
- Batista, M., Matos, T., Gavidia, V., Maciel, R. y Catrib, A. M. (2016). Afectividad y promoción de la salud en la escuela: construcción de significados por el maestro. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 29(3), 390-398.
- Bello, M. (2004). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. En M. Bello (Comp.), *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y*

- desarraigo* (pp. 19-30). Bogotá: Acnur y Universidad Nacional.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M. y Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Orealc/UNESCO.
- Bobbio, N., Matteuci, N. y Pasquino, G. (2001). *Diccionario de política* (Vol. 1, 13.^a ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitatif Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bokova, I., & de la UNESCO, D. G. (2014). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.
- Bolívar, A. (2001). La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda. *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia*, 1(2).
- Bonilla, L. (2011). *Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3.^a ed.). Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bowen, N. K. y Bowen, G. L. (1999). Effects of Crime and Violence in Neighborhoods and Schools on the School Behavior and Performance of Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319-342. Doi: <https://doi.org/10.1177/0743558499143003>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101.

- Brown, R. (2004). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience. A Background Paper for The Denver Commission on Secondary School Reform*. Recuperado de http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2). Recuperado de <https://bit.ly/3hRQKeu>
- Cannell, Ch. y Kahn, R. (1993). La reunión de datos mediante entrevistas. En L. Festinger y D. Katz (Eds.), *Los métodos de investigación en ciencias sociales* (pp. 310-354). Ciudad de México: Paidós.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cañadas, M., Caramés, A., Fisas, V., Luz, D., Mateos, O., Pérez, R., ... Villellas, M. (2005). *Alerta! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona: Icaria.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, (318), 145-162.
- Cartagena Núñez, L. (2013). Intelectuales y expertos: “violentólogos” y economistas en la producción de políticas sociales y económicas en Colombia. *Reflexiones*, 92(2), 123-130.
- Cartagena Núñez, L. (2015). Marcos narrativos y emergentes contra-narrativos de la violencia en Colombia. *Humanidades*, 5(1), 1-30.
- Carvajal, M. E. y Vargas, C. L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y OEA.
- Castillo, E. G. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39-58.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de la Memoria.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra escondida: minas antipersonal y remanentes explosivos en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/2NqtZjH>
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Recuperado de <https://bit.ly/2Vb1XNw>
- Chesnais, J-C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*. París: Laffont.

- Chica, S., Galvis, D. y Ramírez, A. (2011). *Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas Icfes Saber 11°, 2009*. Medellín: Eafit.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. Coalico. (2006). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos y Derecho Humanitario de los niños, niñas y jóvenes de la región de la Costa Caribe*. Washington: Cejil.
- Comenio, J. (2000). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- Comisión de Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://bit.ly/3ezkOK0>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Cepal. (2014). *Latin American Economic Outlook 2015: Education, Skills and Innovation for Development*. París: OECD.
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR. (2011). *El Derecho Internacional Humanitario y los desafíos de los conflictos armados contemporáneos*. Recuperado de <https://bit.ly/3fRHHZf>
- Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. CACES. (2020). *Portal de Caces*. Recuperado de <https://www.caces.gob.ec/>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. Coneupa. (2019). *Portal de Coneupa*. Recuperado de <http://www.coneupa.edu.pa/node/289>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Copaes. (2020). *Portal de Copaes*. Recuperado de <https://www.copaes.org/>
- Cortés, D. (2015). *Índice Sintético de Calidad Educativa*. ISCE. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/86402>
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. Nueva York: The Free Press.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cruz, J. (2000). *Historia de la calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2VbnzZY>
- Curle, A. (1976). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- De Puelles Benítez, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Avances en Supervisión*

- Educativa*, 12(209), 1-12.
- De Zubiría, J. (2014, 31 de octubre). *La jornada única y la calidad de la educación. Semana*. Recuperado de <https://bit.ly/3dpo88V>
- De Zubiría, J. (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Bogotá: Magisterio.
- Defensoría del Pueblo. (2014). *Prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La movilidad humana y las instituciones nacionales de derechos humanos, migración y desplazamiento forzado*. Recuperado de <https://bit.ly/2YssCHz>
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Delgado Munévar, D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Diversidad, Innovación y Política Educativa*, 6(2), 67-80.
- Delgado, J. (1971). Le fondement neurologique de la violence. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 23, 30-39.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2019). *Pobreza y desigualdad*. Recuperado de <https://bit.ly/37WOU7K>
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *Bases Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos*, (pág. 5).
- Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo: Prosperidad para Todos, 2010-2014*. Bogotá: DNP.
- Díaz, A. y Sánchez, F.(2004). *Geografía de los cultivos ilícitos y conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Díaz, J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38.
- Díaz Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas

de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación.

- Díaz Torres, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En A. Joxe (Coord.), *La violencia y sus causas* (pp. 33-46). París: UNESCO.
- Dos Mundos, F. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. Bogotá; Fundación Dos Mundos.
- Duarte, J., Bos, M. S. y Moreno, M. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana. Análisis de la prueba Saber 2009*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Durán, M. M. (2002). *Auditoria cultural d'una empresa d'alta tecnologia com a procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de educación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- El Espectador. (2020). *Gran atlas del conflicto. Tasas de homicidio*. Recuperado de <https://especiales.elespectador.com/atlas-introduccion/>
- Erickson, F. (1989). Research currents: Learning and collaboration in teaching. *Language Arts*, 66(4), 430-441.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la Reforma*. Barcelona: Ariel.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 221-238.
- Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias. TIMMS. (2020). Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/timss/>
- Fajardo, J. C. (2017). Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente. *Educación y Ciudad*, (33), 29-40.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 17-31.
- Fisas, V. (1987). Gasto militar y subdesarrollo social. *CIP (Centro de Investigaciones para la Paz), En la guerra. Antología de la Revista «Papeles para la Paz», Ediciones del Valle SA,*

Zaragoza.

- Flannery, D. J., Singer, M. I., Dulmen, M. V., Kretschmar, J. M. y Belliston, L. M. (2007). Exposure to Violence, Mental Health and Violent Behavior. En D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi e I. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 306-321). Cambridge: Cambridge University Press,
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unicef. (2016). *Infancia en tiempos de guerra: ¿los niños de Colombia conocerán por fin la paz?* Recuperado de <https://uni.cf/37V4Erw>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foro sobre la Educación, F. M. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 26-28.
- Fundación Paz y Reconciliación. (2016). *Las bandas criminales y el postconflicto*. Recuperado de <https://pares.com.co/2016/02/24/las-bandas-criminales-y-el-postconflicto/>
- Fundación Paz y Reconciliación. (2018). *La compleja estructura del Clan del Golfo*. Recuperado de <https://pares.com.co/2018/07/16/la-compleja-estructura-detras-del-clan-del-golfo/>
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Gálvez Fernández, A. M. (2010). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 87-101.
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 17-28.
- Galvis-Aponte, L. A., Moyano-Támara, L. M. y Alba-Fajardo, C. A. (2016). *La persistencia de la pobreza en el Pacífico colombiano y sus factores asociados*. Recuperado de <https://bit.ly/31bQ7GS>
- García, C., González, M. y Jiovani, F. (Coords.). (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones a los DH y DIH*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- García, M. (2015, 6 de noviembre). Violentólogos. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/violentologos-columna-597630>

- García-Cano, M. y Márquez Lepe, E. (2019). Estrategias de docentes en centros educativos que se transforman a favor de la equidad. *Fuentes*, 21(2), 217-227.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
- Glenda, A. (2015). Resiliencia y construcción de paz. *Interpeace. Revista de Construcción de Paz*, (2). Recuperado de <https://bit.ly/316Cqc9>
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Buendía, H. (Coord.). (2003). *El conflicto, callejón con salida: informe nacional de desarrollo humano*. Bogotá: PNUD.
- Gómez Rodríguez, D. T. (2015). Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014. *Unimar*, 33(1), 33-41.
- Gómez Yepes, R. L. (2010). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- Google Maps. (2020). *Mapa de Antioquia, Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/37VmlqZ>
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Ciudad de México: Editia Mexicana.
- Guevara, J. P. (2015). El Plan Colombia o el desarrollo como seguridad. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 63-82.
- Guirado, K., Caraballo, J., González, O., Rangel, J., Dolores, C., Reyes, G., ... Brito, E. (2011). *Microtráfico y consumo de drogas*. Recuperado de <https://bit.ly/3eupiRQ>
- Hernández Marcos, M. (2018). El victimismo, un nuevo estilo de vida. Intento de caracterización. *Eikasia. Revista de Filosofía*, (82), 237-266.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Higuera, M. C. (2015). *Factores asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2016). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social*

- Science Computer Review*, 26(4), 519-527. Doi: 10.1177/0894439307312485
- Ibagón Martín, N. J. (2015). La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. *Educación y Humanismo*, 17(28), 29-37.
- Ibáñez, A. M. (2008). *El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Índice Sintético de Calidad Educativa. Consultado el 5 de abril 2020, Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/86402>
- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2020). *Programas y estrategias especializados para las víctimas del conflicto*. Recuperado de <https://bit.ly/2zWRr54>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes. (2014). *Alineación del examen Saber 11: lineamientos generales 2014-2*. Recuperado de <https://bit.ly/2YpdTgy>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes. (2019). *Resultados agregados por establecimiento educativo Grado 11*. Recuperado de <https://bit.ly/2zWFs7y>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes. (2019). *Resultados examen de Estado de Calidad de la Educación Superior -Ecaes*. Recuperado de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_individual.htm
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -Indepaz. (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/informe-de-la-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas/>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -Indepaz. (2016). *XII informe de Indepaz sobre la presencia de grupos Narcoparamilitares 2016*. Recuperado de <https://bit.ly/2YqwcSv>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. (2015). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica -SAEB*. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE. México. (Sin fecha). *Portal de INEE*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/>
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudios sobre las comisiones de investigación (1958–2011)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Jimeno, M. (2007). Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (5), 169-190.
- Juran, J. M. (1964). *Managerial breakthrough. A new concept of the Manager's Job*. Nueva York: McGraw Hill.
- Justino, P. (2011). *Violent Conflict and Human Capital Accumulation*. Brighton: University of Sussex.
- Kárpava, A. (2020). *Cuando la paz sale cara*. Centro de UNESCO de Andalucía. Recuperado de: <http://www.unescoandalucia.org/blog-category/articulos>
- Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Kriesberg, M. (1999). Conflict transformation. En L. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict* (Vol. 2) (pp. 413-425). Nueva York: Academic Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lara, F. (Coord.). (1982). *Código de Hammurabi* (4.^a ed.). Madrid: Tecnos.
- Leonov, N. (2016). *Bases de la conflictología*. Moscú: Instituto de Ciencias de la Computación de Izhevsk.
- Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Lewis, R.B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative datanalysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439-464. Doi: <https://doi.org/10.1177/1525822X04269174>
- Lizarralde, M. (2011). Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. *Educación y Cultura*, (91), 28-33.
- Lizarralde Jaramillo, M. E. (2015). Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147-158.
- Maffesoli, M. y Bruston, A. (Eds.). (1979). *Violence et transgression*. París: Anthropos.
- Maldonado, J. (2018). *Fundamentos de calidad total*. Recuperado de <https://bit.ly/2zVxkEi>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- Marcos, M. H. (2018). El victimismo, un nuevo estilo de vida. Intento de caracterización. *Eikasia: revista de filosofía*, (82), 237-266.
- Márquez, A. I. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21).
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31.
- Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(18), 43-63.
- Mayer, R. y Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Meltzoff, J. (1998). *Critical thinking about research. Psychology and related fields*. Washington: American Psychological Association.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mina, A. (2004). *Factores asociados al logro educativo a nivel municipal*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ministério da Educação Brasileiro. (2020). *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior -Conaes*. Recuperado de <https://bit.ly/2AT74et>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Experiencias significativas*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85455.html>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2015). *Estadísticas sectoriales de educación básica y media*. Recuperado de <http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2016a). *Sistema educativo colombiano*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2016b). *Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf

- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2019). Colombia Aprende. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2020). *Sistema Integrado de Matrícula*. Recuperado de <https://bit.ly/2zX45ky>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 353-394.
- Mokate, K. M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Moliner, M. (2010). *Diccionario de uso del español* (3.ª ed.). Madrid: Gredos.
- Moncada Florez, L. A., Vela Tunjuelo, L. y Castro Robles, Y. (2018). *Implicaciones de la implementación de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas del sector oficial* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Monereo, C. (Coord.). (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Montoya, M. y Sol, C. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. Ciudad de México: Pax.
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16(72), 113-132.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Nietzsche, F. y Wuthenow, R-R. (1984). *Jenseits von Gut und Böse: mit der Streitschrift Zur Genealogie der Moral und einem Nachwort von Ralph-Rainer Wuthenow*. Berlín: InselVerlag.
- Observatorio de Drogas en Colombia (2016). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en población escolar Colombia*. Recuperado de: <http://www.odc.gov.co/inicio/edgpid/1243/edgmid/3497>
- Ordás, N. (2008). *Conflicto y violencia cultural en Colombia: propuestas de transformación desde la escuela*. Medellín: Corporación Correcaminos.
- Organisation for Economic Cooperation and Development -OECD. (2012). *Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School*. Recuperado de <https://bit.ly/2B6KVcq>
- Organisation for Economic Cooperation and Development -OECD. (2016b). *Education in Colombia. Highlights 2016*. París: OECD.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2005*. París:UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO. (2000). *Informe final del Foro mundial sobre la educación, Dakar 2000*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Recuperado de <https://bit.ly/2VfG93s>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2009). Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/acerca/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2016a). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ortega Ortega, J. (2016). *Los conflictos culturales en Colombia: caso Tibú* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Pachón, X. (2009). *La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra*. Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/CLAS%20RESEARCH/Working%20Papers/WP15.pdf>
- Pasculli Henao, L. y Espinosa Fenwarth, A. (2013). Visión agrícola del TLC entre Colombia y Estados Unidos: preparación, negociación, implementación y aprovechamiento. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4821>
- Patiño, R. G. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, (33), 159-170
- Pita-Fernández, S., Vila Alonso, M. y Carpena Montero, J. (1997). Determinación de factores de riesgo. *Cadernos de Atención Primaria*, 4(2), 75-78.
- Plan Sectorial 2002-2006. *Revolución Educativa en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Editorial Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá
- Plan Sectorial de Educación 2014-2018. *Todos por un Nuevo País*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

- Ponce León, O. (2011). *Fracaso escolar. Factores que condicionan el desempeño y la eficiencia en la escuela*. Ciudad de México: Limusa.
- Posada, E. (2001) *¿Guerra civil? El lenguaje del conflicto en Colombia*. Bogotá: Alfaomega.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD. (2016). *Minas antipersonal: el flagrante agravio al desarrollo humano*. Recuperado de <https://bit.ly/2Ysh3QM>
- Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes. PISA. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>
- Purker, S. M. y Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, (4), 427-452.
- Real Academia Española -RAE. (2017). *Calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/31mBZe3>
- Real Academia Española -RAE. (2018). *Violencia*. Recuperado de <https://www.rae.es>
- Registro Unico de Víctimas. RUV. Consultado el 5 de abril de 2020. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/search/node/santa%20fe%20de%20antioquia>
- Reyes, L. y Cárdenas, Y. (2004). 11 tendencias de creencias de maestros sobre calidad educativa. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (15), 11-29.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Ginebra: ILO.
- Ríos Sierra, J. (2016). *Los enclaves de la violencia en Colombia, 1998-2012* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rodgers, G. (1995). What is special about a “social exclusion” approach? En G. Rodgers, C. Gore y J. B. Figueredo (Eds.), *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses* (pp. 43-56). Ginebra: ILO.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, F. (2008). *El cliente, la clave del éxito para las PyME*. Caracas: CEC.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Romagnoli, C., Mena, I. y Valdés, A. M. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?* Recuperado de <https://bit.ly/2V9am44>

- Romero, F. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. *Violencia y Educación*, 26(77), 57-84.
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, F. y Díaz, A. M. (2005). *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sánchez, G. (2001). *Así habla la delincuencia*. Ciudad de México: Porrúa.
- Sandoval Forero, E. A. (2013). Los caminos para la paz en Colombia. *Ra Ximhai*, 9(2), 105-129.
- Sandoval-Hernández, A. (2013). *Exploring School Resilience to Violence in Mexico and Colombia. An analysis using data from ICCS 2009*. Recuperado de <https://bit.ly/2Z3N28R>
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia. *Diario de Campo*, 40, 11-30.
- Sarmiento, A., Tovar, L. y Alam, C. (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá: Casa editorial El Tiempo.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2019). *Indicadores de Calidad. Base de datos* (Inédito).
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. *La calidad de vida*, 54-83
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.
- Senge, P. (2006). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*(2.^a ed.). Buenos Aires: Granica.
- Sepúlveda, R. (2004). Sofismas de la calidad educativa. *Ciencias Humanas*, 10(33), 161-178.
- Shchepanski, J. (1969). *Elementary Concepts of Sociology*. Moscú: Progress.
- Sheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111-129.
- Silins, H.C., Mulford, W. y Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). Recuperado de <https://bit.ly/2Z6P6go>

- Sisbén (2018) recuperado de <https://www.sisben.gov.co/Paginas/inicio.aspx>
- Sistema Integrado de Matrículas. SIMAT. (2020). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html?_noredirect=1
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. SIMCE. (2020). Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa SABER. (2020). Recuperado de: https://www2.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_individual.htm
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed.) (pp. 273-285). Londres: Sage.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Recuperado de <https://bit.ly/2Z6DIkV>
- Taborda, F. (2016). *Sobre las aguas del río Cauca. Memoria colectiva de las víctimas del conflicto armado del municipio de Santa Fe de Antioquia*. Medellín: Corporación Conciudadanía.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thoumi, F. (2012). Colombian Organized Crime: From Drug Trafficking to Parastatal Bands and Widespread Corruption. En D. Siegel y H. van de Bunt (Eds.), *Traditional Organized Crime in the Modern World. Responses to Socioeconomic Change* (pp. 131-148). Boston: Springer.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 63-78.
- Torres Pedraza, J. P. (2015). Libro: Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudios sobre las comisiones de investigación (1958-2011). *Eleuthera*, 12, 229-234.
- Unicef. (2016). Infancia en tiempos de guerra: ¿ Los niños de Colombia conocerán por fin la paz. La infancia en peligro. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/media/files/unicef_child_alert_colombia_espanol_19_03_16_final.pdf.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). *Atención humanitaria*. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/atencion-humanitaria/280>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (Sin fecha). *Registro Único de Víctimas -RUV*. Recuperado de <https://bit.ly/2VcpvBG>
- Valencia, E. I. (2017). Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional. *Infancias Imágenes*, 16(1), 118-130.

- Vallejo Guate, K. A. (2019). *Renta básica universal, ¿una solución a la desigualdad y pobreza en Colombia, 1990-2015?* (Tesis doctoral). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Varona, M., Henao, G., Díaz, S., Lancheros, A., Murcia, Á., Rodríguez, N. y Álvarez, V. (2009). Evaluación de los efectos del glifosato y otros plaguicidas en la salud humana en zonas objeto del programa de erradicación de cultivos ilícitos. *Biomédica*, 29(3), 456-474.
- Verdad Abierta. (2012). *Estadísticas*. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/175-estadisticas/1856-estadisticas>
- Verdad Abierta. (2012, 5 de febrero). *Estadísticas de masacres en Colombia*. Recuperado de <https://verdadabierta.com/estadisticas-masacres/>
- Verdad Abierta. (2015, 9 de noviembre). Las amargas lecciones que dejó la desmovilización de las AUC. Recuperado de <https://bit.ly/2BAKgjk>
- Villarroel, C. (2000). *Sistema de evaluación y acreditación de las universidades nacionales (SEA)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Vinyamata, E. (2004). Conflictos y conflictología. En E. Vinyamata (Coord.), *Guerra y paz en el trabajo: conflictos y conflictología en las organizaciones* (pp. 237-254). Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Vite Pérez, M. A. (1999). Amartya Kumar Sen: notas para pensar la pobreza y la desigualdad social. *Sociológica*, 14(39), 175-181.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Waisburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 2-9.
- Wallensteen, P. y Axell, K. (1993). Armed conflict at the end of the Cold War, 1989-1992. *Journal of Peace Research*, 30(3), 331-346.
- Watkins, K. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de <https://bit.ly/37W6Fnr>
- Weeks, D. (1993). *Ocho pasos para resolver conflictos*. Buenos Aires: Vergara.
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1). Recuperado de <https://bit.ly/3esI0Jz>

- World Bank Group. (1999). *Educational change in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/519121468776777052/pdf/multi-page.pdf>
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, (8), 187-208.
- Yin, R., Bateman, P. y Moore, G. (1985). Case Studies and Organizational Innovation: Strengthening the Connection. *Knowledge*, 6(3), 249-260.
- Zapata, M. F. (2016). *La vulneración de los derechos humanos de los menores en Colombia como consecuencia del conflicto armado* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Zurbano, J. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas semiestructuradas

Entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo de la entrevista:

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

1. Información socioeducativa

Nombre:

Sexo:

Edad:

Nivel de formación:

Años de docencia en totalidad laborados:

Años de docencia laborados en la Institución:

Área en que se desempeña como docente:

Nivel educativo en que se desempeña como docente:

De acuerdo con el conocimiento que usted tiene de sus estudiantes, responda las siguientes preguntas:

Categoría Calidad Educativa y Violencia Estructural

1. ¿Qué ciclos escolares atiende la institución?
2. Describa la población escolar que atiende en cuanto a características familiares y económicas
3. ¿Sabe si hay menores de edad que no accedan a la escuela y por qué?
4. ¿Qué puede hacer la institución o la Secretaría de Educación para que ningún niño se quede sin estudiar?
5. ¿Cómo está la institución educativa en cuanto a infraestructura y recursos: ¿mobiliario, equipos y tecnología para la prestación del servicio educativo?
6. Describa el desempeño académico de los estudiantes

7. ¿Cómo es el resultado de los estudiantes en las pruebas externas de conocimiento como SABER y PISA?
8. ¿Sabe por qué los estudiantes obtienen esos resultados?
9. ¿Cuántos estudiantes perdieron el año escolar en el último año y por qué?
10. ¿Cuántos estudiantes abandonaron los estudios en el último año?
11. ¿Por qué que los estudiantes abandonan los estudios?
12. ¿A qué se dedican los estudiantes que abandonan los estudios?

Categoría Violencia Directa

13. ¿Qué acciones realiza la institución para que los menores no abandonen los estudios?
14. ¿Ha sufrido discriminación por raza, color, religión, sexo, otros?
15. Describa situaciones de violencia por parte de grupos armados que usted haya vivido o que sus estudiantes hayan vivido
16. ¿Los estudiantes que han sufrido situaciones de violencia presentan problemáticas dentro de la Institución educativa? Si la respuesta es positiva, describa cuáles problemáticas presentan los estudiantes.
17. . ¿Qué proyectos desarrolla la institución para atender los menores que han sido víctimas de la violencia?
18. ¿Cómo contextualiza la institución el currículo para educar para la resiliencia y la paz?

Entrevista semiestructurada para estudiantes

Objetivo de la entrevista:

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

1. Información socioeducativa

Nombre:

Sexo:

Edad:

Grado que cursa actualmente:

2. Categoría Violencia estructural

1. ¿Con quién vives en casa?
2. ¿A qué se dedican tus padres?
3. ¿Cuáles son las necesidades que más tienen en tu casa?
4. ¿Sabe en qué nivel del Sisbén se encuentra su familia?
5. ¿Cómo logra cubrir las necesidades en tu familia?
6. ¿Conoces niños o niñas que no estudian? Si la respuesta es positiva explica si sabes la razón

3. Categoría Calidad Educativa

7. ¿Cómo es tu rendimiento académico en el colegio?
8. ¿Has reprobado alguna vez el año escolar? ¿Por qué?
9. ¿Has abandonado los estudios alguna vez o has pensado en hacerlo? ¿Por qué?
10. ¿Tienes compañeros que hayan abandonado los estudios? ¿Sabes por qué?
11. ¿Qué hace la institución para que los chicos no abandonen los estudios?

3. Categoría Violencia Directa

12. ¿Alguna vez te han discriminado por raza, color, religión, estrato, sexo, otra situación?
13. ¿Has sufrido situaciones de violencia por parte de grupos armados?
14. ¿Cómo afectó a tu familia?
15. ¿Cómo afectó tus estudios?
16. ¿Tienes conocimientos de compañeros que hayan vivido situaciones de violencia por parte de grupos criminales? Si la respuesta es positiva, explica las situaciones que conozcas.
17. ¿Hay alguien en tu familia que haya pertenecido a los grupos armados?
18. ¿Qué acciones realiza el colegio para apoyar a los estudiantes que han sufrido la violencia por parte de grupos armados?

Entrevista semiestructurada para padres y madres de familia

Objetivo de la entrevista:

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

1. Información socioeducativa

Nombre:

Sexo:

Edad:

Nivel de formación:

Ocupación:

Estrato socioeconómico

Número de hijos:

Número de hijos estudiando actualmente en la Institución:

Año/os que cursan sus hijos:

2. Categoría Violencia Estructural

1. ¿Hasta que grado estudió?
2. ¿En qué trabaja?
3. ¿Cuáles son las necesidades más apremiantes en su familia?
4. ¿Cómo logra cubrir las necesidades en su familia?
5. ¿Qué rendimiento académico tienen sus hijos en el colegio?
6. ¿Sus hijos han reprobado alguna vez el año escolar? ¿Por qué?
7. ¿Sus hijos han abandonado los estudios o lo han intentado alguna vez?
8. ¿Conoces niños o niñas que hayan abandonado los estudios?
9. ¿Sabe si la Institución realiza acciones para que los niños no abandonen el colegio?
10. ¿Como padre de familia, qué espera de la Institución para sus hijos?

3. Categoría Violencia Directa

1. ¿Ha sufrido discriminación por raza, color, religión, sexo, otros?

2. Describa situaciones de violencia por parte de grupos armados que usted haya vivido y cómo afectó a su familia
3. ¿Cómo afectó el estudio de sus hijos?
4. ¿Conoce familias que hayan sufrido situaciones de violencia por parte de los grupos armados?
5. ¿Alguien de su familia ha hecho parte de los grupos armados?
6. ¿Actualmente vivencias acciones de los grupos criminales? Puedes nombrar algunas?

Entrevista semiestructurada para desertores del sistema educativo

Objetivo de la entrevista:

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

1. Información socioeducativa

Nombre:

Sexo:

Edad:

Curso en el cual abandonaste los estudios:

Tiempo en meses y/o años en que abandonaste los estudios:

2. Categoría Violencia Estructural

1. ¿A qué te dedicas actualmente?
2. ¿Cuáles son las necesidades que más tienen en tu casa?
3. ¿Cómo logran cubrir estas necesidades?
4. ¿Sabe en qué nivel del Sisbén se encuentra su familia?
5. ¿En qué grado abandonaste los estudios?
6. ¿Por qué te saliste de estudiar?

3. Categoría Calidad Educativa

7. ¿Qué rendimiento académico tenías en el colegio?
8. ¿Tienes compañeros que hayan abandonado los estudios? ¿Sabes por qué?
9. ¿Qué puede hacer el colegio para que los jóvenes no abandonen los estudios?

4. Categoría Violencia Directa

10. ¿Alguna vez te han discriminado por raza, color, religión, estrato, sexo, otra situación?
11. ¿Has vivido situaciones de violencia por parte de grupos armados? Explica de qué manera afectó tu vida.
12. ¿Cómo afectó a tu familia?
13. ¿Cómo afectó tus estudios?
14. ¿Tienes conocimientos de compañeros que hayan vivido situaciones de violencia por parte de grupos criminales? Si la respuesta es positiva, explica las situaciones que conozcas.
15. ¿Tienes miembros de tu familia que pertenezcan o hayan pertenecido a los grupos armados?
16. ¿Conoces acciones de los grupos armados que afectan a los niños o jóvenes?

Entrevista semiestructurada para excombatientes del conflicto armado

Objetivo de la entrevista:

Analizar la influencia de la violencia directa y estructural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

2. Información socioeducativa

Sexo

Edad:

Curso educativo alcanzado

Año en el que dejó los estudios

De acuerdo con el conocimiento que usted tiene de sus estudiantes, responda las siguientes preguntas:

1. Categoría Violencia Estructural

1. ¿Cuándo vivías en tu casa con tu familia, ¿cuáles eran las necesidades más apremiantes que tenías en la casa?
2. ¿Cómo lograban cubrir las necesidades en tu familia?
3. ¿Hasta qué grado estudiaste?
4. ¿Qué razón te llevó a no continuar los estudios?

2. Categoría Violencia Directa

5. ¿A qué edad ingresaste en el grupo armado?
6. Explica como fue el ingreso al grupo armado
7. ¿Recibías remuneración económica estando en el grupo armado?
8. ¿Conoces otros jóvenes de tu barrio o vereda que ingresaron a los grupos armados?
9. ¿Antes de ingresar al grupo armado fuiste víctima de la violencia?
10. ¿Cuántos años estuviste en el grupo armado?
11. ¿Durante el tiempo que estuviste, qué edad tenía el más joven de los integrantes del grupo?
12. ¿Tienes conocimientos de compañeros que hayan vivido situaciones de violencia por parte de grupos criminales? Si la respuesta es positiva, explica las situaciones que conozcas.
13. ¿Tienes otros miembros de tu familia que pertenezcan o hayan pertenecido a los grupos armados?
14. ¿Crees que hay acciones de los grupos armados que afecta la educación de los menores o jóvenes?

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento informado para docentes

Institución Educativa San Luis Gonzaga Municipio: Santa Fe de Antioquia

Yo, _____ mayor de edad, con
CC _____ de _____ docente de la institución educativa,
_____ he sido informado acerca de la investigación *Análisis de*

la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia, que viene realizando la estudiante Flor Edilma Caro Caro, en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Granada, España.

Para efectos de la investigación se requiere recolectar información, a través de entrevista semiestructurada. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

 Mi participación o los resultados obtenidos de la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias negativas en el desarrollo de mis actividades laborales. no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La información podrá ser utilizada con fines pedagógicos y formativos. No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar. Mi identidad no será publicada y los testimonios, las imágenes y sonidos registrados en caso de grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de las investigadoras en su trabajo final, garantizando la protección de mis testimonios e imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de la investigación.

 Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria () DOY EL CONSENTIMIENTO () NO DOY EL CONSENTIMIENTO, para que mi participación en la actividad investigativa (Entrevista semiestructurada) sea llevada a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha: _____

Firma _____

Permiso de padres para la participación de su hijo en un proyecto de investigación

Estimado(s) padres o tutor:

Por este medio deseamos solicitarles su permiso para que su hijo(a) forme parte del Proyecto de Investigación *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*, que viene realizando la estudiante Flor Edilma Caro Caro, en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Granada, España.

La participación de su hijo consistirá en la resolución de una entrevistas semiestructurada de 18 preguntas, con una duración de 30 a 40 minutos.

La participación de su hijo(a) en esta entrevista es voluntaria. Su decisión de participar no afectará la relación de usted ni de su hijo(a) con la escuela de ninguna manera. Es importante saber que si decide participar en la evaluación, pueden retirarse luego en cualquier momento sin consecuencias.

Le enviamos esta carta para que usted lea y decida si su hijo(a) puede participar.

Si los estudiantes se sienten incómodos con alguna pregunta durante la entrevista de grupo, no tienen que contestarla. También, no tienen que preocuparse de decir algo “equivocado”. Además, el proceso del grupo será administrado por la investigadora Flor Edilma Caro, quien escuchará respetuosamente cada una de las respuestas.

No se divulgará ninguna información sobre su hijo(a) a cualquier persona fuera del proceso de la investigación. Los nombres de los estudiantes no serán requeridos, se mantendrá la información de su hijo(a) confidencial y no se revelará su nombre en cualquier material o documento.

Por ejemplo, cuando los resultados de la investigación se publiquen o se discutan en conferencias, no hay información incluida que puede revelar la identidad de su hijo(a) de cualquier manera. Los expedientes de la escuela de su hijo(a) no estarán disponibles para el investigador por nombre del estudiante. Tampoco, se atará nombres personales a la información recogida. Toda información seguirá siendo anónima y no visible a otros estudiantes.

Si usted acuerda permitir que su hijo(a) participe en esta evaluación, por favor firme y escriba en letra de molde su nombre en la línea proporcionada para el “padre o tutor” y ponga la fecha en que usted firme.

Haga por favor que su hijo(a) devuelva la hoja firmada a la institución. Informaremos a su hijo(a) sobre la fecha de la fecha de aplicación de las entrevistas.

Firma del padre o del tutor y fecha en que firmó el padre o el tutor

Consentimiento informado para padres y madres de familia y excombatientes del conflicto armado

Yo, _____ mayor de edad, con CC _____ de _____ he sido informado acerca de la investigación *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia* que viene realizando la estudiante Flor Edilma Caro Caro, en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Granada, España.

Para efectos de la investigación se requiere recolectar información, a través de entrevista semiestructurada. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

 Mi participación o los resultados obtenidos de la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias negativas en el desarrollo de mis actividades laborales. no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. La información podrá ser utilizada con fines pedagógicos y formativos. No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar. Mi identidad no será publicada y los testimonios, las imágenes y sonidos registrados en caso de grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de las investigadoras en su trabajo final, garantizando la protección de mis testimonios e imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de la investigación.

 Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria () DOY EL CONSENTIMIENTO () NO DOY EL CONSENTIMIENTO, para que mi participación en la actividad investigativa (Entrevista semiestructurada) sea llevada a cabo en el lugar donde resido habitualmente.

Lugar y Fecha: _____

Firma _____

Anexo 3. Validación de entrevistas semiestructuradas por expertos

Solicitud de validación por expertos 1

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dra. Fina

España

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Solicitud de validación por expertos 2

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dr. Josep María
España

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Solicitud de validación por expertos 3

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dra. Luz Hydee
Colombia

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Solicitud de validación por expertos 4

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dra. Ericka
España

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia.*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Solicitud de validación por expertos 5

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dra. María del Rocío
España

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia.*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Solicitud de validación por expertos 6

Santa Fe de Antioquia, Colombia, 18 de enero de 2019

Dra. María Inés
España

Saludo cordial

Mi nombre es Flor Edilma Caro Caro, actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia.*

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la validación de las entrevistas que a continuación se presentan.

Flor Edilma Caro Caro
Doctoranda

Anexo 4. Solicitud de permisos para aplicación de entrevistas

Solicitud de permiso para la aplicación de entrevista a excombatientes de las FARC

Santa Fe de Antioquia, 19 de marzo de 2019

Señor

CARLOS DAVID

Agencia para la Reincorporación y Normalización de Excombatientes

Dabeiba Antioquia

ASUNTO: Solicitud de permiso para realizar entrevistas semiestructuradas a excombatientes en proceso de Reincorporación a la vida civil

Actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*

Breve contexto de la investigación

Nuestra necesidad de investigar sobre la calidad educativa nace de la problemática actual que viven los establecimientos educativos en el municipio de Santa Fe de Antioquia, situación que se ve reflejada en las categorías que integran la calidad educativa como los bajos niveles de eficiencia, eficacia, equidad, pertinencia y relevancia, calidad educativa que no se logra obtener por los contextos de desigualdad y violencia directa, estructural y cultural en que está inmersa la población y los establecimientos educativos. El objetivo general de esta investigación es el siguiente:

Analizar la influencia de la desigualdad y la violencia directa, estructural y cultural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de historias de vida en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

Las entrevistas serán orales y grabadas, tendrán una duración de una hora aproximadamente y contarán con los respectivos consentimientos de los informantes.

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la aplicación de las entrevistas

Se anexan las preguntas de las entrevistas.

Atentamente,

Flor Edilma Caro Caro

Estudiante de Doctorado en Educación

Universidad de Granada

Solicitud de permiso para la aplicación de entrevista a excombatientes en estado de reclusión

Santa Fe de Antioquia, 26 de marzo de 2019

Señora
LINA MARÍA
Directora Centro Carcelario
Santa Fe de Antioquia

ASUNTO: Solicitud de permiso para realizar entrevistas semiestructuradas a excombatientes en estado de reclusión.

Actualmente estoy haciendo un Doctorado en Educación en la Universidad de Granada España. Mi tesis Doctoral lleva por Título: *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*

Breve contexto de la investigación

Nuestra necesidad de investigar sobre la calidad educativa nace de la problemática actual que viven los establecimientos educativos en el municipio de Santa Fe de Antioquia, situación que se ve reflejada en las categorías que integran la calidad educativa como los bajos niveles de eficiencia, eficacia, equidad, pertinencia y relevancia, calidad educativa que no se logra obtener por los contextos de desigualdad y violencia directa, estructural y cultural en que está inmersa la población y los establecimientos educativos. El objetivo general de esta investigación es el siguiente:

Analizar la influencia de la desigualdad y la violencia directa, estructural y cultural del conflicto armado en Colombia sobre la calidad educativa, vista como eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia, a través de historias de vida en el municipio de Santa Fe de Antioquia, con el fin de visibilizar el problema y elaborar una propuesta de mejora de calidad educativa.

Las entrevistas serán orales y grabadas, tendrán una duración de una hora aproximadamente y contarán con los respectivos consentimientos de los informantes.

Esperamos poder contar con su valiosa participación en la aplicación de las entrevistas
Se anexan las preguntas de las entrevistas.

Atentamente,

Flor Edilma Caro Caro
Estudiante de Doctorado en Educación
Universidad de Granada

Anexo 5. Codificación y análisis de citas

Proyecto (Violencia directa y estructural)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 32 citas

1 Entrevista Estudiante

9 Citas:

1:1 Pusieron los hombres a parte, las mujeres a parte y los niños a parte para luego matarlos a todos. Los que quedaron vivos fueron desplazados del pueblo... (29294:30261) - D 1: Entrevista Estudiante

pusieron los hombres a parte y las mujeres a otra parte y a los niños a otra parte y los iban a matar a todos, pero uno de ese grupo armado de esos paracos vivía en ese caserío entonces les dijo que ellos eran personas de bien que no eran infiltrados del ejército y ya después cuando todos empezaron a abandonar el caserío, menos el papá de mi mamá, él era muy terco, que no, hasta que no viera las personas peor, que él no iba a abandonar su finca, ahí fue cuando ocurrió lo peor, cuando vinieron los paracos, entonces le dijeron a él que se tenía que ir ya. él al ver eso, apenas había una sola lancha, y como eran muchos, la gente tuvo que hacer balsas, pero uno de esos paracos se enamoró de una hermana de mi mamá, entonces le dijo que se tenía que ir con él o si no mataba a toda su familia y ella tenía dos hijos, entonces se tuvo que ir con ellos, pero a ella por allá la mataron, mi abuelo también se fue, todos se fueron para Ríosucio un pueblo.

1:2 Los paramilitares se llevaron a mi tío y lo masacraron porque le fueron mochando las partes. Por miedo tuvimos que irnos del pueblo... (34201:34368) - D 1: Entrevista Estudiante

mi tío se saliera y él no hizo caso y por allá lo cogieron, ellos mismos lo mandaron para el Chocó se lo llevaron y lo masacraron porque le fueron mochando las partes

1:3 Le dije que se tenía que ir con él o si no mataba a toda su familia y ella tenía dos hijos, entonces se tuvo que ir con ellos, pero a ella por allá la mataron, mi abuelo también se fue, todos se fueron para Riosucio, un pueblo... (29964:30261) - D 1: Entrevista Estudiante

uno de esos paracos se enamoró de una hermana de mi mamá, entonces le dijo que se tenía que ir con él o si no mataba a toda su familia y ella tenía dos hijos , entonces se tuvo que ir con ellos, pero a ella por allá la mataron, mi abuelo también se fue, todos se fueron para Riosucio, un pueblo.

1:4 al mudarnos para acá cambiaron muchas situaciones porque nosotros nos vinimos sin nada, tocó empezar de cero también en el colegio... (43319:43424) - D 1: Entrevista Estudiante

Mi abuelo murió de cáncer y quedó mi mamita, como éramos muy pobres nos vinimos para acá a empezar de cero

1:5 En Anzá teníamos una casa propia, teníamos una familia, pues estábamos establecidos allá... ya estábamos acostumbrados al pueblo, donde nacimos, pero ya al desplazarnos para acá cambiaron muchas situaciones porque a nosotros nos tocó venirnos sin nada y salirnos de la escuela.... (41824:42252) - D 1: Entrevista Estudiante

Anzá teníamos una casa propia, teníamos una familia, pues estábamos establecidos allá, que el colegio, ya estábamos acostumbrados al pueblo, donde nacimos, pero ya al cambiar para acá cambiaron muchas situaciones porque a nosotros nos tocó venirnos sin nada , ya ahora lo que tenemos hoy en día es por lo que nos ha regalado la gente, pero nosotros nos tuvimos que venir sin nada, sin nada, sólo con la mera ropa que teníamos

1:6 “no teníamos con qué comer, nosotros le decíamos que teníamos hambre, entonces ella nos decía que tomáramos agua, o nos acostáramos a dormir para olvidar que teníamos hambre”.... (47965:48109) - D 1: Entrevista Estudiante

nosotros le decíamos que teníamos hambre. entonces ella nos decía que tomáramos agua, o nos acostáramos a dormir para olvidar que teníamos hambre

1:7 “Llegamos nuevos al pueblo y mamá no tenía trabajo fijo así que ese año casi no pude ir a estudiar”... (20130:20323) - D 1: Entrevista Estudiante

en esos momentos mi mamá no tenía trabajo fijo y ese año casi no pude ir a estudiar y así al perder tantos días de clase entonces tuve que repetir el año, por las tareas y eso me ayudó a mejorar

1:8 Mi hermano mayor, no trabaja ya es mayor de 23 años y no le gusta trabajar, ha sido siempre un mantenido sobre mi mamá y no le gusta trabajar y no quiere quedar en cuenta de que es mayor y no quiere trabajar, no le gusta... (12257:12476) - D 1: Entrevista Estudiante

mi hermano mayor, no trabaja ya es mayor de 23 años y no le gusta trabajar, ha sido siempre un mantenido sobre mi mamá y no le gusta trabajar y no quiere quedar en cuenta de que es mayor y no quiere trabajar, no le gusta

1:9 Mi hermano que no quiere hacer nada, no quiere estudiar, está en la casa... (12806:12877) - D 1: Entrevista Estudiante

mi hermano que no quiere hacer nada, no quiere estudiar, está en la casa

2 Entrevistas a desertores

6 Citas:

2:1 Ellos se fueron porque los grupos armados los amenazaron, la guerrilla estaba matando a todo el mundo. entonces cuando ellos se fueron, se dieron cuenta después toda la gente que mataron, la finca ni idea quien se quedó con ella... (14229:14455) - D 2: Entrevistas a desertores

ellos se fueron porque los grupos armados los amenazaron, la guerrilla estaba matando a todo el mundo, entonces cuando ellos se fueron después se dieron cuenta toda la gente que mataron, la finca ni idea quien se quedó con ella

2:2 Nosotros vivíamos en el Barrio las Brisas de aquí de Santa Fe de Antioquia, por la casa había una expendedora de vicio que le tenía la mala a mi mamá y mi mamá la fue a denunciar y ella se enteró y la amenazó con los paracos, al otro día yo estaba con ella en la casa cuando llegaron los paracos y entraron a la casa como si nada y le dijeron usted tiene que irse de acá por esto y esto,

tiene tantos días, si en esos días no se ha ido la matamos con sus hijos, mamá se fue con nosotros para Guarne... (12969:13622) - D 2: Entrevistas a desertores

Nosotros vivíamos en el Barrio Las Brisas de aquí de Santa Fe de Antioquia, por la casa había una expendedora de vicio que le tenía la mala a mi mamá y mi mamá la fue a denunciar y ella se enteró y la amenazó con los paracos, al otro día yo estaba con ella en la casa cuando llegaron los paracos y entraron a la casa como si nada y le dijeron usted tiene que irse de acá por esto y esto, tiene tantos días, si en esos días no se ha ido la matamos con sus hijos, mamá fue y colocó la queja en la SIJIN y ellos dijeron que ahí no podían hacer nada, que no podían brindarnos seguridad, que lo mejor era que nos fuéramos y nos fuimos para Guarne

2:3 Cuando nos desplazaron, nos fuimos a vivir a Guarne y allí demoramos un..... (15415:15870) - D 2: Entrevistas a desertores

Cuando nos desplazaron, nos fuimos a vivir a Guarne y allí demoramos un tiempo en conseguir colegio, no lo pudimos conseguir en la zona urbana porque estaban muy llenos, sino en la rural, nos mandaron a estudiar a una vereda y allá yo iba bien en las materias, pero cuando nos dijeron que ya podíamos volver al pueblo nos vinimos nuevamente, que se habían perdido mis papeles de tercero y me tocó repetir nuevamente, sabiendo que yo ya lo había ganado allá

2:4 Acá vivíamos bien, estábamos en la escuela y por el desplazamiento nos tocó empezar otra vez el año, tocó repetir... (15414:15870) - D 2: Entrevistas a desertores

Cuando nos desplazaron, nos fuimos a vivir a Guarne y allí demoramos un tiempo en conseguir colegio, no lo pudimos conseguir en la zona urbana porque estaban muy llenos, sino en la rural, nos mandaron a estudiar a una vereda y allá yo iba bien en las materias, pero cuando nos dijeron que ya podíamos volver al pueblo nos vinimos nuevamente, que se habían perdido mis papeles de tercero y me tocó repetir nuevamente, sabiendo que yo ya lo había ganado allá

2:5 En mi casa vive mucha gente, mi mamá, mi hermana, una tía, la hija de mi tía o sea mi prima, otra prima, mi abuela y dos tíos, por eso como hay tanta gente la comida escasea, y hay que arreglar la casa porque está en mal estado, pero solo mis dos tíos trabajan y la plata no alcanza, por eso pasamos dificultades... (9383:9609) - D 2: Entrevistas a desertores

en mi casa vive mucha gente, mi mamá, mi hermana, una tía, la hija de mi tía o sea mi prima, otra prima, mi abuela y dos tíos, por eso como hay tanta gente la comida escasea, y hay que arreglar la casa porque está en mal estado

2:6 Se han venido implementando diversas estrategias que permiten el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes como: Proyecto de lectura, semilleros, preicfes, aplicación de simulacros, entre otros... (14532:14896) - D 2: Entrevistas a desertores

Al principio era duro, nos tocaba dormir en una residencia, después mi papá se metió a trabajar construcción y ahí ya alquilamos una casa, mi mamá fue a hablar con la Personería, colocó el denuncia de desplazados, allá nos ayudaron con un mercado y el caso de Víctimas nos daban un subsidio para pagar el arriendo cada tres meses, así era que nos sosteníamos

3 Entrevistas a padre de familia

4 Citas:

3:1 Si, nosotros vivíamos en una vereda en el campo en la Aldea, cuando eso nosotros estábamos estudiando y nos tocaba ver cosas, muertos, mataban delante de uno, había guerrilla, más sin embargo yo iba a estudiar y yo no sé si nos dijeron que nos fuéramos o fue el miedo, porque nosotros somos una familia grande, somos nueve hermanos, la mayoría eran hombres y cuando se los llevaban o los mataban, mi papá dijo: vámonos, y nos vinimos para acá (Santa Fe de Antioquia)... (13139:13608) - D 3: Entrevistas a padre de familia

nosotros vivíamos en una vereda en el campo en la Aldea, cuando eso nosotros estudiando y nos tocaba ver cosas, muertos, mataban delante de uno, había guerrilla, más sin embargo yo iba a estudiar y yo no sé si nos dijeron que nos fuéramos o el miedo, porque nosotros somos una familia grande, somos nueve hermanos, la mayoría eran hombres y cuando entonces se los llevaban o los mataban, por eso mi papá dijo: vámonos, y nos vinimos para acá (Santa Fe de Antioquia)

3:2 A las niñas todavía les da muy duro, apenas están volviendo, sobre todo la pequeña, ella no hacía sino llorar en la escuela, ella perdió el año, ahora se está recuperando, fue muy duro cuando mataron el papá y a su tío"... (16542:16711) - D 3: Entrevistas a padre de familia

A las niñas todavía les da muy duro, apenas están volviendo, sobre todo la pequeña, ella no hacía sino llorar en la escuela, ella perdió el año, ahora se está recuperando

3:3 En estos momentos las necesidades más grandes son la alimentación, el pago de servicios, pero normal hay como mi Diosito le va ayudando a uno, se va yendo uno... (9213:9303) - D 3: Entrevistas a padre de familia

La alimentación, el pago de servicios, pero normal hay como mi Diosito le va ayudando a uno

3:4 La tía de las niñas nos colabora, o sea una hermana del papá de ellas, pero las niñas tienen que estudiar para que nos den el subsidio del Plan Colombia, ese dinero no se puede perder.... (9637:9715) - D 3: Entrevistas a padre de familia

la tía de las niñas nos colabora también, o sea una hermana del papá de ellas.

4 Entrevistas Excombatientes

9 Citas:

4:1 Antes de ingresar a las FARC, fuimos perseguidos por los paramilitares, y mataron muchos jóvenes, después que yo llegué a las FARC, mi mamá se consiguió otro esposo y tuvo otros hijos, los cuales fueron perseguidos, luego los mataron, por saber que yo pertenecía a las FARC, los mataron a tiros, los sacaron de la casa, se los llevaron y los torturaron... (19316:19687) - D 4: Entrevistas Excombatientes

antes de ingresar a las FARC, fuimos perseguidos por los paramilitares, y mataron muchos jóvenes, después que yo llegué a las FARC, mi mamá se consiguió otro esposo y tuvo otros hijos, los cuales fueron perseguidos , mataron dos cuñados de mi madre, por saber que yo pertenecía a las FARC, los mataron a tiros, los sacaron de la casa, se los llevaron y los torturaron

4:2 Yo nunca viví con mis papás porque nació en confrontamiento militar en la selva, mis papás eran combatientes, cuando nació me entregaron a mi abuela, las necesidades eran muy grandes porque los paramilitares nos despojaron de Apartadó, por pertenecer a un grupo guerrillero y nos tocó irnos a vivir a Bogotá... (9937:10235) - D 4: Entrevistas Excombatientes

muchas cosas

Yo nunca viví con mis papás porque nació en confrontamiento, mis papás eran combatientes, cuando nació me entregaron a mi abuela, las necesidades eran muy grandes porque los paramilitares nos despojaron de Apartadó, por pertenecer a un grupo guerrillero y nos tocó irnos a vivir a Bogotá

4:3 La violencia ha afectado a todo el mundo, porque el enemigo se escondía en resguardos poblados, el ejército no nos salía al monte porque sabía cómo era la confrontación, pero se escondía en escuelas rurales, por eso atacábamos a todos los que se atravesaran, por eso afectó mucho a los niños, pero eran momentos de guerra... (26108:26430) - D 4: Entrevistas Excombatientes

La violencia ha afectado a todo el mundo, porque el enemigo se escondía en resguardos poblados, el ejército no nos salía al monte porque sabía cómo era la confrontación, pero se escondía en escuelas rurales, por eso afectábamos a todos los que se atravesaran, por eso afectó mucho a los niños, pero eran momentos de guerra

4:4 Las necesidades que tuvimos fueron muy desagradables a raíz de las diferencias sociales, porque no tuvimos oportunidades como estudiar y aspirar a muchas cosas... (9790:9949) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Las necesidades que tuvimos fueron muy desagradables a raíz de las diferencias sociales, porque no tuvimos oportunidades como estudiar y aspirar a muchas cosas

4:5 Fue las ganas de ser diferente, yo veía las mujeres con uniforme, las guerrilleras, qué lindas, hay que decir la verdad, yo voy a decir que ingresé consciente que se iba a hacer algo por este país... (13729:13922) - D 4: Entrevistas Excombatientes

las ganas de ser diferente, yo veía las mujeres con uniforme, las guerrilleras, qué lindas, hay que decir la verdad, yo voy a decir que ingresé consciente que de iba a hacer algo por este país

4:6 Empecé haciendo mandados a la guerrilla y ya luego me ingresaron a la fila pensando que iba a ganar más dinero. Entrevista a excombatiente recluido en centro carcelario... (14094:14188) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Empecé haciendo mandados y ya luego me ingresaron a la fila pensando que iba a ganar más dinero

4:7 El patrón me dijo que llevara la remesa para unos muchachos que hay allá, cuando llegué el comandante me preguntó que yo qué era con el patrón y yo le respondí que yo era un trabajador y él me hizo la invitación para que ingresara a la guerrilla, yo le dije que me gustaría, pero yo le dije que tenía compañera y un hijo, y el comandante me dijo que si me podía ir con la compañera y el niño... (14562:14953) - D 4: Entrevistas Excombatientes

patrón me dijo que llevara la remesa para unos muchachos que hay allá, cuando llegué el comandante me preguntó que yo qué era con el patrón y yo le respondí que yo era un trabajador y él me hizo la invitación para que ingresara a la guerrilla, yo le dije que me gustaría , pero yo le dije que tenía compañera y un hijo, y el comandante me dijo que si me podía ir con la compañera y el niño

4:8 Entré a conciencia, las FARC no tiene pago, yo ingresé no porque me motivé ir a matar, o por un arma, yo tenía mis principios... (15308:15432) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Entré a conciencia, las FARC no tiene pago, yo ingresé no porque me motivé ir a matar, o por un arma, yo tenía mis principios

4:9 Yo entregaba víveres y demás cosas que ellos necesitaban, a la edad de quince años, yo entré primero a distancia, mientras que terminaba el estudio, envié los papeles y luego ingresé, lo hice voluntariamente porque yo quise... (15586:15666) - D 4: Entrevistas Excombatientes

yo entraba víveres y demás cosas que ellos necesitaban, a la edad de quince años

5 Entrevistas Docentes

4 Citas:

5:1 Amenazas por haber compartido con otro grupo que se encuentre en la zona... (22665:22736)

- D 5: _Entrevistas Docentes

Amenazas por haber compartido con otro grupo que se encuentre en la zona

5:2 Los estudiantes en donde sus familias han tenido que desplazarse por problemas de violencia a raíz de los grupos armados en el país, presentan problemáticas como soledad, el abandono, desmotivación por el estudio o querer tomar venganza en ocasiones.... (23339:23537) - D 5: Entrevistas Docentes

Los estudiantes en donde sus familias han tenido que desplazarse por problemas de violencia a raíz de los grupos armados en el país, no presentan generalmente problemas de convivencia o académicos.

5:3 Algunos de estos niños no satisfacen si quiera las necesidades básicas... (10763:10890) - D

5: _Entrevistas Docentes

Algunos de estos niños no satisfacen si quiera las necesidades básicas alimentarias para un correcto desarrollo mental y físico.

5:4 La pobreza, la desigualdad social y económica hace que la vida de estos niños y jóvenes se vuelva más vulnerable. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos... (12177:12435) -

D 5: Entrevistas Docentes

La pobreza, la desigualdad social y económica hace que la vida de estos niños y jóvenes se vuelva más vulnerable. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos

Proyecto (Influencia de la violencia en la eficacia escolar)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 24 citas

1 Entrevistas docentes

6 Citas:

1:1 Se han venido implementando diversas estrategias que permiten el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes como: Proyecto de lectura, semilleros, preicfes, aplicación de simulacros, entre otros... (18497:18702) - D 1: _Entrevistas Docentes

Se han venido implementando diversas estrategias que permiten el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes como: Proyecto de lectura, semilleros, preicfes, aplicación de simulacros, entre otros

1:2 La institución les brinda muchas herramientas (talleres, pre-icfes, seminarios, para prepararlos para las pruebas externas, sabemos que a los estudiantes les falta más hábitos de estudio... (18391:18492) - D 1: Entrevistas Docentes

la institución les brinda muchas herramientas (talleres, pre-icfes, seminarios, para prepararlos para

1:3 El desempeño académico de los estudiantes es bajo en la mayoría de los casos. La pereza por la lectura, el facilismo de copiarle la tarea al compañero o bajarla textualmente de internet y la falta de motivación de sus padres o representantes, llevan a que el estudiante no adquiera las competencias necesarias para un desarrollo pleno o ingreso posterior a la Universidad"... (16422:16793) - D 1: _Entrevistas Docentes

El desempeño académico de los estudiantes es bajo en la mayoría de los casos. La pereza por la lectura, el facilismo de copiarle al compañero la tarea o bajarla textualmente de internet

y la falta de motivación de sus padres o representantes, llevan a que el estudiante no adquiera las competencias necesarias para un desarrollo pleno o ingreso posterior a la Universidad.

1:4 Hay diferentes planes de sostenibilidad como por ejemplo: restaurante escolar, semilleros de profundización, semilleros de música y deportes, convenios con otras entidades para ofrecer clases de danza y teatro. Se realizan también planes constantes de recuperación de áreas perdidas, promociones anticipadas por buen rendimiento académico, acompañamiento psicosocial, en algunos casos visitas domiciliarias, entre otras... (20898:21317) - D 1: _Entrevistas Docentes

Hay diferentes planes de sostenibilidad como, por ejemplo: restaurante escolar, semilleros de profundización, semilleros de música y deportes, convenios con otras entidades para ofrecer clases de danza y teatro. Se realizan también planes constantes de recuperación de áreas perdidas, promociones anticipadas por buen rendimiento académico, acompañamiento psicosocial, en algunos casos visitas domiciliarias, entre otras

1:5 Habría que reunir bastantes estrategias para convertir el colegio en un lugar atractivo para los niños y jóvenes. La inversión en restaurantes escolares con comida digna para los más necesitados, mejores espacios para el aprendizaje, asegurar el transporte escolar durante todo el año escolar. Disminuir el número de estudiantes a 20 (y no 45 aprox. como actualmente se da en realidad) para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo. Además, al mejorar la disciplina de los alumnos se mejora la salud mental del docente, los niveles de estrés del grupo bajan, la calidad del acompañamiento en los procesos formativos y el desarrollo del plan educativo aumentarían sustancialmente.... (12737:13116) - D 1: _Entrevistas Docentes

Habría que reunir bastantes estrategias para convertir el colegio en un lugar atractivo para los niños y jóvenes. La inversión en restaurantes escolares con comida digna para los más necesitados, mejores espacios para el aprendizaje, asegurar el transporte escolar durante todo el año escolar.

Algo que es muy importante y podría mejorar sustancialmente la educación en Colombia,

1:6 Se deben articular las Instituciones Educativas, la Secretaria de Educación y las entidades defensoras de los derechos de los niños, niñas y jóvenes; para brindar una educación incluyente donde se le brinde a todos los estudiantes un acompañamiento permanente desde el hogar hasta

la Institución Educativa, que incluya sensibilización a los padres de familia sobre la importancia de la educación que deben recibir sus hijos.... (13977:14394) - D 1: _Entrevistas Docentes

Se deben articular las Instituciones Educativas, la Secretaria de Educación y las entidades defensoras de los derechos de los niños, niñas y jóvenes; para brindar una educación incluyente donde se le brinde a los estudiantes un acompañamiento permanente desde el hogar hasta la Institución Educativa. Que incluya sensibilización a los padres de familia sobre la importancia de la educación que deben recibir sus hijos.

2 Entrevista Estudiante

9 Citas:

2:1 Yo creo que la institución hizo mucho, porque la educación es muy buena, yo digo que no es de la institución, sino de la mentalidad de las personas, la institución da lo mejor para la educación de los estudiantes , para que ellos no se salgan o sigan estudiando, pero los estudiantes tienen mentalidad como de pobres y se salen... (25356:25661) - D 2: Entrevista Estudiante

Yo creo que mucho, porque la educación es muy buena, yo digo que no es de la institución, sino de la mentalidad de las personas, la institución da lo mejor para la educación de los estudiantes, para que ellos no se salgan o sigan estudiando, pero los estudiantes tienen mentalidad como de pobres y se salen

2:2 Mi rendimiento académico es más o menos, porque voy reportada en dos materias, pero traigo las tareas, sino que a mi casi nunca me entra la matemática entonces voy reportada (19864:19912) - D 2: Entrevista Estudiante

Mi rendimiento académico es más o menos, porque voy reportada en dos materias, pero traigo las tareas, sino que a mi casi nunca me entra la matemática entonces voy reportada

2:3 Mi rendimiento académico no es excelente pero tampoco es mal, es bien (19715:19758) - D 2: Entrevista Estudiante

Mi rendimiento académico no es excelente pero tampoco es mal, es bien

2:4 El rendimiento académico mío siempre ha sido malo, yo no sé cómo que ya no me gusta tanto estudiar (19120:19188) - D 2: Entrevista Estudiante

El rendimiento académico mío siempre ha sido malo, yo no sé cómo que ya no me gusta tanto estudiar

2:5 Mi rendimiento es más o menos, porque hay veces soy muy cansón (19057:19118) - D 2: Entrevista Estudiante

Mi rendimiento es más o menos, porque hay veces soy muy cansón

2:6 Bien, aunque no sé qué si estoy perdiendo materias (19006:19055) - D 2: Entrevista Estudiante

Bien, aunque no sé qué si estoy perdiendo materias

2:7 He reprobado dos años octavo y noveno, por el fastidio, la forma de responder a los profesores, muy cansón, hago tareas, pero a veces la pereza como que no me deja. (20325:20483) - D 2: Entrevista Estudiante

Dos, he reprobado octavo y noveno, por el fastidio, la forma de responder a los profesores, muy cansón, hago tareas, pero a veces la pereza como que no me deja

2:8 Yo no sé, como que ya no me gusta tanto estudiar. (19142:19188) - D 2: Entrevista Estudiante
yo no sé cómo que ya no me gusta tanto estudiar

2:9 Mas o menos, porque yo no sé un tema y no lo pregunto, entonces me quedo sin saberlo, se me olvida todo.... (19760:19862) - D 2: Entrevista Estudiante

Más o menos, porque yo no sé un tema y no lo pregunto, entonces me quedo sin saberlo, se me olvida todo

3 Entrevistas a desertores

1 Citas:

3:1 Mi rendimiento académico es malo, de pronto por pereza para hacer los trabajos, si termino once a mí me van a mandar para Medellín donde una tía a estudiar en la Universidad y eso me va a cambiarla vida... (11431:11801) - D 3: Entrevistas a desertores

Mal, de pronto por pereza para hacer los trabajos, además un miedo porque ya iba a salir a la universidad y cambiar de vida cuando yo saliera de once, igual obviamente es algo que tengo que hacer, porque no me puedo quedar estudiando en el colegio, si termino once a mí me van a mandar para Medellín donde una tía a estudiar en la Universidad y eso me va a cambiarla vida

4 Entrevistas a padre de familia

1 Citas:

4:1 Yo no sé exactamente qué cosas hace el colegio, pero sí sé que orientan a los niños para que no se salgan, terminen el bachillerato y sean profesionales, es que lo que realmente necesitan los niños es que tengan papá y mamá pendiente de ellos (12135:12176) - D 4: Entrevistas a padre de familia

Yo no sé exactamente qué cosas hace el colegio, pero sí sé que orientan a los niños para que no se salgan, terminen el bachillerato y sean profesionales, es que lo que realmente necesitan los niños es que tengan papá y mamá pendiente de ellos

5 Entrevistas Excombatientes

7 Citas:

5:1 Yo suspendí el estudio a los doce años en el grado Cuarto, y los suspendí, los retomé a los 23 años para continuar el bachillerato, a los 37 años inicié la carrera de psicología y estoy en el Séptimo semestre de psicología... (11826:12048) - D 5: Entrevistas Excombatientes

Yo suspendí el estudio a los doce años en el grado Cuarto, y los suspendí, los retomé a los 23 años para continuar el bachillerato, a los 37 años inicié la carrera de psicología y estoy en el Séptimo semestre de psicología

5:2 Yo estudié hasta séptimo cuando me salí de estudiar (12049:12055) - D 5: Entrevistas Excombatientes

Yo estudié hasta séptimo cuando me salí de estudiar

5:3 Yo no tuve estudio porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá, yo sé leer y escribir porque aprendí aquí en la guerra... (12646:12760) - D 5: Entrevistas Excombatientes

Porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá, yo sé leer y escribir porque aprendí aquí en la guerra

5:4 Yo no estudié nunca, yo sé leer muy poco porque nunca entré a la escuela, yo trabajé desde niño (12077:12094) - D 5: Entrevistas Excombatientes

Yo no estudié nunca, yo sé leer muy poco porque nunca entré a la escuela, yo trabajé desde niño

5:5 Yo terminé el bachillerato, porque en medio de la pobreza le prometí a mi abuela que algún día la sacaríamos de allí donde estábamos viviendo y que mis hijos nunca pasaran una necesidad como la que nos tocó, cuando era pequeño me regalaron una cartilla de Nacho Lee y aprendía a leer, a los ocho años mi abuela me entró a estudiar a la escuela del barrio y me gradué... (12096:12461) - D 5: Entrevistas Excombatientes

Yo terminé el bachillerato, porque en medio de la pobreza le prometí a mi abuela que algún día la sacaríamos de allí donde estábamos viviendo y que mis hijos nunca pasaran una necesidad como la que nos tocó, cuando era pequeño me regalaron una cartilla de Nacho Lee y aprendía a leer, a los ocho años mi abuela me entró a estudiar a la escuela del barrio y me gradué

5:6 4 Muchos papás no entran sus hijos cuando el colegio queda a más de una hora, imagínese que puede pasar en ese trayecto, muchos papás prefieren que sus hijos se queden brutos.... (24927:25098) - D 5: Entrevistas Excombatientes

muchos papás no entran sus hijos cuando el colegio queda a más de una hora, imagínese que puede pasar en ese trayecto, muchos papás prefieren que sus hijos se queden brutos

5:7 La misma guerra afectó a los estudiantes, el miedo, los nervios, todo hay que reconocerlo....

(25606:25695) - D 5: Entrevistas Excombatientes

la misma guerra afectó a los estudiantes, el miedo, los nervios, todo hay que reconocerlo

Proyecto (Influencia de la violencia en la eficiencia escolar)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 28 citas

1 Entrevista Estudiante

12 Citas:

1:1 Hay compañeros que no estudian porque no tienen para los cuadernos... (18310:18384) - D

1: Entrevista Estudiante

si he tenido amiguitas que no estudian porque no tienen para los cuadernos

1:2 Mamá no tenía trabajo fijo y ese año casi no pude ir a estudiar, porque no teníamos los recursos, había que pagar transporte y vivía muy lejos del colegio... (20122:20213) - D

1: Entrevista Estudiante

porque en esos momentos mi mamá no tenía trabajo fijo y ese año casi no pude ir a estudiar

1:3 Cuando le pido a mamá los materiales que nos piden en el colegio como los libros y otros materiales para hacer las tareas, mamá dice que no tiene con qué, yo le digo a mamá que lo mejor es abandonar y salirme a trabajar... (22235:22414) - D

1: Entrevista Estudiante

muchas veces piden cosas en el colegio o son muchas cosas que se necesitan y entonces como al ver a mi mamá que no tiene con qué yo le digo a mi mamá que lo mejor es abandonar

1:4 Muchas veces no hay para la comida o para las cosas del estudio, se pasan muchas necesidades, no hay para pagar los servicios y los cortan, no hay con qué sostenernos.... (12498:12643) - D

1: Entrevista Estudiante

muchas veces no hay para la comida o para las cosas del estudio, se pasan muchas necesidades, que, para los servicios, no hay con qué sostenernos

1:5 Y entonces al ver a mi mamá que no tiene con qué yo le digo a mi mamá que lo mejor es salirme de estudiar, porque por lo general no hay comida en la casa, cierto... (22418:22670) - D

1: Entrevista Estudiante

porque por lo general no hay comida en la casa, cierto? , entonces como yo como me voy a venir para el colegio como me ha tocado muchas veces entonces yo le digo a mi mamá que es mejor salirme para que así le quede más fácil a ella y yo poderle ayudar

1:6 Ese año que nos tuvimos que ir de la vereda, casi no pude ir a estudiar y así al perder tantos días de clase entonces tuve que repetir el año (39612:39617) - D 1: Entrevista Estudiante

Vereda

1:7 Si, reprobé 3º, 6º y 8º, en tercero mi mamá me sacó porque tenía muchos problemas como peleas en el colegio y en sexto porque yo no hacía nada y en octavo porque nos desplazamos por la violencia en la vereda... (21217:21537) - D 1: Entrevista Estudiante

Si, reprobé 3º, 6º y 8º, en tercero mi mamá me sacó porque tenía muchos problemas como peleas en el colegio y en sexto porque yo no hacía nada, a mí me gustaría devolver el tiempo y recuperar, en octavo perdí por matemáticas y sociales, no entendía muy bien los ejercicios de álgebra y en sociales los mapas y esas cosas

1:8 Si, en dos veces repetí el año, en tercero y séptimo, en tercero cuando llegamos nuevos a Santa Fe, porque mis padres no tenían trabajo y fue muy duro, me tocó salirme de estudiar y en séptimo cuando mi mamá se enfermó... (20866:21026) - D 1: Entrevista Estudiante

Si, en dos veces, en tercero y séptimo, porque mi mamá me ve que las notas están así, me dice que sálgase, hijo, ya perdió el año, para no gastar pues más plata.

1:9 He reprobado octavo y noveno, por el fastidio, por la forma de responder a los profesores, muy cansón, la pereza como que no me deja estudiar, pero le digo también, uno pierde el año por esperanzarse en los profesores y los problemas que uno tiene lo llevan a uno a dañarlo... (20325:20638) - D 1: Entrevista Estudiante

Dos, he reprobado octavo y noveno, por el fastidio, la forma de responder a los profesores, muy cansón, hago tareas, pero a veces la pereza como que no me deja, pero yo si la hago,

pero lo que le digo también uno pierde la forma de esperanzarse sobre los profesores y por eso los problemas lo lleva a uno a dañarlo

1:10 Mi mamá me dice que sálgase, ya perdió el año, para no gastar pues más plata, usted está muy cansón y no quiere hacer nada... (20952:21025) - D 1: Entrevista Estudiante

me dice que sálgase, hijo, ya perdió el año, para no gastar pues más plata

1:11 El grado tercero lo perdí en la escuela Mariano, perdí el grado sexto y séptimo en el colegio privado, después me vine para este colegio, perdí esos años porque no me gustaba estudiar... (21028:21216) - D 1: Entrevista Estudiante

El grado tercero lo perdí en la Mariano, En el 2013 perdí el grado séptimo y sexto lo perdí en el privado, después me vine para este colegio, perdí esos años porque no me gustaba estudiar.

1:12 Si, perdí el grado primero, en la escuela y tuve que repetirlo, cuando mi mamá me dejó con mi mamita para poder irse a trabajar, ese año no pude terminar de estudiar. (20664:20694) - D 1: Entrevista Estudiante

Si, grado primero en la escuela

2 Entrevistas a desertores

2 Citas:

2:1 Yo me salí del colegio porque estaba viviendo en San Jerónimo y como es tan lejos no tenía como pagar los pasajes, decidí salirme y meterme al CLEI, así no tenía que venir todos los días, así terminé grado once... (10458:10616) - D 2: Entrevistas a desertores

Yo me salí porque estaba viviendo en San Jerónimo y como es tan lejos decidí salirme y meterme al CLEI, así no tenía que venir todos los días, así termino once

2:2 Perdí varios años en la escuela, me iba muy mal, ya en el colegio estaba muy grande al lado de mis compañeros y me sentía mal, entonces me salí de estudiar y estoy haciendo las vueltas para ingresar al bachillerato de adultos... (10228:10457) - D 2: Entrevistas a desertores

Porque perdí el año y por la edad que tenía, ya no me permitía estar en la jornada del día, este año no había tenido la forma de ingresar a estudiar, estaba haciendo las vueltas para ingresar este mes al bachillerato para adultos

4 Entrevistas Excombatientes

5 Citas:

4:1 Vivía a seis horas de Bajirá a lomo de mula y allí sólo había hasta tercero de primaria, no había ni cuarto ni quinto, no se podía terminar primaria... (9458:9544) - D 4: Entrevistas Excombatientes

vivía a seis horas de Bajirá a lomo de mula y allí sólo había hasta tercero de primaria

4:2 Esta guerra se han llevado muchos recursos que podrían invertirse en carreteras, en educación, y en construir colegios más cercanos a la población escolar... (25150:25294) - D 4: Entrevistas Excombatientes

esta guerra se han llevado muchos recursos que podrían invertirse en carreteras, en educación, y en colegios más cercanos a la población escolar

4:3 Yo suspendí el estudio a los doce años en el grado Cuarto, por motivos económicos, porque para hacer el bachillerato debía ir a Bajirá (12541:12600) - D 4: Entrevistas Excombatientes

La parte económica para ir a Bajirá a hacer una Bachillerato

4:4 Yo me salí del séptimo porque quería tener plata, dinero, tener lo mío personal (12602:12644) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Querer tener plata, dinero, lo mío personal

4:5 Me salí de la escuela porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá (12646:12703) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Porque me tocó ponerme a trabajar con la muerte de mi papá

5 Entrevistas Docentes

9 Citas:

5:1 Un aula de clase debería tener como máximo 20 estudiantes y no 45 como en este momento, es muy difícil dar clase a un grupo tan numeroso y en aulas tan pequeñas... (13221:13397) - D

5: _Entrevistas Docentes

Un aula de clase debería tener como máximo 20 estudiantes (y no 45 aprox. como actualmente se da en realidad) para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo

5:2 El restaurante escolar necesita financiación para mejorar la cobertura educativa, son muchos los niños que necesitan el servicio de restaurante escolar, pero son muy pocos los cupos que dan desde la administración municipal... (15569:15680) - D 5: _Entrevistas Docentes

el restaurante escolar necesita financiación para mejorar la cobertura y calidad de la comida que se proporciona

5:3 Los techos de la institución están deteriorados y generan inundaciones, los laboratorios están obsoletos, hace falta equipos, materiales, lo mismo la sala de cómputo, tampoco hay internet en este momento.... (15395:15566) - D 5: _Entrevistas Docentes

los techos de la institución están deteriorados y generan inundaciones en las aulas siempre que hay lluvias, el laboratorio necesita mayor inversión para un mejor desempeño

5:4 Aproximadamente el 12% de los estudiantes de la Institución no alcanzaron la promoción al grado siguiente debido al bajo rendimiento académico. Les faltó mayor compromiso, acompañamiento por parte de los padres de familia, implementación de diversas estrategias por

parte de los educadores y mejorar sus hábitos de estudio... (18894:19245) - D 5: _Entrevistas Docentes

Aproximadamente el 12% de los estudiantes de la Institución no alcanzaron la promoción al grado siguiente debido al bajo rendimiento académico. Les faltó mayor compromiso, acompañamiento por parte de los padres de familia, implementación de diversas estrategias por parte de los educadores. Además, los estudiantes deben mejorar sus hábitos de estudio.

5:5 Es importante mencionar que del total de jóvenes que ingresan al bachillerato, sólo el 50% logra graduarse... (17743:18006) - D 5: _Entrevistas Docentes

e esta manera mejorar su nivel educativo; lo cual se ve reflejado en las pruebas externas. En los últimos años los resultados han mejorado notablemente. Pero es importante mencionar que del total de jóvenes que ingresan al bachillerato, sólo el 50% logra graduarse

5:6 Hay muchos motivos como lo mencioné anteriormente, entre ellos está el poco apoyo que tienen de sus familias, la falta de conciencia de los beneficios que tiene la educación, la pereza, el facilismo y el trabajo a temprana edad... (19518:19745) - D 5: _Entrevistas Docentes

Hay muchos motivos como lo mencioné anteriormente, entre ellos está el poco apoyo que tienen de sus familias, la falta de conciencia de los beneficios que tiene la educación, la pereza y el facilismo, el trabajo a temprana edad.

5:7 La mayor causa de deserción es el bajo rendimiento académico, generado por las dificultades de convivencia o mal comportamiento y en otras ocasiones la pobreza, porque se salen a trabajar para ayudar a sus familias... (19847:19952) - D 5: _Entrevistas Docentes

La mayor causa de deserción es el bajo rendimiento académico, las dificultades de convivencia, la pobreza.

5:8 Muchos de ellos vuelven a estudiar en modalidades como: los sabatinos, la nocturna y el bachillerato digital y los que no vuelven a estudiar se ven por lo general en trabajos comunes como el mototaxismo, el trabajo en el campo, en oficios que no requieren un requisito académico. En ocasiones pasan a engrosar la fila de desempleo del país, mantenidos por sus familia. Y para terminar, no se puede negar que algunos de ellos también terminan involucrados en drogas y delincuencia.... (20052:20580) - D 5: _Entrevistas Docentes

Muchos de ellos vuelven a estudiar en modalidades menos extensas y exigentes como, por ejemplo: los sabatinos, la nocturna y el bachillerato digital.

Los que no vuelven a estudiar se ven por lo general en trabajos comunes como el mototaxismo, el trabajo en el campo, entre otros oficios que no requieren un requisito académico. En ocasiones pasan a engrosar la fila de desempleo del país, mantenidos por sus familias. Y, para terminar, no se puede negar que algunos de ellos también terminan involucrados en drogas y delincuencia

5:9 Se dedican al empleo informal, a estar en sus casas, algunos se vuelven adictos a las sustancias alucinógenas otros son reclutados por grupos armados, otros pasan a la educación para adultos... (20585:20775) - D 5: _Entrevistas Docentes

Se dedican al empleo informal, a estar en sus casas, algunos se vuelven adictos a las sustancias alucinógenas otros son reclutados por grupos armados, otros pasan a la educación para adultos.

Proyecto (Influencia de la violencia en la pertinencia)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 4 citas

1 Entrevista Estudiante

1 Citas:

1:5 muchas veces nos dan atención psicológica para que nosotros en sí nos desahogemos, porque muchas personas mezclan lo que pasa en la casa con lo que pasa en el colegio y por eso no les va bien y pierden.... (54343:54597) - D 1: Entrevista Estudiante

Muchas veces nos dan atención psicológica para que nosotros en sí nos desahogemos, porque muchas personas mezclan lo que pasa en la casa con lo que pasa en el colegio, hay veces no dan resultados por eso, no tienen comida y se relajan en las materias

2 Entrevistas a desertores

1 Citas:

2:1 Hay niños que quedan muy marcados desde la infancia por la violencia y por eso necesitan psicólogos y por eso tienen pensamientos de esos y también si están estudiando y los desplazan, llegar a otro lugar es muy duro, empezar a estudiar nuevamente en otro lugar es muy duro, más duro en medio de la pobreza... (17971:18224) - D 2: Entrevistas a desertores

hay niños que quedan muy marcados de la infancia y por eso necesitan psicólogos y por eso tienen pensamientos de esos y también si están estudiando y los desplazan llegar a otro lugar es muy duro empezar a estudiar , en especial en medio de la pobreza

5 _Entrevistas Docentes

2 Citas:

5:4 El currículo que se desarrolla en la institución, es el que nos dan desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual evalúa a los estudiantes por competencias y las mide a través de la Prueba SABER y la institución no tiene proyectos focalizados para la atención de población víctima de la violencia, pero si cuenta con el acompañamiento para los estudiantes y sus familias, desde la psicoorientación... (24537:24700) - D 5: _Entrevistas Docentes

El currículo que se desarrolla en la institución, es el que nos dan desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual evalúa a los estudiantes por competencias y las mide a través de la Prueba SABER y la institución no tiene proyectos focalizados para la atención de población víctima de la violencia, pero si cuenta con el acompañamiento para los estudiantes y sus familias, desde la psicoorientación

5:5 En la institución educativa no se tienen proyectos que estén dirigidos directamente a este tipo de población víctima del conflicto, el currículo está orientado a resultados en pruebas externas, el proyecto de vida para los estudiantes está muy débil, es necesario ampliarlo desde primaria hasta secundaria.... (24703:24782) - D 5: _Entrevistas Docentes

En la institución educativa no se tienen proyectos que estén dirigidos directamente a este tipo de población víctima del conflicto, el currículo está orientado a resultados en pruebas externas, el proyecto de vida para los estudiantes está muy débil, es necesario ampliarlo desde primaria hasta secundaria.

Proyecto (Influencia de la violencia en la relevancia)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 12 citas

1 Entrevista Estudiante

4 Citas:

1:1 Muchos niños no estudian porque no quieren, donde yo vivo hay varios niños, no les gusta estudiar, porque le dan la razón al pensamiento, al facilismo, en vez de estudiar qué es lo que necesitan para ser alguien en la vida.... (17451:17612) - D 1: Entrevista Estudiante

Muchos niños no estudian porque no quieren, donde yo vivo hay varios niños, no les gusta estudiar, porque le dan la razón al pensamiento, al facilismo, en vez de estudiar qué es lo que necesitan para ser alguien en la vida

1:2 Conozco niños que no estudian por pura gaminería, hay una compañera que se salió de estudiar y ya se perdió en las drogas, es que no le dan valor al estudio... (17913:17992) - D 1: Entrevista Estudiante

Conozco niños que no estudian por pura gaminería, hay una compañera que se salió de estudiar y ya se perdió en las drogas, es que no le dan valor al estudio

1:3 Aldair mi compañero no quiere estudiar, ya se salió, es que no ven la importancia del estudio, pero para mí si es muy importante estudiar. (18063:18088) - D 1: Entrevista Estudiante

Aldair mi compañero no quiere estudiar, ya se salió, es que no ven la importancia del estudio, pero para mí si es muy importante estudiar

1:4 La verdad el colegio si nos enseña mucho, pero hay niños que no les gusta estudiar, he tenido amiguitas que no estudian porque no tienen para los cuadernos, los uniformes, pero es que no quieren estudiar y por eso dicen eso... (18301:18489) - D 1: Entrevista Estudiante

La verdad el colegio si nos enseña mucho, pero hay niños que no les gusta estudiar, he tenido amiguitas que no estudian porque no tienen para los cuadernos, los uniformes, pero es que no quieren estudiar y por eso dicen eso

2 Entrevistas a desertores

1 Citas:

2:1 Si muchos estudiantes nos salimos de estudiar por situaciones económicas, el colegio puede ayudarnos con clases de emprendimiento, para que aprendamos también a hacer cosas... (12538:12656) - D 2: Entrevistas a desertores

Si muchos estudiantes nos salimos de estudiar por situaciones económicas, el colegio puede ayudarnos con clases de emprendimiento, para que aprendamos también a hacer cosas

3 Entrevistas a padre de familia

2 Citas:

3:1 Sólo espero que mis hijas reciban buena educación, puedan graduarse para que continúen sus estudios y sean profesionales, tengan un buen empleo... (12372:12486) - D 3: Entrevistas a padre de familia

Sólo espero que mis hijas puedan graduarse y que continúen sus estudios y sean profesionales, tengan un buen empleo

3:2 Espero que la institución lo trate bien, que ningún profesor lo trate mal, porque con una profe de ciencias le fue muy bien, pero le cambiaron el profesor y ya no le está yendo tan bien como antes, es que hay profesores muy buenos, otros muy regulares... (12490:12697) - D 3: Entrevistas a padre de familia

Espero que la institución lo trate bien, que ningún profesor lo trate mal, porque con una profe de ciencias le fue muy bien, pero le cambiaron el profesor y ya no le está yendo tan bien como antes, es que hay profesores muy buenos, otros muy regulares

4 Entrevistas Excombatientes

2 Citas:

4:1 Con el reclutamiento se quita la oportunidad de que los niños estudien (25296:25358) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Con el reclutamiento se quita la oportunidad de que los niños estudien

4:2 Hubo mucho terror, mucho miedo, los niños tenían miedo de los grupos, en una toma los niños quedaban en el medio del tiroteo, entonces si hubo mucho niño afectado, por eso pedimos perdón por lo que hicimos, esta desmovilización lo hicimos porque el pueblo estaba cansado de poner muertos, cambiamos las armas por la palabra, todos estuvimos afectados, no sólo los niños... (25698:26105) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Hubo mucho terror, mucho miedo, este colegio yo lo conocí y era monte, los niños tenían miedo de los grupos, en una toma los niños quedaban en el medio del tiroteo, entonces si hubo mucho niño afectado, por eso pedimos perdón por lo que hicimos, esta desmovilización lo hicimos porque el pueblo estaba cansado de poner muertos, cambiamos las armas por la palabra, todos estuvimos afectados, no sólo los niños

5 Entrevistas Docentes

3 Citas:

5:1 Además de las clases, se ha implementado en la institución las llamadas permanentes a los padres de familia para hacer seguimiento al ausentismo, dialogo con los jóvenes que están riesgo, remisión a psicología, talleres y observaciones sobre la importancia de educarse, sin embargo,

no se tiene proyecto de orientación vocacional desde la educación primaria... (21320:21514) - D 5: _Entrevistas Docentes

Además de las clases, se ha implementado en la institución las llamadas permanentes a los padres de familia para hacer seguimiento al ausentismo, dialogo con los jóvenes que están riesgo, remisión a psicología, talleres y observaciones sobre la importancia de educarse, sin embargo, no se tiene proyecto de orientación vocacional desde la educación

5:2 A la institución le hace falta dentro del currículo otra estrategia fuerte como la educación ciudadana, comenzando desde la familia (entendiendo que la familia es la escuela fundamental de los niños y adolescentes en la formación de mejores ciudadanos y con excelentes principios y valores) y focalizarla en los sectores más vulnerables con (campañas, conversatorios, cine foros entre otros)... (13633:13968) - D 5: _Entrevistas Docentes

A la institución le hace falta dentro del currículo otra estrategia fuerte como la educación ciudadana, comenzando desde la familia (entendiendo que la familia es la escuela fundamental de los niños y adolescentes en la formación de mejores ciudadanos y con excelentes principios y valores) y focalizarla en los sectores más vulnerables con (campañas, conversatorios, cine foros entre otros)

5:3 A partir del proceso de paz en Colombia, se han venido implementando algunas estrategias que buscan transversalizar el currículo orientado hacia la paz, aunque se nota mucha desarticulación entre las áreas. En mi área se maneja un discurso conciliador por parte de algunos docentes y directivos docentes de la Institución, lo cual conduce a dar una mirada retrospectiva de los hechos violentos que han afectado las familias y a buscar acciones reparadoras, considero que la contextualización del currículo es bien difícil y complicada... (25004:25172) - D 5: _Entrevistas Docentes

A partir del proceso de paz en Colombia, se han venido implementando algunas estrategias que buscan transversalizar el currículo orientado hacia la paz, aunque se nota mucha desarticulación entre las áreas. En mi área se maneja un discurso conciliador por parte de algunos docentes y directivos docentes de la Institución, lo cual conduce a dar una mirada retrospectiva de los hechos violentos que han afectado las familias y a buscar acciones reparadoras, considero que la contextualización del currículo es bien difícil y complicada.

Proyecto (Influencia de la violencia en la equidad)

Informe creado por ATLAS.ti 8. User: FECC

Informe de citas – Agrupado por: Documentos

Todas las 13 citas

1 Entrevista Estudiante

4 Citas:

1:1 Yo vendo arepas, mi hermana las hace, salgo por ahí a vender, todos colaboramos, para poder pagar los gastos de la casa, es que mi mamá no tiene empleo fijo y hay veces no hay para la comida... (16118:16196) - D 1: Entrevista Estudiante

Yo vendo arepas, mi hermana las hace, salgo por ahí a vender, todos colaboramos, para poder pagar los gastos de la casa, es que mi mamá no tiene empleo fijo y hay veces no hay para la comida

1:2 Buscamos la forma de prestar plata o trabajar y así tratamos poco a poco de salir de esas deudas, yo trabajo en los días festivos, le ayudo a mi papá como mesero en una taberna... (16710:16863) - D 1: Entrevista Estudiante

Buscamos la forma de prestar plata o trabajar y así tratamos poco a poco de salir de esas deudas, yo trabajo en los puentes le ayudo a mi papá como mesero

1:3 Mi mamá trabaja mucho, ella tiene una papelería, toca trabajar 15 horas, entonces yo ayudo, porque empieza a las seis de la mañana y cierra a las ocho de la noche, mi turno de trabajo es en la tarde... (16200:16387) - D 1: Entrevista Estudiante

Mi mamá trabaja mucho, le mete muchas ganas, cuando nosotros empezamos le toca 15 horas trabajar en la papelería, porque empieza a las seis y cierra a las ochos de la noche, yo le ayudo

1:4 Hay muchas personas de buen corazón que le ayudan a mi mamá económicamente, a veces con mercaíto, con cositas así, con ropita... (15806:15930) - D 1: Entrevista Estudiante

Hay muchas personas de buen corazón que le ayudan a mi mamá económicamente, a veces con mercaíto, con cositas así, con ropita

2 Entrevistas a desertores

2 Citas:

2:1 Al principio era duro, nos tocaba dormir en una residencia, después mi papá se metió a trabajar construcción y ahí ya alquilamos una casa. Mi mamá fue a hablar con la Personería, colocó el denuncia de desplazados, allá nos ayudaron con un mercado y un subsidio para las Víctimas del conflicto. Nos daban un subsidio para pagar el arriendo cada tres meses, así era que nos sosteníamos. Muy duro, yo estaba en la escuela y por el desplazamiento nos tocó empezar desde cero, repetir el año nuevamente.... (14532:15060) - D 2: Entrevistas a desertores

Al principio era duro, nos tocaba dormir en una residencia, después mi papá se metió a trabajar construcción y ahí ya alquilamos una casa, mi mamá fue a hablar con la Personería, colocó el denuncia de desplazados, allá nos ayudaron con un mercado y el caso de Víctimas nos daban un subsidio para pagar el arriendo cada tres meses, así era que nos sosteníamos, muy duro aquí era que mi mamá y mi papá tenían el trabajo, la casa, acá vivíamos bien, estábamos en la escuela y por el desplazamiento nos tocó empezar desde cero

2:2 Antes de que terminara el periodo académico, a mi papá lo trasladaron para una panadería en Medellín, nosotros nos fuimos con él cuando empezó la semana Santa. Allí nos quedamos viviendo y no pude estudiar, porque mi mamá buscó colegio, pero estaban llenos, por eso me quedé tres meses sin estudiar y luego repetir el año... (10803:11393) - D 2: Entrevistas a desertores

a mi papá lo trasladaron para una panadería en Medellín, nosotros nos fuimos con él cuando empezó la semana Santa, nos quedamos viviendo allá y no pude estudiar, porque mi mamá buscó colegio, pero estaban llenos y en el nocturno mi mamá no me quiso meter, quería que estudiara con mi hermanita, pero el colegio estaba lleno, por lo tanto me quedé tres meses

sin estudiar, luego trasladaron a mi papá otra vez para acá y cuando vinimos al colegio le dijeron que como no terminé el primer periodo, ni estudié durante el segundo yo no iba a ganar el año, porque entré en el tercer periodo

3 Entrevistas a padre de familia

2 Citas:

3:1 El empleo es muy escaso, hay semanas que tengo un solo día de trabajo, a veces le digo a Andrés que nos toca desayunar y comer con arroz, huevito y aguapanela toda la semana... (9717:9893) - D 3: Entrevistas a padre de familia

Apretándome con lo que me gano en el trabajo y casita que le tengo arrendada al profesor, a veces le digo a Andrés que nos toca desayunar y comer con arroz, huevito y aguapanela

3:2 El mercado para la alimentación, el pago de servicios, es lo más difícil de cubrir, pero normal, hay como mi Diosito le va ayudando a uno, se va yendo uno... (9213:9320) - D 3: Entrevistas a padre de familia

La alimentación, el pago de servicios, pero normal hay como mi Diosito le va ayudando a uno, se va yendo uno

4 Entrevistas Excombatientes

3 Citas:

4:1 Mi papá hacía todo posible por cubrir las necesidades con un trabajo mal remunerado, en una época de violencia, en la cual matan a mi padre, claro quedó mi mamá con siete hijos y nos tocó a mis hermanos y a mi ayudar a mi mamá... (10843:11068) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Mi papá hacía todo posible por cubrir las necesidades con un trabajo mal remunerado, en una época de violencia, en la cual matan a mi padre, claro quedó mi mamá con siete hijos y nos tocó a mis hermanos y a mi ayudar a mi mamá

4:2 Yo no tuve papá, él me dejó de ocho años, mi madre le tocó muy duro criar a ocho hijos, ella salía a trabajar y lo poco que ganaba era para criar a sus hijos... (11199:11355) - D 4: Entrevistas Excombatientes

o no tuve papá, él me dejó de ocho años, mi madre le tocó muy duro criar a ocho hijos, ella salía a trabajar y lo poco que ganaba era para criar a sus hijos,

4:3 Pedíamos la comida a la gente, en tiendas, yo empecé a pedir a los dos años y mi abuelo trabajaba algunos días cuando le daban trabajo, iba comprando ladrillitos con la plata que recibía, ya tiene la casita, eso fue muy duro al principio, pero sigue siendo duro porque ya por la edad no le dan empleo y mi como exguerrillero más difícil todavía... (11488:11725) - D 4: Entrevistas Excombatientes

Pedíamos la comida a la gente, en tiendas, yo empecé a pedir a los dos años y mi abuelo trabajaba algunos días cuando le daban trabajo, iba comprando ladrillitos, con la plata que recibía, ya tiene la casita, eso fue muy duro al principio

5 Entrevistas Docentes

2 Citas:

5:1 La pobreza, la desigualdad social y económica hace que la vida de estos niños y jóvenes se vuelva más vulnerable. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos... (12178:12436) - D 5: Entrevistas Docentes

La pobreza, la desigualdad social y económica hace que la vida de estos niños y jóvenes se vuelva más vulnerable. Lo cual permite que sean reclutados por grupos armados o que las niñas encuentren en la prostitución un medio para acceder a recursos económicos.

5:2 Por ser el principal colegio público del municipio, su población estudiantil es muy diversa, tratándose de lo económico y familiar..... Algunos de estos niños no satisfacen si quiera las necesidades básicas alimentarias para un correcto desarrollo mental y físico... (10234:10890) - D 5: Entrevistas Docentes

Por ser el principal colegio público del municipio, su población estudiantil es muy diversa, tratándose de lo económico y familiar.

Tenemos población estudiantil en diferentes extremos: los que conviven con familias integradas por sus padres y con un buen nivel económico por los ingresos que llegan al hogar. Como también tenemos familias bastante disfuncionales en donde el papel de los padres lo ejerce un hermano, la abuela, alguna tía u otro familiar o amigo de la familia que se responsabiliza de la crianza de los niños. Algunos de estos niños no satisfacen si quiera las necesidades básicas alimentarias para un correcto desarrollo mental y físico.

Anexo 6. Propuesta educativa, actividades con estudiantes

Homenaje a los líderes sociales¹⁵, víctimas del conflicto, con los estudiantes de la I E San Luis Gonzaga



¹⁵Homenaje a los 462 líderes sociales asesinados durante los últimos dos años en Colombia, actividad realizada con los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º

Feria del emprendimiento¹⁶



¹⁶Actividad que se realiza con todos los estudiantes, donde desarrollan competencias en emprendimiento, lo que les permite generar ingresos y ayudar a sus familias con las necesidades básicas.

*Como líder educativa y conociendo la realidad de mi territorio,
es preciso hacer todo lo que esté a mi alcance
para ayudar a generar conciencia crítica
en mis estudiantes,
sólo, que muchos líderes han muerto en el intento,
espero poder continuar con su legado.*

Flor Edilma Caro Caro