



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Laboratorio socio-educativo (LABSOEDU)

**Teoría emergente desde la pedagogía integral para la educación de
jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado
en Colombia**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas
Tutor: Doctor Cristian Sánchez**

Caracas, diciembre de 2025



N° 20260134-57-165

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 16 de diciembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: Teoría emergente desde la pedagogía integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar, víctimas del conflicto armado en Colombia, presentada por el ciudadano: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas, titular del pasaporte N°AZ044628 y de la CC. N° 71.697.590 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: Aprobada.

OBSERVACIONES:

La tesis doctoral representa un importante aporte teórico y un gran rigor metodológico de carácter etnográfico para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar de Colombia. La co-construcción teórica realizada por los protagonistas de la investigación, es novedosa y abre nuevas fronteras educativas desde una pedagogía de la dignidad y de la inclusión. Se recomienda su socialización y difusión amplia por medios digitales e impresos, con el propósito de que sea insumo para una propuesta de cambio curricular en el sistema educativo colombiano.



Dr. Cristian Sánchez
C.I. N.- 2.553.284
(Tutor)



Dra. María de la Paz Silva
Batatina
C.I. N° 4.356.719



Dra. Noemí Frías
C.I. N.- 4.167.538



Dra. Betsi Fernández
C.I. N.- 6.426.785



Dra. Rovimar Serrano
C.I. N.- 11.489.815





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-165

**“TEORÍA EMERGENTE DESDE LA PEDAGOGÍA INTEGRAL PARA LA
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EXTRAEDAD ESCOLAR,
VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA”**

POR: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Pas. AZ044628

CC. N° 71.697.590

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 16 días del mes de diciembre de 2025.



Dr. Cristian Sánchez
C.I. N.- 2.553.284
(Tutor)



Dra. María de la Paz Silva
Batatína
C.I. N° 4.356.719



Dra. Noemí Frías
C.I. N.- 4.167.538



Dra. Betsi Fernández
C.I. N.- 6.426.785



Dra. Rovimar Serrano
C.I. N.- 11.489.815

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



2 036013 457155

DEDICATORIA

A los alcaldes municipales y distritales, secretarios(as) de educación municipal y distrital, directivos(as) de instituciones educativas, a los profesores(as), profesionales y colaboradores de los entes territoriales de la república de Colombia, que creyendo en el valor académico intangible de nuestra estrategia educativa para adultos y jóvenes en extraedad escolar, nos apoyaron adoptándola y permitiéndonos implementarla en los territorios de sus entes territoriales y sus jurisdicciones educativas,

A mis socios(as) y compañeros(as) de la Corporación Gaia Aqua, así como a nuestros amigos(as) y familiares que nos han ayudado a desarrollar sus postulados en los entes territoriales donde se nos ha posibilitado implementar este enfoque de educación para personas jóvenes y adultas en extraedad escolar victimizados por la violencia armada.

A los(as) estudiantes jóvenes y adultos que, además de creer que nuestra propuesta formativa para personas en extraedad victimizadas por la violencia armada que afecta a nuestra atribulada República de Colombia desde hace más de sesenta años les serviría para formarse como mejores ciudadanos y personas de valor para sus comunidades, se educaron juiciosa y responsablemente bajo los criterios que la componen, constituyéndose en ejemplo de dedicación y resiliencia para los millones de colombianos que aún no acceden ni terminan su educación básica y media.

Y, muy especialmente, a mis queridos hijos Carlos Sebastián y Juan Pablo, y a mis adorados nietos Luciana y Martín, por representar la más grande inspiración y motivación para emprender cosas tan representativas y emocionantes como esta tesis Doctoral que espero y deseo les sirva a ellos también de inspiración y ejemplo, porque, como sentenciara el gran Albert Einstein:

“Educar con el ejemplo no es una manera de educar... Es la única”.

RECONOCIMIENTOS

A la Corporación Politécnico del Norte (POLINORTE), porque al acordar y celebrar el convenio de articulación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), mucho antes de que se me posibilitara realizar mi Doctorado en Educación con el programa doctoral ofertado por esa institución educativa superior de la República Bolivariana de Venezuela, me dieron la maravillosa oportunidad de aspirar a graduarme Doctor en Educación. Muchas gracias a los(as) directivos(as) de la Corporación POLINORTE por esta posibilidad de crecer, por su apoyo, paciencia y orientación constante.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a todos(as) sus directivos(as) y profesores, porque con su dedicación, interés, respeto, cariño y ejemplo, nos han legado el mayor de los tesoros que los seres humanos podemos adquirir y conservar en nuestras vidas: el conocimiento. Gracias UPEL por ser mi casa y mi *Alma Mater*... Nunca los voy a olvidar, porque llevaré su legado con el mayor de los orgullos de una vida colmada de dificultades que este logro ha colmado de alegría.

Un reconocimiento muy especial a mi tutor el doctor Cristian Sánchez por, más allá de cumplir su papel un profesor evidentemente preparado y dedicado a la vocación docente y a la invaluable labor de formarnos como doctores en educación a sus estudiantes, ser el maestro que personalmente siempre quise ser: aquel que, teniendo claro, como señala Maldonado (2016), que las cosas más importantes de la vida entre ellas investigar, no se deben ni se pueden enseñar, pues con su forma de trabajar y orientar nuestras investigaciones, nos dio el ejemplo suficiente para que lo lográramos. ¡Gracias mi apreciado y respetado maestro y doctor don Cristian!

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	4
RECONOCIMIENTOS	5
TABLA DE CONTENIDOS	6
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	13
RESUMEN.....	14
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I.....	18
EL PROBLEMA	18
Contexto problemático del estudio	18
Interrogantes de la investigación.....	23
<i>Interrogante general del problema de investigación</i>	23
<i>Interrogantes específicos</i>	23
Propósitos de la investigación.....	23
<i>Propósito general</i>	24
<i>Propósitos específicos</i>	24
Justificación e importancia de la investigación	24
<i>Desde una perspectiva social</i>	26
<i>Desde una perspectiva educativa</i>	26
<i>Desde la perspectiva de las políticas del Estado</i>	27
<i>Desde una perspectiva legal</i>	27
<i>Desde una perspectiva investigativa</i>	28
Viabilidad	28
Contexto personal del investigador frente a la investigación.....	31
CAPÍTULO II.....	34
MARCO REFERENCIAL	34
Antecedentes	34
<i>En el contexto internacional</i>	35
<i>En el contexto nacional</i>	41
Teorías educativas que apoyan la investigación.....	46
<i>Teoría del aprendizaje transformador</i>	46
<i>Teoría del aprendizaje sociocultural</i>	49
<i>Teoría constructivista de la educación</i>	49
<i>Teoría del aprendizaje significativo (David Paul Ausubel, 1961)</i>	51
<i>Teoría de la zona de desarrollo próximo - ZDP (Lev Semiónovich Vygotsky, 1931)</i>	52
<i>Teoría del pensamiento crítico (Matthew Lipman, 1997)</i>	54
<i>Teoría transformadora del aprendizaje de adultos (Jack Mezirow, 2000b)</i>	57
Aspectos contextuales de la investigación	61
<i>Consecuencias de la deserción escolar de estudiantes víctimas de la violencia</i>	61
<i>Repercusiones del conflicto armado en el derecho a la educación</i>	64
<i>Necesidades educativas de las comunidades afectadas por el conflicto armado</i>	66
<i>Efectos del conflicto armado en el acceso y continuidad en el sistema educativo</i>	69
<i>Estrategias educativas dirigidas a la formación de personas en extraedad escolar</i>	72
<i>Experiencias educativas de jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado</i>	78
<i>Experiencias educativas desarrolladas para formación de personas en extraedad afectadas por el conflicto armado</i>	81
Criterios éticos de la Investigación	89
CAPÍTULO III.....	91

METODOLOGÍA.....	91
Paradigma de la investigación	91
Enfoque investigativo	92
Epistemología paradigmática	95
Dimensiones de la investigación	95
<i>Dimensión epistemológica.....</i>	95
<i>Dimensión ontológica</i>	97
<i>Dimensión axiológica.....</i>	99
<i>Dimensión teleológica</i>	100
<i>Dimensión gnoseológica.....</i>	101
<i>Dimensión metodológica</i>	103
Método de la investigación.....	104
Tipo de investigación	105
Diseño de la investigación.....	106
<i>Tipo de estudio: Estudio de caso múltiple etnográfico</i>	106
<i>Características del escenario abordado</i>	107
<i>Selección de los informantes clave.....</i>	110
<i>Unidades de análisis</i>	113
<i>Procedimiento para el análisis de la información.....</i>	113
<i>Complementación metodológica</i>	114
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	114
<i>Grupos focales</i>	115
<i>Entrevistas no estructuradas o abiertas.....</i>	116
<i>Observación participante</i>	116
<i>Revisión literaria.....</i>	117
Fases de la investigación.....	118
<i>Procedimiento para analizar y auditar la investigación</i>	118
<i>El análisis de la información mediante el análisis de contenido.....</i>	119
<i>La auditabilidad de la investigación</i>	123
<i>ATLAS.ti</i>	124
<i>Construcción de la estrategia educativa.....</i>	125
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación	126
<i>Credibilidad</i>	126
<i>Auditabilidad.....</i>	127
<i>Consideraciones éticas.....</i>	127
CAPÍTULO IV	129
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA.....	129
Aplicación de la técnica del análisis de contenido.....	130
<i>Unidades de registro y codificación abierta (inmersión y descomposición)</i>	130
<i>Reducción, agrupamiento y construcción de categorías (descripción relacional)</i>	130
<i>Contrastación intra-caso e inter-caso (contextos y comparación teórica).....</i>	131
<i>Triangulación y soporte técnico (credibilidad, convergencia y trazabilidad).....</i>	131
<i>Teorización emergente y saturación teórica situada (de las categorías a la teoría).....</i>	132
Codificación inicial de los descubrimientos	132
<i>Descripción.....</i>	134
Reducción mediante una codificación inductiva-deductiva contextualizada	144
<i>Reducción de la codificación inicial de la información</i>	144
Categorización	186
<i>Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 1</i>	187
<i>Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 2</i>	189
<i>Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 3</i>	191

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 4	193
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 5	196
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 6	198
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 7	200
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 8	202
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 9	204
Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 10	206
Contrastación	207
Análisis Intra-caso de las unidades de análisis en Jamundí, Yumbo y Uribia	208
Análisis Inter-caso de las unidades de análisis en Jamundí, Yumbo y Uribia	231
Triangulación	254
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado	256
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes	261
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto	266
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado	271
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa	276
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando	280
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar	285
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante	290
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado	295
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes	300
Análisis preliminar de las evidencias teóricas obtenidas	305
CAPÍTULO V	311
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EXTRAEDAD ESCOLAR VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	311
Teorización	312
Necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por la violencia armada en Colombia: Un enfoque teórico y práctico	313
Necesidad de apoyos académicos generalizados en los tres casos	314
Necesidad de apoyos académicos diferenciados o personalizados	320
Necesidad de apoyos emocionales generalizados en los tres casos	321
Necesidad de apoyos sociales generalizados en los tres casos	322
Teorías pedagógicas pertinentes para para la atención educativa de personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia	324
Contexto sociocultural e histórico de la educación en Colombia	325
Necesidad de la creación de una estrategia pedagógica transformadora	327
El pensamiento complejo y la educación transformadora	328
La educación transformadora, la subjetividad, la intersubjetividad y la ética	329
Estrategia educativa para víctimas de la violencia armada y su teoría emergente	331
Síntesis reflexiva	334

Propuesta pedagógica integral para la formación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia	335
<i>Componentes curriculares del modelo la estrategia pedagógica integral para personas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia</i>	337
<i>Componentes generales del currículo diferenciado con enfoque intercultural y pertinencia regional</i>	339
<i>Componentes interculturales</i>	343
<i>Ejes transversales</i>	344
<i>Estrategia metodológica integrada</i>	347
<i>Competencias a desarrollar</i>	350
<i>Asignaturas relacionadas con las competencias a desarrollar</i>	357
<i>Actores del proceso educativo integral</i>	363
<i>Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje</i>	366
<i>Recursos materiales y digitales</i>	368
<i>Sistema de Evaluación (Evaluación Auténtica)</i>	371
Socialización y diálogo ético con los informantes clave	376
<i>Comunicación continua y validación del proceso interpretativo</i>	376
<i>Discusión colaborativa de resultados y contrastación intercontextual</i>	377
<i>Reflexiones finales, retroalimentación y cierre de la investigación</i>	378
Teoría contextualizada emergente. Teoría del aprendizaje transformador: Un camino hacia la dignidad y la resiliencia en contextos de violencia armada	378
<i>Contextualización de la teoría emergente de la pedagogía integral</i>	378
<i>Fundamentos pedagógicos de la teoría emergente</i>	380
<i>Componentes de la teoría emergente desde la pedagogía diferencial</i>	383
<i>Teoría emergente desde la pedagogía integral para formar jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia</i>	385
<i>Reflexiones finales</i>	389
<i>Recomendaciones</i>	391
Referencias	394
ANEXOS.....	417
ANEXO A-1	417
Guion para la entrevista no estructurada	417
Cuestionario guía de la entrevista	417
ANEXO A-2	419
Transcripción de las Entrevistas no estructuradas	419
ANEXO A-3	458
Guion de los Grupos focales	458
ANEXO A-4	460
Transcripción de los Grupos focales	460
ANEXO A-5	470
Transcripción de las Observaciones participantes	470
ANEXO A-6	479
Resumen de la Revisión literaria referida a los casos analizados	479
Síntesis Curricular Doctor Cristian Sánchez.....	502
Síntesis Curricular Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas	504

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Informantes clave de la investigación	111
Tabla 2 Desglose comparativo para la reducción de categorías	121
Tabla 3 Desglose comparativo de la estructuración para la contrastación	122
Tabla 4 Desglose comparativo para la triangulación	122
Tabla 5 Desglose comparativo para la teorización	123
Tabla 6 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado	134
Tabla 7 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes	135
Tabla 8 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto	136
Tabla 9 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado	137
Tabla 10 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa.....	137
Tabla 11 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando	138
Tabla 12 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar.....	139
Tabla 13 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante	140
Tabla 14 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado.....	141
Tabla 15 Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes	142
Tabla 16 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado	145
Tabla 17 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes	149
Tabla 18 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto.....	153
Tabla 19 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado	158
Tabla 20 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa	162
Tabla 21 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando.....	166
Tabla 22 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar	169
Tabla 23 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para el desarrollo personal y comunitario del estudiante.....	174
Tabla 24 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado	177
Tabla 25 Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes.....	182

Tabla 26	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado</i>	<i>187</i>
Tabla 27	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes</i>	<i>189</i>
Tabla 28	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto</i>	<i>191</i>
Tabla 29	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado</i>	<i>193</i>
Tabla 30	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa.....</i>	<i>195</i>
Tabla 31	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando</i>	<i>197</i>
Tabla 32	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar.....</i>	<i>200</i>
Tabla 33	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante</i>	<i>201</i>
Tabla 34	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado.....</i>	<i>203</i>
Tabla 35	<i>Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes</i>	<i>205</i>
Tabla 36	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Jamundí .</i>	<i>209</i>
Tabla 37	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Yumbo</i>	<i>210</i>
Tabla 38	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Uribia</i>	<i>211</i>
Tabla 39	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Jamundí .</i>	<i>212</i>
Tabla 40	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Yumbo</i>	<i>212</i>
Tabla 41	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Uribia</i>	<i>213</i>
Tabla 42	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Jamundí .</i>	<i>214</i>
Tabla 43	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Yumbo</i>	<i>215</i>
Tabla 44	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Uribia</i>	<i>215</i>
Tabla 45	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Jamundí .</i>	<i>216</i>
Tabla 46	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Yumbo</i>	<i>217</i>
Tabla 47	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Uribia</i>	<i>218</i>
Tabla 48	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Jamundí .</i>	<i>218</i>
Tabla 49	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Yumbo</i>	<i>219</i>
Tabla 50	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Uribia</i>	<i>220</i>
Tabla 51	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Jamundí .</i>	<i>221</i>
Tabla 52	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Yumbo</i>	<i>221</i>
Tabla 53	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Uribia</i>	<i>222</i>
Tabla 54	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Jamundí .</i>	<i>223</i>
Tabla 55	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Yumbo</i>	<i>223</i>
Tabla 56	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Uribia</i>	<i>224</i>
Tabla 57	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Jamundí .</i>	<i>225</i>
Tabla 58	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Yumbo</i>	<i>225</i>
Tabla 59	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Uribia</i>	<i>226</i>
Tabla 60	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Jamundí .</i>	<i>227</i>
Tabla 61	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Yumbo</i>	<i>227</i>
Tabla 62	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Uribia</i>	<i>228</i>
Tabla 63	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Jamundí</i>	<i>229</i>
Tabla 64	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Yumbo ..</i>	<i>229</i>
Tabla 65	<i>Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Uribia</i>	<i>230</i>

Tabla 66 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado	232
Tabla 67 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes	234
Tabla 68 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto	237
Tabla 69 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado	239
Tabla 70 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa	241
Tabla 71 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando	243
Tabla 72 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar	246
Tabla 73 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante	248
Tabla 74 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado	250
Tabla 75 Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes	252
Tabla 76 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado	256
Tabla 77 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes	261
Tabla 78 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto	266
Tabla 79 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado	271
Tabla 80 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa	276
Tabla 81 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para estudiando	280
Tabla 82 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar en el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar	285
Tabla 83 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para el desarrollo personal y comunitario del estudiante	290
Tabla 84 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 9: Características que debe tener un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado	295
Tabla 85 Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes	300
Tabla 86 Perfil ideal del docente facilitador de la estrategia pedagógica	364
Tabla 87 Síntesis del perfil de egreso del estudiante de la estrategia pedagógica	366
Tabla 88 Síntesis metodológica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la estrategia pedagógica	368
Tabla 89 Síntesis de recursos materiales y digitales requeridos	371

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Cosmovisión de la Metodología</i>	94
Figura 2. <i>Proceso de análisis cualitativo de los descubrimientos con la herramienta ATLAS.ti</i> ...	133
Figura 3. <i>F Flujograma de la codificación y reducción de los descubrimientos obtenidos</i>	186
Figura 4. <i>Flujograma del proceso de categorización de los descubrimientos obtenidos</i>	184
Figura 5. <i>Flujograma de la contrastación, triangulación y teorización de los testimonios</i>	257
Figura 6. <i>Experiencias educativas de los participantes durante el conflicto armado</i>	262
Figura 7. <i>Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes</i>	267
Figura 8. <i>Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto</i> ...	272
Figura 9. <i>Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas de la violencia</i>	277
Figura 10. <i>Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa</i> .	281
Figura 11. <i>Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando</i>	286
Figura 12. <i>Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad</i>	291
Figura 13. <i>Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante</i>	296
Figura 14. <i>Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado</i>	301
Figura 15. <i>Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes</i>	301
Figura 16. <i>Constructos teóricos resultantes a partir de los propósitos específicos del estudio</i>	312
Figura 17. <i>Necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por la violencia</i>	31267
Figura 18. <i>Teorías pedagógicas pertinentes para una estrategia pedagógica integral para la educación de personas en extraedad escolar víctimas de la violencia armada</i>	324
Figura 19. <i>Componentes curriculares del modelo para la propuesta pedagógica integral para víctimas del conflicto armado en Colombia</i>	337
Figura 20. <i>Evidencia de comunicación a través de la herramienta Zoom Workplace con los grupos de informantes clave de Jamundí, Yumbo y Uribe</i>	3281
Figura 21. <i>Elementos de la Teoría pedagógica emergente de los resultados del estudio</i>	380
Figura 22. <i>Teorías relacionadas con la teoría emergente de los resultados del estudio</i>	384



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Laboratorio socio-educativo (LABSOEDU)

Teoría emergente desde la pedagogía integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Tutor: Doctor Cristian Sánchez

Caracas, diciembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación parte de estudios previos que evidencian cómo los conflictos armados y sus consecuencias generan desigualdades en la educación colombiana y mundial, afectando especialmente a poblaciones en extraedad escolar con dificultades para acceder y mantenerse en la educación formal. Su propósito consistió en co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral para responder a las necesidades educativas de estas personas víctimas de la violencia armada en Colombia, co-construyendo una propuesta educativa que permita atenderlas en forma eficiente con base en las teorías educativas pertinentes. Metodológicamente, el estudio se adscribe al paradigma interpretativo, cuya orientación es coherente con un enfoque cualitativo, empleándose el método etnográfico, con participación de doce informantes clave, estudiantes de educación básica y media para adultos de los municipios de Jamundí, Yumbo y Uribia. Se recolectó y analizó la información entre enero y julio de 2025 mediante entrevistas no estructuradas, grupos focales, observación participante y revisión documental, procesándola mediante la técnica de análisis de contenido con apoyo en ATLAS.ti, empleando la técnica de estudio de caso múltiple etnográfico. Los resultados revelaron patrones significativos en las experiencias de los informantes que condujeron a la co-construcción de una teoría emergente desde la pedagogía integral, diferencial y de calidad para jóvenes y adultos en extraedad escolar, víctimas del conflicto armado. Como conclusión, se propuso el desarrollo de un procedimiento que genere aprendizajes transformadores que brinden una respuesta educativa pertinente y eficaz para esta población vulnerable.

Descriptores: Teoría emergente, pedagogía integral, educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar, víctimas del conflicto armado

INTRODUCCIÓN

A pesar de que el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas – ONU (1948), confirmado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), la educación es un derecho esencial que los gobiernos asociados del mundo deberían garantizar a todos sus ciudadanos, y a que el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia promulgada en el año de 1991 considera como derecho fundamental a la educación, en su vida cotidiana las personas jóvenes y adultas que quedaron rezagadas académicamente a consecuencia de la violencia causada por el conflicto armado que afecta al país desde hace más de sesenta años, siguen siendo afectadas por barreras que les impide recomenzar y terminar su educación básica y media.

Teniendo en cuenta las limitaciones que enfrentan las comunidades vulnerables victimizadas por la confrontación armada en Colombia para ingresar y sostenerse en el sistema educativo, la investigación se orientó a co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral para atender sus necesidades esenciales, buscando facilitar su reingreso a la educación básica y media y apoyar el mejoramiento del nivel de enseñanza y su eficiencia para garantizar su reintegración comunitaria, el desarrollo a largo plazo y su mejoramiento personal y colectivo. Por eso, se hace necesario impulsar políticas que realmente apoyen la formación académica de todos los colombianos, promoviendo la igualdad y disminuyendo las brechas que aún persisten.

En el primer capítulo, el estudio repasa con cuidado cómo está la educación en Colombia, develando los obstáculos que deben superar las poblaciones vulnerables para estudiar. Aunque se han hecho esfuerzos en el país y desde afuera para cambiar esta situación, las heridas del conflicto armado siguen provocando desigualdades que complican que las víctimas del desplazamiento y la violencia accedan a una educación con buen nivel de enseñanza. Por eso, hace falta un enfoque educativo que responda a

las necesidades específicas de los jóvenes y adultos en extraedad educativa, respetando su derecho a recibir una educación digna y justa.

En el segundo capítulo se definieron los fundamentos teóricos que respaldaron la investigación, analizando antecedentes internacionales y nacionales relacionados con el ejercicio del derecho a la educación en medio de conflictos armados, abordando teorías educativas relevantes, como el aprendizaje significativo de Ausubel (1961), la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), la teoría de la complejidad de Morin (1990), el pensamiento crítico de Lipman (1997), el aprendizaje transformador para adultos de Mezirow (2000b) y el aprendizaje para las víctimas de la violencia causada por el conflicto de Sánchez (2024a), cuyos diversos enfoques resaltan la importancia de una educación flexible y ética. Igualmente se contemplaron aspectos legales como lo establecido en la Constitución Nacional de 1991, la Ley General de la Educación, la Ley 1448 de 2011 para las víctimas de la violencia, el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026 y el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026, así como los criterios éticos que guiaron el estudio, sentando las bases para una estrategia pedagógica integral que mejore la calidad de vida de las víctimas de la violencia armada.

En el tercer capítulo, se determinó la metodología desarrollada que partiendo del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, adoptando el método etnográfico mediante la cual planteó comprender los sistemas socioculturales en que vive inmersa la población objetivo, recogiendo información cualitativa relevante a través de técnicas como entrevistas no estructuradas y grupales, observación participante y revisión documental, para comprender la complejidad de las experiencias formativas de los participantes, la cual fue procesada empleando el método del análisis de contenido, por la técnica del estudio de caso múltiple etnográfico que permitió identificar relaciones significativas, garantizando que la investigación se realizara en forma ética y pertinente.

En el cuarto capítulo se llevó a cabo un análisis de los testimonios obtenidos de las técnicas de recolección de información llevadas a cabo con los informantes clave en diferentes municipios y la literatura existente sobre la temática indagada, organizando la información cualitativa de manera que reflejara todos los resultados recabados, para ofrecer una visión completa de la educación en extraedad escolar de las víctimas la violencia armada en Colombia. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico basado

en la codificación preliminar de los descubrimientos, la reducción de los mismos, el establecimiento de categorías generales, la contrastación intra e inter-caso (Jamundí, Yumbo y Uribia, realizada durante el primer semestre de 2025), y la triangulación de los descubrimientos definitivos con los resultados de los grupos focales, las observaciones participantes y la revisión literaria, que resultó esencial para comprender las experiencias educativas y necesidades formativas de esta población vulnerable.

Finalmente, en el quinto capítulo se integraron los resultados de la investigación, presentando cuatro constructos teóricos que emergieron de la triangulación final de los descubrimientos obtenidos, realizando un análisis crítico que relacionó los descubrimientos con la literatura existente, discutiendo aspectos complejos de la realidad intervenida con otros inesperados, además de reflejar cómo el conflicto armado ha impactado el acceso a la educación. Esto permitió establecer una base sólida para determinar las necesidades educativas del escenario de estudio, discutir las teorías pedagógicas pertinentes para atender esas demandas educativas, co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral dirigida a responder a los requerimientos formativos de los jóvenes y adultos victimizados por la violencia armada que, a partir del análisis de los descubrimientos, explique la forma en que se debe implementar la propuesta educativa formulada.

Los resultados del estudio son clave para atender las necesidades formativas de las personas jóvenes y adultas rezagadas en sus estudios por el conflicto armado. Por eso, es primordial que las autoridades educativas del país adopten y/o certifiquen las competencias alcanzadas por los participantes, por cuanto más allá de ofrecer una ruta hacia la reintegración social, impulsa la transformación personal y colectiva de estas personas, además de aportar al desarrollo sostenible de la nación. Por ello, el autor invita a los lectores y a toda la sociedad a interesarse y apoyar la puesta en marcha de esta teoría emergente desde la pedagogía integral, no solamente en Colombia, sino también en otros países que enfrentan problemas parecidos por los conflictos armados. Unidos, podemos crear un futuro más justo e igualitario para el mundo, reafirmando que la educación es desde siempre la piedra angular para la paz y el desarrollo global.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Contexto problemático del estudio

La educación - como derecho - fue incluida desde 1948 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, disponiendo que todas las personas tengan acceso a ella, para que permita el desarrollo individual, promover el respeto por los derechos fundamentales, fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los países, colectivos étnicos y religiosos, y para promover el sostenimiento de la paz. Sin embargo, con el devenir de la civilización mundial, en el Capítulo 3, referido a la educación y los conflictos armados: la espiral mortífera, de su Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo (2011), la UNESCO, concluyó que en el año 2015 no se alcanzarían los objetivos de educación para todos, debido a que las naciones que sufren producto de las guerras y conflictos enfrentan desafíos alarmantes, por lo cual resulta imperativo que sus gobiernos respondan con una mayor dedicación y resolución para alcanzar sus metas..

Dando continuidad a lo informado por la Comisión Brundtland (ONU, 1987), sobre desarrollo sostenible, en septiembre de 2015, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el respaldo de las organizaciones no gubernamentales (ONG) asociadas, se plantearon 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan abordar las dimensiones económica, social y ambiental del progreso, con el fin de “erradicar la pobreza, salvaguardar el planeta y asegurar que para 2030 todas las personas puedan vivir en paz y bienestar” (ONU, 2015, p. 15-31); determinando, en cuanto al derecho a la

Educación de calidad considerado el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4, que el aprendizaje debe incluir a individuos desde la infancia temprana hasta la juventud y la adultez, enfocándose en el desarrollo de habilidades laborales, con el propósito de promover la educación cívica y asegurar que el aprendizaje sea de calidad y accesible a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2017, p. 4).

Consecuentemente, la ONU (2020), afirmó que la comunidad internacional ha asumido el compromiso de “asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa, que fomente la posibilidad de que todos tengamos acceso al aprendizaje a lo largo de nuestra vida” (ODS 4), principal criterio de la Agenda 2030 para asegurar que la oferta educativa se dirige a todas las personas del planeta, condición indiscutida con la finalidad de lograr la disminución de la pobreza y la protección del medio ambiente desde la promoción de los derechos humanos, la equidad, la inclusión, la diversidad y la no discriminación. Esto conduce a atender las necesidades de los más desfavorecidos, con base en el principio de *Educación para Todos* (p. 5), porque el desarrollo sostenible depende cada vez más de las políticas que fomentan la educación y la integración laboral en comunidades marginadas y menos favorecidas.

Pese a los esfuerzos de la ONU para que sus Estados miembros superen los conflictos armados y orienten todas sus gestiones a asegurar el desarrollo sostenible de sus pueblos, según el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2022), en América Latina, desde el norte de México hasta la Patagonia en Argentina, el periodo pospandemia evidenció un aumento de acciones hostiles, incluyendo violencia armada, conflictos internos, desplazamientos forzados, migración por violencia y búsqueda de mejores oportunidades, desapariciones y el agravamiento de la crisis carcelaria, siendo estas algunas de las principales problemáticas regionales.

En su balance humanitario, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) reportó que en el período comprendido entre 2021 y 2022, mientras en Colombia la agresión con explosivos, el confinamiento de comunidades, el desplazamiento forzado, la desaparición de personas y los atentados a líderes sociales “alcanzaron su más alto nivel en los últimos cinco años”; en México y América Central, el aumento de la migración, el desplazamiento, las desapariciones, la emergencia carcelaria y el uso ilegal de la fuerza, “provocaron serias repercusiones humanitarias, evidentes y sutiles, que afectan el presente y el futuro de miles

de individuos en la región” (CICR, 2022); al tiempo que, en el cono sur, comunidades enteras enfrentaron la migración, la violencia armada, las desapariciones y el abuso carcelario. Por consiguiente, el compromiso de atender para erradicar o mitigar esta grave situación por el desarrollo situaciones tan sobrecogedoras en Latinoamérica, impide que los gobiernos de la región vuelquen todos sus esfuerzos a atender las necesidades sociales, entre las que la educación es una de las más sentidas por sus desatendidos pueblos.

En Colombia, debido a las marcadas desigualdades en el sistema educativo, manifestadas en problemas de cobertura, calidad y eficiencia, así como en la inequidad educativa entre las áreas rurales y suburbanas, se identificaron estas cuestiones en el diagnóstico para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2006, titulado *Hacia un Estado comunitario*. El gobierno para entonces propuso implementar una “revolución educativa”, con el objetivo de cumplir metas como aumentar la cobertura y establecer un sistema a largo plazo que garantizara acceso universal y una mejora continua en la calidad de la educación pública (MEN, 2014, p. 4).

Desde ese momento, en cumplimiento del Decreto 3011 de 1997 que estableció en Colombia la *Educación para adultos*, y con el propósito de responder a las necesidades de las comunidades vulnerables en áreas afectadas por la violencia, el desplazamiento forzado, la escasa disponibilidad de espacios en educación básica, la condición de extraedad y la baja autoestima de los estudiantes, las cuales afectan la expansión de la cobertura y la implementación de estrategias de calidad educativa (MEN, 2014). En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha validado diversas estrategias pedagógicas dirigidas a personas de grupos que históricamente no han tenido acceso a la educación formal que, impedidas para ingresar o regresar al nivel educativo correspondiente para participar en la dinámica productiva de su región, debieron conformarse con ofertas de la educación para el trabajo, validar informalmente su bachillerato o con asumir oficios.

Estrategias pedagógicas flexibles para personas en extraedad escolar desarrolladas desde finales los años 90s, como el decreto 3011 de 1997, que reguló la educación para adultos en Colombia y creó los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), que concentran once grados en seis años, ofreciendo educación básica y media adaptada, la Ley 1014 (2006) para el fomento el emprendimiento, la Ley 1064

(2006) que apoya la educación orientada al trabajo y al desarrollo humano, y el decreto 2888 (2007), que regula la creación y el funcionamiento de instituciones educativas para formación laboral y desarrollo humano, han facilitado el acceso a la educación formal a las comunidades vulnerables.

No obstante, pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para asegurar el acceso a la educación en todos los niveles para los colombianos, todavía existen barreras sociales, económicas, políticas y culturales que obstaculizan el acceso a la educación para personas en extraedad escolar, como es el caso de las más de 9 millones de víctimas del conflicto armado (según el décimo informe de seguimiento a la ley de víctimas y restitución de tierras, 2022-2023), máxime en sectores rurales y suburbanos donde, como afirman Gómez y Lopera (2019), “no se observa una atención específica a estudiantes en situación de extraedad educativa en las aulas regulares” (p. 9), estableciendo la extraedad como un reflejo de un sistema educativo estatal deficiente, que durante décadas ha perpetuado desigualdades extremadamente marcadas” (Gómez y Lopera, 2019, p. 89).

Al respecto, Saavedra (2023), en el diario internacional online INFOBAE, informó que en el año 2023 casi 500.000 menores de edad colombianos interrumpieron sus estudios por diferentes razones, resultando el Putumayo como el departamento más afectado con un 8,11% del total nacional, seguido muy de cerca por los departamentos de Arauca, Guainía y Caquetá. En estos sectores la violencia causada por el conflicto armado se ha ensañado con la población menos favorecida, especialmente desde los años 80 del siglo XX, siendo Bogotá, Medellín, Soledad (departamento del Atlántico) y Cali, las ciudades en las que más se presenta la exclusión escolar, a partir del año 2024 el gobierno nacional evalúa la adopción de algunas medidas dirigidas a disminuir los niveles de abandono escolar.

Acorde con esta realidad, el Plan de Desarrollo Nacional 2023-2026, denominado *Colombia potencia mundial de la vida* (Ley 2294 de 2023), señaló que

Además de la violencia del conflicto armado que afecta poblaciones vulnerables, el 41,5% de niños, niñas y adolescentes sufre violencia física, sexual y psicológica. Esta situación empeoró en 2020 con la pandemia de covid-19, aumentando la deserción escolar, problemas de salud mental y vulnerabilidad, y reduciendo el aprendizaje. Además, el 15% de las familias colombianas están en

riesgo constante de reclutamiento forzado de sus hijos (Presidencia de la República, 2023, p. 195).

Este fenómeno configura una problemática que debe atenderse con urgencia, pues como aducen Martín et al. (2022), “esta situación es agudizada por los altos niveles de abandono de los estudios que desencadena la confrontación armada” (p. 138).

Teniendo en cuenta los datos de la Comisión de Seguimiento y Monitoreo para la Implementación de la Ley 1448 de 2011, incluidos en el décimo informe de seguimiento a la Ley de víctimas y restitución de tierras (2022-2023), observa que para el año 2023 en Colombia había 9.593.356 víctimas del conflicto armado, reconocidas oficialmente en el Registro Único de Víctimas (RUV), lo cual constituía el 18,59% de la población nacional, según la última actualización de las proyecciones demográficas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Este organismo reportó, al cierre del año 2022, que la población total en Colombia ascendía a 51.600.000 habitantes. De este total, 8.578.124 personas, cifra que constituye aproximadamente el 89,4% del universo poblacional, fueron afectadas por el desplazamiento forzado interno, gran parte de ellas personas jóvenes y adultas que no lograron la culminación de su bachillerato en la edad apropiada.

Dada su inclusión en el segmento de la población vulnerable del país, y en concordancia con los preceptos de la Resolución 2200 de 2018, que establece directrices “para la superación de la condición de vulnerabilidad”, el Estado tiene la obligación de garantizar el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales de este grupo. como la posibilidad de Esto implica, prioritariamente, facilitar el acceso a oportunidades de generar ingresos, la provisión de soluciones habitacionales y el derecho a la educación. Para tal fin, el Estado debe implementar acciones que permitan a las víctimas de la violencia, entre otras medidas integrales, la finalización de su educación formal.

En este sentido, el propósito de la investigación se orientó a Co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral que responda a las necesidades de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar que han sido afectadas por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia, que no culminaron su bachillerato

en la edad establecida en la norma, para garantizarles una educación transformadora, pertinente y de calidad.

Interrogantes de la investigación

Sobre la base del planteamiento formulado se plantean las siguientes preguntas del estudio, a saber:

Interrogante general del problema de investigación

¿Cómo Co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral que responda a las necesidades de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar que han sido afectadas por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia?

Interrogantes específicos

- ¿Cuáles son las necesidades formativas de las personas en extraedad escolar que han sido impactadas por la violencia del conflicto armado en Colombia?
- ¿Qué teorías pedagógicas, de las existentes, podrían ser pertinentes para orientar, de acuerdo con sus requerimientos formativos, la atención educativa de las personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia?
- ¿De qué modo podría generarse una propuesta educativa integral desde las carencias formativas de la población abordada y a partir de la aplicación de teorías pedagógicas existentes que sean pertinentes para formar personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia?
- ¿Cómo contextualizar una teoría emergente desde la pedagogía integral, para que aborde con atención, pertinencia y efectividad las necesidades educativas manifestadas por los jóvenes y adultos afectados por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral que responda a las necesidades de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar que han sido afectadas por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia.

Propósitos específicos

- Interpretar las necesidades educativas de las personas en extraedad escolar que han sido impactadas por la violencia del conflicto armado en Colombia.
- Develar las teorías pedagógicas pertinentes para orientar, de acuerdo con sus requerimientos formativos, la atención educativa de las personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia.
- Generar una propuesta educativa integral desde las carencias formativas de la población abordada y a partir de la aplicación de teorías pedagógicas existentes que sean pertinentes para formar personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia
- Contextualizar una teoría emergente desde la pedagogía integral, para que aborde con atención, pertinencia y efectividad las necesidades educativas manifestadas por los jóvenes y adultos afectados por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia.

Justificación e importancia de la investigación

La educación constituye un derecho humano esencial, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1948. No obstante, a pesar de los esfuerzos globales para garantizar este beneficio, en muchas regiones del mundo, especialmente aquellas afectadas por conflictos armados, como América Latina, en particular en Colombia, las barreras socioeconómicas, políticas y de seguridad siguen impidiendo que gran parte de la población, sobre todo la ubicada en sectores rurales, rurales

dispersos y urbanos marginales, acceda a una educación con calidad. El contexto del conflicto armado en el país, que ha generado más de 9 millones de víctimas de la violencia, lo cual ha agudizado estas problemáticas, forjando desigualdades en el sistema educativo, más aún para las personas en situación de extraedad escolar.

La presente investigación se justificó desde varios campos. En primer lugar, se enmarcó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, Resolución 70/1 de 2015), particularmente en el ODS 4 Educación de calidad, que tiene el objeto de “asegurar una educación inclusiva, justa y de alta calidad, así como fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas”. En este sentido, la investigación abordó directamente los desafíos que suponen tratar de cumplir este propósito en un entorno marcado por la violencia y la exclusión social, en el que se ubica la población más desfavorecida –en especial los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado de la República de Colombia– quienes enfrentan serios obstáculos para acceder y terminar su educación básica y media.

En segundo lugar, el contexto colombiano, marcado por las secuelas de décadas de conflicto armado interno, ha provocado significativas desigualdades en el acceso y la calidad educativa, máxime las áreas rurales y suburbanas. Las políticas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional, como la instauración en 1997 de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), el desarrollo de los Estándares Básicos por Competencias (MEN, 2006), Lineamientos Curriculares (MEN, 1998-2006), Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2006-2020), los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015a), y los Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultos en Colombia (MEN, 2017), para facilitar el acceso a la educación formal a las personas en extraedad escolar, aunque bien intencionadas, no han sido suficientes para cerrar las brechas existentes. Por este motivo, el presente estudio se centró en la necesidad apremiante de implementar enfoques pedagógicos más efectivos y ajustados a las demandas de estas poblaciones.

La realización del estudio fue fundamental para generar conocimiento teórico y práctico que permita mejorar las políticas educativas en Colombia, orientadas a las poblaciones vulnerables, con el fin de servir de modelo para otras regiones afectadas por conflictos armados en América Latina y el mundo. La co-construcción de una

propuesta educativa para formar a personas jóvenes y adultas afectadas por el conflicto armado en Colombia, basada en una aproximación teórica sólida ofrece herramientas prácticas para que el Estado y las instituciones educativas puedan atender con mayor eficacia a esta población históricamente marginada.

La justificación para desarrollar una investigación educativa para determinar las necesidades de jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado en Colombia que no terminaron su bachillerato, fundamentada en la necesidad urgente de ofrecer soluciones educativas que respondan a la realidad de las víctimas del conflicto armado en el país, uniendo los esfuerzos sociales, educativos, políticos y legales para mejorar su calidad de vida y garantizar sus derechos, se abordó desde diversas perspectivas, tales como:

Desde una perspectiva social

El conflicto armado en Colombia ha afectado profundamente el tejido social del país, generando violencia, desplazamiento forzado, exclusión social y pobreza. Las víctimas, en especial las personas jóvenes y adultas, han visto interrumpido su acceso y permanencia en la educación, perpetuando su situación de vulnerabilidad. Por consiguiente, co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral adaptada a las demandas formativas de esta población para garantizar su reintegración a la sociedad, empoderarla y reducir la desigualdad constituyó el propósito a alcanzar. En este sentido, esta investigación planteó un impacto directo en la disminución de la exclusión social y la mejora de las condiciones de vida de las víctimas de la violencia.

Desde una perspectiva educativa

El sistema educativo colombiano continúa enfrentando grandes desafíos, acentuados en las zonas rurales dispersas y suburbanas, donde la oferta educativa siempre es limitada, por lo que muchas personas en situación de extraedad carecen de oportunidades para finalizar su educación básica y media. Esta investigación respondió a la necesidad de diseñar una propuesta educativa flexible, que contemplaran tanto las

realidades de los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado como sus capacidades para integrarse al mundo laboral. La misma buscó no solamente facilitar el acceso a la educación, sino también mejorar la calidad y pertinencia de la formación ofrecida, alineándose con los principios de *Educación para Todos* promovidos por la UNESCO.

Desde la perspectiva de las políticas del Estado

La República de Colombia, en el contexto de su Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 *Colombia potencia mundial de la vida*, además de otras políticas públicas relacionadas, ha puesto énfasis en brindar apoyo a las víctimas del conflicto armado, especialmente en aspectos como la seguridad, la salud, la vivienda y la educación. Se reconoce la educación como una herramienta clave para la reparación y reintegración de estas víctimas. Por lo tanto, esta investigación se alinea con los objetivos del Estado que buscan garantizar una educación inclusiva y justa para todos, promoviendo propuestas innovadoras que aborden las necesidades particulares de las poblaciones afectadas. Al mismo tiempo, se conecta con la agenda global 2030, apoyando la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el ODS 4, que tiene como meta asegurar una educación de calidad para todos.

Desde una perspectiva legal

El derecho a la educación está protegido por la Constitución Política de Colombia (1991) y por diversos tratados y acuerdos internacionales que el país ha ratificado, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. La Ley 2294 de 2023, que respalda el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, cuyas normas priorizan la atención de las víctimas del conflicto armado, asegurando su derecho a acceder a la educación como parte de sus derechos fundamentales. Asimismo, la Resolución 2200 del año 2018 establece que es responsabilidad del Estado garantizar que las víctimas superen su situación de vulnerabilidad, incluyendo el acceso a una educación de calidad.

Desde una perspectiva investigativa

Esta investigación es relevante porque aporta significativamente al programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), es inédita e innovadora por tratarse de la generación de una teoría emergente desde la pedagogía integral que, desde la pertinencia normativa y con base en las necesidades formativas de una población vulnerable, como las personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia en Colombia, busca formar con calidad a través de herramientas efectivas; a estas personas para que transformen sus vidas y las realidades de sus comunidades, contribuyendo a hacer de Colombia una mejor nación.

Viabilidad

La investigación fue factible de varias maneras, tal como se explica más adelante, porque el investigador tenía un conocimiento profundo del tema; contó con informantes clave de la población desplazada con rezago educativo; así como con los recursos, tiempo e instrumentos académicos y legales necesarios. Este estudio sustentado en la precariedad en el acceso a la educación que sufren las víctimas del conflicto armado en Colombia, representa un problema grave para el país, ya que se trata de una deuda histórica del Estado con la población más vulnerable, que ha sido olvidada y desatendida. Dado que la población desplazada constituye una parte importante de la sociedad colombiana, superando el 18% según las estadísticas oficiales del DANE (2023), su atención es vital para asegurar la equidad educativa y garantizar sus derechos básicos. Estas necesidades las respaldan la Ley 2294 de 2023 (Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026) y la Resolución 2200 de 2018, en las que el gobierno nacional ha expresado su intención de modificar la ley estatutaria de la educación para incluir específicamente a las víctimas del conflicto, creando un ambiente favorable para el desarrollo de estrategias que las benefician.

Además de basarse en un marco legal apoyado en el Decreto 3011 de 1997, las leyes 1014 y 1064 de 2006, y el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026, el cual resalta

la educación como un derecho esencial y un medio de reparación para las víctimas del conflicto armado, el estudio se enfocó en los principios de educación flexible e inclusiva para personas en extraedad escolar, para atender las necesidades de las comunidades más desfavorecidas del país, con sustento en destacadas teorías pedagógicas como las de Ausubel (1961), Vygotsky (1931), Lipman (1997) y Morin (1990). Al sugerir una teoría emergente desde la pedagogía integral, se espera aportar al mejoramiento de la calidad formativa de las personas que han estado por fuera del sistema escolar, facilitando su permanencia, fomentando una formación más inclusiva y pertinente.

El estudio se ajustó a las reformas educativas que estaban en proceso, contó con el respaldo institucional del Ministerio de Educación Nacional, que busca mejorar la cobertura y la calidad educativa para esta y otras poblaciones vulnerables, creando una coherencia institucional y normativa que enfatiza la relevancia del estudio para contribuir significativamente a la educación inclusiva en Colombia.

El motivo principal para realizar el estudio se fundamentó en la comprensión clara de la necesidad educativa, socioeconómica y cultural de las poblaciones vulnerables que han sido impactadas por el conflicto armado, ya que estos grupos, además de haber perdido la oportunidad de acceder y mantenerse en el sistema educativo en su edad escolar, hoy se encuentran en situación de rezago educativo, cuyos miembros en su mayoría son adultos que no han completado su bachillerato, ni han accedido a formación vocacional que les permita integrarse a la dinámica económica de sus regiones o liderar a nivel sociocultural en sus comunidades.

La investigación se llevó a cabo en consonancia con lo estipulado en el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026. Esta necesidad debía abordarse a través de la elaboración e implementación de proyectos curriculares flexibles que se incorporaran en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, con el objeto de formar ciudadanos capaces de enfrentar de manera crítica, creativa, responsable y autónoma los desafíos que surgen en los contextos local, nacional y global, proporcionando herramientas para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, la conservación del medio ambiente y la promoción de la paz (MEN, 2016, p. 43-44).

En cuanto a lo anterior, en su propuesta de modificación a la ley de educación (2023), el gobierno del país sugería que todos los involucrados en el ámbito educativo

tomen medidas para eliminar las barreras que afectan el acceso, la permanencia y la prosecución de las personas afectadas por el conflicto armado, asegurando que puedan disfrutar plenamente del derecho a la educación de acuerdo a sus situaciones sociales, económicas, emocionales y geográficas (art. 21). Este aspecto está alineado con lo que estableció la UNESCO (2011), en relación con

La creación de políticas que sean inclusivas y justas requiere reconocer que las dificultades que enfrentan los estudiantes son consecuencia de elementos del sistema educativo mismo. Esto incluye cómo están estructurados actualmente los sistemas educativos, las metodologías de enseñanza, el ambiente de aprendizaje y la forma en que se mide el avance de los estudiantes. (p. 13).

El tema central de la investigación se alineó con lo establecido por la ONU (2015) en el ODS 4, para “Asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, y con el enfoque del gobierno nacional en el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 *Colombia potencia mundial de la vida*, en su meta de bienestar No. 1, que aboga por “Educación de calidad desde la primera infancia y a lo largo de la vida para disminuir la desigualdad”, tal como se menciona en el literal C, que destaca la “Garantía de derechos como base de la dignidad humana y las condiciones para el bienestar”, del Eje II “Seguridad humana y justicia social” (pp. 77-81)

Centrándose en desarrollar una teoría educativa innovadora que, analizando la problemática educativa de la población afectada, la investigación propuso la formación pedagógica escalable y replicable para su implementación en diversas regiones del país favoreciendo la sostenibilidad y expansión del programa educativo formal, facilitando su aplicación tanto a nivel institucional como gubernamental permitiendo, además, la transferencia de conocimiento a programas actuales o futuros de educación flexible para personas en extraedad escolar, optimizando recursos y mejorando su impacto. Por otra parte, la flexibilidad que se proyectó aseguró que la investigación tuviera un efecto duradero y amplio en la educación del país.

Su viabilidad política radicó en su articulación con la meta No. 1 “Educación de calidad desde la primera infancia y a lo largo de la vida para disminuir la desigualdad”,

según lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2023-2026 *Colombia potencia mundial de la vida*, así como en el Proyecto de reforma a la ley general de educación colombiana (2023), que reconoce el derecho fundamental a la educación para todos los ciudadanos, asegurando su acceso y finalización de la educación básica, media y superior para que los adultos que no terminaron sus estudios lo hagan (MEN, 2023).

En cuanto a la viabilidad institucional el estudio se enmarcó en lo contemplado por el MEN acerca de la educación para jóvenes y adultos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 3011 (1997) que reguló la educación de adultos en el país, la Ley 1014 (2006) que promueve la cultura del emprendimiento, la Ley 1064 (2006) enfocada en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, el estudio titulado *Los modelos educativos flexibles: una propuesta innovadora para la educación y diversidad de las poblaciones* (2011), el *Portafolio de Modelos Educativos* (2014) y los *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de jóvenes y adultos en Colombia* (2017).

La viabilidad metodológica del estudio radicó en proponer una ruta metodológica sólida, que a través de la combinación del rigor metodológico y su aplicabilidad práctica tornó el estudio en especialmente relevante, partiendo del diagnóstico de necesidades educativas de la población escenario del estudio, el análisis de las teorías pedagógicas pertinentes, la construcción de una teoría emergente desde la pedagogía integral adecuada para su atención y el diseño de una teoría emergente que explicara la forma en que se debía realizar esa atención, mediante un enfoque fundamentado que permitiera la validación de la estrategia en contextos reales, tanto rurales como urbanos en Colombia, adaptándose a las diversas condiciones socioculturales, garantizando su efectividad en entornos multiétnicos y pluriculturales, reforzando su potencial para mejorar la educación en el país.

La investigación fue socialmente viable al abordar una problemática real promoviendo la equidad, el desarrollo y la cohesión social, trascendiendo el ámbito educativo, ya que ayuda a reconstruir el tejido social, fortalecer comunidades afectadas por la violencia y generar oportunidades para poblaciones históricamente excluidas.

Contexto personal del investigador frente a la investigación

El siguiente contexto personal del investigador frente a la investigación, se articuló siguiendo los postulados de Frías y Serrano (2025), de la siguiente manera:

El municipio de Salento, cuna histórica del departamento del Quindío, fue fundado en 1842 por colonos oriundos de las montañas de Antioquia, entre ellos mi tatarabuelo, Abraham Sánchez, cuyos descendientes se asentaron en la vereda Navarco, profesando una ideología liberal en un entorno conservador, en medio de una tensión política que escaló dramáticamente hasta la “Época de la Violencia” desatada tras el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán en 1948. Esta espiral de violencia estatal (a través de las bandadas de “pájaros” y “Chulavitas”) y la respuesta de las “chusmas liberales” propiciaron un conflicto que, con el advenimiento del Frente Nacional, se agravó con el surgimiento de las principales guerrillas como las FARC y el ELN.

La violencia fratricida forzó a mi abuelo, Leonardo Sánchez Arboleda, a huir de su finca en 1948, volviéndose un desplazado más por el conflicto, por lo que mi familia se reubicó en un barrio marginal de la ciudad de Pereira, donde mi padre, Libardo Antonio, sólo cursó hasta quinto de primaria. Esta precariedad económica y educativa, transmitida como una historia de sufrimiento, pérdida de la heredad y anhelo de un mejor país, constituye el primer pilar de mi relación intrínseca con el tema investigado: soy hijo y nieto de víctimas del conflicto armado colombiano. Esta experiencia personal moldeó una postura ética y empática hacia las poblaciones vulnerables.

Mi ingreso a la Policía Nacional en 1985 me posicionó como un testigo y actor de la guerra contra el narcotráfico en Medellín y la expansión de la violencia de los carteles y grupos armados en el Putumayo. Aunque mi formación académica fue corta, la instrucción policial en criminalística e inteligencia me dotó de un conocimiento profundo y vivencial de las estructuras del conflicto. La condena injusta que enfrenté en 1997, resultando en 3.591 días de reclusión, me convirtió en tanto una víctima de del conflicto armado, como en compañero de encierro y observador de más de 10.000 reclusos, ofreciéndome una visión endógena de la marginación y la resocialización.

Mi salida en libertad en 2007, tras graduarme Comunicador Social Comunitario en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), fue el punto de inflexión desde el que mi experiencia de vida se tornó en mi vocación investigativa. Mi formación en el énfasis comunitario, que promueve la participación, el ejercicio democrático, la

cultura política y el pluralismo (Sánchez, 1998), se sumó a mi pasado de víctima y testigo, consolidando una postura analítica crítica y comprometida con las necesidades de los más desfavorecidos. Por ende, la meta de mi investigación social busca aportar soluciones concretas a las necesidades de estas comunidades.

Desde 2008, mi labor como asesor social y promotor de comunidades indígenas y campesinas en mi trabajo con la Corporación Autónoma Regional del Tolima (Cortolima), y mi posterior propuesta del Modelo Educativo Flexible Escuela Global (2015) para víctimas del conflicto armado, evidenciaron mi interés por la educación orientada a la autogestión. Este compromiso se materializó en un proyecto financiado por la Gobernación del Tolima en 2020, para formar personas privadas de la libertad y guardianes custodios en Comunicación Social en el Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué (COIBA), un proceso formativo único documentado en el libro *Lecciones de Libertad* (Sánchez et al., 2023). Este hecho subraya mi convicción en la educación como herramienta de transformación y resocialización, y me establece como un investigador que ha vivido y gestado los procesos que estudia.

Mi abordaje pedagógico parte de la asimilación del acto educativo (enseñanza-aprendizaje-evaluación) con el proceso comunicativo (emitir-recibir-retroalimentar), del que asumo que la evaluación debe ser una demostración de lo que el estudiante sabe hacer con lo aprendido (Hernández, 1996), y no sólo una prueba de memorización de conceptos. Esta convicción, sumada a teorías como el Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1960) que enseña a “aprender a aprender”, y el constructivismo social de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1931), guía mi enfoque para generar una teoría emergente de la pedagogía integral, pertinente para la población en extraedad victimizada por el conflicto armado en mi país.

Mi tesis doctoral titulada “Teoría emergente desde la pedagogía integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia”, se gesta en la relación y contacto sostenido que he mantenido desde 2013 con mis estudiantes y exestudiantes jóvenes y adultos que conocí y siguen habitando en los municipios donde implementé mi propuesta de educación básica y media flexible (Jamundí, Yumbo, Uribia). Por ello, mi interés no se orienta sólo a investigar sobre ellos, sino a co-construir la teoría con ellos, partiendo de sus saberes y realidades.

El abordaje metodológico es interpretativo, cualitativo y etnográfico. Para ello contacté a varias de estas personas para que actuaran como mis informantes clave, a quienes entrevisté e interactué con ellos, luego de solicitarse autorizarme mediante la firma del consentimiento informado, en sus propias poblaciones y procesos educativos. Este contacto directo en territorio con la población afrocolombiana de Jamundí, comunidades indígenas del pueblo Wayuú de Uribe y personas sin afiliación étnica de Yumbo, garantizó una perspectiva anclada en la realidad social y cultural de los sujetos, asegurando que la teoría emergente sea válida, pertinente y transformadora.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo que representa el sustento teórico de la investigación, contiene los antecedentes del tema principal tratado, así como las nociones de algunas de las temáticas más afines al tema que fue objeto del estudio, a saber: Antecedentes (internacionales y nacionales), Teorías educativas que apoyan la investigación, Aspectos conceptuales, y Criterios éticos de la investigación.

Los antecedentes los conformaron diferentes artículos, informes, resoluciones, y disposiciones producto de la revisión documental de estudios llevados a cabo por organizaciones nacionales e internacionales, y por autores, investigadores sociales y educativos y académicos, sobre procesos educativos en medio de conflictos armados, recogiendo elementos y conceptos que potenciaron el desarrollo de la investigación.

Antecedentes

En el contexto internacional

El derecho a la educación, incorporado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se reconoce históricamente como un instrumento fundamental para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por garantizar este derecho en marcos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la violencia derivada de los conflictos armados contemporáneos lo amenaza gravemente. En su tesis doctoral sobre la educación en emergencias en Nigeria, Mamman (2020), enfatiza que: El ODS-4 constituye sólo retórica frente a los masivos desplazamientos y la destrucción intencional de la infraestructura educativa en el norte de Nigeria, evidenciando la debilidad del compromiso global frente a la violencia (p. 89)

Tan universal es la afectación a la educación por los conflictos armados como lo es también este derecho fundamental. Sin importar el país, las personas en edad escolar se ven imposibilitadas para permanecer en el sistema educativo debido a los fenómenos sociales derivados de las guerras, que los obligan a migrar de sus lugares de origen a sitios donde no cuentan con la posibilidad de continuar con su formación académica. En este sentido, Calahorrano (2023), en su tesis doctoral que examina el caso sirio, subraya esta tensión al afirmar que “el derecho a la educación, aunque universalmente reconocido, se convierte en una promesa vacía para los niños en zonas de conflicto, donde la infraestructura legal y física se desmorona bajo el peso de la guerra” (p. 95).

Esta situación impide a estas comunidades asistir a sus escuelas por la violencia desatada en sus zonas de residencia o formación educativa, y porque muchas veces las instalaciones escolares son utilizadas como albergues e, incluso, como alojamientos por los grupos armados en contienda. Desde una perspectiva de derecho internacional, Bachta (2025) señala que “la falta de un mecanismo de aplicación robusto a nivel global permite que la impunidad persista en el uso militar de las escuelas, debilitando los esfuerzos internacionales para salvaguardar los espacios educativos” (p. 15).

En su tesis doctoral titulada *Las guerras globales*, argumentando sobre el impacto de los medios de comunicación en la educación mundial, Pozo (2010), refirió que los medios son fundamentales en la difusión de ideologías y opiniones, moldeando nuestras percepciones sobre regiones desconocidas y el sistema en que vivimos (p. 57). Sin embargo, a pesar de que su influencia en la educación ha crecido considerablemente en las últimas dos décadas, la educación para la paz, que busca deslegitimar la violencia como solución a los conflictos, enfrenta un gran obstáculo en los medios, que han promovido un aumento de la violencia y su legitimación, especialmente a través de la televisión, las películas y las series.

El autor agregó que la guerra afecta gravemente la educación, citando un estudio de Save the Children que revela que, en los países más pobres, uno de cada once niños en edad escolar no asiste a la escuela, mientras que, en estados con graves afectaciones por confrontaciones armadas, este porcentaje se eleva a 4 de 11 niños (IANSA et al., 2007, p. 19). Y concluyó que, aunque las tasas de matriculación pueden estar en aumento, esto no garantiza el acceso efectivo a la educación, ya que muchos menores de edad, pese a estar matriculados, no asisten a clase debido a la inseguridad y la violencia (Pozo, 2010, p. 166). Calahorrano (2023) complementa esta idea indicando que “la calidad educativa disminuye drásticamente en entornos de crisis, donde los currículos se vuelven irrelevantes y los docentes carecen de la capacitación en trauma necesaria, perpetuando el ciclo de vulnerabilidad” (p. 96).

Respecto de las víctimas de las conflagraciones en el mundo, Pozo (2010) aduce que, en los conflictos armados, las víctimas mortales son sólo la parte visible, pues hay numerosos impactos negativos de consideración para la población civil (p. 558). Entre ellos se encuentran los heridos, los discapacitados, los enfermos mentales y las víctimas de violencia sexual, así como la pérdida de confianza y el trauma colectivo. También se ven afectadas la educación que no se puede desarrollar y la cultura, que puede tender a tornarse violenta o más violenta. Además, hay desarraigados, exiliados y refugiados, junto con daños al medio ambiente y la fauna, pues según el autor, la guerra desestabiliza las estructuras políticas y sociales, interrumpe el comercio y los medios de vida, y causa muertes años después por problemas ambientales o explosivos sin detonar (p. 559).

La afectación a la educación por los conflictos armados es tan universal como el derecho mismo. En cualquier país donde se sucedan, las personas en edad escolar se ven imposibilitadas para permanecer en el sistema educativo debido a los fenómenos sociales derivados de las guerras, que obligan a la migración de sus lugares de origen. En estos sitios de acogida o internamente desplazados, a menudo no cuentan con la posibilidad de continuar su formación académica. Esta interrupción ocurre porque la violencia desatada por los enfrentamientos armados impide la asistencia a las escuelas, y porque las instalaciones educativas son frecuentemente utilizadas como albergues o incluso como cuarteles militares.

Nouraldeen (2025), investigando las barreras educativas para refugiados sirios, destacó que el uso militar de escuelas en Oriente Medio, destruye tanto la infraestructura física, como la neutralidad educativa, transforma los espacios de aprendizaje en blancos de combate y genera inseguridad, causando daños estructurales y simbólicos graves (p. 47). De este modo, la guerra afecta gravemente la educación. Mamman (2020), al analizar las estadísticas de no escolarización en estados con confrontaciones armadas, revela que la tasa de niños fuera de la escuela se dispara en estas regiones vulnerables (p. 145). Esta realidad indica un colapso del sistema educativo a causa de la confrontación armada.

Complementariamente, aunque las tasas de matriculación puedan estar en el papel, esto no garantiza el acceso efectivo, ya que muchos estudiantes no asisten a clase debido a la inseguridad y la violencia. Wagenius (2024), en su estudio sobre el impacto psicosocial del conflicto en el derecho a la educación, afirma que

El trauma sostenido y la inseguridad crónica son barreras pedagógicas invisibles, pero insuperables; incluso con la escuela en pie, la capacidad de los niños para asistir y participar significativamente en el aprendizaje se ve paralizada por el miedo y la ansiedad (p. 28).

Respecto a las víctimas, los conflictos armados generan impactos negativos que van más allá de la cifra de muertos, afectando gravemente a la población civil con heridos, discapacitados, enfermos mentales y víctimas de violencia sexual, además de la pérdida de confianza y el trauma colectivo. Esto compromete la educación y la cultura, que puede tornarse más violenta. Hay desarraigados, exiliados y refugiados, junto con

daños al medio ambiente. Al respecto, Nouraldeen (2025) enfatiza que: El desplazamiento forzado interrumpe la educación, detiene el progreso individual y descapitaliza socialmente a las comunidades, dejando inestabilidad post-conflicto y la pérdida de una generación educada. (p. 197).

Por su carácter devastador, los conflictos armados causan daños incalculables a las organizaciones sociales, económicas y políticas de las naciones, vulnerando especialmente los derechos fundamentales de las poblaciones. La educación resulta especialmente limitada, perjudicando ostensiblemente el acceso, permanencia, la calidad y la cobertura educativas. Afirmando que, como derecho fundamental, Paiva (2021) advierte que “la educación es limitada gravemente por las guerras que afectan a los actores del servicio educativo, causando daños significativos durante los enfrentamientos, por los efectos que acarrean y la dificultad de recuperar el tiempo perdido” (p. 168). Esta pérdida es conceptualizada por Pozo (2010) como una “interrupción de la acumulación de capital social y humano, condenando a las futuras generaciones a la persistencia de la pobreza y la inestabilidad política” (p. 182).

La situación de la educación en América Latina y el Caribe enfrenta una disyuntiva que la CEPAL (2022) calificó de decisiva en su Informe Regional de Monitoreo del ODS4-Educación 2030. Además de atender deudas históricas con poblaciones indígenas y afrodescendientes, también debe enfrentar el reto de formar una nueva ciudadanía mundial que promueva la coexistencia en un planeta afectado por conflictos e incertidumbre, y la edificación de sociedades más justas y con un desarrollo económico equitativo (p. 24). En este sentido, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, refirió que:

Como resultado de las guerras y los conflictos armados, se pierde la seguridad en escuelas y universidades, se utilizan las instituciones educativas con propósitos militares, y tanto estudiantes como docentes son vulnerables a ataques y diversas formas de violencia, incluyendo las secuelas psicosociales que la guerra generó en las personas (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, 2022).

La situación de la educación en regiones como América Latina y el Caribe, además de atender deudas históricas con poblaciones desfavorecidas, también debe

formar la nueva ciudadanía mundial que promueva la coexistencia en un planeta afectado por conflictos e incertidumbre, y la edificación de sociedades más justas y con un desarrollo económico equitativo, sobre lo que Mamman (2020) concluye que “la educación en zonas de post-conflicto impulsa la resiliencia comunitaria, vinculando el currículo a la reconstrucción económica y la gobernanza democrática para que el aprendizaje se aplicable a la estabilización social del entorno” (p. 188).

En relación con la formación académica de personas jóvenes y adultas, la Coalición global para proteger la educación de ataques (GCPEA) ha documentado miles de ataques a escuelas y universidades, asesinando y lesionando a profesores y estudiantes. Refiriendo una afirmación del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (2022) sobre que, en 37 países, la educación en escuelas y universidades fue objeto de ataques derivados de diferentes conflictos armados, asesinando y lesionando a 22.000 profesores y estudiantes, Wagenius (2024) señala que la continuidad de ataques demanda que las investigaciones y las políticas se enfoquen en la implementación práctica de medidas de seguridad en distritos escolares, no sólo en emitir directrices internacionales generales (p. 29).

La situación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en contextos de conflicto armado se ha agravado significativamente en los últimos años. Informes recientes de la ONU y la UNESCO evidencian un aumento de las violaciones graves contra esta población, incluyendo el reclutamiento, el uso forzado, los ataques a escuelas y la violencia sexual. Como lo documenta Alí (2023), la niñez ha dejado de ser una víctima colateral para convertirse en un objetivo estratégico en la guerra moderna, haciendo caso omiso de las protecciones del Derecho Internacional Humanitario (p. 94).

A pesar de los progresos teóricos en la salvaguarda de los derechos de los niños y en la reintegración de menores vinculados a grupos armados, el acceso humanitario sigue siendo un reto significativo. Las restricciones impuestas limitan la entrega de asistencia esencial, lo que agrava la situación de los menores. En este sentido, Chen (2021) señala que las restricciones y el uso de la ayuda como arma en zonas de conflicto hacen de la escuela una aspiración inalcanzable para los niños que más lo necesitan (p. 185).

Los ataques a la educación representan una grave amenaza para los derechos educativos básicos de los estudiantes y la formación de los docentes. Esta violencia contra las escuelas, los estudiantes y el personal está ocurriendo ahora a una escala alarmante. Da Costa (2021) sostiene que la militarización de las escuelas es un modo de supresión que apunta a dismantelar la resistencia intelectual de toda una generación (p. 110). Dado que, en un contexto de conflicto armado, la educación es un recurso común y crítico que proporciona esperanza para asegurar nuestro futuro, debería considerarse segura y un canal para fomentar la paz. Educar a los estudiantes sirve como una fuente fundamental de comportamiento normal, rutina estructurada y propósito que, según Chen (2021), transforma la escuela en un santuario psicosocial que alivia el trauma (p. 250).

Mientras que los estudios académicos a menudo se centran en la contribución e implicaciones de la tecnología educativa, el papel del conflicto armado en relación con la educación global es un enfoque principal de la investigación académica. El peligro en los recursos humanos e infraestructuras, así como los activos tecnológicos de las instituciones educativas, son determinantes para proteger ambos en los conflictos. Aunque han existido regulaciones, los ataques a las escuelas continúan. Heaney, J. (2022), insiste en que

La aplicación de las directrices de protección, incluidas las previstas en la Declaración de Escuelas Seguras, es lamentablemente inconsistente. Es fundamental que la comunidad global amplifique sus acciones y fondos hacia la creación de escuelas seguras y estableciéndolas como una verdadera fuente de resiliencia comunitaria (p. 62).

La afirmación de Bachta (2025) añade a eso, "el ataque sistemático al material educativo es un modo de guerra para desestabilizar comunidades que, a través de este proceso, las ha privado de su futuro intelectual y económico" (p. 45). Educación en contextos de emergencia: "la educación en emergencias no es solo una educación para curar todo; es la inversión más estratégica para la estabilidad a largo plazo y la prevención de futuros conflictos," (Pozo, 2010, p. 168). La educación proporciona a los niños y adolescentes un lugar seguro para aprender a desarrollar una mejor

comprensión del mundo, y resiliencia para superar desafíos, y ayuda a los niños a recuperarse del estrés, y proporciona apoyo psicosocial.

Heaney, J. (2022), aduce si las crisis resultan en muertes masivas, porque, si no se invierte adecuadamente en dicha educación en una emergencia, toda una generación de jóvenes está en peligro de perderse (p. 141). Es que sin educación, estos jóvenes no podrán participar activamente en la reintegración y la paz sostenible después de la guerra, sin importar cuánto progreso se logre en sus comunidades post-conflicto.

En el contexto nacional

En Colombia, la desigualdad socioeconómica y cultural, arraigada desde mediados del siglo XX, ha expuesto a gran parte de la población a la pobreza extrema, de cuyas múltiples dimensiones de esta vulnerabilidad, la educación emerge como un eje crítico, manifestado en la imposibilidad de ingresar y mantenerse en el sistema educativo nacional. Esta exclusión es consecuencia directa de los fenómenos sociales originados en los diferentes conflictos armados que se han desarrollado históricamente en el país. Al respecto, la literatura académica de nivel doctoral colombiana, subraya que el conflicto armado interno es un factor estructural, no meramente coyuntural que afecta al país desde hace más de seis décadas. Henríquez (2023), en su tesis doctoral, profundiza este análisis argumentando que:

El conflicto armado no sólo intensifica la desigualdad socioeconómica preexistente, sino que se convierte en un mecanismo histórico que perpetúa la exclusión educativa y consolida las brechas entre zonas urbanas y rurales en Colombia (p. 55).

Este señalamiento ha sido reforzado por la investigación doctoral de Henríquez (2023), quien demuestra que la exclusión educativa no solo deriva de la violencia directa, sino de la reproducción simbólica de la desigualdad (p. 55). Es en esta dimensión donde las instituciones del Estado fallan en garantizar condiciones mínimas de continuidad y pertinencia escolar para poblaciones marginadas. Así, la escuela no sólo se ve afectada por la violencia armada, sino también por la acumulación histórica

de inequidades que determinan quién accede al derecho fundamental a la educación y quién queda expulsado de la posibilidad del desarrollo humano y ciudadano.

A partir de los decretos y leyes emitidos por el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para regular la educación de personas que se encuentran por fuera del sistema escolar, se han implementado estrategias como modelos educativos flexibles con diversos enfoques, que han proporcionado educación formal a jóvenes y adultos. Esto se realiza en cumplimiento del Decreto 3011 (1997), que reguló la educación de adultos mediante la creación de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), y el Decreto 2888 de 2007, que organizó la educación para el trabajo.

Sin embargo, la efectividad de estos modelos educativos flexibles en la población víctima del conflicto armado requiere una evaluación crítica, dada su alta tasa de extraedad académica y de desplazamiento forzado. Bello (2023), examinando los ideogramas de estos programas, afirma que “los Modelos Educativos Flexibles, pese a ser normativos, a menudo fallan en la práctica al reproducir exclusiones por no abordar los desafíos pedagógicos y psicosociales del trauma y desplazamiento en NNA víctimas” (p. 111). Adicionalmente, Bello (2023) demuestra que la flexibilidad curricular suele interpretarse de forma instrumental, reducida a reacomodaciones logísticas, sin una transformación profunda de la mediación pedagógica (p. 111). Como argumenta el autor, lo anterior limita su impacto en aprendizajes significativos para quienes han experimentado ruptura biográfica y territorial a causa del conflicto armado.

Tratando de formalizar la situación de la educación en el contexto de la Justicia Transicional, la nación implementó la Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz), cuyo Artículo 67 estipuló la promoción de la inclusión de los excombatientes desmovilizados en proyectos productivos y/o programas educativos o formativos. Esta provisión se amplió y complejizó con la firma del Acuerdo Final de Paz de 2016. No obstante, el éxito de la educación en la reintegración ha sido limitado. Sobre este tema tan álgido, analizando críticamente esta dimensión Buitrago (2023) subraya que: “Los programas educativos para desmovilizados en la Ley de Justicia y Paz carecieron de enfoque pedagógico diferencial, impidiendo una reinserción social sostenible y generando

incertidumbre y estigma en su retorno civil” (p. 42). Asimismo, Buitrago (2023) señala que

La educación para la reintegración tanto de las personas que han sido afectadas por el desplazamiento forzado como para aquellas que han debido pagar largas penas de prisión, requiere pedagogías restaurativas que reconozcan el pasado sin reducir a los sujetos al este mismo, y que permitan la construcción de proyectos de vida desmilitarizados, no solamente formalmente certificados, sino además subjetivamente significativos (p. 116).

Debido a desigualdades históricas en el sistema educativo, manifestadas en problemas de calidad, cobertura y eficiencia, con graves deficiencias en áreas rurales y suburbanas, el gobierno nacional ha propuesto objetivos de ampliación de cobertura. Para abordar las necesidades de las poblaciones vulnerables, donde las confrontaciones armadas y el desplazamiento obstaculizan el acceso, el MEN ha certificado modelos flexibles. La Ley 1014 de 2006 (Emprendimiento) y la Ley 1064 de 2006 (Educación para el Trabajo) buscaron ofrecer alternativas. El impacto del conflicto en la calidad educativa de estas zonas es un tema central. Carrero (2021), en su tesis sobre calidad educativa rural, concluye que la deserción y la baja eficiencia terminal en zonas de conflicto reflejan no solo la insuficiencia de cupos, sino también la falta de pertinencia curricular, percibida como desconectada de las realidades de supervivencia y reconstrucción social (p. 187). En esta línea, se evidencia que la calidad educativa rural está condicionada por la ausencia de una política docente territorializada, donde, según la autora, la rotación constante del profesorado afecta la continuidad de los vínculos culturales, pedagógicos y comunitarios necesarios para sostener procesos educativos en contextos adversos (p. 184).

Respecto al papel esencial de la educación en la reparación y rehabilitación de las víctimas del conflicto, la academia ha señalado que muchos programas educativos limitan su alcance a enfoques asistencialistas y sin el acompañamiento psicosocial necesario. La Ley de Infancia y Adolescencia creó un marco, pero la implementación es insuficiente. Rojas (2019) subraya la necesidad de una perspectiva transformadora: “La educación debe impulsar el desarrollo cognitivo y emocional de las víctimas, funcionando como reparación simbólica que va más allá de cupos, ofreciendo garantías

transformadoras en la justicia transicional” (p. 78). La tesis de Rojas (2019) también señala que

La reparación educativa requiere dispositivos de cuidado pedagógico que reconozcan la memoria emocional de las experiencias traumáticas, integrando mediaciones artísticas, comunitarias y de diálogo, en lugar de limitar la respuesta a estrategias curriculares fragmentadas o tecnocráticas (p. 79).

La educación desempeña un papel capital en la resolución de conflictos. El Acuerdo Final de Paz (2016) reconoció la educación como un pilar esencial, enfocándose en la Reforma Rural Integral (reducir brechas), el fomento de la convivencia y la reconciliación (memoria histórica) y la Reinserción educativa de excombatientes. A pesar de los avances normativos, la implementación enfrenta resistencias. Giraldo (2016), analizando la aplicación territorial, indica que la promesa del Acuerdo de Paz de reducir la brecha educativa rural y transformar el currículo para la paz no se cumple por falta de voluntad política y violencia que limita los PDET (p. 105).

De este modo, Giraldo (2016), propone que los Proyectos Educativos Institucionales deben incorporar metodologías de educación para la paz basadas en justicia restaurativa, memoria colectiva y pedagogías territoriales que reconozcan la identidad histórica de los pueblos (p. 182). El rol de la escuela en el conflicto armado es vital para la dignificación y la construcción social de las víctimas. Se argumenta que las escuelas son espacios clave para la reconciliación y la reparación. Carrero (2021), en su investigación, enfatiza este rol señalando que las escuelas en regiones violentas no solo reanudan clases, sino que educan para la paz, apoyando valores y habilidades que fomentan la reconciliación y la convivencia armoniosa. (p. 186).

En este sentido, se discute cómo los acuerdos de paz podrían impactar positivamente a las víctimas, integrando enfoques pedagógicos de memoria histórica, diálogo y resiliencia. Carrero (2021), propone que los docentes deben emplear la historia de la violencia como un recurso académico para romper el ciclo de abusos cometidos contra la educación y evitar la instrumentalización de narrativas históricas (p. 186). De manera complementaria, Giraldo (2016), muestra que los territorios escolares

pueden convertirse en escenarios de reconstrucción afectiva, siempre que las prácticas pedagógicas privilegien la escucha activa, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad cultural marcadamente golpeada por la guerra (p. 183).

Pese al empeño por garantizar el acceso, persisten diferencias socioeconómicas y políticas que impiden a las personas en extraedad ingresar y mantenerse en el sistema educativo, como sucede con los millones de víctimas del conflicto armado. Esto resulta en que numerosas personas no finalizaron su básica y media. Gómez (2023) diagnostica la inestabilidad del sistema:

La extraedad en la población víctima es un síntoma de un Estado ineficaz que, a lo largo de décadas, ha mantenido brechas de desigualdad sumamente amplias, impidiendo la garantía de la formación primaria y secundaria (p. 243).

Gómez (2023) demuestra que la extraedad es también un indicador de ruptura biográfica producida por el desarraigo, la pérdida de redes afectivas y la fragmentación del proyecto vital (p. 244), circunstancia que exige que la escuela construya estrategias de re-vinculación educativa que reconozcan la subjetividad de quienes retornan tardíamente al sistema. El alto número de víctimas registradas oficialmente en el Registro Único de Víctimas (RUV), en su mayoría personas desplazadas, confirma que muchos individuos que eran menores de edad hoy son jóvenes y adultos que no completaron su educación. El Estado tiene la obligación de garantizar este derecho fundamental (Resolución 2200 de 2018).

Caro (2020) destaca el valor pedagógico de sus vivencias: "Las narrativas de los estudiantes desplazados representan recursos valiosos para desarrollar estrategias pedagógicas centradas en la reparación simbólica, la reconciliación y el fomento del respeto y la empatía en el ámbito escolar" (p. 188). En consecuencia, la autora propone que la narración autobiográfica puede convertirse en una práctica de resignificación del dolor y de construcción de memoria colectiva, siempre que se acompañe con metodologías dialógicas, sensibles y no revictimizantes (p. 190).

Finalmente, el actual gobierno nacional, a través de su Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, Colombia Potencia Mundial de la Vida, subraya la importancia de las víctimas, asignándoles un papel esencial en la creación y ejecución de políticas

públicas (Ley 2294 de 2023). Esto se complementa con la intención de facilitar el acceso a la educación para las víctimas mediante el Proyecto de reforma a la ley estatutaria de la educación. Es imperativo que estas iniciativas se sustenten en marcos teóricos robustos. Por ello, explorar las teorías educativas que puedan apoyar una estrategia pedagógica integral destinada a la educación básica y media de jóvenes y adultos en edad escolar tardía, víctimas del conflicto, es esencial para el éxito de la política pública.

En este sentido y más recientemente, Escobar (2022) argumenta que una teoría pedagógica para víctimas debe articular memoria, cuidado, territorialidad y desarrollo de capacidades humanas, vinculando la educación no solo al aprendizaje académico, sino a la reconstrucción ética y comunitaria del país (p. 139).

Teorías educativas que apoyan la investigación

Teoría del aprendizaje transformador

La primera es la teoría educativa que surge de la evolución del aprendizaje significativo, hacia un aprendizaje significativo-desarrollador, para alcanzar el aprendizaje transformador planteada por Sánchez (2024a), autor de esta investigación, en su *Teoría del Aprendizaje Transformador: para personas afectadas por el conflicto armado*, la cual se estructuró a partir de las contribuciones de Ausubel (1961) en su teoría del Aprendizaje Significativo, de Vygotsky (1931) desde su propuesta del Aprendizaje Desarrollador (sobre la que se edificó la teoría histórico-cultural), que introduce la zona de desarrollo próximo (ZDP); considerando también la teoría del Pensamiento Crítico de Lipman (1997), así como lo planteado por Morán en su teoría del Pensamiento Complejo (1990); en respuesta a las necesidades y vivencias de jóvenes y adultos impactados por el conflicto armado en Colombia, quienes demandan un enfoque educativo que les facilite adquirir conocimientos, modificar su realidad y reorganizar su forma de pensar en relación con su entorno.

A partir de estas teorías, la propuesta de la teoría del aprendizaje transformador para jóvenes y adultos víctimas de la violencia en Colombia va más allá del aprendizaje significativo y del desarrollo personal. Esta teoría busca propiciar una transformación

profunda en los individuos y en cómo pueden contribuir a transformar su entorno, sin limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos; en cambio, se centra en modificar activamente las estructuras cognitivas y emocionales del individuo, fomentando la autocomprensión, la construcción de la identidad y la reinterpretación de la realidad. De este modo, los estudiantes no solamente aprenden, sino que también desarrollan una visión crítica de su contexto y sus experiencias, adquiriendo habilidades para intervenir y transformar su realidad, impulsados por una motivación interna relacionada con el deseo de cambio personal y la mejora social.

Este enfoque transformador es particularmente adecuado para individuos, familias y comunidades que enfrentan grandes dificultades, como los jóvenes y adultos colombianos en edad escolar tardía que no completaron su educación básica y media, ya que incorpora los aspectos sociales, culturales y emocionales de sus experiencias. De esta manera, el aprendizaje transformador promueve una educación que ofrece conocimientos teórico-prácticos, formando ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de reflexionar, analizar y modificar su entorno en busca de una sociedad más justa y equitativa.

Conociendo que la educación es un proceso diseñado para formar y sustentar la persona que, en su edad más tierna y a partir de su relación con su entorno familiar adquiere habilidades que le permitirán desarrollarse a sí misma, como define el término latino *educere* (*sacar de, extraer de*), del que se deriva etimológicamente la palabra “educación”, aludiendo al proceso de individualización mediante el cual el sujeto construye su identidad personal vinculándose a o rechazando categorías culturales socialmente asimiladas apelando a un mecanismo psicológico similar al aprendizaje. Posteriormente, con su ingreso a la escuela, institución que representa la sociedad de la que hace parte su red social más íntima, como estudiante captará competencias que le permitirán integrarse a la comunidad o al colectivo social al que pertenece, como parte del proceso de socialización al que alude el término *educare* (*formar, instruir*) del que también se origina vocablo “educación” (Valverde y Candia, 2019, p. 12).

Considerando que una estrategia educativa destinada a abordar las necesidades de las personas en edad escolar tardía que han sido afectadas por la violencia del conflicto armado en Colombia debe enfocarse en el aprovechamiento del aprendizaje del estudiante como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación que

favorecerá que pueda transformarse a sí mismo y a su entorno comunitario, tal estrategia pedagógica se orientará a priorizar teorías que busquen comprender y aplicar los mecanismos psicológicos que activan el aprendizaje en la mente del alumno.

Aunque no hay un consenso universal sobre el concepto de aprendizaje entre los teóricos de la educación, antes de proponer algunas teorías pedagógicas que puedan resultar adecuadas para estructurar una estrategia pedagógica que atienda los requerimientos educativos de los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado, es importante establecer los principios que deberían guiar la formación de esta población, fundamentados en los criterios considerados esenciales para el aprendizaje por muchos educadores, inspirados en las propuestas de Schunk (2012), mencionadas por Rada y Trigo (2023), que aducen que “el aprendizaje conlleva un cambio permanente en el comportamiento o la habilidad de actuar de una manera particular del individuo, como consecuencia de la práctica o de diversas experiencias” (p. 73), a saber:

El aprendizaje cambia la conducta. El aprendizaje conlleva un cambio que no es directamente observable, sino que se infiere en sus resultados. Este proceso debe provocar cambios en la conducta, permitiendo a las personas realizar tareas en formas diferentes (Schunk, 2012, p. 4). Aunque tradicionalmente se ha evaluado el aprendizaje según lo que los estudiantes dicen, escriben o hacen sobre lo enseñado, la evaluación auténtica se enfoca en cómo los educandos aplican lo aprendido en la práctica, evidenciando los cambios en su conducta gracias a los conocimientos, habilidades, destrezas y valores adquiridos, preferiblemente observando o siguiendo el ejemplo de sus educadores.

El aprendizaje permanece en el tiempo. Para que un cambio en la conducta del aprendiente pueda considerarse aprendizaje, debe persistir en el tiempo y no ser temporalmente efímero, es decir, que el cambio no debe desaparecer una vez que cesa el estímulo que lo provocó. Aunque el aprendizaje puede verse afectado por el olvido, de donde se origina el debate sobre cuánto tiempo deben durar los cambios para ser considerados aprendizajes, es claro que las modificaciones transitorias no pueden considerarse como aprendizajes genuinos (Schunk, 2012, p. 4).

El aprendizaje se logra por la experiencia. El aprendizaje se alcanza mediante la experiencia que puede confundirse con la maduración, pues ambos procesos modifican la conducta humana. Sin embargo, el aprendizaje implica un cambio en la forma de actuar adquirido mediante prácticas u observaciones (Schunk, 2012, p. 4), evolucionando más allá del “aprender haciendo”, hacia un modelo donde el docente enseña no teóricamente, sino a través del ejemplo práctico, mostrando a sus estudiantes cómo realizar las tareas de manera efectiva.

Teoría del aprendizaje sociocultural

Los estudios educativos realizados por diferentes teóricos e investigadores, como Vygotsky (1931), en su teoría del Aprendizaje Sociocultural; Ausubel (1961), en su teoría del Aprendizaje Significativo; Freire (1969), con su propuesta de Educación Popular y Libertadora; Morin (1990), en su teoría del Pensamiento Complejo; y Lipman (1997), en su propuesta de *Filosofía para Niños* (FpN) y su teoría del Pensamiento Crítico, fundamentan la generación de estrategias pedagógicas que las instituciones educativas utilizan para desarrollar propuestas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los grupos humanos a los que ofertan el servicio educativo. Para la construcción de una estrategia pedagógica para jóvenes y adultos que no finalizaron su educación básica y media durante su etapa escolar, el objetivo consistió en brindarles herramientas para su desarrollo y transformación personal y para que contribuyan a transformar a sus comunidades. Por lo tanto, son las teorías educativas constructivistas las consideradas apropiadas para diseñar una estrategia educativa que le permita a esta población transformar sus proyectos de vida y los de sus colectividades, a través de una educación que les resulte realmente significativa y transformadora.

Teoría constructivista de la educación

El constructivismo es una corriente educativa que sostiene que, en sus aspectos emocionales, psicológicos y cognitivos, el ser humano no es el resultado de sus propias inclinaciones o del devenir de la naturaleza, sino que el desarrollo humano se concreta

en la interacción continua entre estos dos principios. Según esta teoría, el conocimiento no es una simple representación de la realidad, sino que es una construcción activa que el individuo realiza de sí mismo, a partir de sus experiencias o saberes previos y de su entorno. Esta construcción mental se lleva a cabo constantemente, influenciada por la información recibida y las actividades internas y externas que el sujeto desarrolla. El constructivismo se conecta con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), que enfatiza la relevancia de vincular nuevos conocimientos con sus conocimientos previos para lograr un aprendizaje más efectivo (p. 5).

Para Brooks y Brooks (1993), Bruner (1996) y Schunk (2012), la clave del aprendizaje es que no consiste únicamente en transferir conocimientos, sino en relacionar lo nuevo con lo que el sujeto carga entre su memoria y sus experiencias. Aprender es como un filme que no se detiene, donde la persona va armando ideas propias utilizando lo que ya conocía. Piaget (1976) y Vygotsky (1978) le dan un giro a esta visión argumentando que el conocimiento no es un trabajo individual, sino que se forma también en la interacción con otros y en medio de la cultura de los pueblos, lo cual cobra mucho valor para quienes la están pasando mal, como la gente que ha sido golpeada por la confrontación armada en Colombia, que sufren exclusión y necesitan que la enseñanza se adapte a su realidad.

En el ámbito educativo, el constructivismo promueve un modelo pedagógico integral que combine la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, donde la enseñanza se centra en transmitir conocimientos de manera crítica y reflexiva, mientras que el aprendizaje implica la transformación de estos saberes en acciones prácticas que mejoran la vida del estudiante, al tiempo que la evaluación, por su parte, mide el progreso del alumno en la medida en que aplica efectivamente en la práctica lo que ha aprendido. De acuerdo con Coll (1990), citado por Tigse (2019), el enfoque constructivista se opone al tradicional, que se basa en la memorización y la pasividad, fomentando la curiosidad, la metacognición y el aprendizaje activo, para lo cual, los docentes deben enfocarse en facilitar la construcción del conocimiento, promoviendo el alcance de aprendizajes significativos, dinámicos e interactivos (p. 1).

Según Coll et al. (1993), los educadores requieren teorías que les proporcionen herramientas para reflexionar sobre su práctica educativa y el proceso psicológico a

través del cual se produce el aprendizaje en las mentes de sus alumnos (p. 23). Estas teorías deben servir como referencia para “priorizar objetivos, planificar contenidos y seleccionar materiales adecuados”. De esta manera, los profesores pueden desarrollar ambientes de aprendizaje motivadores que promuevan la investigación, el razonamiento y el aprendizaje activo. El objetivo es convertir las aulas en lugares atractivos que aseguren una educación de calidad, elevando el rendimiento académico mediante la confianza, el respeto y la colaboración (Tigse, 2019, p. 2).

Para conseguir que la enseñanza sea eficiente, los profesores tienen que despertar en los alumnos tanto el deseo interior de aprender (la motivación propia) como externo (que se identifiquen con lo que van a conocer). Esto se logra poniendo tareas que les sirvan para algo bueno en su vida personal y en comunidad. Además, deben tener a la mano ideas base que les ayuden a decidir bien sobre cómo organizar el salón de clases, qué enseñar y cómo evaluar. Una educación eficaz también implica atender a todos, promover que interactúen y superar las barreras emocionales. Esto se logra con aulas donde quepan todos, que los maestros trabajen juntos, que haya estabilidad y capacitación constante, con planes de estudio ambiciosos, que las familias se metan y con una forma de ver la realidad que siempre esté cambiando y mejorando (Coll et al., 1993, citado por Tigse, 2019, p. 2-3).

Teoría del aprendizaje significativo (David Paul Ausubel, 1961)

El aprendizaje que de alto valor es una idea que original del profesor y psicólogo gringo David Ausubel, quien aduce que es esencial relacionar lo que el estudiante ya conoce con lo nuevo que está aprendiendo. Este método hace que los conocimientos puedan pasar a la acción y sean útiles de verdad para la vida del estudiante y su entorno. Como explican Chávez et al (2014), "se dice que el aprendizaje tiene sentido cuando las ideas conectan con algo que el alumno ya entiende, como un dibujo, un símbolo que le dice algo, o un concepto que ya está instalado en su mente" (p. 19). O sea, a diferencia de estudiar sólo para memorizar, este aprendizaje es cuestión de unir las ideas nuevas con las que ya tienen significan algo para el alumno. Este enfoque es apropiado para quienes necesitan aprender en forma rápida, porque no cuentan con

tiempo o porque deben utilizar el conocimiento en un trabajo concreto, ya que conectan lo que les enseñan, con lo que ya manejan y con lo que ya saben hacer.

Según Pomare y Steele (2018), citando a Ausubel (1961), la base del aprendizaje que deja huella está en cómo se integran los datos nuevos con lo que el estudiante ya sabe, unión de la cual se origina un significado totalmente diferente (p. 32). Dicho de otra forma, aprender es que las ideas que llegan se enganchen a las que ya existen en la memoria, no porque sean iguales, sino porque al mezclarse crean una nueva forma de entender. Lo nuevo se relaciona en lo que ya se conoce, pero al mismo tiempo, lo que ya se sabía se transforma y crece gracias a lo recién llegado. Esto significa que el estudiante no asimila la información tal como la recibe, como en la educación tradicional, y tampoco queda intacto lo que ya se conocía, sino que la información nueva lo afirma y lo hace más completo. El valor del aprendizaje significativo consiste en que:

- **La información se retiene más tiempo.** El Aprendizaje Significativo hace que lo que se aprende se evoque por mucho tiempo, manteniéndolo, aunque se olviden los detalles menos importantes.
- **Permite obtener más conocimiento.** Permite al aprendiz asimilar ideas nuevas integrándolas con lo que ya sabe, incorporándolas en su esquema cognoscitivo.
- **Es dinámico.** Depende de la voluntad del aprendiz de asimilar las ideas.
- **Es individual.** Depende de los recursos mentales con los que cuente el estudiante.
- **Estimula la curiosidad.** Estimula el interés conectando emocionalmente al estudiante con lo que está aprendiendo.
- **Es aprender a aprender.** Permite al alumno volverse independiente para aprender por su cuenta en cualquier situación o tema (Garcés et al. 2019, pp. 236-237).

Teoría de la zona de desarrollo próximo - ZDP (Lev Semiónovich Vygotsky, 1931)

Suárez (2004), citado por Gómez y Covarrubias (2020), afirma que Lev Vygotsky definió la Teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como el área que se encuentra entre el nivel de desarrollo actual en el que una persona puede resolver problemas de manera autónoma, y el nivel de desarrollo potencial que podría alcanzar con la ayuda de alguien más capacitado (p. 468). Esta teoría, surgida en el contexto

histórico-cultural de la Rusia de inicios del siglo XX, representa un aporte significativo a la educación al enfatizar la importancia de las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje. En ese contexto, la educación se transformó en una herramienta fundamental para cambiar la ideología y la cultura nacionales, promoviendo un cambio socioeconómico en una sociedad tradicionalmente conservadora. La ZDP se aplicó en establecimientos educativos para desarrollar nuevas generaciones con una visión más moderna y socialista para y transformar una nación medieval en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

En este marco, Vygotsky y su equipo llevaron a cabo una serie de experimentos que exploraban la conexión entre la enseñanza y el desarrollo psicológico. Los descubrimientos mostraron que la educación “impulsaba” el desarrollo. De estos resultados surgieron los renombrados conceptos de situación social del desarrollo y zona de desarrollo próximo (ZDP) (Corral R., R. 2003).

Las ciencias de la educación han adoptado principios del enfoque histórico-cultural, en particular las *“leyes respecto del desarrollo psicológico y la función de la enseñanza”* definidas en teorías como la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Lev Vygotsky (1931), que resulta fundamental en propuestas pedagógicas innovadoras que buscan transformar sistemas educativos y culturales tradicionales. La ZDP sugiere que la acción y la comunicación pueden ser alteradas para influir significativamente en el desarrollo del educando. Al combinar la actividad con la comunicación, se puede operacionalizar una influencia educativa de gran alcance, como afirma Fariñas (2005): “constructos como la ZDP demuestran la afirmación de que la acción y la comunicación pueden ser gestionadas para implementar una influencia educativa significativa en el desarrollo del estudiante” (p. 160).

La zona de desarrollo próximo (ZDP), divide el aprendizaje en dos niveles: el “real”, que es lo que el estudiante asimila por su cuenta, sin ayuda; y el “posible”, que es lo que puede alcanzar a conocer si un especialista lo apoya en su proceso. Este método nos ayuda a ver con claridad el potencial del aprendiz mientras se instruye, de este modo se sabe dónde y cuándo hay que intervenir para que la enseñanza se asimile convenientemente. La ZDP es como un puente entre lo que el educando ya domina y lo

que alcanzaría con apoyo de un experto, facilitándole el aprendizaje cuando se relaciona con personas que dominan los temas que necesita asimilar. Y ojo, que se lleva genial con el aprendizaje con sentido, porque empieza usando lo que el alumno ya trae para luego diseñar trabajos grupales y novedosos que generen más saber.

Según Vygotsky (1978), el estudio en comunidad se facilita ostensiblemente gracias a la cultura y el entorno, que definen qué tan preparada está una población. Las ideas más elaboradas se forman en la mente del sujeto más cuando se está con otros, siempre moldeadas por el ambiente social y cultural en el que convive. Por consiguiente, cuando se llega a otros lugares o culturas, el ser humano cambia su comportamiento para adaptarse a las normas que observa. En este sentido los padres cumplen un rol destacado para que los infantes dominen el idioma y despierten habilidades mentales avanzadas, porque activan su ZDP, en el campo de aprendizaje, hablando e interactuando con ellos. Empero, para que el aprendizaje funcione de verdad, el interesado tiene que tener ganas, porque no basta con que te ayude un experto si el que aprende no pone de su parte o no tiene voluntad (pp. 134-140).

Teoría del pensamiento crítico (Matthew Lipman, 1997)

Lipman (2016), en su obra “El lugar del pensamiento en la educación”, enfrentó la educación habitual porque no preparaba a los estudiantes para elegir correctamente en su vida, ya que sólo les enseñaba a pensar en forma limitada y sin cuestionar (p. 26). De acuerdo con ello, el autor argumenta que ha crecido mucho el interés por el pensamiento crítico, que no es algo de ahora, sino que ha ido cambiando con los años. Lipman reconoce el valor de filósofos como Galileo, Descartes y Bacon, que ayudaron a originar el pensamiento crítico y científico (p. 27). Sin embargo, según Medina (2022), Lipman apunta que, mientras los académicos sólo defendían sus ideas, los que ejercían su profesión basaban su trabajo tanto en lo que dice la teoría como en su propio juicio para aplicar apropiadamente lo que sabían (p. 28). Todas estas ideas que antecedieron a la filosofía influyeron en la generación de su propia teoría, con la que buscaba formar gente que pudiera pensar por sí misma, con sentido crítico y responsabilidad.

Para Zapata (2010), la idea principal de Lipman consistía en que usar el pensamiento en forma crítica tiene que ser algo activo y comunitario, que anime a la gente a involucrarse en todo lo que sucede en su vida. Su teoría surgió porque los desacuerdos surgidos en las escuelas de Estados Unidos a finales de los 60, al ver que a los estudiantes no les importaba nada aprender a pensar ni asimilar ideas de verdadero valor. Por eso, Lipman buscó cambiar a profundidad la forma de enseñar para formar una sociedad más pareja, donde cuestionar fuera el estímulo para crear cosas y hallar respuestas, mediante un método que se orientara a buscar y pensar, ante todo. Su innovación, que llamó Filosofía para Niños (FpN), buscaba encender una visión crítica en los alumnos desde niños, haciendo que comprendieran las cosas a fondo y que estudiar les motivara a aprender más (pp. 24-25).

Zapata (2010) explicó que Lipman lanzó su propuesta de trabajar el pensamiento crítico con el programa Filosofía para Niños. La idea era ayudar a que los estudiantes aprendieran a pensar con lógica, tomar decisiones con ética y desarrollarse como personas y como parte de un grupo. Para Lipman, enseñar no significaba solamente transferir información, y más aún en el ambiente estadounidense de los años cincuenta y sesenta, sino motivar a que se pensara con calma, con profundidad y con argumentos. (p. 25). Por eso, su visión del pensamiento crítico se centraba en que cada estudiante aprendiera a conectar lo que sabe con la capacidad de juzgar con sentido propio y actuar de forma razonable.

La idea de Lipman partía de aplicar la indagación que se hacía en la filosofía, dialogando y haciendo preguntas sin prisas, viendo el mundo desde la mirada del filósofo, de manera que el aprendiz pueda aclarar, deducir y meditar sobre las ideas que se encuentran detrás de sus convicciones y creencias, preguntándose porqué en un escenario colectivo y autorreflexivo. Esta indagación filosófica que Lipman (1997) extrae de Dewey (1975), es entendida como de alto valor para la formación académica, por superar la doxa o sentido común, facilitando el aprendizaje cognoscitivo, en el que el sujeto es quien genera su propio pensamiento y saber (p. 163). Esa libertad le permite desmenuzar mejor los argumentos y darle cuerpo a lo que se dice y se hace, fortaleciendo la persona y su manera de ser y estar en el mundo.

Zapata (2010) argumentó que la propuesta del pensamiento crítico de Lipman (1997) se apoyó en ideas fundamentales en proposiciones de Vygotsky (1931), que el profesor norteamericano. no siempre había reconocido, sobre todo al rol del lenguaje como puente entre lo que se piensa y la cultura. Esta teoría sostiene que el diálogo hace que los conceptos que vienen de afuera (de otros) se interiorice, aumentando las habilidades psicológicas superiores gracias a esa conversación interna (p. 100), donde el ser humano habla con sí mismo mientras piensa. Lipman tomó esto como base para montar su “comunidad de indagación”, una estrategia escolar donde se compartía y se asimilaba el discurso usando la palabra, potenciando el filosofar, forjando el pensamiento crítico en equipo, en un trabajo colectivo que buscaba conclusiones justas y comprensibles, reforzando la idea de que pensar críticamente es un proceso social que necesita del compartir con otros (Lipman, 1997, pp. 112-113), todo gracias a la conexión que facilita el comunicarse con otros (Morin, 1990, p. 25-26).

Teniendo en cuenta lo que significa pensar en forma crítica, Lipman describe las formas en que se comportan los aprendices que ayudan al profesor a darse cuenta de que está enseñando a pensar críticamente en forma adecuada:

- **Se autocorrigie.** El estudiante que piensa críticamente detecta sus desaciertos, intenta aclarar los desacuerdos y las dudas, y pone en tela de juicio lo que considera que se ha hecho en forma incorrecta
- **Es consciente de su entorno.** El alumno que piensa en forma crítica sabe distinguir entre los aspectos culturales y sociales, exigiéndose en entender los textos más a fondo.
- **Actúa con criterio.** El estudiante que aprende a pensar con crítica se rige por los valores, costumbres y las normas para darle peso a lo que dice.
- **Decide con juicio.** El estudiante que ya piensa críticamente plantea conclusiones, valoraciones y soluciones meditadas y con elementos de juicio (Lipman, 2016, pp. 47-48).

Después de analizar y meditar sobre lo anteriormente planteado, la investigación propuso un modelo activo, que recoge aspectos claves de cada teoría analizada, para fundamentar una propuesta que dé sustento a la estrategia pedagógica.

Teoría transformadora del aprendizaje de adultos (Jack Mezirow, 2000b)

El conflicto que parece no terminar en Colombia ha dejado a la población profundamente afectada, golpeando sobre todo a las personas jóvenes y adultas, a quienes por tener que huir forzosamente y a enfrentar abusos, no pudieron terminar su educación, encontrado obstáculos para progresar en lo académico y en sus vidas. Para ayudarles a superar las experiencias traumáticas vividas, requiere de propuestas innovadoras compresivas que porten en la sanación de los duros golpes recibidos, animándolos a que sumen saberes, a que analicen con reflexión y a que reorganicen sus visiones y metas de vida. Para asegurarles lo que necesitan aprender, se deben generar formas nuevas y emocionales de educar. En este tema, el planteamiento de Mezirow (2000b) de cómo la gente adulta transforma su forma de aprender ofrece una base robusta que puede orientar con acierto este proceso, con la perspectiva de pensar críticamente, el diálogo y el cambio personal, que resultan clave para que el aprendizaje deje huella y libere en situaciones de vulnerabilidad por la guerra.

La propuesta de Mezirow (2000b) es de alto valor especialmente para la gente que ha pasado por momentos difíciles, como la violencia generada por la guerra., por cuando se centra en el aprendizaje en adultos como un camino donde las personas analicen a fondo sus ideas, sus creencias y sus valores, cambiando su manera de ver el mundo. Así, adquieren significados nuevos que les permiten desempeñarse con más certeza y claridad, ayudando a que reconstruyan sus vidas, le den otro sentido a lo que vivieron y adquieran formas frescas de entenderse a sí mismos y a su entorno. Mezirow (2020a) afirma que “aprender de verdad impulsa a las personas a pensar sobre lo que les sucedió”, a “comparar lo que ya pensaban con nuevas visiones” y a “crear un pensamiento crítico que les clarifique el futuro” (p. 9), justificando la estructuración de una teoría educativa capaz de ayudar de verdad a esta población desfavorecida, ayudando a la educación a dejar de ser mera transferencia de información para pasar a ser un proceso de reconstrucción del futuro y de empoderar al ser humano.

Mezirow (2000b) subraya que aprender para la transformación parte de vivencias que nos desorientan y ponen en duda lo que creemos (p. 7), muy comunes en las poblaciones victimizadas por las conflagraciones, afectando su manera de verse

a sí mismos y a lo que esperan de la escuela. Para superar estas barreras, esta forma de ver las cosas les permite entender sus falencias formativas, sus ideas limitantes y las heridas adquiridas, que les dificultaron aprender para reintegrarse a la sociedad, aspectos que pueden resolver a través de una meditación crítica (p. 9). Además, el autor explica que los adultos interpretan lo que viven usando filtros –estructuras de convicciones y valores fundamentados durante toda su vida–, y que en este caso suelen estar matizados por el dolor y la desconfianza (Mezirow, 2000b, p. 16). Por eso, un diagnóstico serio debe reconocer cuáles son esas estructuras para entender cómo afectan la forma en que aprenden.

Hablar de “marcos de referencia” o de “estructuras de significado”, corresponde a decir que cada persona entiende su vida a partir de lo que cree, de sus valores y el modo en que ha aprendido a comprender su entorno. Pero cuando alguien pasa por experiencias traumáticas, como la violencia armada, esa forma de entender el mundo y las cosas puede desmoronarse o volverse inestable, generando tristeza, miedo y ganas de buscar un nuevo sentido. Mezirow (2000a) señala que “el aprendizaje transformador implica revisar críticamente estos aspectos para construir creencias más inclusivas y adaptativas” (p. 8). Por eso es clave entender cómo la violencia cambió esas maneras de ver la vida en quienes se rezagaron académicamente, preguntándonos qué opinan sobre la justicia, la seguridad y su futuro, para diseñar procesos educativos que realmente los apoyen a reconstruirse y fortalecerse.

Mezirow (2000b) refina otras propuestas pedagógicas valiosas para formular una estrategia formativa que cambie la conducta de las personas que han sido golpeadas por los fenómenos sociales originados en la confrontación armada, subrayando que pensar críticamente y el diálogo son claves para modificar los marcos de referencia mentales que interfieren lo que aprenden los adultos (p. 10), planteamiento vital para la atención formativa de las personas afectadas por la violencia, cuyas experiencias pueden haber generado interpretaciones distorsionadas de la realidad. Además, el autor plantea una diferencia entre el aprendizaje procedimental (hacer) y el de comunicarse (captar el significado de las cosas), el cual es vital para que las víctimas de la violencia tomen las riendas de su vida y se empoderen de sí mismas (pp. 8-9). Así que, la propuesta educativa por crear para atender lo que necesitan debe superar

la simple transferencia de información, impulsando espacios de diálogo y reflexión en grupo que permitan a las personas revisar y cambiar sus creencias, propiciando un cambio profundo en quiénes son y en cómo entienden el mundo (p. 7).

La propuesta para la transformación del aprendizaje de Mezirow (2000a) es una forma de enseñar de gran valor, que postula una educación centrada meditar sobre lo vivido, lo que se da por sentado y el contexto, en donde el maestro apoye la reflexión de sus alumnos, estimulando el diálogo, las preguntar y a mirar las cosas de otra forma. Para Mezirow (2000a), “pensar es la forma en que los adultos comprenden cómo sus ideas de base moldean cómo ven, sienten, piensan y hacen” (p. 91). Esto nos da la razón para que la enseñanza a las víctimas de la violencia en Colombia se enfoque en gestar ambientes tranquilos donde puedan manifestar lo que les sucedió, pensar sobre sus causales y reconstruir sus historias. En este proceso, métodos que promueven la acción, aprender dialogando, analizando casos y resolviendo problemas son de gran valor para propiciar reflexión y transformar la forma de ver la realidad.

Mezirow (2000a) postula que el aprendizaje transformador se puede ajustar para diseñar una propuesta educativa para que los estudiantes:

- Compartan y revisen las experiencias negativas que les hacen dudar de lo que creían, en un ambiente seguro y de respeto.
- Se miren a sí mismos meditando sobre sus temores y tristezas ligados a esa experiencia que los descontroló.
- Cuestionen sus ideas, valores o cosas que los limitan, que les faciliten aprender y comprender quiénes son.
- Creen conjuntamente nuevos significados y maneras de comprender e interpretar la realidad, incorporados a sus proyectos de vida.
- Combinen acciones educativas con procesos de reparación simbólica y social, incorporando estas nuevas perspectivas en la vida diaria (p. 7-8).

Un proceso como el descrito, es fundamental para diseñar una estrategia educativa que apoye a las víctimas del conflicto armado en la revisión y transformación de sus esquemas mentales afectados por la violencia, en la medida en que genere espacios seguros donde los participantes puedan compartir y reflexionar sobre sus vivencias, promoviendo el diálogo y la construcción conjunta de sentido.

Esta estrategia educativa debe facilitar la transformación de perspectivas, ofreciendo a los estudiantes en extraedad escolar la oportunidad de enfrentar un

“dilema desorientador” que desafíe sus convicciones previas, con la sensibilidad suficiente para evitar la revictimización. Según Mezirow (2000a), “una transformación de perspectiva es el proceso por el cual cambiamos la forma en que vemos nosotros mismos y nuestro mundo” (p. 101). Por ello, la estrategia debe incluir actividades que fomenten la expresión de experiencias, el análisis crítico de la violencia, la exploración de diversas visiones sobre reconciliación y justicia, y la formación de competencias para la participación cívica y la creación de un futuro diferente, integrando además el apoyo psicosocial y emocional como componente esencial.

La aplicación de la teoría transformadora de Mezirow (2000b) en este contexto permite desarrollar una teoría educativa emergente que entiende el aprendizaje como un proceso de renovación personal y social para quienes han sufrido el conflicto armado, reconociendo la educación como un acto que implica tanto una dimensión política como ética que impulsa la reparación, inclusión y justicia social. Esta teoría destaca la importancia de condiciones esenciales para el aprendizaje transformador, como la libertad de expresión, la equidad en la conversación, el respeto recíproco y la apertura para examinar las propias creencias y las de los demás (pp. 10-11), que deben hacer parte del plan de estudios para garantizar su eficacia. La educación, más que compartir información, debe propiciar la liberación mediante el pensamiento crítico (p. 28), ayudando en Colombia a sanar heridas emocionales y a reconfigurar el tejido social, potenciando las víctimas para que protagonicen el cambio en sus poblaciones.

Al estructurar una propuesta pedagógica con base en la teoría de transformación de Mezirow (2000a) a partir de los requerimientos de esta población, se origina una teoría educativa propia que propone pensar críticamente, dialogar y darles otro sentido a los conceptos ayudan a aprender y a crecer a los afectados por la violencia. Este proyecto debe incluir la afectación causada por el trauma, el apoyo psicosocial y el construir expectativas con procesos colectivos, porque “aprender de verdad es un viaje personal que casi siempre necesita de los demás” (p. 19) y “que otros validen lo que se ha vivido es primordial” (p. 167). De este modo, la educación se vuelve campo de sanación y de fortalecimiento, donde escuchar con atención, sentir lo que siente el otro, valorar los saberes adquiridos y conformar equipos seguros y solidarios resulta clave para aplicar las ideas de cambio en un ambiente de aprendizaje propicio.

El planteamiento de Mezirow (2000a) sobre aprender transformando personas y comunidades subraya que la escuela no debe ser únicamente compartir conceptos, sino que tiene que liberar a las personas promoviendo el pensamiento crítico. Esta forma de ver las cosas cobra mucha fuerza para los grupos desfavorecidos, porque les confiere autonomía comprometiéndolos con sus comunidades. Según el autor, “la educación para adultos debe ayudar a entender bien las ideas de base que sostienen lo que creemos y lo que hacemos, impulsando el empoderamiento personal y el compromiso con los demás” (p. 28). Apoyarse en estas bases permite estructurar una teoría educativa novedosa que sirva de cimiento para ayudar eficazmente a los jóvenes y adultos afectados por la violencia armada en Colombia.

Aspectos contextuales de la investigación

Consecuencias de la deserción escolar de estudiantes víctimas de la violencia

El fundamento jurídico que determina las garantías y derechos que asisten a la población afectada por el conflicto armado, que frecuentemente también sufre las consecuencias del desplazamiento forzado en Colombia, está contenida en la Constitución Política de Colombia (1991). Aunque este fenómeno social ha impactado al país desde mediados del siglo XX, Villegas (2018) señala que “su desarrollo se originó por el incremento de la violencia interna y el enfrentamiento armado que ha sufrido la nación desde la década de 1990” (p. 31).

Este marco jurídico retoma lo dicho por la Constitución (1991) sobre el deber del Estado de cuidar la vida, honra, bienes, libertades y derechos de los ciudadanos de Colombia (Art. 2), aceptando, sin discriminar a nadie, los derechos que son inalienables a las personas (Art. 5), y asegurando los derechos fundamentales de los colombianos (Capítulos I y II del Título I). En particular, el artículo 13 establece la obligación de crear condiciones para alcanzar una igualdad auténtica y efectiva, adoptando medidas en beneficio de comunidades marginadas o discriminadas, así como que el Estado tiene la responsabilidad de resguardar a aquellas personas que, por su situación económica,

física o mental, se hallan en una clara condición de vulnerabilidad, y también debe castigar los actos de maltrato o abuso que se realicen en su contra (Art. 13).

Con la aparición, en los años 80 y 90 del siglo XX, de los fenómenos del tráfico de sustancia psicoactivas y el paramilitarismo a una confrontación armada que hasta entonces podría considerarse de naturaleza meramente política y económica, se recrudecieron las hostilidades desatando la ocupación ilegal de tierras, la violencia indiscriminada y masiva, las masacres, los secuestros, las desapariciones, el desplazamiento y el reclutamiento forzados, obligando a las autoridades a reconocer explícitamente esta problemática social, para idear y formular planes, políticas y programas con el fin de darle tratamiento en cada una de sus dimensiones, Respecto del sector educativo, como refirió Villegas (2018), “gran parte de los esfuerzos educativos en el país en los últimos años se ha enfocado en garantizar el acceso universal de niños, niñas y jóvenes a la educación básica y media” (p. 31).

Este fenómeno se agrava cuando además de la influencia de la violencia y demás situaciones generadas por el conflicto, los menores en edad escolar son víctimas de violencia intrafamiliar, pues como adujo Villegas (2018), citando a Elías y Molina (2005), “un entorno familiar adverso impacta no sólo el rendimiento académico, sino también la continuidad en el sistema educativo, obligando a hombres y mujeres a buscar oportunidades para abandonar sus hogares” (pp. 41-42), lo cual confirmó refiriendo a González (2002) y a la Defensoría del Pueblo (2003), arguyendo que las investigaciones sobre los niños, niñas y adolescentes (NNA) separados del conflicto armado en Colombia reflejan “las dinámicas referidas y el impacto relativamente más significativo que los conflictos familiares tienen sobre las mujeres” (Villegas, 2018, p. 42). Por ello, a consecuencia de estas y otras situaciones, las autoridades a cargo de la educación en el país se han preocupado por fomentar la permanencia como “un requisito esencial para que el aumento de las coberturas sea sostenible y se refleje en un incremento de los niveles de educación en toda la población” (Villegas, 2018, p. 31).

Hoy en día el impacto del desplazamiento forzoso y la violencia desenfundada, imposibilita que los estudiantes que acceden al sistema educativo oficial se mantengan cuando deben migrar de sus regiones de origen con sus familias para evitar daños a su integridad física o cuando habiéndolo perdido todo, no cuentan con un lugar donde

residir o laborar. En este caso, Sosa y Vargas (2022), afirmaron que “la deserción escolar de niños y adolescentes que han sufrido las consecuencias del conflicto armado en Colombia se ha transformado en un desafío social y económico importante para un país que ha lidiado con una guerra que ha durado más de seis décadas” (p. 2), en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional (2022a), que, sobre la deserción escolar, ha dicho que

Se trata de un fenómeno complicado que implica el abandono del sistema educativo por parte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo que repercute en su trayectoria educativa y en su desarrollo integral, además de afectar la capacitación del capital humano, el progreso sostenible, la movilidad social, la lucha contra la pobreza y la equidad (p. 13).

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) que han sido reclutados o forzados a desplazarse, han debido enfrentar la falta de oportunidades y el abandono e inequidad sociales que, en ya en su condición de jóvenes y adultos en extraedad escolar, los convierte en objeto de discriminación tanto en el sector educativo como en el ámbito laboral, por su falta de formación académica, pero más aún si se trata de personas en procesos de resocialización y reinserción social por haber pertenecido a grupos armados ilegales, por lo que requieren, más que ingresar y mantenerse en el sistema educativo, pues como argumentaron Sosa y Vargas (2022), “no es sólo validar la primaria o el bachillerato o hacer una carrera técnica o tecnológica, muchas de estas personas sufren y tienen problemas socioemocionales y cognitivos derivados de las difíciles situaciones que tuvieron que pasar” (p. 15).

Aunque la desatención estatal de los afectados por la violencia generada por el conflicto armado que afecta al país no sea del interés, ni responsabilidad del ciudadano común, en cambio, sí afecta enormemente la sostenibilidad de una sociedad que, olvidando que muchas de estas personas, sin apoyo psicosocial del Estado, no pueden superar las huellas psicológicas y emocionales que les ha dejado la victimización causada por la conflagración, que sumado a la estigmatización y falta de opciones de vinculación laboral y educativa, no les permite otra posibilidad que la de regresar al sendero violento o, como expresaron Sosa y Vargas (2022), “Tal vez no regresan a la guerra, ni a las montañas o las selvas colombianas, pero sí terminan vinculándose a

estructuras delincuenciales urbanas que amenazan, agreden, extorsionan, asesinan o incluso secuestran personas como lo hacían antes en sus prácticas guerrilleras” (p. 15)

En una guerra sistemática y duradera como la acaecida en Colombia se estigmatiza tanto a las personas y comunidades victimizadas por la violencia, entre ellas más particularmente a quienes han sido desplazados forzosamente, como a las regiones donde se desarrollan las hostilidades y también al mismo país, pese a que, por lo general, las personas desplazadas forzosamente no solamente pierden sus tierras sino también, como refirieron Sosa y Vargas (2022), pierden “la familia, los amigos, la escuela, la vida, las experiencias”, motivo por el cual este tema se estudia con cierto temor en Colombia, siendo más profundizado por otros países también afectados por conflictos armados o incluso en aquellos que no los padecen (p. 15).

Repercusiones del conflicto armado en el derecho a la educación

Una de las mayores disyuntivas que tienen los estados en el planteamiento y formulación de las estrategias educativas que promueven para la superación de las profundas secuelas que dejan las conflagraciones, principalmente entre las poblaciones que resultan violentadas por los fenómenos que de ellas se originan, tiene que ver con la manera en que estos temas se deben o no tratar en las acciones formativas a implementar para promover el progreso de quienes han sido víctimas de los conflictos armados, razón por la cual, como afirmaron Vicent et al. (2020), “el estudio del abordaje de temas socialmente controvertidos en educación representa en la actualidad un ámbito de presencia aún moderada, aunque con una tendencia en aumento” (p. 76).

Aparte de los esfuerzos y la perseverancia de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO para que los países, además de evitar el escalamiento de conflictos armados en sus territorios en caso de tener que enfrentarlos, propicien normatividades y escenarios favorables a la defensa y aseguramiento del derecho fundamental a la educación para las personas escolarizadas, es claro que la mayor parte de países bajo el influjo de hostilidades armadas, adelantan diferentes acciones con el fin de educar a sus sociedades en medio de situaciones apremiantes como las que las guerras conllevan, revelando “un

panorama internacional diverso y poco organizado, que abarca una amplia gama de países y enfoques para abordar situaciones de violencia y/o posviolencia” (Vicent et al., 2020, p. 76).

Además de las competencias comunicativas, sociales, económicas y políticas, que reivindican su utilidad para “el desarrollo de una ciudadanía consciente y dedicada al progreso de la comunidad” (De Alba et al. 2012, citados por Vicent et al., 2020, p. 55), la educación históricamente ha tratado de formar a los ciudadanos del mundo para que desde sus tradiciones, convicciones y maneras de concebir la realidad, sumadas a los conocimientos y valores adquiridos en las aulas, contribuyan a garantizar la convivencia pacífica y el sostenimiento de sus comunidades; actualmente, como señalaron Vicent et al. (2020), citando a EURYDICE (2012), “la promoción de una ciudadanía activa y democrática ha sido fomentada en diferentes naciones, así como por la Unión Europea, mediante los planos de estudio escolares” (p. 56).

En este sentido, son muy representativos para el desarrollo de experiencias educativas que den tratamiento a los conflictos armados en los mismos países afectados por sus consecuencias, aquellos procesos llevados a cabo en naciones que han sufrido los horrores de guerras que han dejado sobrevivientes, con acciones violentas aún en desarrollo, o que las han superado recientemente, entre los que, según Vicent et al. (2020), “Colombia se posicionó como un modelo a seguir, ya que se trataba de un país que desarrolló diversas experiencias llevando a cabo una extensa labor investigativa durante varios años” (p. 76).

Por consiguiente, tratándose de problemáticas eminentemente sociales generadas por desacuerdos o desentendimientos de orden colectivo al interior de los países afectados, el tratamiento educativo de las situaciones desatadas por los conflictos armados, deberían trabajarse como propusieron Vicent et al. (2020), “a partir de la evaluación crítica de las fuentes de conocimiento y de la argumentación basada en la comprensión de las sociedades actuales” (p. 56). Por otra parte, como proponían los autores, desde el actual sistema democrático es indispensable integrar a la enseñanza la convivencia ciudadana y la formación en valores, ubicando “el reconocimiento y la protección de los derechos fundamentales como fundamento central de la educación ciudadana” (p. 56).

Tal como sentencia la elocuente frase ubicada a la entrada del Bloque 4 del campo de concentración de Auschwitz “El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”, atribuida al filósofo Jorge Ruiz de Santayana; pese a que como afirmaron Vicent et al. (2020), refiriendo a Rubin y Cervinkova (2019), los proyectos educativos que trabajan la convivencia pacífica desde la educación por lo general prefieren obviar temas incómodos sobre acontecimientos pasados que las comunidades prefieren no recordar, son precisamente los hechos victimizantes acaecidos en los conflictos armados “los que ofrecen mayor oportunidad de entender de manera más profunda el ahora y fomentar una versión más justa e inclusiva de la democracia” (p. 56).

Necesidades educativas de las comunidades afectadas por el conflicto armado

En Colombia, la educación rural es contemplada en la Ley General de la Educación (1994), en su Capítulo 4, determinando que

El gobierno nacional y las autoridades locales impulsarán la educación para zonas rurales y campesinas, la cual incluirá, entre otras cosas, capacitación técnica en labores agrícolas, ganaderas, pesqueras, forestales y de agroindustria; ... con el objetivo de mejorar las condiciones de vida, laborales y humanas de los agricultores, así como de aumentar la producción alimentaria en la nación (Ley 115 de 1994, artículo 64).

De igual manera, en el Proyecto de Educación Rural (PER), el Ministerio de Educación Nacional (2015b) describe la educación rural como “el enfoque educativo destinado a los habitantes de las zonas rurales” (p. 50). Para llevar a cabo esta visión, se han desarrollado y diseñado varios programas educativos que buscan beneficiar a las comunidades campesinas. Sin embargo, los planes y estrategias implementados por el gobierno nacional para fomentar la educación rural, tales como el modelo educativo Escuela Nueva (1975-1985), los Programas de Educación para Adultos (PEA, 1978), los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI, 1997), el Plan de Educación Rural (PER, 2003-2006, 2007-2015), los modelos educativos flexibles para acelerar el aprendizaje (2014), el Servicio de Educación Rural (SER, 2018) y el Plan

Especial de Educación Rural (2020a), aún no han alcanzado las metas establecidas, lo que pone de manifiesto una falta de atención estatal en este ámbito. Según Martín et al. (2022), “los problemas más evidentes que afectan al sistema educativo colombiano son la baja cobertura, la precaria calidad, la escasez de recursos didácticos y pedagógicos, y la ausencia de una política educativa eficaz que responda a las necesidades sociales del entorno” (p. 137).

Asimismo, en 2020, el Ministerio de Educación Nacional implementó el *Plan Especial de Educación Rural* con el objetivo de “fortalecer la atención integral a la primera infancia en las zonas rurales del país y crear las condiciones necesarias para que niños, niñas, adolescentes (NNA), así como jóvenes y adultos, pudieran continuar con trayectorias educativas de calidad y relevancia desde un enfoque integral (p. 66). Este plan se llevaría a cabo mediante la ejecución de los siguientes componentes: (a) atención integral a la primera infancia; (b) estrategias educativas de alta calidad que incluyan desde la educación preescolar hasta la educación media; (c) apoyo, bienestar y permanencia en el sistema educativo en áreas rurales; (d) promoción de una educación superior rural inclusiva y de calidad; y (e) fortalecimiento institucional, colaboración intersectorial y creación de alianzas (MEN, 2020a, p. 66-108).

No obstante, muy a pesar de las buenas intenciones de estos programas, planes y estrategias educativas propuestos por el MEN para las comunidades campesinas colombianas, la educación rural nacional sigue siendo hoy tan precaria como no ha dejado de serlo desde el inicio de la guerra bipartidista a finales la década de 1940. Así lo han registrado Martín et al. (2022) afirmando que “la realidad educativa en el ámbito rural colombiano se aleja considerablemente de la perspectiva planteada por el gobierno, especialmente en lo que respecta a la pertenencia y la calidad de la educación” (p. 137); con el agravante de que los modelos educativos que impulsó en ese entonces el MEN para este segmento poblacional, además de ser importados de países extranjeros, se pusieron en marcha sin considerar las características específicas de la realidad que vive el país y sus ciudadanos, en sus diferentes regiones (Martín et al., 2022, p. 137).

De acuerdo con lo expresado por el MEN (2020a) en el *Plan Especial de Educación Rural*, según la cifras reportadas por el Departamento Administrativo

Nacional de Estadística – DANE (2018), en Colombia había 48.258.494 de habitantes, de los que al menos 11,8 millones (24,52%) vivían en las zonas rurales; mientras que, según datos de la *Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ENCV* (2018) del DANE, el 22,31% de los hogares del país compuesto por el 23,08% de los colombianos (11.138.060), se ubicaban en las áreas pobladas de las zonas rurales y rurales dispersas; en tanto que según la *Gran Encuesta Integrada de Hogares* del DANE (2018), la Población Económicamente Activa (PEA) estaba constituida por 19,8 millones de personas en las cabeceras municipales, mientras que en las áreas rurales la integraban alrededor de 5 millones (p. 13).

Aun así, la posibilidad de estudiar, continuar la academia y el aprender con eficiencia no corresponde a la realidad demográfica muy superior en las ciudades que en el campo. Según las estadísticas del DANE (2018) develadas en su Encuesta de Calidad de Vida, citadas por el MEN (2020), se constató que, según el Índice de Pobreza (IPM), casi el 80% de las familias campesinas (un 79,7%) tenían un nivel de estudio bajo, frente al 34,1% de las familias ciudadinas. Además, la población que no asistía a la era constituía el 5,9% en el campo, contra el 2,6% en las ciudades, en tanto que las personas en extraedad académica llegaban al 36,1% en el sector rural, mientras que en el urbano era del 26,6%. Finalmente, el porcentaje de analfabetismo en las zonas rurales era del 22,1%, comparado con el 6,1% en las familias de las ciudades (p. 16). Desde este punto de vista, se confirmó que, en 2019, “el 50% de la población analfabeta se encontraba en el sector rural, según el censo de 2018” del país (Morantes, 2018, p. 124).

Tal como afirman Martín et al. (2022), al igual que Castiblanco (2020), uno de los grandes tropiezos que dificulta que los estudiantes rezagados académicamente tengan acceso a una educación efectiva que les transforme el futuro tiene que ver con la precaria oferta de escuelas en las zonas rurales, rurales dispersas y suburbanas de Colombia, sobre todo en los niveles de preescolar, básica y en el bachillerato. Este problema se agrava por la gran cantidad de personas adultas que deben retirarse de su educación el sector rural, debido a diferentes razones relacionadas con la violencia que dejó la confrontación interna (p. 138).

A finales de la década de 2010-2020, en las zonas rurales y rurales dispersas, a pesar de su importancia para el desarrollo socioeconómico del país, se evidenciaba una oferta educativa notablemente limitada. Esto se debía a que el Estado parecía no considerar adecuadamente la formulación de políticas públicas que atendieran las necesidades del campesinado, lo que intensificaba la falta de atención estatal hacia el ámbito rural. Este enfoque nacional mostraba una tendencia a centrarse más en los centros urbanos e industriales. Sin embargo, como mencionaron Martín et al. (2022), los territorios rurales en Colombia son más extensos que los urbanos y, aunque menos poblados, “las prácticas agropecuarias predominantes en estas áreas son los principales motores del desarrollo económico del país” (p. 135).

Efectos del conflicto armado en el acceso y continuidad en el sistema educativo

El estudio de las ciencias sociales en Colombia cuenta con un vasto universo de temas y fenómenos que enriquecen este campo del conocimiento, destacándose el tema del conflicto armado que ha sido objeto de investigación por disciplinas tan diversas como la sociología, la economía, la comunicación, la salud, la psicología y el trabajo social que, abordando la propiedad de la tierra, el desplazamiento forzado, los dilemas socioambientales, la minería ilegal, la memoria y la historia de la violencia, han conformado una cartografía del conflicto; mientras que sobre la relación de la escuela con el conflicto armado. De acuerdo con ello, es importante que las nuevas miradas del sector educativo nacional valoren la relación entre la educación, la convivencia y la paz, para propiciar la recuperación de experiencias que destaquen el protagonismo histórico de la escuela frente al conflicto que, en palabras de Lara y Pulido (2021), impulsen proyectos para la construcción de la paz que necesita el país, potenciados desde la experiencia de la escuela rural generando “espacios de reflexión y resistencia fundamentales para fomentar la paz y establecer espacios de convivencia en la sociedad, tanto en las instituciones educativas, como en el territorio nacional” (p. 14).

Desde 2017 el *Plan Especial de Educación* del Ministerio de Educación Nacional, citado por Lara y Pulido (2021), considerando esencial la educación rural para la formación para el posconflicto, resalta procesos formativos desarrollados por los

maestros que privilegian ambientes de paz en las aulas, fomentando la participación de los estudiantes en entornos ético-políticos que promuevan el respeto y la convivencia (p. 3). En este aspecto es destacable el esfuerzo del gobierno nacional por apalancar la conquista de la “Paz Total” desde el escenario rural considerándola “fundamento sólido en la búsqueda de la paz y el desarrollo humano sostenible, además de ser un sector ineludible para el progreso social y económico, para combatir la pobreza y superar las consecuencias del conflicto armado” (Blandón y Castellano, 2022, p. 578), y agreguen se pueden “hacer precisiones sobre las problemáticas abordadas desde la educación, en particular, la realidad experimentada por las escuelas rurales en los municipios impactados por el conflicto armado y los problemas relacionados con este” (p. 568).

Respecto del interés de la educación por el fenómeno social del conflicto armado en el país, pareciera haberse vetado el tratamiento de este tema en las aulas de clase o que la educación hubiera vivido estos más de sesenta años de espaldas a la realidad que vivía la nación, tornándose paradójico que mientras el conflicto armado se recrudecía en Colombia al incorporarse el negocio del narcotráfico, transformándose en una problemática que hasta los años ochenta parecía ser fundamentalmente político y/o económico, la educación se mantuviera enmudecida ante la catástrofe que se cernía sobre el país. Así lo han expresado Blandón y Castellano (2022) afirmando que

No se evidencia que el conflicto armado haya sido un foco central de interés, ya que la cuestión de cómo transformar el territorio afectado por fenómenos de violencia no se presenta con claridad. Sin embargo, es posible que existan experiencias relevantes en las prácticas educativas de los docentes y estudiantes que vivieron esta circunstancia (p. 568).

Los estudios realizados sobre la relación entre la escuela con el conflicto armado dan cuenta de la victimización de la escuela, especialmente la rural, como señalaron Blandón y Castellano (2022), citando a García et al. (2009), privilegiando los aspectos negativos de la agresión por los grupos armados a esta institución y sus actores que, además de convertirla en escenario de las hostilidades, al estar ligada a la realidad de las comunidades en donde se encuentra ubicada, pese a su condición “protectora”, resultó tan victimizada como las poblaciones que de ella obtenían el saber y que fueron objeto de “situaciones de desplazamiento, el asesinato de maestros, alumnos y padres

de familia, el abandono escolar y el deterioro de la infraestructura educativa, o la desocupación de escuelas para reubicar a las fuerzas de seguridad o familias víctimas de desplazamiento forzado” (Blandón y Castellano, 2022, p. 572).

Al parecer la aparente indiferencia gubernamental ante la afectación de la educación por el fenómeno social del conflicto armado, que alcanzó su máximo nivel cuando en 1984 dejó de orientarse la cátedra de historia como un área académica autónoma respecto de las otras ciencias sociales en las aulas, pese a los aportes de la educación a la formación de una memoria colectiva, ha incidido enormemente en que a pesar de que los estudios hechos la perciben como contexto de paz que, según Nova et. al (2015), citados por Blandón y Castellano (2022), aunque avanzan hacia una propuesta de la modificación de las condiciones que posibilitaron la influencia del conflicto armado en las instituciones educativas “no tiene un impacto significativo, ya que no se separa de su naturaleza reflexiva y, además, ofrece una perspectiva victimista y asistencialista sobre las instituciones educativas” (p. 573).

Habiendo sido la escuela rural foco de las agresiones de las agrupaciones armadas en contienda, porque no sólo los grupos ilegales han llevado a esta institución a la situación de precariedad que le ha tocado vivir, pues también las Fuerzas Armadas del Estado han hecho uso de sus instalaciones en ocasiones como lugares de paso y a veces como alojamiento para sus tropas, el abandono estatal, la violencia contra los integrantes de sus comunidades académicas (directivos, maestros, educandos y acudientes), la destrucción de su infraestructura, la ocupación de sus locaciones por los actores armados y la incursión en sus locaciones para el adoctrinamiento de los estudiantes, demuestran la referida victimización de la escuela del campo (Blandón y Castellano, 2022, p. 577).

Situaciones como las descritas ilustran sobre el tratamiento abusivo e indiferente dado a la escuela rural por los agrupaciones armadas en el marco del conflicto que, a pesar de las protestas de una inexplicable oposición política tendiente a la derecha, en la actualidad parece empezarse a superar con la intervención del gobierno nacional, que debería apoyarse desde los diversos sectores, miradas y disciplinas, como aducen Blandón y Castellano (2022), “desde los que se pueda considerar la creación de programas y políticas que vayan más allá de una perspectiva asistencialista respecto al

fenómeno del conflicto y que contribuyan a promover una cultura de paz en la nación” (p. 577).

Estrategias educativas dirigidas a la formación de personas en extraedad escolar

Con el fin de aportar en la superación de las brechas existentes entre la población en extraedad escolar y la que ya terminó su bachillerato, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado diferentes políticas y programas educativos entre los cuales se destacan los Programas de Educación para Adultos PEA (1978), los Ciclos Lectivos Especiales Integrados CLEI (1997), las estrategias de educación flexible, la búsqueda de la reducción de la extraedad escolar y la ampliación del acceso al sistema educativo oficial. También existen iniciativas de educación no formal enfocadas en el desarrollo de habilidades laborales, fundamentadas en la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), que proporcionan capacitación técnica y vocacional a estas personas, capacitarles para su integración en el mercado laboral y fomentando la inclusión social.

Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Probablemente, la principal iniciativa educativa impulsada por el Ministerio de Educación Nacional para beneficiar a jóvenes y adultos que, por diferentes motivos, no completaron su educación básica y media, ha sido el establecimiento de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Esto se logró mediante la promulgación del Decreto 3011 de 1997, que dio origen a la educación para adultos en Colombia.

Según el Ministerio de Educación Nacional (1997), los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) son estructuras curriculares organizadas que se corresponden con niveles específicos de la educación formal regular. Estas unidades incluyen objetivos y contenidos pertinentes, elegidos e integrados de manera secuencial para alcanzar los resultados definidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por lo tanto, un Ciclo Especial Integrado no es una simple acumulación de grados desarrollados apresuradamente, como ocurre en algunas instituciones, donde se intentan completar un ciclo por trimestre. En este sentido, el Decreto 3011 de 1997,

que rige en Colombia la educación para jóvenes y adultos, establece que los ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) no se refieren a la división semestral de los años escolares regulares, sino a su relación con los grados anualizados de la educación formal. Los define de la siguiente manera:

La educación básica formal para las personas mencionadas en el artículo 16 de este decreto se estructurará en cuatro (4) ciclos lectivos especiales integrados, cada uno con duración mínima de cuarenta (40) semanas. Estas semanas se distribuirán adaptándose a lo estipulado en el proyecto educativo institucional. Cada ciclo lectivo especial integrado incluirá un mínimo de ochocientas (800) horas anuales dedicadas a actividades pedagógicas que aborden las áreas fundamentales y obligatorias, así como los proyectos pedagógicos, de acuerdo con lo establecido en el respectivo proyecto educativo institucional. Las instituciones educativas que brindan este servicio podrán organizar las actividades pedagógicas con la intensidad horaria semanal y diaria que determine el plan de estudios correspondiente, ya sea en horario diurno, nocturno, sabatino o dominical (Artículo 18). La educación básica formal para adultos podrá ofrecerse de forma presencial, semipresencial o a distancia (Artículo 19).

De igual manera, el mismo decreto 3011 (1997) establece que los ciclos lectivos especiales integrados se organizarán de tal forma que la formación y los logros alcanzados se alineen con los ciclos lectivos regulares de la educación básica de la siguiente manera: 1. El primer ciclo abarcará los grados primero, segundo y tercero; 2. El segundo ciclo comprenderá los grados cuarto y quinto; 3. El tercer ciclo se relacionará con los grados sexto y séptimo; y 4. El cuarto ciclo estará asociado a los grados octavo y noveno (Artículo 21). Aquellas personas que finalicen exitosamente todos los ciclos lectivos especiales integrados de la educación básica para adultos recibirán un certificado de estudios correspondiente al bachillerato básico (Artículo 22).

En cuanto a la educación media, el decreto 3011 (1997) establece que se llevará a cabo en dos (2) ciclos lectivos especiales integrados, destinados a quienes hayan obtenido el certificado de estudios del bachillerato básico mencionado en el artículo 22 de este decreto, así como a personas de dieciocho (18) años o más que demuestren haber completado el noveno grado de educación básica. Cada ciclo lectivo especial integrado de educación media académica corresponderá a un grado de la educación

media formal regular y tendrá una duración mínima de veintidós (22) semanas lectivas. Cada semana lectiva consistirá en un promedio de veinte (20) horas efectivas de trabajo académico (Artículo 23). La educación media académica para adultos podrá impartirse en modalidades presencial, semipresencial o a distancia (Artículo 24).

Así, los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) son una de las principales estrategias de educación flexible en Colombia, diseñados para apoyar a los estudiantes en situación de extraedad escolar en los niveles de educación básica y media, permitiendo a los estudiantes completar dos grados académicos en un solo año escolar, facilitando así su avance y la posibilidad de alcanzar su nivel educativo correspondiente y terminar su educación básica y media, definida originalmente para once años lectivos, en seis años o períodos académicos. La estructura curricular de los CLEI se adapta a las necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos en extraedad, proporcionando contenidos resumidos y metodologías prácticas que favorezcan el aprendizaje y fomenten la finalización de cada ciclo educativo.

Programas de educación flexible. Colombia dispone de programas de educación flexible que facilitan el acceso a una educación formal ajustada a los requerimientos de las personas en extraedad escolar, destacándose los de educación comunitaria, diseñados especialmente para jóvenes y adultos que residen en regiones rurales y en áreas impactadas por la confrontación armada, con el propósito de ofertar una formación apropiada, relevante y acorde a sus realidades. Estos programas de educación flexible son:

- *Aceleración del Aprendizaje.* Diseñado para personas con rezago educativo como quienes interrumpen su educación básica y media. Su relevancia para los adultos se fundamenta en acelerar el aprendizaje a través de metodologías intensivas, adaptándose a ritmos de aprendizaje individuales y orientándolos hacia la continuidad educativa o formación laboral (MEN, 2014, p. 5-10).
- *Escuela Nueva.* Diseñado para la educación primaria en zonas rurales, impacta significativamente la educación de jóvenes y adultos en Colombia, por su enfoque en el aprendizaje activo, la comunidad y su flexibilidad en tiempos y

ritmos de aprendizaje, promueve el aprendizaje colaborativo y la autogestión del conocimiento, cultivando habilidades fundamentales para la vida y el empleo, y permitiendo que personas en extraedad escolar con responsabilidades laborales y familiares participen activamente (MEN, 2014, p. 11-16).

- *Posprimaria*. Busca incrementar la disponibilidad de educación básica y media en áreas rurales y rurales dispersas con metodologías flexibles, permitiendo a personas en extraedad escolar terminar su bachillerato en entornos donde las oportunidades son limitadas, utilizando materiales autoinstruccionales y articulándose con la formación técnica (MEN, 2014, p. 18-24).
- *Telesecundaria*: Integra clases presenciales con docentes con la utilización de piezas audiovisuales, posibilitando la posibilidad de realizar estudios de secundaria a las personas que residen en el campo. Les sirve mucho a los grandes porque no tienen horarios fijos y su método es flexible, dejándolos aprender a su ritmo y conectando el estudio con planes para conseguir trabajo (MEN, 2014, p. 25-30).
- *Servicio de Educación Rural (SER)*. Determinante para formular estrategias pedagógicas flexibles en territorios rurales, con efectos de repercusión en la formación de personas con rezago educativo. Usa modelos que logran que la gente no se salga del estudio, incluso si tuvieron que parar. Su enfoque que mira la región y la gente le responde a cómo vive la población rural, dándole más fuerza a la primaria y secundaria con clases prácticas enfocadas a conseguir trabajo, lo cual es básico para los adultos que quieren un mejor futuro laboral (MEN, 2014, p. 31-35).
- *Programa de Educación Continuada CAFAM*. Ofrece formación para el trabajo y para la vida. Sirve mucho a los jóvenes y adultos porque promueve cursos rápidos que se pueden aplicar para conseguir empleo, complementar lo que ya estudiaron, atendiendo personas de distintas edades (MEN, 2014, p. 36-39).
- *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)*. Se enfoca en el aprender haciendo y en grupo, educando a las en extraedad escolar incorporando el aprendizaje en la realidad social y económica de la ruralidad, uniéndolo con negocios y con ayudas de los profesores (MEN, 2014, p. 40-43).

- *A Crecer*. Ayuda que los estudiantes en extraedad terminen pronto su educación primaria y el bachillerato, acomodando los alumnos que deben trabajar o cuidar de la familia, impulsando que aprendan eficazmente, preparando a los jóvenes y adultos para seguir estudiando o para buscar empleo (MEN, 2014, p. 44).
- *Transformemos*. Abre la puerta para que las personas en extraedad escolar, y quienes pertenecen a comunidades vulnerables puedan estudiar, permitiéndoles terminar la primaria y el bachillerato con autonomía, echando mano de las nuevas tecnologías y de dispositivos digitales y materiales didácticos, que facilitan el aprendizaje por cuenta propia, especialmente en las zonas rurales, centrándose en integrar el aprendizaje escolar con el día a día, complementando el estudio con capacitación vocacional y mejora humana (MEN, 2014, p. 45).
- *Plan de Educación Rural (PER)*. Busca lograr que las personas puedan estudiar con más eficiencia las áreas rurales, utilizando modelos pedagógicos apropiados para la vida en el campo, integrando el estudio con proyectos vocacionales y de desarrollo humano, formando los adultos en habilidades que les abren puertas laborales, incorporando pedagogías propicias para los pueblos indígenas y afrocolombianos, respetando siempre su culturalidad (MEN, 2015b, pp. 63-83).
- *Modelo Educativo Flexible “Tejiendo Saberes”*. Hecho a la medida para las comunidades de pueblos originarios y del campo, impulsa la valoración de los presaberes, propicio para los adultos porque integrar lo aprendido en sus comunidades con la educación académica, sin atarlos a un horario o método fijo, haciendo que aprendan en equipo (MEN, 2020b, pp. 4-28).
- *Plan Especial de Educación Rural*. Busca asegurar el derecho a la educación en zonas rurales, garantizando la inclusión de todos. Es importante para las personas mayores porque promueve programas de primaria y secundaria que se enfocan en aprender un oficio y en crear una empresa. Valora lo que ya saben los estudiantes reconociendo lo aprendido para que asegurar que regresen a sus estudios en forma más expedita a las personas en extraedad, utilizando formas de enseñanza distintas de acuerdo con las comunidades y sus lenguas (MEN, 2020a, pp. 110-112).

Todas estas iniciativas se pensaron para garantizar una educación que no excluya, que sea fácil de alcanzar y que se ajuste a lo que necesitan los estudiantes que regresan a las aulas en extraedad escolar. También se han hecho esfuerzos con base en la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) y el decreto 3011 de 1997, para impulsar que las personas jóvenes y adultas sigan estudiando con flexibilidad, sobre todo en las poblaciones más afectadas por el conflicto armado.

Búsqueda de la reducción de la extraedad escolar. Vinculada a complejas problemáticas socioeconómicas, como el insuficiente rendimiento académico, la deserción escolar, la falta de oportunidades para conseguir empleos apropiados y el abandono forzoso de sus regiones o comunidades por causa del desplazamiento obligado por grupos armados ilegales, la extraedad escolar es una condición que causa que los estudiantes que no terminaron su bachillerato a la edad adecuada tengan que enfrentar mayores retos para adaptarse a los entornos escolares convencionales, circunstancia que a menudo resulta en desmotivación y abandono de las aulas. Ordóñez et al. (2022), definieron la extraedad educativa como la discrepancia entre la edad del estudiante y el nivel educativo que cursa, que ocurre cuando un niño, un joven o adulto tiene cierta cantidad de años de vida superior a la edad promedio recomendada para un nivel educativo específico (p. 107).

La situación de extraedad, según Ordóñez et al. (2022), está vinculada a dos factores: (a) el ingreso tardío al sistema educativo, lo cual se considera un fenómeno negativo en el contexto de América Latina, y (b) altas tasas de repetición. Por otra parte, la repetición, junto con el ingreso tardío al primer grado, constituye un contexto favorable para la exclusión educativa, que se traduce en decepción educativa en sectores vulnerables de la sociedad (p. 106). Por lo tanto, es imperativo desarrollar estrategias que promuevan la toma de decisiones a nivel nacional y local para lograr la matrícula universal. Esta expansión debe concentrarse en las áreas donde los niveles de inscripción en el sistema educativo son más bajos, puesto que abordar la extraedad escolar favorece al individuo que estudia al mejorar sus posibilidades de crecimiento personal y profesional, beneficiando también a la sociedad al disminuir las tasas de desempleo, la delincuencia juvenil y el ciclo de pobreza (Ordóñez et al., 2022, p. 107).

Ampliación del acceso al sistema educativo oficial. Por otra parte, entre los esfuerzos hechos por el MEN para garantizar a todos los ciudadanos residentes dentro del territorio nacional y los naturales ubicados en diferentes regiones del mundo, otro de los más destacables es el orientado a posibilitar la ampliación del acceso al sistema educativo en todos los grados lectivos a través de un proceso de expansión de las coberturas educativas en las diferentes regiones del país, con fundamento en la consideración esencial de la educación como el eje trascendental del desarrollo humano integral de las personas en cualquier circunstancia y ubicación geográfica o vinculación étnica o cultural. En este sentido, como aseguraron Ordóñez et al. (2022), citando al MEN (2018), es evidente el aumento de la matrícula durante la última década (máxime en los últimos dos años 2023-2024), especialmente en modalidades de educación Preescolar, Básica y Media, hasta el 40% y 50%, respectivamente (p. 107).

No obstante, como parte de la carga deficitaria que el sistema educativo arrastra por causas sociales, económicas y políticas, entre las cuales, desde la década de 1980 se destacan las afectaciones al derecho a la educación por los fenómenos derivados del conflicto armado, esta evolución positiva del ingreso y permanencia en la educación oficial colombiana, sigue adoleciendo de un importante porcentaje de ciudadanos colombianos afectados que aún se encuentran en extraedad educativa, situación que no sólo mantiene la preocupante brecha existente en el país entre las personas que se encuentran realizando y/o ya terminaron su educación básica y media, cifras que engrosan notablemente la cantidad de posiblemente más de 2 millones de víctimas de la violencia, de un total de 9.593.356 víctimas reconocidas oficialmente en el *Registro Único de Víctimas (RUV)*, reportadas en el Décimo informe de seguimiento a la implementación de la ley 1448 de 2011 *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras* (2022-2023), que por diversas razones no han terminado su bachillerato y que constituyen una de las mayores deudas del Estado Colombiano con esta población vulnerable.

Experiencias educativas de jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado

Uno de los impactos más tristes del conflicto armado de más de seis décadas en Colombia, ha sido el desplazamiento forzado que por generaciones ha vulnerado

sistemáticamente los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Al respecto, Castiblanco (2020), citada por Yepes y Giraldo (2023), afirmó que en Colombia sólo el 15% de las personas desplazadas puede acceder a la educación formal, mientras que estudios como los realizados por Guido y Castillo, 2015; Duque y Lasso, 2016; Doncel et al., 2020; y Páez, 2021, definieron algunas dificultades estructurales que impiden la salvaguarda y aseguramiento del derecho a la educación de los NNA desplazados por causa de fenómenos asociados al conflicto armado (Yepes y Giraldo, 2023, p. 3).

Pese a esta realidad compleja para la educación nacional, existen experiencias formativas que, en ciertos contextos, responden a las historias y necesidades específicas de las personas afectadas por la violencia que, si bien suponen avances en la defensa de la educación de los colombianos, adolecen de deficiencias que impiden que este derecho fundamental cumpla los propósitos que requieren alcanzar los colectivos humanos vulnerables como los jóvenes y adultos que en la edad escolar adecuada no culminaron su educación básica y media por causa del conflicto, como según Yepes y Giraldo (2023), argumentó Gómez (2020), sobre que los maestros manifestaron “no disponer de la capacitación ni de los lineamientos curriculares que respalden, en términos generales, la organización de sus propuestas educativas” (p. 3).

Aun cuando algunos estudiantes desplazados que hallan cupos en instituciones educativas ubicadas en zonas a las que migran a consecuencia de la violencia, pueden continuar los estudios iniciados en las escuelas de las regiones de donde son oriundos, se estrellan con barreras como el hecho de que sus nuevas instituciones educativas, como casi todas en nuestro país, desarrollan “prácticas pedagógicas uniformadoras que no se basan ni en las vivencias ni en las necesidades de estos(as) estudiantes” (Yepes y Giraldo, 2023, p. 4). Es por este motivo, que citando a Nova et al. (2015) y a Páez (2021), Yepes y Giraldo (2023), adujeron que “diversos estudios proponen la atención y difusión de directrices generales para su formación académica” (p. 4).

Por ello, las autoras proponían desarrollar procesos curriculares que partieran de los contextos de origen y las realidades en que vivían los estudiantes para que desde la reflexión sobre sus propias experiencias superaran sus necesidades educativas con estrategias que garantizaran la educación a las comunidades tradicionalmente invisibilizadas por modelos educativos “alejados de las experiencias de los individuos y

su entorno” (Yepes y Giraldo, 2023, p. 4). No en vano, diferentes autores han destacado la necesidad de tener en cuenta los discursos de los educandos y sus historias personales y colectivas en las que fenómenos como la violencia derivada de la lucha armada, el desplazamiento forzoso, la discriminación étnica, por género o por región de origen, han constituido toda la carga psico-cultural que los caracteriza y que es necesario vincular a las prácticas educativas a través de las cuales puedan ayudar a reducir la pobreza y la desigualdad y la discriminación (Taka, 2023).

Al respecto, Rodríguez (2010), citado por Yepes y Giraldo (2023) señaló que, históricamente, así como el currículo y las prácticas escolares del país han favorecido las inequidades de género vinculadas a la capacitación sociocultural de los docentes y la manera de concebir la realidad por la institución educativa y quienes la dirigen (p. 5), también han promovido la xenofobia, el racismo, y otras formas de segregación, reproduciendo con mensajes explícitos y velados, las formas de ser y estar en el mundo, los escenarios, los papeles y maneras de vivir supuestamente correctas, aceptadas por quienes erróneamente han planificado la educación estatal.

Es importante resaltar que las estrategias educativas flexibles deberían constituir metodologías pedagógicas para comunidades con necesidades educativas especiales, más favorables por sus posibilidades de vincularse con las narrativas y las vivencias de los estudiantes que atienden, especialmente con aquellos que pertenecen a comunidades víctimas de fenómenos sociales causados por el conflicto armado, como el desplazamiento forzado, dando importancia a aspectos de la vida de alumnos a los que otras estrategias formativas no siempre incluyen en su planificación, desarrollando propuestas académicas articuladas, como señalaron Yepes y Giraldo (2023), “con un plan de estudios centrado en la educación para la paz, fundamentado en las vivencias y las metodologías educativas que se llevan a cabo entre alumnos y maestros” (p. 20).

De este modo, una estrategia educativa flexible para personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia generada por el conflicto armado en Colombia, sería aquella que, teniendo en cuenta los discursos e historias de sus alumnos objetivo, proponga acciones formativas que den sentido y encuentren significado en las vidas y entornos de aquellos. Es que, como refirieron Yepes y Giraldo (2023), “con base en lo opinado por los educandos, se puede inferir que el material educativo está estrechamente

relacionado con las experiencias que surgen de las interacciones con sus compañeros y docentes” (p. 20). Es esa la propuesta de aprendizaje transformador que se supone que las personas victimizadas por problemas como el conflicto armado, requieren para dar continuidad a sus proyectos de vida de la mejor manera posible.

Experiencias educativas desarrolladas para formación de personas en extraedad afectadas por el conflicto armado

Entre las experiencias de educación dirigidas a ciudadanos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia desarrolladas por diferentes instituciones y académicos en el país se destacan las orientadas a beneficiar a las personas privadas de la libertad y a poblaciones que de una u otra manera han resultado afectadas por fenómenos sociales derivados de la confrontación armada, como las siguientes:

La educación superior para la resocialización. En su obra *Lecciones de libertad: Una estrategia de educación superior para la resocialización*, Sánchez et al. (2023) refieren una experiencia que favorece la resocialización de los(as) privados de la libertad mediante la educación en un centro penitenciario colombiano, llevada a cabo por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué (COIBA) entre 2020 y 2025 enfatizando el papel esencial de la educación superior para la transformación personal y la reintegración social de las personas reclusas (p. 18). En su análisis del sistema penitenciario colombiano los autores reflejan la tensión histórica entre el castigo y la rehabilitación (pp. 33-34), que obstaculiza la realización de procesos educativos en las cárceles, donde la concepción de la educación carcelaria como derecho fundamental real, más que un privilegio, es vital pues permite a los(as) internos(as) redefinir su identidad y construir nuevos proyectos de vida (Sánchez et al., 2023, p. 32)

Refiriendo las barreras que obstaculizan a los(as) reclusos(a) acceder a la educación superior, Sánchez et al. (2023), mencionan obstáculos estructurales como la carencia de recursos, la oposición de las instituciones y las condiciones penitenciarias adversas que dificultan la aplicación de programas educativos, identificando el estigma social como la barrera más significativa para la resocialización, pues la percepción

pública de los exreclusos como personas peligrosas frustra su reinserción efectiva en la sociedad (p. 34); por ello, los autores aducen la urgencia de una evolución cultural para que la educación en prisión impacte realmente el cambio de actitud y la transformación del recluso en un ciudadano de provecho para la sociedad, y para que ésta entienda la educación en contextos carcelarios como la herramienta por excelencia para la resocialización de los(as) penados(as) mediante un enfoque integral que, además de la enseñanza de conocimientos académicos, involucre la adquisición de competencias para la vida y el refuerzo del sentido de pertenencia a la comunidad y la creación de oportunidades reales de reinserción laboral y social (Sánchez et al., 2023, p. 41)

En relación con la importancia de los entornos de aprendizaje en escenarios penitenciarios, Sánchez et al. (2023), destacan su influencia en el mejoramiento de la convivencia, la resocialización y la reducción de la reincidencia en la comisión de conductas criminales por los(as) reclusos(as) pues, alineados con los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky (1931) y aprendizaje significativo de Ausubel (1961), que subrayan el papel del entorno, la interacción social y, especialmente, la motivación hacia el aprendizaje, en el desarrollo cognitivo del sujeto, los autores conciben la educación carcelaria efectiva como un proceso de transformación personal que incluye la construcción de un proyecto de vida alternativo para los(as) reclusos(as) (p. 86), resaltando la importancia del papel del docente en estos espacios, para lo cual se hace imprescindible la formación especializada para los educadores que enseñan en prisión,

Entendiendo que, en general, la educación para personas en extraedad académica enfrenta retos considerables que demandan formas de enseñar que se ajusten a lo que necesita cada alumno, en el caso de las clases para las personas privadas de la libertad, Sánchez et al. (2023) aducen que es clave ir más allá de lo que se enseña tradicionalmente, para pasar a enseñar a convivir en paz, formación laboral y valores que les sirvan para aportarle a la sociedad, que les permita cambiar de sus vida y las de sus comunidades (p. 133). considerando que en las clases se pueden interrumpir en las cárceles debido al ambiente de seguridad que se vive en el día a día, es esencial desarrollar modalidades de enseñanza que propicien la participación y el dinamismo de los(as) reclusos(as), como la educación popular, el aprendizaje por proyectos y la lúdica (gamificación), estimulando el interés de los(as) privados (as) de

la libertad por su formación, aplicando estrategias que incrementen su fe en la educación como herramienta de cambio, borrando la mala impresión que les haya dejado el sistema educativo (Sánchez et al., 2023, p. 115).

La propuesta de educación en contextos carcelarios de Sánchez et al. (2023), es un ejemplo significativo para estructurar programas de educación integrales y diferenciales para las personas en extraedad escolar victimizadas por la violencia armada en Colombia, pues considerando el estudio como un derecho esencial que cambia la conducta de los individuos y la sociedad (pp. 15-16), su enfoque permite comparar la con las formas de educación que necesita la población vulnerable que sufrió las consecuencias de la confrontación armada, que han enfrentado obstáculos que los han hecho estrellarse con sistema, la estigmatización y el menosprecio, igual que quienes se encuentran en situación de reclusión. Desde una visión académica, la educación carcelaria es útil para generar estrategias de estudio para jóvenes y adultos que están por fuera del sistema y que fueron víctimas de la violencia derivada del conflicto armado, porque demuestra que la educación puede ser una herramienta vital para recomponer la sociedad, fortalecer la identidad de los estudiantes y para construir posibilidades de reintegración social, laboral y comunitaria.

Romper muros pintando la cárcel con los colores de la educación superior.

La educación en entornos carcelarios en Colombia ha sido tema de estudio e intervención desde diferentes iniciativas que van más allá de la formación académica de los(as) privados(as) de la libertad, enfocándose en su resocialización y reintegración social, ejemplo de lo cual es la experiencia educativa llevada a cabo por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en el Complejo Carcelario y Penitenciario de Ibagué (COIBA) entre 2020 y 2025, que Gutiérrez et al. (2023), destacaron como experiencia emblemática de educación en este contexto (p. 426); resaltando los aprendizajes logrados por los estudiantes desde una perspectiva más humana que evidenció cómo la educación otorga significado a la vida de los(as) reclusos(as), contribuyendo a su transformación personal y social, a través de una innovación significativa que incluyó en el proceso educativo de los internos(as), a guardianes(as) del cuerpo de custodia y vigilancia que, compartiendo el mismo espacio formativo,

redefinieron su rol, pasando de ser figuras de control a compañeros de estudio, promoviendo una interacción más humanizada y un nuevo enfoque en el papel de reintegración social del confinamiento en prisión (Gutiérrez et al., 2023, p. 426).

Otro elemento esencial de esta experiencia señalado por Gutiérrez et al. (2023), lo constituyó la adaptación de estrategias pedagógicas para la educación profesional a las restricciones del entorno carcelario, más aún durante la pandemia de COVID-19, donde la prohibición de contacto físico instó a la utilización de herramientas comunicativas como la radio y los textos escritos, en lugar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que no estaban disponibles en este contexto. Este recurso permitió mantener la continuidad del aprendizaje y destacó la importancia de la flexibilidad en la enseñanza carcelaria (pp. 429-430). Identificando esta iniciativa como un modelo para futuras iniciativas de educación superior en contextos carcelarios, los autores reivindican la colaboración entre las instituciones educativas, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y el gobierno local, como el aspecto fundamental para que la formación académica en los centros de reclusión, además de ampliar los conocimientos de los(as) penados(as), fortalezca su autoestima y su capacidad de autogestión, aportando así a la reducción de la reincidencia delictiva, facilitando su reintegración en la sociedad (Gutiérrez et al., 2023, p. 430).

Esta experiencia, según Gutiérrez et al. (2023), reinterpretó los espacios de encierro y la relación entre internos(as) y custodios(as), impactando profundamente sus proyectos de vida, en un ejercicio interactivo que, transformó las aulas virtuales de la en textos guías para promover el ingreso de los(as) estudiantes a los contenidos de los cursos académicos, facilitando la transferencia de los nuevos conocimientos a través de la radio en lugar de los ambientes de aprendizaje digitales a los que los estudiantes no tenían acceso debido a las medidas restrictivas generadas para evitar contagios de Covid-19 (pp. 435-436). Así, adujeron los autores, el modelo educativo implementado respondió a las particularidades del contexto penitenciario, evidenciando la necesidad de estrategias flexibles y adaptativas que por desarrollarse en condiciones de encierro y aislamiento, la imposibilidad de acceder a espacios educativos convencionales obligó a implementar un sistema de enseñanza basado en la radio y material impreso, para

superar las barreras físicas y tecnológicas, garantizando la continuidad del aprendizaje incluso en condiciones extremas de aislamiento (Gutiérrez et al., 2023, p. 438).

Gutiérrez et al. (2023), destacaron como componente esencial de la experiencia la articulación interinstitucional entre la Gobernación del Tolima, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), y UNIMINUTO, que posibilitó la financiación del programa, garantizando su viabilidad con la adecuación de espacios y la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores que, con la participación de guardianes(as) en el proceso educativo transformó su rol dentro del sistema penitenciario, promoviendo una convivencia más humanizada y colaborativa (p. 440). Los autores establecieron que, en escenarios de reclusión, más allá de desarrollar cognitivamente a los(as) internos(as), la educación transforma su percepción respecto de los espacios y su identidad al interior de la cárcel, incluso algunos(as) guardianes(as) manifestaron que su visión del penal pasó de una imagen gris y monótona a un espacio con nuevas oportunidades, colores y significados (p. 441).

Esta iniciativa se erige en un referente de la educación para adultos y jóvenes, destacando la relevancia del proceso educativo como un derecho fundamental y una herramienta para la inclusión social, la autogestión y la transformación de los individuos y sus entornos comunitarios. Su éxito radica en la aplicación de un enfoque integral, que combinó la educación, la comunicación y la resocialización, demostrando que la educación en escenarios penitenciarios no sólo es posible, sino que posee la capacidad de provocar transformaciones importantes en la existencia de las personas y en la dinámica carcelaria en su conjunto (Gutiérrez et al., 2023, pp. 446-447), de lo que se concluye que si un proceso educativo desarrollado en circunstancias influenciadas por la escasez de recursos, la estigmatización social, la precariedad pedagógica y las condiciones de aislamiento, posibilitó el mejoramiento de la convivencia, de la percepción de la educación como instrumento de modificación de las mentalidades y las conductas de las personas, es posible generar estrategias educativas pertinentes, transformadoras y de calidad para los jóvenes y adultos en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado que no enfrentan condiciones de encierro ni aislamiento.

Teoría del aprendizaje transformador para víctimas de la violencia armada.

Derivado de investigaciones realizadas entre 2023 y 2024 sobre repercusiones del conflicto armado en la educación, la formación inclusiva y transformadora para víctimas del conflicto armado centrada en sus necesidades educativas, así como las teorías pedagógicas aplicables a la enseñanza de jóvenes y adultos victimizados (Sánchez, 2024b), siguiendo ideas de Nieva y Martínez (2019) quienes, reinterpretando desde el enfoque histórico-cultural de Vygotski las intersecciones entre la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski (1931) y del aprendizaje significativo de Ausubel (1961) propuestas por Castellanos et al. (2001), fundamentaron el concepto de formación de formadores del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) a través del Aprendizaje Significativo Desarrollador, como una categoría integradora reflejada en la *Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora* (p. 9), con base en lo cual, Sánchez (2024b) desarrolló su propuesta de *Teorías apropiadas para la educación de personas fuera del sistema escolar que han sido impactadas por el conflicto armado en Colombia* (p. 81).

En este sentido, en su *Teoría del aprendizaje transformador: para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado*, Sánchez (2024a), yendo más allá y retomando planteamientos hechos para la generación del Modelo educativo flexible Escuela Global desde el año 2015, propuso la integración de las teorías del conocimiento de Ausubel (1961) y la histórico-cultural de Vygotski (1931), con la del pensamiento crítico de Lipman (1997), para generar un proceso formativo que, explorando los conocimientos previos de los estudiantes jóvenes y adultos víctimas de los acontecimientos sociales que surgen a raíz del conflicto armado en Colombia, mediante el aprendizaje colectivo expresado en el apoyo que el profesor y los estudiantes que aprovechan mejor el aprendizaje pueden proveer en los grupos de trabajo a sus condiscípulos active en los aprendientes la relación significativa de la nueva información con los conocimientos subyacentes que, con la inclusión de los criterios básicos para desarrollar investigación social en la formación básica y media de esta población, materialice en los educandos el Aprendizaje Transformador propuesto por el autor para esta población vulnerable (Sánchez, 2024a, pp. 67-73).

Según Sánchez (2024a), el análisis de teorías como la del aprendizaje significativo de Ausubel (1961), de la zona de desarrollo próximo (ZPD) de Vygotsky (1931) y del pensamiento crítico de Lipman (1997), permite comprender la evolución de estos enfoques pedagógicos hacia la fundamentación teórica del aprendizaje transformador, especialmente relevante para jóvenes y adultos en extraedad escolar impactados por el conflicto armado en Colombia (p. 67). En esta perspectiva, Ausubel (1983) planteó que el aprendizaje ocurre cuando la información nueva se relaciona con sus saberes previos del sujeto, enfatizando la importancia del material significativo y la predisposición de éste a aprender (p. 2). De este modo, según Nieva y Martínez (2019), citando a Ausubel (1983), la educación para el trabajo y el desarrollo humano, debe partir de la estructura cognitiva preexistente de los estudiantes, garantizando la estructuración de conocimientos nuevos desde anclajes conceptuales previos que faciliten su interiorización y aplicación en la vida cotidiana (p. 126).

Por su parte, Nieva y Martínez (2019), señalaron que la teoría histórico-cultural de Vygotsky introdujo la dimensión social del aprendizaje, destacando que el desarrollo individual está necesariamente mediado por la interacción con otros y la internalización de la cultura (p. 4). A diferencia de Ausubel (1961), Vygotsky (1931) resalta la influencia del entorno (los otros, es decir, la sociedad, la familia o la escuela y las dimensiones culturales socialmente aceptadas con las que se vincula la persona para formar su identidad personal), y la comunicación en la transformación del sujeto, integrando lo cognitivo con lo afectivo en un mismo proceso, y en tanto que Ausubel considera la motivación como una categoría externa al sujeto, derivada del contenido y las tareas de aprendizaje, Vygotsky la entiende como parte de un proceso de autotransformación, en el que la cultura y la experiencia personal moldean el pensamiento y la conducta (Nieva y Martínez, 2019, p. 7). Incorporar todas estas ideas es fundamental para estructurar estrategias pedagógicas que, aparte de enseñar contenidos, también fortalezcan su forma de ser y estar en el mundo, su autonomía y a que reconstruyan sus proyectos de vida en las personas más desfavorecidas.

Nieva y Martínez (2019), citando a Castellanos et al. (2001), consideran el aprendizaje desarrollador como una forma de construir saberes que permite considerar la cultura en forma activa y creativa, impulsando la independencia de las personas y su

compromiso con la sociedad, y que a pesar de las evidentes diferencias entre el aprendizaje desarrollador de Vygotsky (1931) y el aprendizaje significativo de Ausubel (1961), los dos se encuentran en puntos clave como en la influencia del sujeto en su entorno, el rol del docente facilitador, la importancia del diálogo y la motivación para cometer el proceso formativo (p. 8-9). Por ende, en su trabajo de investigación, Nieva y Martínez (2019) sugieren integrar el Aprendizaje Desarrollar como una herramienta clave para formar a los profesores del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, apoyada en el proyecto de construcción de significados que propone Ausubel (1961), con la relación sociocultural y de cambio individual aportada por Vygotsky (1931), en una propuesta de enseñanza orientada a integrar lo que cada estudiante ha vivido en su comunidad, logrando una formación más completa y conectada con la realidad (p. 9).

Por otro lado, como señala Zapata (2010), la teoría de Vygotsky (1931) sobre el aprendizaje desarrollador también se integra con el pensamiento crítico de Lipman (1997), quien resalta la influencia del entorno en lo que se piensa (p. 99), afirmando que cuando las personas interiorizan sus experiencias fortalecen sus estructuras cognitivas, generan un pensamiento autónomo y reflexivo, donde el lenguaje es la clave, ayudando a comprender lo que el ser humano asimila desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, facilitando la generación del pensamiento complejo (p. 100). Según Zapata (2019), Lipman (1997), integrando los postulados de Vygotsky (1931) en su propuesta pedagógica, resalta la importancia del trabajo en equipo para la formación del pensamiento crítico, motivo por el cual impulsa comunidades que investigan donde se aprende a dialogar con otros (p. 101). Así, como concluye Sánchez (2024a), basándose en lo afirmado por Zapata (2010), la Zona de Desarrollo Próximo se convierte en el instrumento ideal para impulsar la autonomía, la reflexión y la formación de opiniones justas en un ambiente social y de colaboración (p. 70).

El pensamiento crítico de Lipman (1997), según Zapata (2010), que es filosófico y autorreflexivo, que promueve un tipo de razonamiento que apunta a tomar decisiones lógicas y respaldadas en bases sólidas, se desarrolla al interiorizar hábitos de investigación y de pensamiento crítico que permiten a los seres humanos emitir juicios de valor en equipos de indagación (p. 102). De acuerdo con ello, Sánchez (2024a) concluyó que la idea de Lipman (1997) está muy ligada a la forma en que Vygotsky

(1931) ve el desarrollo social del pensamiento, integrando conceptos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como lo importante que es hablar, compartir con otros y construir conocimiento en equipo. Esta combinación de teorías resalta que aprender en equipo con apoyo en la cultura son criterios esenciales para la formación del pensamiento complejo, lo cual se refleja tanto en el crecimiento de cada persona como en el fortalecimiento de las comunidades (p. 72).

De este modo, el Modelo Flexible Escuela Global de Sánchez (2024a), plantea pasar del aprendizaje significativo y desarrollador a un aprendizaje transformador, desde las teorías de Ausubel, Vygotsky y Lipman para responder a lo que requieren las víctimas del conflicto armado. Mientras Ausubel enfatiza la construcción del saber a partir de conocimientos previos, Vygotsky resalta la influencia del contexto social y la mediación en el aprendizaje (pp. 71-72). Partiendo de que la introducción que Lipman (1997), ha hecho de la comunidad de indagación como un espacio colaborativo que impulsa la reflexión crítica, Sánchez (2024a), señaló que el aprendizaje transformador no solamente buscaría la adquisición de conocimientos, sino también la modificación de estructuras cognitivas y afectivas, promoviendo una educación que permita a los estudiantes interpretar, actuar y transformar su realidad en función de su contexto, fomentando la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos con la justicia social (p. 72), muy propicia para las personas que debido a la afectación causada por el conflicto armado no pudieron terminar su educación básica y media.

Esta investigación, integró los aspectos más relevantes y significativos de todos los programas, teorías y experiencias discutidos para apoyar la construcción de la estrategia pedagógica.

Criterios éticos de la Investigación

Como se trató de una investigación cualitativa, explicativa, por el método etnográfico, que buscaba verificar interrogantes causales (explicativos), para descubrir y proponer teorías pedagógicas apropiadas para la educación básica y media de personas en extraedad escolar, a quienes se aplicó dos grupos focales, entrevistas no estructuradas y observación participante, se estableció un compromiso ético para el

tratamiento de la información recolectada, dando cumplimiento a lo dispuesto por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Caracas (Venezuela) para incorporar el sustento bioético en el estudio, determinando la responsabilidad ética como competencia general del proceso formativo (Corbella et al.; 2021, p. 149).

Para ello, minimizando los inconvenientes que el estudio pudo causar a la población intervenida, el sustento bioético de la investigación constituyó el procedimiento por medio del cual, en palabras de Mora (2021), se enrutó el procedimiento a desarrollar “hacia la consecución de ideales que sean la muestra de la necesidad del orden por parte del hombre” (p. 137), es decir, que la incorporación del compromiso ético en la investigación garantizó el sentido racional de toda acción que el investigador llevó a cabo durante el estudio, así como la responsabilidad ética adquirida de relacionar todo proceso y acción desarrollado en cada instancia investigativa con el “respeto de los derechos humanos, la protección de los recursos naturales y la vida de las generaciones futuras” (Mora, 2021, p. 143).

Al adquirir el compromiso de sustentar éticamente el estudio, además de la aceptación previa del comité de ética de investigación institucional, el investigador se comprometió a obtener el consentimiento informado voluntario de los informantes clave a abordar y entrevistar, la difusión entre la población objeto de estudio del estándar de atención a los beneficiarios de la teoría emergente de la aproximación teórica construida con los resultados de la investigación; así como a garantizar la debida lealtad a los sujetos de la acción investigativa, anteponiendo su beneficio general al particular del proceso investigativo, con la obligación de enterarlos de los resultados alcanzados con la intervención desarrollada a la población a la que se dirige el estudio.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente capítulo describe los fundamentos metodológicos que orientaron la investigación doctoral desde el paradigma interpretativo que, enmarcada en el enfoque cualitativo y desarrollo el método etnográfico. Asimismo, refleja un diseño y tipo de investigación definidos. Emplea técnicas de obtención, análisis y procesamiento de la información recabada, para asegurar la confiabilidad del estudio. Todo ello se llevó a cabo cumpliendo un cronograma de actividades preestablecido.

Paradigma de la investigación

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, buscando entender y explicar cómo se dieron algunos procesos de educación básica y media de personas jóvenes y adultas afectadas por el conflicto armado, con el fin de interpretar sus necesidades educativas como base para analizar teorías pedagógicas que garanticen una educación transformadora, pertinente y de calidad (Sánchez 2024a). El paradigma interpretativo naturalista, humanista, según Walker (2022), estudia “la interpretación de las conductas humanas y la vida en sociedad” (p. 22), fue el adecuado para comprender la realidad dada en los grupos de estudiantes de educación para adultos abordados porque, como afirma el autor, “el concepto clave que da sentido al paradigma interpretativo es la comprensión” (p. 24).

Fundamentado en el paradigma interpretativo el estudio adoptó un enfoque cualitativo reconociendo que la realidad social es construida mediante las relaciones y las interpretaciones que las personas dan a sus vivencias. Esta perspectiva resultó esencial para comprender cómo los jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado interpretan su situación, así como sus necesidades educativas. Al respecto, autores como Denzin y Lincoln (2011) señalaron que en la investigación cualitativa el conocimiento se construye a partir de las historias y puntos de vista de los involucrados (p. 2), permitiendo una comprensión más rica y matizada de la realidad.

Por tratar de comprender una realidad que implica dimensiones subjetivas que dependen de la visión de los sujetos sobre la influencia del conflicto armado en sus posibilidades de acceso y continuidad en el sistema educativo, se consideró apropiado el paradigma interpretativo para el estudio porque, según Miranda y Ortiz (2022), partiendo de las confusiones que la lógica enfrenta para comprender las realidades sociales, “este paradigma se basa en las experiencias personales, permitiendo entender el mundo a través de la forma en que los individuos lo asimilan” (p. 9). Es decir que, desde la interpretación como norte epistemológico, este paradigma facilita el análisis situacional del objeto de estudio, devela sus particularidades, posibilita el desarrollo de metodologías para entender las relaciones establecidas en la singularidad de las realidades que confluyen en los contextos sociales (Miranda y Ortiz, 2022, p. 9).

Enfoque investigativo

Como el estudio buscaba establecer las falencias educativas que afectan a las personas jóvenes y adultas víctimas de la violencia generada por el conflicto armado en Colombia, partiendo de sus resultados construir una estrategia educativa para la formación básica y media de este colectivo humano, cuyas particularidades se agotaban en categorías cognitivas, procedimentales, conductuales y emocionales que, si bien se hubieran podido medir cuantitativamente, era esencial analizarlas en sus dimensiones subjetivas, por lo cual se propuso abordar la información a la que se tuvo acceso mediante un enfoque cualitativo.

Por cuanto, como afirman Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo estudia fenómenos desde la perspectiva de los sujetos en su entorno, analizando su conducta, interpretaciones y formas de enfrentar sucesos para revelar sus significados y perspectivas profundas (p. 358), este abordaje fue correcto para el estudio, con base en lo que Piña (2023) aduce sobre que, en el campo de las ciencias sociales, la investigación cualitativa “examina los significados y conductas de las personas, y el modo en que estas se relacionan con otras conductas de las comunidades en que interactúan” (p. 2), explica los hechos, tratando de comprenderlos desde la conducta con que los sujetos los asumen según su percepción particular de los mismos.

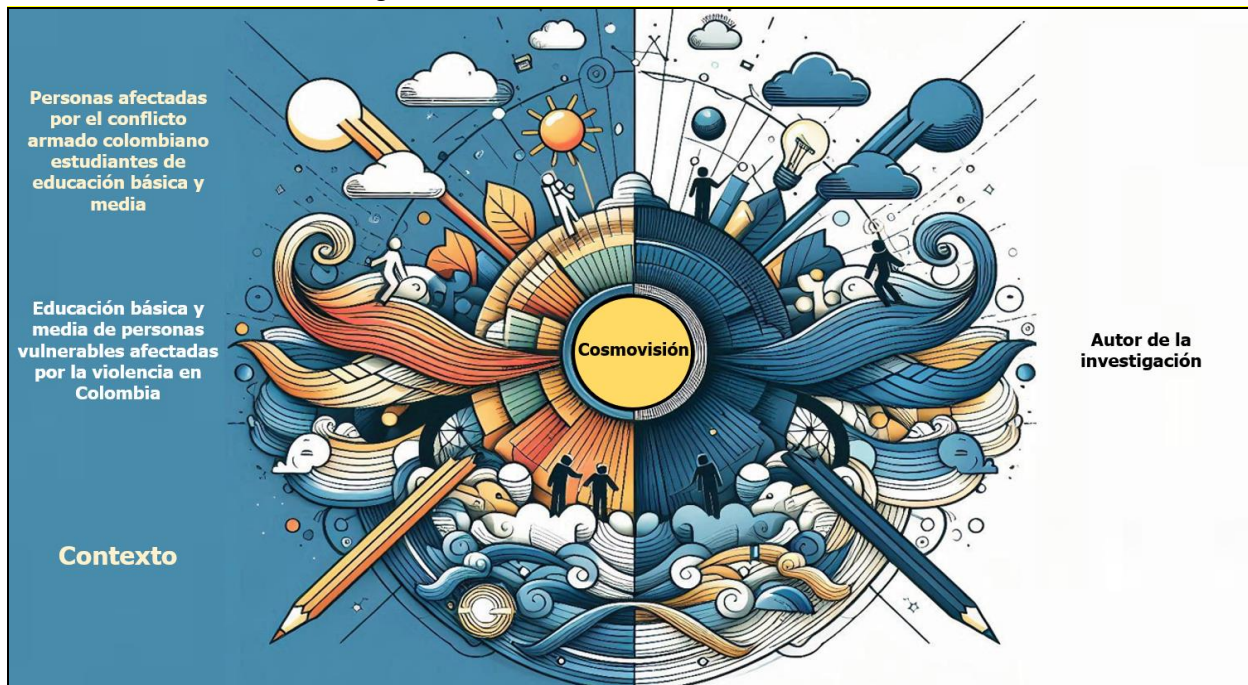
Por ende, teniendo en cuenta que, en la investigación cualitativa, la cosmovisión (forma de ver el mundo) y la perspectiva interpretativa son ideas esenciales que guían la manera en que los individuos crean significados a partir de sus vivencias. Autores como Geertz (1973), Van Manen (1990), Crotty (1998), Denzin y Lincoln (2011), han generado un marco teórico sólido para respaldar la convicción de que, en el enfoque cualitativo, la cosmovisión se fundamenta en una perspectiva interpretativa, en la cual la realidad es considerada el producto de las interpretaciones de los sujetos involucrados en ella.

En este sentido, para el presente estudio, la cosmovisión se nutrió del resultante de la confluencia de las nociones que de sus realidades particulares tenían las personas impactadas por la violencia derivada del conflicto en Colombia que realizaron su educación básica y media mediante una estrategia educativa flexible, en el contexto de la formación académica de jóvenes y adultos victimizados por la violencia armada en Colombia y el punto de vista del autor de la investigación.

La cosmovisión a partir de la cual se llevó a cabo el proceso investigativo la constituyó también tanto la formación y la experiencia profesional del investigador como comunicador social comunitario, como educador y como investigador sociocultural, como sus vivencias personales como hijo y nieto de personas victimizadas y desplazadas por la violencia derivada del conflicto armado en Colombia, así como en su formación y experticia como investigador y periodístico y criminalístico, y como creador y profesor del MEF Escuela Global a través del cual los participantes en la investigación adelantaron su educación básica y media.

Figura 1

Cosmovisión de la metodología



Nota. Elaborada por el investigador.

La figura 1, representa la cosmovisión de la metodología desarrollada en la investigación. Así, siguiendo a De Sousa (2020), quien afirmó que la cosmovisión del enfoque cualitativo visibiliza el mundo en su contexto real y natural, transformándolo en un conjunto de representaciones a través de observaciones, notas de registro, grabaciones y archivos documentales, interpretando fenómenos según el sentido que las personas les otorgan (p. 9), el investigador estableció la cosmovisión del estudio partiendo de las experiencias, afectaciones, necesidades y perspectivas de la población objetivo, desde el escenario en el que se ubicaban, la educación para jóvenes y adultos en extraedad que adelantaron su educación básica y media en tres contextos diferentes bajo los mismos criterios institucionales, estrategias pedagógicas y teorías educativas para la formación transformadora e inclusiva de esta población.

A partir de este soporte paradigmático, enfoque metodológico y cosmología, se definieron el método, diseño y tipo de investigación adoptada, así como las herramientas, las técnicas y los procedimientos metodológicos apropiados mediante los cuales se recogió, analizó e interpretó la información obtenida de los informantes clave, a través de las actividades que se desarrollaron durante la interacción con la población.

Epistemología paradigmática

El estudio del conocimiento se fundamenta en la relación dada entre el objeto estudiado y quien lo estudia, por lo que las convicciones, perspectivas y predisposición del aprendiente, así como la forma como indaga, reflexiona y procede para obtener el conocimiento, reflejan su noción sobre la realidad que estudia. Por ello, sumando a la subjetividad del conocimiento, la influencia del tiempo en que vive y el colectivo del que hace parte, emerge el concepto de paradigma que, según Walker (2022) y Patton (1978), es: “una perspectiva del mundo o una forma de analizar la complejidad de la realidad. Los paradigmas son normativos, es decir, señalan lo que debe hacerse sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas” (p. 16).

Representando la visión que sobre el mundo construye quien lo estudia, los paradigmas indican al investigador cómo proceder resolviendo preguntas orientadoras que, Guba y Lincoln (1994), definieron: ontológica, sobre la estructura y el carácter de la realidad analizada; desde un enfoque epistemológico, centrado en la relación entre el investigador y el objeto de estudio; y desde una perspectiva metodológica, que analiza la forma como el investigador obtendrá conocimiento sobre la realidad que estudia (p. 108). En tal virtud, con base en la respuesta a estos interrogantes sobre el objeto de estudio, se relacionan las dimensiones epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica, gnoseológica y metodológica, de la realidad a estudiar.

Dimensiones de la investigación

Este aparte describe las dimensiones: epistemológica, ontológica, gnoseológica, axiológica, teleológica, y metodológica que guiaron el alcance del propósito del estudio.

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica del estudio se enfocó en cómo se comprendía el conocimiento y la realidad en la educación para jóvenes y adultos impactados por el conflicto armado en Colombia. Esta dimensión se relaciona con las teorías del

conocimiento que sustentan el enfoque cualitativo utilizado para tratar el problema de investigación que motivó el estudio, así como las estrategias, técnicas y herramientas que se implementaron para generar y validar dicho conocimiento.

El problema principal de la investigación giró en torno a la exclusión educativa que enfrentan las personas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado, que no han podido iniciar o completar su educación básica y media, puesto que a pesar de que la educación es considerada un derecho humano fundamental en Colombia, las condiciones sociopolíticas y económicas del país han generado barreras significativas que dificultan a estos individuos el acceso y beneficio de una educación con calidad. En este contexto, es esencial adoptar un enfoque epistemológico que tenga en cuenta las particularidades de estas experiencias vividas y su impacto en el aprendizaje.

En tal virtud, es importante que el enfoque crítico esté presente en esta investigación, considerando las jerarquías de poder y las desigualdades que perpetúan la exclusión educativa en el país. Autores como: Giroux (1988), Freire (1970-1998), Apple (2004), y Kincheloe (2005), resaltan la importancia de entender la educación como un acto liberador, que debe cuestionar y desafiar las condiciones opresivas enfrentadas por las poblaciones vulnerables. Este aspecto crítico se hizo necesario para entender las barreras educativas y para proponer soluciones que empoderen a los jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado que no culminaron su bachillerato.

La dimensión epistemológica de la investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo centrado en teorías educativas como la de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski (1931), del aprendizaje significativo de Ausubel (1961), del pensamiento crítico de Lipman (1997), del Pensamiento Complejo de Morin (1990), y del aprendizaje transformador de adultos de Mezirow (2000), orientadas a comprender las experiencias de los sujetos que conformaron la población abordada. Al considerar la realidad como una construcción social significativa, el estudio se propuso co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral que respondiera a las necesidades educativas particulares de esta población, promoviendo su derecho a recibir una educación de calidad en un entorno afectado por la desigualdad y la exclusión.

La epistemología adoptada por la investigación surge de la relación estrecha y prolongada que mantengo desde el año 2013 con personas en extraedad escolar

afectadas por el conflicto armado en Colombia, que me motivó a construir un Modelo Educativo Flexible, dada la escasez de ofertas de educación básica y media flexible, pertinente y transformadora para esta población vulnerable. Por ello, para obtener la información, establecí contacto con estudiantes y egresados en los municipios donde implementé la propuesta educativa, específicamente Jamundí y Yumbo en el Valle del Cauca, y Uribia en La Guajira. En estos territorios, me vinculé con comunidades afrocolombianas, sin afiliación étnica y con indígenas Wayuú, entrevistando e interactuando con estas personas en sus entornos y dentro de sus procesos educativos. Esta aproximación metodológica se fundamenta en la interacción directa, respeto por las particularidades culturales y sociales, y en construir conocimiento desde la experiencia vivida y compartida con los participantes en sus contextos.

Por consiguiente, la realidad escenario de estudio se abordó en su contexto natural, por lo que para la aproximación a la misma se asumió la postura de un observador participante contactando la realidad por analizar tomando parte en los procesos formativos en que estaban involucrados los actores sociales que la componen sin alterar el curso de los procedimientos académicos que abordaban para su formación básica y media, para conocerlos pero influir en su desarrollo, esto es, asumiendo la realidad y los hechos que en ella acontecían tal como aparecieran y sucedieron, tratando de reconocer e interpretar estos fenómenos con fundamento en el significado de los mismos para los informantes seleccionados.

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica del estudio, según lo propuesto por Guba y Lincoln (2005), se centra en las creencias y suposiciones sobre la naturaleza del ámbito educativo que se está investigando. En el contexto de la educación para jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia, esta dimensión nos lleva a reconocer que la realidad educativa no es algo objetivo ni universal, sino que es una construcción social que se sitúa en contextos históricos, culturales y políticos específicos. Así, la educación se entiende como algo inseparable de las condiciones sociales que enfrentan los individuos, donde el aprendizaje no es un proceso aislado,

sino un proceso en constante evolución. Las experiencias y situaciones vividas por los participantes en el modelo educativo que se está analizando influyen en las oportunidades reales de acceso y permanencia en sus trayectorias formativas.

De esta forma, la investigación evidencia que la interrupción de la educación debido a la violencia no es un fenómeno aislado, sino parte de un entramado histórico que limita la forma en que los estudiantes perciben su trayectoria educativa y su lugar en el sistema escolar. Así, los participantes del estudio, que son jóvenes y adultos en extraedad académica afectados por la violencia del conflicto armado, no se ven simplemente como estadísticas, sino como individuos con historias y experiencias únicas. Sus desafíos educativos son fundamentales para la creación de proyectos de vida significativos que transformen sus realidades, tanto personales como colectivas.

La escuela se transforma en un lugar donde la relación con ciertos individuos ha sido fragmentada, distante o incluso inalcanzable, lo que afecta las maneras en que nos conectamos, nos reconocemos y sentimos que pertenecemos. Así, la situación que da origen a esta investigación se presenta como la convivencia de diversas experiencias de vida y distintas formas de vivir la educación, todas ellas válidas y enraizadas en contextos socioculturales específicos. Por lo tanto, la dimensión ontológica del estudio busca explorar el fenómeno educativo como una realidad que es relacional y contextual, considerando a las personas como portadoras de sus propias historias que influyen en su comportamiento en la escuela. Esta perspectiva permite abordar el problema de investigación no solo como una limitación en el acceso y la continuidad educativa, sino también como la manifestación de una realidad educativa compleja, histórica y pluralista que necesita ser comprendida antes de ser analizada.

Desde la perspectiva ontológica, comprender la realidad de estas personas exigió una inmersión reflexiva y contextual en cómo ejercen su derecho a la educación, reconociendo la diversidad de sus entornos sociales, personales y educativos. Así, esta ontología, enraizada en la realidad social colombiana, ayuda a ilustrar cómo se origina la marginación educativa en medio de complejos factores sistémicos y la necesidad de enfoques inclusivos. Desde un enfoque ontológico, la investigación se enfoca en entender la condición de las víctimas y de aquellos que enfrentan obstáculos impuestos por esa realidad social estructurada y conflictiva que viven los participantes del estudio.

Dimensión axiológica

Teniendo en cuenta que la dimensión axiológica de una investigación educativa se refiere a los valores, principios y creencias que orientan su estudio que son esenciales para la implementación de prácticas educativas éticas y efectivas, para el alcance del propósito general del estudio, la relevancia de esta dimensión obedeció a los aspectos que se mencionan seguidamente.

La educación, considerada como uno de los derechos humanos fundamentales, incluida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), es un derecho especialmente relevante para la República de Colombia, que lo incorpora en su Constitución Política de 1991 (artículo 67). No obstante, históricamente en el país las personas víctimas del conflicto armado enfrentan serias barreras para ingresar a una educación con calidad. Por ello la investigación se basó en la importancia distintiva de la educación como medio para promover la inclusión social y el desarrollo humano integral, enfatizando la dignidad y el potencial de cada individuo.

El énfasis educativo en la equidad y la inclusión era esencial, dado que el estudio buscaba atender a poblaciones históricamente marginadas y vulnerables, reconociendo y validando la diversidad cultural y social entre los educandos, así como sus experiencias únicas relacionadas con el conflicto armado. Por ende, el estudio se orientó a proporcionar acceso a la educación, garantizando que también sea de alta calidad y pertinente a las necesidades particulares de personas en extraedad académica (ONU, 2020). La educación es un motor de transformación social que en presente caso, al desarrollar una estrategia pedagógica que atienda las necesidades de las víctimas del conflicto armado en Colombia, trata de fomentar la resiliencia, la autoeficacia y el empoderamiento de los individuos, alineándose con los objetivos del desarrollo sostenible y el ODS 4, que promueven el aprendizaje continuo para todos en el mundo y la mejora de sus condiciones sociales (ONU, 2015).

La investigación también se ubicó en un marco ético que exigió una reflexión profunda sobre el impacto de la violencia y el desplazamiento en el bienestar de las personas, reconociendo la responsabilidad de los investigadores y los educadores para actuar en beneficio de quienes han sufrido las consecuencias sociopolíticas y

económicas de una prolongada confrontación armada. Este sentido de responsabilidad abarca también la creación de políticas educativas que sean inclusivas y que respeten y valoren la dignidad de todos los involucrados (Mejía et al., 2023).

La dimensión axiológica, como parte integral del estudio, guio la creación de una propuesta educativa que facilite el aprendizaje, promoviendo la pertinencia, la transformación personal y comunitaria, la equidad social, la inclusión y la valoración de la diversidad humana en entornos impactados por la violencia.

Dimensión teleológica

El objeto central de esta investigación consistió en contribuir a garantizar el derecho fundamental a la educación (art. 67, Constitución Política, 1991), a los jóvenes y adultos que, por haber sido victimizadas por el conflicto armado, no pudieron ingresar y/o terminar su formación básica y media, mediante el diseño y fundamentación de una estrategia educativa inclusiva y transformadora que responda a los requerimientos educativos de esta población, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos que potencien su desarrollo personal, productivo y social, fomentando su inclusión en su entorno comunitario y laboral para su transformación personal, consolidar una eficiente reintegración social y asegurar que, con base en los conocimientos y experiencia adquiridos, apoyen la transformación de sus entornos comunitarios.

Con un enfoque de transformación integral y justicia social, el estudio intentó aportar al reducir las disparidades de inequidad presentes en el sistema educativo formal de la población escenario del estudio, coadyuvando en la mejora de la calidad educativa para las personas jóvenes y adultas históricamente marginadas por la confrontación armada; para lo cual la investigación pretendió asegurar que la propuesta educativa incorporara principios de flexibilidad curricular, pertinencia cultural y aprendizaje transformador, que faciliten la reconfiguración de los proyectos de vida interrumpidos por el desplazamiento forzado y la violencia (MEN, 2002, p. 1, citado por Duque, 2021, p. 12-13).

De este modo, la investigación se alinea con un enfoque que aporte soluciones efectivas para la población tradicionalmente excluida del sistema educativo nacional,

buscando impulsar la formulación de políticas que fortalezcan el rol del derecho fundamental a la educación como el eje fundamental de experiencias de preservación de la memoria histórica, de fomento de la reconciliación nacional y de promoción del desarrollo humano sustentable para el país (Vicent et al. 2020, p. 76).

Dimensión gnoseológica

La gnoseología de esta investigación se centra en explorar la esencia del conocimiento que se forma a partir de las experiencias educativas de jóvenes y adultos que han sido afectados por el conflicto armado. Este tipo de conocimiento no se basa en estadísticas o datos administrativos, sino en el significado que cada individuo otorga a su propia trayectoria educativa interrumpida. Se nutre de recuerdos, vivencias, percepciones y reflexiones sobre la educación y su falta. Entender lo que se puede aprender desde estas experiencias implica reconocer que todo conocimiento surge de un mundo vivido. En otras palabras, el conocimiento que buscamos se fundamenta en lo que las personas pueden compartir sobre sí mismas al reflexionar sobre sus propias experiencias educativas.

De este modo, el conocimiento obtenido del estudio surge de una experiencia humana concreta: las vivencias de violencia y desplazamiento, sueños rotos y múltiples intentos de reintegrarse de las víctimas de la violencia en Colombia. La búsqueda de entendimiento se basa en lo que estas personas han interpretado como significativo, a pesar de la fragmentación de sus relatos. La memoria, tanto personal como colectiva, de esta comunidad, sus historias de vida, sus silencios y sus esperanzas, se convirtieron en la esencia del conocimiento que se quería generar. Este origen no necesita de estructuras educativas formales, sino del modo único en que cada individuo ha encontrado el sentido de su propia educación, aprendiendo y esforzándose por reconstruirse. Por lo tanto, las ideas que emergen de esta investigación provienen de experiencias vividas, no de aspectos ajenos a los participantes.

Respecto al alcance, esta investigación recopiló información sobre cómo las personas que han sido víctimas perciben su relación con la educación tras haber sido excluidas de ella debido a la violencia o a las condiciones de desigualdad estructural.

Se exploró cómo se ven a sí mismos como aprendices, qué esperan de la escuela, cómo la percibían antes y cómo la ven en la actualidad. También se pudo entender cómo imaginan la educación como una posibilidad para el futuro. El alcance del estudio se centra en lo que se puede expresar, en la reflexión y en lo que los participantes pueden reconstruir a partir de sus propias narrativas. Este análisis no pretendió abarcar toda la experiencia, sino más bien lo que se pudo descubrir a través del lenguaje y el significado compartido por aquellos inmersos en la realidad que se aborda.

Los límites del conocimiento que produce el estudio están profundamente ligados a la naturaleza de las experiencias vividas por los sujetos. Hay cosas que no se pueden expresar porque duelen, se han olvidado, o porque no se han integrado de manera simbólica. Además, el investigador enfrenta su propia limitación al interpretar las narrativas a través de su propia historia personal. La experiencia en sí no se puede captar en su totalidad; solo se puede entender a través de la narración, que siempre será parcial, ya que depende de lo que los participantes compartan. Por lo tanto, este conocimiento siempre estará en un proceso de revisión. Así que, el conocimiento que se obtiene solo es válido en la medida en que sea comprensible y coherente, nunca absoluto. Se trata de un conocimiento abierto, que permite ser entendido desde diferentes perspectivas, con posibles correcciones y nuevas formas de comprensión.

En tal virtud, la gnoseología en la investigación está anclada a la posibilidad de comprender las experiencias educativas interrumpidas de sujetos afectados por el conflicto armado, como una realidad significativa y narrable. Por ende, los saberes producidos son interpretativos, por basarse en las formas en que los sujetos piensan y sienten su relación con la educación. Su credibilidad y auditabilidad no proviene de evidencia empírica aislada, sino de una claridad interna, de la coherencia entre las narrativas y la comprensión profunda que ellas permiten lograr. Por lo tanto, esta dimensión gnoseológica enriquece el estudio al delimitar lo que se puede conocer, dónde se origina, hasta dónde llega y bajo qué circunstancias se puede comprender.

Así, la gnoseología en la investigación se basa en la posibilidad de entender las experiencias educativas interrumpidas de personas afectadas por el conflicto armado, consideradas como una realidad sentida digna de ser narrada. Así, los saberes que se generan son interpretativos, ya que se fundamentan en cómo estas personas piensan y

sienten su conexión con la educación. Su credibilidad y capacidad de verificación no dependen de evidencia empírica aislada, sino de una claridad interna, de la coherencia entre las narrativas y la comprensión profunda que estas permiten alcanzar. Por lo tanto, esta dimensión gnoseológica enriquece el estudio al definir lo que se puede conocer, su origen, su alcance y las circunstancias bajo las cuales se puede entender.

Dimensión metodológica

La investigación se desarrolló bajo el paradigma, con un enfoque cualitativo (Hernández et al. 2014, p. 358), por el método etnográfico (Martínez, 1998, p. 30), diseñando un estudio de caso múltiple con enfoque etnográfico (Stake, 2006, p. v). Este enfoque es particularmente adecuado para entender las experiencias y significados subjetivos que forman el sistema sociocultural de las personas en extraedad escolar victimizadas por la violencia armada en Colombia, facilitando una inmersión reflexiva en la realidad de los participantes y permitiendo el acceso a sus subjetividades y percepciones (Docker, 2023 p. 27).

El estudio se realizó en un escenario múltiple compuesto por 120 estudiantes en extraedad escolar, de educación básica y media para jóvenes y adultos, del cual se seleccionaron doce (12) informantes clave, con quienes se llevaron a cabo entrevistas, en grupos focales, observación participante y revisión documental, como técnicas para la recogida de la información. Estas técnicas fueron significativas para conocer las experiencias educativas, las barreras de acceso y las necesidades formativas de los participantes, así como para analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y las políticas educativas vigentes del sistema sociocultural (Docker, 2023, p. 27).

La información recabada fue procesada mediante el análisis de contenido (Berelson, 1952; Andréu, 2019), estableciendo codificaciones, categorías y tendencias en los testimonios y documentos analizados. Este enfoque metodológico resultó consistente con el paradigma interpretativo, que enfatiza la generación de conocimiento mediante la interrelación entre el investigador y el contexto social y cultural del estudio (Pérez, 2004, p. 19). En este sentido, la investigación buscó describir las experiencias de los participantes e interpretarlas en el contexto de sus vidas y entornos educativos,

lo que se tornó esencial para desarrollar estrategias formativas relevantes y efectivas para esta población vulnerable (Lincoln y Guba, 1985, pp. 39-40; Jacob, 1987, p. 10).

Método de la investigación

Dado que el propósito del estudio era co-construir una teoría emergente de la pedagogía integral para atender demandas educativo-culturales de personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado colombiano, se realizó por el método etnográfico que, como adujo Martínez (1998), se orienta a describir el *grafé* o modo de vida de un conjunto de individuos que conviven en comunidad *ethnos* (p. 29) que, en el estudio se entendió como el *ethnos* (unidad de análisis de la investigación), a las personas que, por las afectaciones sufridas por la violencia armada, no completaron su bachillerato en su edad temprana, cuyas relaciones están determinadas por el nivel de victimización derivada del conflicto que les impidieron formarse académicamente desde la niñez.

El método etnográfico fue el apropiado para la investigación porque como refiere el autor, previamente mencionado, los valores, roles, tradiciones y normas del entorno en que interactúan los sujetos de estudio son internalizados por estos gradualmente, generando actitudes y comportamiento identitario que explican su conducta individual y grupal. La realidad reflejada en las personas jóvenes y adultas victimizadas por la violencia en Colombia que no pudieron ingresar y/o mantenerse en el sistema educativo nacional, pese a pertenecer a diferentes poblaciones y comunidades regionales con ideales, culturas y afiliaciones étnicas diversas, comparten perspectivas fundamentadas en sus afectaciones o una estructura de pensamiento implícita que se refleja en sus vidas cotidianas, influyendo en la forma cómo perciben el mundo y se relacionan entre sí, moldeando sus comportamientos de manera sutil pero profunda.

Puesto que los estudios etnográficos buscan reflejar objetiva y profundamente las estructuras, prácticas, relaciones y procesos sociales de un grupo abordado, para ayudar a comprender poblaciones más extensas con similares características, este enfoque resultó el pertinente para develar las falencias educativas de las personas victimizadas por la violencia en Colombia, con base en el análisis de las repercusiones del conflicto armado en el sector educativo de esta población. Una vez establecidos los

impactos del conflicto armado sobre el acceso y permanencia de las personas en extraedad escolar en el sistema educativo y analizadas las estrategias educativas adecuadas para formar académicamente a las víctimas de la violencia, se procedió a identificar experiencias exitosas y lecciones aprendidas para proponer una estrategia inclusiva, transformadora y con calidad para su educación básica y media, mediante lo que Martínez (1998), define como la relación y/o comparación de investigaciones específicas de diferentes autores, que permitieran identificar patrones generales que trascendieran el contexto particular del estudio (p. 30).

Siguiendo a Martínez (1998), el método etnográfico se adaptó al estudio, pues no se enfoca en la realidad individual, sino en lo que surge de la interacción entre sus componentes (p. 35). El objeto fue comprender, analizar y explicar las estructuras básicas de las experiencias de quienes completaron su educación básica y media debido a barreras sociales que surgen del conflicto. Se reconoce el valor pedagógico de estas vivencias. Las interacciones que se analizaron facilitaron el diseño de una estrategia educativa inclusiva para la población objetivo y la propuesta de una teoría educativa emergente, que resulta ser más rica y compleja que la realidad intervenida.

Tipo de investigación

El estudio es explicativo porque que indaga sobre cómo y por qué las víctimas del conflicto adquieren estatus de extraedad escolar como resultado de las relaciones de sentido y condiciones que rigen el ingreso, continuidad y (re)ingreso a la educación. Explicar en este estudio no es medir efectos, sino desarrollar mecanismos: rupturas biográficas, arreglos domésticos, normas, huellas de desplazamiento, que integran experiencias y decisiones formativas. En un estudio etnográfico interpretativo, la explicación se obtiene reconstituyendo los vínculos y las relaciones que reproducen y narran los mismos sujetos. Oranga y Matere (2023) sostienen que este concepto de explicación es compatible con el enfoque cualitativo, al construir relaciones y procesos desde significados y contextos sin reducirlos a meras correlaciones abstractas (p. 7).

La elección explicativa es apropiada porque el propósito del estudio no buscaba sólo describir barreras, sino explicar cómo estas causan retrasos, deserciones o

retornos al sistema y por qué ciertas propuestas pedagógicas se alinean más con estos requisitos. La explicación cualitativa, en contexto gnoseológico, reúne voces, escenas, prácticas para producir una historia causal interpretada de secuencias, condiciones habilitantes y puntos críticos. Así, el diseño etnográfico proporciona un acceso profundo a las conexiones entre vivencias y elecciones educativas; e interpretar la información para organizar estas huellas en modelos útiles para orientar el enfoque formativo. Oranga y Matere (2023) afirman que el objeto explicativo del estudio busca encontrar el “por qué” y el “cómo” suceden los fenómenos en las vidas de sus sujetos (p. 7).

Diseño de la investigación

Como el diseño de la investigación debía alinearse con su énfasis cualitativo, interpretativo y etnográfico, asegurando que el método y técnicas aplicadas permitieran una comprensión exhaustiva de las vivencias, necesidades y entornos de las personas objeto del estudio, el diseño fue el emergente, el cual según Márquez (2007)

Considera que el fenómeno a investigar es un constructo social diverso y múltiple, que se perfila en el proceso investigativo y que resiste métodos rígidos y lineales, pues el diseño no es un patrón preconcebido, sino que se va forjando durante el estudio de acuerdo con los criterios que responde a las condiciones particulares de la investigación (p. 8)

Este diseño fue pertinente por facilitar una inmersión reflexiva en la realidad de la población abordada, para acopiar información mediante la observación e interacción directa con los participantes, adoptando el estudio de caso múltiple etnográfico, el tipo más adecuado, pues a través de su desarrollo, el estudio alcanzó una comprensión integral del problema para co-construir una teoría emergente desde la pedagogía integral para atender sus demandas formativas.

Tipo de estudio: Estudio de caso múltiple etnográfico

El investigador optó por el estudio de caso múltiple que Ortega y Flores (2023), afirman que incluyen diseños variados, según el número y complejidad de las unidades

de análisis, seleccionadas intencionalmente, no aleatoria ni estadísticamente (pp. 4-5), permitiendo analizar diferentes contextos educativos y poblacionales relacionados con el fenómeno de la extraedad escolar tan común en las víctimas del conflicto armado en Colombia. En este caso, la etnografía educativa sirvió para analizar las dinámicas sociales, culturales y educativas que afectan el aprendizaje de los participantes. Por consiguiente, para el análisis de la realidad educativa vivida por las personas afectadas por los fenómenos sociales originados en el conflicto armado (como el desplazamiento y el reclutamiento forzados), como aducen Neiman y Quaranta (2006), el estudio de caso múltiple con enfoque etnográfico resultó de utilidad para develar teorías educativas, a partir de la comparación de diversos casos, facilitando el descubrimiento de causales específicas y la comprensión de procesos en contextos definidos (p. 225).

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación lo constituyeron doce (12) informantes clave elegidos de una población objetivo compuesta por 120 estudiantes jóvenes y adultos que, por estar en extraedad escolar debido a afectaciones que algunos fenómenos sociales generados por el conflicto armado impacta la educación básica y media para adultos en el país, que se formaron en este nivel educativo en las localidades de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca), y Uribe (La Guajira); la mayoría de las cuales pertenecían a comunidades afectadas por el conflicto armado que no habían completado su bachillerato en su edad escolar. La mayoría de estos 120 estudiantes jóvenes y adultos de educación básica y media, de los municipios de Jamundí, Yumbo y Uribe, hacían parte de la población víctima del conflicto armado en Colombia, que evidenció características comunes que Sánchez (2024a) ha señaló, tales como:

Características del escenario abordado

1. En regiones rurales, los jóvenes son más propensos a involucrarse en actividades laborales desde temprana edad, para ayudar a sus familias o para continuar con las tradiciones socioeconómicas locales. Esta situación se agrava

por la limitación de posibilidades educativas y la necesidad de escuelas en áreas rurales, más aún en las más alejadas, por lo que estas personas maduran sin terminar su bachillerato.

2. Las personas que no acaban su educación básica y media tienden a abandonar sus estudios debido a la percepción de que estudiar en áreas rurales es complejo e irrelevante para quien depende económicamente del trabajo agrícola.
3. Las zonas rurales y urbano-marginales, donde no existe una tradición educativa sólida, generalmente carecen de suficientes instituciones educativas para asegurar la educación a las personas más jóvenes, que terminan siendo afectados durante toda su vida, pues llegan a su mayoría de edad sin empezar su educación básica.
4. Cuestiones sociales como la violencia en el hogar, el microtráfico, el abuso de sustancias psicoactivas, la intolerancia, la delincuencia juvenil, el conflicto armado y la prostitución, frecuentes en estas zonas, complican el acceso y la permanencia de las personas en edad escolar dentro del sistema educativo.
5. Muchos jóvenes que viven en regiones afectadas por estos problemas sociales no ingresan al sistema educativo o no completan su educación básica y media, motivo por el cual terminan engrosando la brecha educativa entre las personas que terminan y las que no terminaron su educación.
6. Una de sus principales causas es el desplazamiento forzado por ocupación ilegal de su territorio, reclutamiento por grupos armados, embarazos adolescentes falta de recursos económicos o destrucción de sus escuelas. Como resultado, muchos deben dedicarse al trabajo agropecuario para ayudar a sus familias.
7. Independientemente de si se unieron o no a grupos armados, las razones por las cuales muchos jóvenes no pudieron acceder al sistema educativo o terminar su formación fueron influenciadas por fenómenos sociales que los desplazaron forzosamente con sus familias, por lo que al pasar los años se convierten en adultos y adultos mayores sin formación básica, media, técnica y/o profesional.
8. El conflicto tuvo su mayor impacto en las áreas rurales del país, donde han operado los grupos armados ilegales tradicionalmente. Esto atrajo la atención del gobierno nacional, que enfocó sus esfuerzos en abordar las devastadoras

consecuencias del conflicto, incluyendo una pobreza estructural reflejada en bajos niveles académicos de una considerable parte de la población actual. Este fenómeno es consecuencia de la escasez de instituciones educativas en zonas rurales y suburbanas y la falta de iniciativas formativas dirigidas a personas fuera del sistema escolar convencional

9. Las causas del conflicto armado colombiano son diversas y complejas; sin embargo, sus raíces más profundas se observan en los bajos niveles de educación de la población desfavorecida que reside en zonas rurales y suburbanas afectadas por la violencia ha sido más intensa, que desde mitad del siglo XX envejece sin acceder a la educación apropiada en la edad adecuada para optimizar su vida laboral.
10. La principal razón del conflicto armado en Colombia se encuentra en el incremento de la pobreza, que restringe el acceso y la continuidad en el sistema educativo a los jóvenes y más a los adultos en extraedad escolar, impidiendo que puedan acceder a empleos dignos o generar ingresos suficientes para sí mismos y sus familias. Además, esta situación los hace más vulnerables a ser manipulados por líderes o grupos que ofrecen soluciones a su falta de formación académica (p. 88-92).
11. En Colombia, el cimiento jurídico de la educación para adultos es lo dispuesto por el Decreto 3011 de 1997 que creara esta modalidad educativa, la cual fue incluida en el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, en la Sección 3, Educación de adultos, del Capítulo 5. Servicios educativos especiales (pp. 130-136). No obstante, el programa de educación para adultos se denomina *Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)*, debido a que esta modalidad no se centra únicamente en personas mayores (de más de 40 o 50 años de edad), sino que también abarca a adultos jóvenes (a partir de los 18 años) que, por diversas circunstancias, no lograron iniciar o completar su formación educativa durante la edad escolar habitual en el sistema educativo tradicional. Los motivos clave para esta denominación de esta modalidad educativa son:

- En el país, muchos jóvenes enfrentaron desafíos para continuar sus estudios por factores como el conflicto armado, la pobreza, el trabajo infantil, la migración forzada y la carencia de acceso a centros educativos, que lleva a que la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) proporcione una alternativa para que estos jóvenes reanuden su educación en entornos flexibles.
- La EPJA se distingue del sistema educativo tradicional por su flexibilidad en términos de tiempo, modalidad de enseñanza, ciclos acelerados, metodologías adaptadas a diferentes edades, enfoques modulares, y estrategias pedagógicas diseñadas para jóvenes y adultos con responsabilidades laborales o familiares.
- Este programa aprecia y valida la diversidad de edades en el proceso de aprendizaje, fomentando un ambiente intergeneracional se comparten experiencias y conocimientos previos, enriqueciendo el aprendizaje.
- La EPJA se compromete con el derecho a la educación en todas las etapas de la vida, asegurando oportunidades de aprendizaje sin importar la edad reafirmando que la educación esté disponible a lo largo de la vida.

Selección de los informantes clave

El escenario del estudio lo integraron estudiantes en extraedad escolar que forman parte de la comunidad afrocolombiana del municipio de Jamundí (Valle del Cauca), de la comunidad indígena Wayuu del municipio de Uribia (La Guajira), y sin afiliación étnica del municipio de Yumbo (Valle del Cauca), que, por diferentes causas culturales, sociales y económicas, no accedieron al sistema educativo nacional en la edad establecida en la norma, o no terminaron su bachillerato por pertenecer a comunidades consideradas en vulnerabilidad por la dificultad del Estado para garantizarles el servicio educativo, debido a que la cultura y el contexto en que crecieron afectó el goce efectivo de ese derecho fundamental, especialmente influenciados por fenómenos sociales generados a causa de la violencia derivada del conflicto armado interno que afecta a Colombia desde la mitad del siglo XX; es de esta población de la cual han sido seleccionados los informantes clave del estudio.

Considerando lo dicho por Alejo y Osorio (2016), acerca de la investigación cualitativa, el investigador debe “no sólo adquirir información, sino aprender de las vivencias y opiniones de otras personas, certificar los procesos, desarrollar teorías y comprender la realidad desde la óptica de los informantes, incursionando en el mundo de cada uno de ellos” (p. 75), y con el fin de contrastar y precisar la información recogida de las fuentes documentales, se seleccionaron doce (12) informantes clave (cuatro por cada municipio de Jamundí, Yumbo y Uribia), a los que se les asignó un código que los identificara como estudiantes, empezando por EST001 (estudiante No. 001), hasta EST012 (estudiante No. 012).

Tabla 1

Informantes clave de la investigación

CÓDIGO	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN
EST001	Estudiante de Jamundí (Valle del Cauca)	Mujer indígena, 45 años de edad. Casada. Ama de casa. Responsable, inspiradora, empática, carismática y resolutive. Concluyó su educación básica y media a través del Modelo Educativo Flexible (MEF) Escuela Global. Realizó un curso de cocina en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y participó en un programa de emprendimiento ofrecido por el Departamento para la Prosperidad Social (DPS)
EST002	Estudiante de Jamundí (Valle del Cauca)	Hombre afrodescendiente, 60 años de edad. Casado. Agricultor. Responsable, buen compañero, líder comunitario. Terminó su educación básica y media con el MEF Escuela Global. Llevó a cabo los cursos de Riegos y drenajes y de Estudios de suelos con el SENA, y desarrolló un curso de emprendimiento con el DPS.
EST003	Estudiante de Jamundí (Valle del Cauca)	Hombre indígena, 43 años de edad. Casado. Soldador. Con discapacidad múltiple. Responsable, trabajador, creativo y resiliente. Terminó su educación básica y media con el MEF Escuela Global. Realizó un curso de Soldadura con el SENA.
EST004	Estudiante de Jamundí (Valle del Cauca)	Mujer afrodescendiente, 40 años de edad. Casada. Ama de casa. Seria, dinámica, colaboradora, resiliente e innovadora. Terminó su bachillerato con el MEF Escuela Global. Desea seguir estudiando Licenciatura en educación infantil.
EST005	Estudiante de Yumbo (Valle del Cauca)	Mujer sin filiación étnica, 36 años de edad. Soltera. Vendedora. Emprendedora, persuasiva, optimista y resiliente. Terminó su educación básica y media con el MEF Escuela Global. Desea estudiar la carrera de Administración de empresas.
EST006	Estudiante de Yumbo (Valle del Cauca)	Mujer sin filiación étnica, 50 años de edad. Casada. Secretaria. Positiva, constante, dedicada, líder comunitaria. Terminó su educación básica y media con el MEF Escuela Global. Se formó como Auxiliar administrativa con el SENA.
EST007	Estudiante de Yumbo (Valle del Cauca)	Hombre sin filiación étnica, 52 años de edad. Casado. Auxiliar logístico. Serio, responsable, constante y automotivado. Terminó su bachillerato en educación nocturna. Hizo cursos de Vigilante y escolta con una empresa de seguridad privada y de Auxiliar logístico con el SENA.

Tabla 1 (cont.)

EST008	Estudiante de Yumbo (Valle del Cauca)	Mujer sin filiación étnica, 37 años de edad. Soltera. Diseñadora gráfica, dirige su propia empresa de estampados. Responsable, motivadora, carismática, empática y creativa. Completó su educación secundaria en un sistema educativo formal y obtuvo su título en diseño gráfico de una universidad en Cali (Valle del Cauca)
EST009	Estudiante de Uribia (La Guajira)	Mujer indígena Wayuu, 49 años de edad. Casada. Líder social. Seria, responsable, líder comunitaria, dedicada y solidaria. Terminó su educación primaria con el MEF Escuela Global. Realizó su educación básica y media en modalidad nocturna. Estudió Auxiliar administrativa y está adelantando estudios de inglés con el SENA.
EST010	Estudiante de Uribia (La Guajira)	Mujer indígena Wayuu, 27 años de edad. Soltera. Estudiante universitaria. Emprendedora, resiliente, creativa e innovadora. Terminó su educación primaria con el MEF Escuela Global. Realizó su educación básica y media en la modalidad nocturna. Se encuentra adelantando su carrera de Trabajadora Social a distancia.
EST011	Estudiante de Uribia (La Guajira)	Mujer indígena Wayuu, 25 años de edad. Soltera. Estudiante universitaria. Resiliente, dedicada, positiva y empática. Terminó educación primaria con el MEF Escuela Global. Llevó a cabo su educación básica y media en una institución educativa como internada de la alta Guajira. Adelanta carrera de Trabajadora Social a distancia.
EST012	Estudiante de Uribia (La Guajira)	Hombre indígena wayuu, 35 años de edad. Soltero. Árbitro de fútbol y Vigilante privado. Responsable, mediador, innovador, empático. Realizó estudios de Árbitro de fútbol y Vigilante privado con entidades educativas privadas.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la formación para adultos adelantada en los municipios de Jamundí, Yumbo y Uribia, mediante el Modelo Educativo Flexible Escuela Global.

Para escogerlos se partió de lo que Alejo y Osorio (2016) señalan sobre que todos los sujetos que conforman el escenario pueden ser informantes clave, por lo que es conveniente escoger “personas en condiciones de proporcionar información sobre el tema objeto de estudio que constituyen nexos de unión entre dos universos simbólicos diferentes” (p. 76), añadiendo que, por ser el eje del estudio, se deben “seleccionar cuidadosamente, tomando decisiones para su abordaje en el momento en que se proyecta el estudio, que se complementarán durante el trabajo de campo” (p. 77).

Los 12 informantes clave escogidos por evidenciar características de interés para la investigación, conformaron una elección cualitativamente representativa intencional para asegurar el alcance de los resultados del estudio, siguiendo a Pulido et al. (2024), quienes afirman que La elección de los participantes en la investigación cualitativa se realiza mediante propositiva o intencionalmente, eligiendo sujetos que posean un conocimiento profundo, relevante y específico del fenómeno de estudio (p. 38). Por ende, la selección de los informantes fue intencional o propositiva pues debido

a la diversidad y heterogeneidad del escenario objeto del estudio, fue pertinente porque en él el investigador pudo escoger casos específicos representativos, para abordarlos, examinar sus aportes y seleccionar otros que certificaran o refutaran los testimonios iniciales, eligiendo casos homogéneos y heterogéneos (hombres y mujeres, diversos grupos étnicos, jóvenes y adultos mayores), para evaluar los límites y alcances finales.

Subrayando el nivel y riqueza del conocimiento de la realidad abordada que puedan aportar los informantes en la investigación, a Pulido et al. (2024), señalan que:

El proceso de selección de informantes clave es flexible y se basa en la conveniencia teórica. Se escogen individuos con conocimientos relevantes y experiencias significativas para el estudio, iniciando con expertos y expandiéndose mediante referencias en cadena hasta lograr saturación de información relevante (p. 38).

Unidades de análisis

Las unidades de análisis del estudio se originaron en las manifestaciones hechas por los jóvenes y adultos en extraedad escolar participantes, ubicados en entornos educativos urbanos, rurales, institucionales y comunitarios, representados por 120 estudiantes de educación para jóvenes y adultos de los municipios de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca) y Uribe (La Guajira), a los que se analizó su comportamiento en clase mediante observación participante y de los que se seleccionaron doce (12) de ellos para recoger la información a través de entrevistas abiertas y grupos focales,

Procedimiento para el análisis de la información

La información fue procesada mediante el análisis de contenido (Berelson 1952, Andréu, 2019), lo que facilitó el establecimiento de códigos, categorías y tendencias en los testimonios, actitudes y documentos examinados. Este proceso permitió desarrollar un marco teórico emergente, fundamentado en la realidad educativa y las demandas educativas particulares de la población escenario del estudio.

Complementación metodológica

Para reforzar el enfoque interpretativo, cualitativo y etnográfico, se incluyó un componente de reflexión crítica sobre las prácticas educativas actuales desarrolladas y su impacto en la población estudiada, pues la colaboración con organizaciones locales y las comunidades educativas enriqueció la perspectiva educativa de esta población, asegurando que las soluciones propuestas fueran culturalmente relevantes y contextualmente apropiadas. Por ende, la triangulación de la información, al integrar diversos métodos y fuentes, potenció la certificación y ampliación de la indagación, así como la auditabilidad de los resultados obtenidos.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para abordar la realidad de los sujetos de estudio y construir una estrategia pedagógica con su teoría educativa emergente, se emplearon las siguientes técnicas:

- ***Grupos focales.*** Para recoger información sobre vivencias educativas, barreras de acceso y necesidades formativas desde la perspectiva de los estudiantes. Mecanismo: un guion de observación, junto con grabaciones de audio y video.
- ***Entrevistas no estructuradas.*** Se llevan a cabo con actores clave (estudiantes) para entender sus percepciones sobre la educación en la extraedad escolar y las estrategias que se han implementado. Instrumento: un guion de entrevista.
- ***Observación participante.*** Se realiza para analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como la relación entre los actores educativos en los entornos seleccionados. Recursos: un guion de observación y un diario de campo.
- ***Revisión documental.*** Para examinar políticas, programas y estrategias anteriores relacionadas con la educación de jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado. Recurso: tablas de análisis de contenidos.

Grupos focales

Pese a relacionarse con las entrevistas, según Farnsworth y Boon (2010), citados por Benavides et al. (2022), los grupos focales no son simples cúmulos de entrevistas individuales, sino una técnica que genera información en la interacción grupal y el diálogo entre participantes (p. 166). Son espacios sociales donde se construyen narrativas dialógicas, mientras que las entrevistas individuales, según Benavidez et al. (2022), son estrategias clave que permiten flexibilidad al investigador para realizar actividades con el grupo que reflejan opiniones personales (p. 166), por lo que, para comprender una realidad compartida como la imposibilidad de realizar su educación básica y media por las personas en extraedad víctimas del conflicto armado en Colombia. El acopio de información mediante procedimientos adecuados es vital.

Los autores aducen que los grupos focales, al ofrecer un tipo de información cualitativamente distinto al de otras técnicas de recolección de información, presentan una retrospectiva que le permite explorar diversas problemáticas expresadas por los informantes (pp. 190-191). Estos grupos son canales de investigación dinámicos que aceptan diversas configuraciones para formar conocimiento a través del diálogo, superando la idea de ser entrevistas colectivas, pues generar confianza es vital para su éxito (Benavidez et al., 2022, p. 191), lo que es éticamente necesario y, según los autores, es una manera de validar los resultados que, una vez procesada y analizada la información recogida en los grupos focales, se realimenta a los participantes que la proporcionaron, en un procedimiento agregado que no solamente cumple con principios éticos, sino que también refuerza la validez de los descubrimientos (p. 193).

El mecanismo mediante el cual se realizaron los grupos focales fue el guion de observación, del que SINEACE (2020) califican de utilidad para documentar las interacciones, discursos, comportamientos y dinámicas que surgen durante un grupo focal, con base en categorías de análisis preestablecidas, según los propósitos de la investigación, enriqueciendo la información derivada de las transcripciones de la sesión, ofreciendo una visión integral del proceso (pp. 14-15). Un grabador de audio es un medio a través del cual se registraron los pormenores acaecidos durante la realización de la entrevista grupal.

Entrevistas no estructuradas o abiertas

González et al. (2022) describen la entrevista no estructurada como aquella que permite una visión más amplia del tema de investigación. Este enfoque, en función de su propósito general, ayuda a comprender cómo los participantes perciben su realidad, revelando su perspectiva sobre el fenómeno estudiado en los resultados de la investigación (p. 3). Esta técnica fue adecuada para el estudio cuya principal causa previamente analizada fue la afectación sufrida por la población, escenario de la investigación, que les impidió terminar su bachillerato para establecer sus necesidades educativas para, luego de analizar y definir las teorías pedagógicas adecuadas para su formación académica, fundamentar y diseñar una teoría emergente desde la pedagogía integral para ofertarles una educación pertinente a sus requerimientos formativos.

A propósito, los autores sostienen que, en las entrevistas no estructuradas, las preguntas se formulan de manera abierta para recopilar información empírica, permitiendo que el entrevistado responda libremente y como prefiera. Por esta razón, en los estudios cualitativos, las entrevistas no estandarizadas, abiertas y libres son mucho más comunes (p. 3). En tal virtud el instrumento utilizado para la realización de la entrevista no estructurada fue el guion de las entrevistas que Merton et al. (1998), describieron como un instrumento con el que cuenta el investigador que, definiendo los ejes temáticos centrales de una entrevista (p. 217).

Estas entrevistas se llevaron a cabo en forma personal y presencial por el investigador principal, a los informantes clave de Jamundí (Valle del Cauca) en el salón comunal del corregimiento de Timba, a los informantes de Yumbo (Valle del Cauca) en los lugares de trabajo a dos de ellos y en uno de los parques públicos a los otros dos, y a los informantes de Uribe (La Guajira) en la residencia de una de ellos, durante las horas del día, sin que se presentara ninguna novedad especial.

Observación participante

La observación participante, como modalidad de búsqueda de cualidades de la realidad abordada para conocer mejor lo que sucede en ella, en que el observador está

inmerso en el entorno en que se realiza el estudio, definida por Sanjuán (2019), como “técnica de recolección de información para comprender fenómenos socioculturales observando el entorno natural donde se desarrollan, con intervención del investigador en las actividades diarias de los sujetos, con quienes se relaciona en forma directa” (p. 16), se consideró adecuada para la investigación, pues se requería analizar tres grupos de estudiantes en extraedad escolar, observando su comportamiento antes, en y después de las clases, su participación en las actividades académicas y los ejercicios prácticos, cuya información además de someterse a análisis, se confrontaron y contrastaron con la recabada con otras técnicas como entrevistas y grupos focales.

De acuerdo con Sanjuán (2019), la observación participante implica integración del investigador en el escenario objeto de estudio, permitiéndole recopilar información en forma sistemática y sin interferir en el contexto. Esta técnica es útil para comprender fenómenos socioculturales desde la mirada de los actores, facilitando acceder a información difícil de obtener con otras técnicas; identificar fenómenos relevantes, estableciendo sus conexiones y desarrollar un diseño de investigación emergente; es especialmente valiosa en contextos o sociedades sin registros escritos o situaciones de desviación social; en el que el acercamiento del investigador al escenario facilita la adquisición de conocimiento cultural y comprensivo, fundamental para interpretar las acciones y significados de los participantes (18-19).

La observación participante se registró con diarios de campo que Alberich y García (2020) definieron como un instrumento esencial para la observación participante que permite registrar de manera sistemática las observaciones, reflexiones y vivencias del investigador durante la inmersión en el entorno de estudio, proporcionando un registro exhaustivo de eventos, interacciones y contextos observados, facilitando la documentación y el análisis estructurado de los datos, indispensable para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados en investigaciones cualitativas (pp. 5-6).

Revisión literaria

Para entender los antecedentes y la literatura sobre cómo los conflictos armados afectan la educación en Colombia y en el mundo, se realizó una revisión documental, la

cual es esencial en la investigación cualitativa, ya que proporciona el marco conceptual necesario para analizar y comprender el fenómeno en cuestión. Según Meza et al. (2020), esta metodología con un enfoque formativo y pedagógico, recopila información existente y ayuda a desarrollar una perspectiva crítica (pp. 155-156). Además, permite identificar vacíos de conocimiento, generar nuevas preguntas y establecer conexiones teóricas. También se exploraron estrategias educativas para personas que están fuera del sistema escolar en Colombia, las cuales sirven como referencia para diseñar nuevas intervenciones pedagógicas y para triangulación de los descubrimientos.

Para la revisión documental se utilizaron tablas de análisis de contenidos que, según Codina (2023), aunque no están específicamente definidas se asocian a instrumentos como las matrices de aqueo de fuentes y el análisis de contenido, que representan métodos sistemáticos utilizados para organizar y examinar información documental. Una matriz de revisión de la literatura es una estructura tablada en la cual las referencias bibliográficas se organizan en filas, mientras que las columnas representan dimensiones específicas de análisis. Este formato permite sistematizar y comparar diversos documentos según ejes temáticos o categorías preestablecidas, facilitando así la síntesis y el análisis de la información documental.

Fases de la investigación

Procedimiento para analizar y auditar la investigación

Dado que el método de investigación elegido para el estudio fue el etnográfico que, según Martínez (1998), implica inmersión profunda y comprensión holística del contexto (p. 29), se consideró el análisis de contenido como el procedimiento pertinente para analizar y auditar la información, por en palabras de Castro et al. (2022), procedimiento que se utiliza para organizar el material recopilado, como entrevistas, documentos y casos, consiste en estructurarlo en información a través de nodos y subnodos, creando así una relación jerárquica entre ellos (p. 156).

Según Castro et al. (2022), el análisis de contenido es una técnica que permite elaborar matrices en forma de árbol con nodos y subnodos, brindando una visión

integral, detallada y descriptiva de las tendencias más comunes en los datos analizados (p. 156). Este análisis se basa en definiciones de autores como Berelson (1948), Stone et al. (1966), Hostil (1969), Krippendorff (1990) y Bardin (1996). En particular, Bardin (1996) describe el análisis de contenido como un conjunto de técnicas usadas para examinar comunicaciones y obtener indicadores que nos ayuden a inferir conocimientos sobre el contexto en el que se producen y reciben los mensajes (p. 32).

En este estudio, para categorizar la información cualitativa y fundamentar una estrategia educativa integral para personas afectadas por la violencia en Colombia, se adoptó el procedimiento propuesto por Martínez (1998), que implicó transcribir las entrevistas, los grupos focales y las observaciones, reservando espacio para clasificar la información y hacer anotaciones, numerando líneas y páginas, e identificando a los hablantes, proceso que puede adaptarse según el tiempo disponible (pp. 74-75).

El análisis de la información mediante el análisis de contenido

La información cualitativa que se obtuvo fue organizada y procesada a través de matrices de categorización. Estas matrices, siguiendo el enfoque de Aguaded et al. (2020), se crearon con criterios predefinidos que fueron revisados y ajustados para mejorar el análisis (p. 174). Este proceso fue fundamental porque, como mencionan Montes et al. (2019), la categorización (el desarrollo de categorías) se refiere a diferentes “formas de organizar el razonamiento para entender el objeto de una investigación” (p. 3). Posteriormente, se completaron matrices de contrastación, triangulación y teorización, que generaron reflexiones a partir del trabajo de campo y del análisis de los descubrimientos, los cuales sirvieron como base para diseñar una estrategia educativa que atendiera las necesidades de la población objeto del estudio.

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo siguiendo el procedimiento recomendado para el método de análisis de contenidos que propone Martínez (1998). Según él, “cuando la información se haya recabado en su totalidad y no se disponga de nuevos contactos con las fuentes, el procedimiento más adecuado de categorización” debe seguir una serie de fases o pasos sistemáticos que faciliten la generación de una teoría que emergerá de la investigación (p. 75). En este caso, el

análisis se realizó integrando algunos de los procesos mencionados por Martínez (1998), como la transcripción, selección y categorización (p. 76).

1. **Transcripción.** Siguiendo el método de análisis de contenido sugerido por Martínez (1998), luego de organizar los instrumentos diligenciados se hizo una transcripción detallada de los contenidos de la información recogida, asegurándose de revisarlos y completarlos antes de empezar la codificación inicial de los descubrimientos (p. 75).
2. **Codificación.** Estos contenidos se organizaron en diez (10) secciones o bloques temáticos (unidades de análisis) con apoyo en la herramienta ATLAS.Ti, creando y agrupando citas, párrafos o grupos de párrafos como unidades de información que desarrollaban una idea o concepto principal (Martínez, 1998, p. 75).
3. **Categorización.** A cada unidad de análisis se asignaron términos claros según su contenido, anotándolos en la parte derecha de la matriz, según las categorías para analizar fenómenos sociales definidas por Lofland (1971), como:
 - *Actos.* Acciones breves que duran minutos u horas.
 - *Actividades.* Acciones prolongadas que involucran a las personas durante días, semanas o meses.
 - *Significados.* Expresiones verbales que guían las acciones.
 - *Participación.* Compromisos que involucran plenamente a los sujetos.
 - *Relaciones.* Interacciones entre varias personas.
 - *Situaciones.* Como unidades de análisis (Martínez, 1998, p. 75).

Luego, según Ortega y Flores (2023), por el método de estudio de caso múltiple se realizó la reducción de categorías, la contrastación, la triangulación y la teorización.

4. **Reducción de categorías.** Después de haber recopilado una gran cantidad de información a través de grupos focales, entrevistas, observación participante y revisión de documentos, el investigador se dedicó a analizar y clasificar toda esa información. Esto se hizo mediante un proceso sistemático de codificación y categorización, donde se identificaron patrones y temas significativos que surgieron de los datos. Este proceso incluyó:

- *Simplificación conceptual.* Se eliminaron categorías que resultaban innecesarias o redundantes para evitar confusiones.
- *Consolidación temática.* Se agruparon categorías similares para facilitar el análisis y aclarar las relaciones entre ellas.
- *Priorización analítica.* Se definieron las categorías más relevantes para responder a las preguntas de la investigación, lo que permitió una interpretación más clara y concisa de los descubrimientos.

Tabla 2

Desglose comparativo para la reducción de categorías

Proceso Original	Reformulación
Eliminación de redundancias	Simplificación conceptual
Agrupación similar	Consolidación temática
Relevancia del establecimiento	Priorización analítica

Nota. Elaborada por el investigador, desde el diseño del análisis de contenido por el método de Estudio de caso múltiple etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006; y Ortega y Flores, 2023).

En esta versión, se mantuvo la esencia del proceso metodológico original, incorporando términos como “simplificación conceptual” y “consolidación temática” para resaltar la claridad y la eficiencia en el análisis de datos. Se utilizaron verbos como “fusionaron” y “seleccionaron” para poner de relieve las acciones específicas llevadas a cabo durante el proceso.

5. **Contrastación.** Una vez que se depuraron y definieron las categorías principales, la información se organizó de manera coherente y lógica, estableciendo conexiones entre las categorías y subcategorías. Esto facilitó la creación de una narrativa clara y comprensible sobre el fenómeno estudiado a través de la contrastación tanto intra como inter-caso, de la siguiente manera:

- *Creación de herramientas comparativas.* Se diseñaron matrices de análisis para realizar comparaciones sistemáticas entre los casos de estudio.
- *Definición de vínculos conceptuales.* Se identificaron y describieron las relaciones entre las categorías que surgieron del análisis comparativo.
- *Definición de un marco teórico preliminar.* Se estableció un marco conceptual basado en los resultados obtenidos de la contrastación dentro de cada caso (Jamundí, Yumbo y Uribia) y entre los tres casos, creando así una base sólida para comenzar a interpretar y comprender el fenómeno en estudio.

Tabla 3*Desglose comparativo de la estructuración para la contrastación*

Proceso Original	Reformulación
Estructuración	Organización sistemática
Matrices de creación	Creación de herramientas comparativas
Definir relaciones	Definición de vínculos conceptuales
Establecer marco conceptual	Desarrollo de un marco teórico

Nota. Elaborada por el investigador, desde el diseño del análisis de contenido por el método de Estudio de caso múltiple etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006; y Ortega y Flores, 2023).

6. **Triangulación.** Para garantizar que los descubrimientos fueran creíbles y auditables, se llevó a cabo una triangulación metodológica que incluyó diversas fuentes de información, técnicas de recolección y enfoques teóricos. Esto se hizo para verificar y confirmar la información recopilada, reduciendo así el riesgo de que los resultados estuvieran influenciados por sesgos o limitaciones en el diseño metodológico. Se implementaron estrategias como:

- *Triangulación de la información.* Se comparó la información recogida en grupos focales, entrevistas, observación, documentos, definiendo diferencias y similitudes, asegurando la consistencia y precisión de la información.
- *Triangulación colaborativa.* La información recogida fue analizada por otros investigadores (colaboradores), y revisada por el tutor del estudio, reduciendo sesgos particulares para garantizar una interpretación más objetiva.
- *Triangulación teórica.* Los descubrimientos se compararon y contrastaron con diferentes teorías definidas en la revisión documental asegurando una comprensión más integral del fenómeno estudiado (Aguilar y Barroso, 2015, pp. 74-75).

Tabla 4*Desglose comparativo para la triangulación*

Proceso Original	Reformulación
Triangulación de la información	Validación de fuentes
Triangulación de investigadores	Análisis colaborativo
Triangulación teórica	Contraste teórico

Nota. Elaborada por el investigador, desde el diseño del análisis de contenido por el método de Estudio de caso múltiple etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006; y Ortega y Flores, 2023).

7. **Teorización.** En esta etapa, el investigador se dedicó a construir teorías sobre el fenómeno que estaba estudiando, con base en un análisis estructurado que fue validado a través de la triangulación. Esto permitió ofrecer nuevas perspectivas y profundizar en el conocimiento ya existente sobre el tema, gracias a la interpretación de la información. Se desarrollaron los siguientes puntos:
- *Identificación de patrones.* Se identificaron y analizaron los patrones y/o relaciones generales que se repetían en los tres casos (Jamundí, Yumbo y Uribia) que fueron explorados y estudiados.
 - *Integración teórica.* Los resultados se incorporaron en marcos teóricos ya existentes y se propusieron teorías emergentes que ampliaron la comprensión del fenómeno.

Tabla 5

Desglose comparativo para la teorización

Proceso Original	Reformulación
Identificar patrones	Identificación de patrones
Integrar descubrimientos en marcos teóricos	Integración teórica

Nota. Elaborada por el investigador, desde el diseño del análisis de contenido por el método de Estudio de caso múltiple etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006; y Ortega y Flores, 2023).

La auditabilidad de la investigación

La credibilidad y la auditabilidad del estudio se gestionaron procesando la información mediante la técnica de triangulación. Según Donkoh y Mensah (2023), esta técnica permite analizar un fenómeno desde diversas fuentes de información, metodologías y postulados teóricos (p. 7). Su propósito es comprobar y comprender la realidad indagada, reduciendo los sesgos personales o metodológicos y mejorando la transferibilidad o alcance de las conclusiones del estudio. En este caso, la credibilidad se estableció triangulando la información cualitativa confrontando, analizando y contrastando sus semejanzas y diferencias con la información recogida a través de las entrevistas, los grupos focales, las observaciones y la revisión documental.

ATLAS.ti

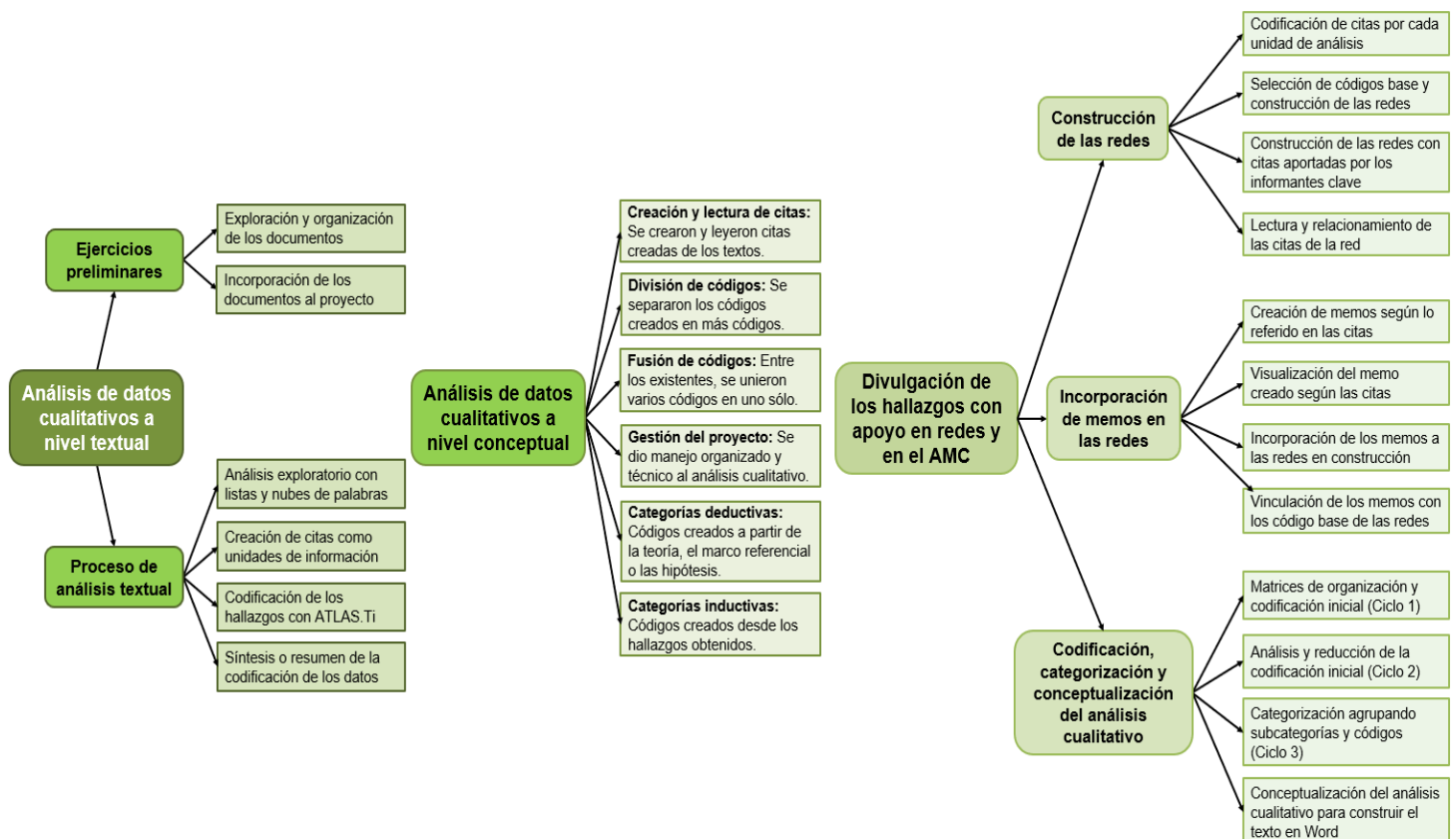
Para analizar y procesar la información recogida se empleó el software ATLAS.ti, especializado en el análisis cualitativo de datos, que permite al investigador codificar, gestionar y examinar textos y archivos multimedia, sistemática y eficientemente pues, gracias a sus funcionalidades, posibilita identificar patrones, establecer categorías y descubrir relaciones en los datos, para una comprensión más profunda de la temática investigada. A propósito, Kuckartz (2014), quien ha estado a cargo de su desarrollo y perfeccionamiento, aduce que este software “apoya el análisis cualitativo mediante la organización y visualización de la información, facilitando la interconexión de conceptos y la detección de ideas relevantes” (p. 15). La herramienta ATLAS.ti (2025a), ha hecho un significativo aporte a la investigación, durante el análisis de la información cualitativa, tanto a nivel textual como conceptual, así como para la divulgación de los descubrimientos con apoyo en redes y en el Análisis Matricial Cualitativo (AMC), así:

1. **Análisis de la información cualitativa - Nivel textual.** En esta fase se diseñó el proyecto de análisis textual el cual permitió procesar sistemáticamente los datos cualitativos, organizándolos, codificándolos y analizando patrones emergentes y relaciones existentes entre los conceptos o los temas, incorporando y explorando los documentos del estudio, creando los memos iniciales, desarrollando el análisis exploratorio con listas y nubes de palabras, creando citas textuales como unidades de información y realizando la codificación preliminar de la información recogida.
2. **Análisis de la información cualitativa - Nivel conceptual.** En esta fase se dividieron y fusionaron los códigos considerados más relevantes para el estudio, reduciendo los descubrimientos iniciales, a partir de los cuales se construyeron categorías deductivas e inductivas por cada unidad de análisis, que originaron las categorías generales que se contrastaron (primero al interior de cada caso - Jamundí, Yumbo y Uribe- y entre los tres casos después), cuyos resultados se triangularon con la información hallada en los grupos focales, las observaciones y la revisión literaria.

3. **Divulgación de los descubrimientos con apoyo en redes y en el Análisis Matricial Cualitativo (AMC).** En esta etapa se construyeron las redes o árboles relacionales que permitieron sintetizar y graficar los análisis llevados a cabo por cada unidad de análisis, se Incorporaron memos analíticos en las redes o árboles relacionales y se depuró la codificación, categorización y conceptualización del análisis cualitativo por medio de matrices cuyos resultados analíticos se llevaron al texto en Word.

Figura 2

Proceso de análisis cualitativo de los descubrimientos con la herramienta ATLAS.ti



Nota. Elaborada por el investigador a partir del proyecto de análisis de la información cualitativa.

Construcción de la estrategia educativa

Como productos del proceso metodológico desarrollado, se elaboraron cuatro (4) constructos teóricos que permitieron diseñar y desarrollar la estrategia educativa integral y diferencial y la teoría emergente de esta, fines últimos de esta investigación.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

Para garantizar la confiabilidad y auditabilidad del estudio realizado bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo por el método etnográfico, se establecieron criterios de rigor específicos, cuya rigurosa aplicación aseguró la calidad de la investigación y su impacto relevante en la creación de una estrategia pedagógica inclusiva para personas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado, así como en el desarrollo de una teoría emergente que describa el proceso necesario para asegurar una educación de calidad, pertinente y transformadora a esta población vulnerable. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), estos criterios fueron:

Credibilidad

Este criterio que se refiere a la veracidad y autenticidad de los resultados de la investigación, garantizando que representaran con precisión las experiencias y perspectivas de las personas en extraedad escolar victimizados por el conflicto armado en Colombia, se reforzó en el estudio implementando estrategias como:

- ***Inmersión reflexiva en el escenario.*** A través de una interacción continua con los participantes para lograr una comprensión profunda de su realidad educativa.
- ***Observación persistente.*** Documentando detalladamente las experiencias, necesidades y percepciones de los sujetos de estudio.
- ***Uso de la voz de los participantes.*** Priorizando el testimonio directo en el análisis, asegurando que la interpretación se fundamentara en las experiencias vividas.
- ***Revisión por pares y validación por participantes.*** Los descubrimientos se sometieron a la retroalimentación de expertos en educación y de los propios participantes para validar su relevancia y exactitud. Los resultados preliminares del estudio se dieron a conocer a los participantes para validar los

descubrimientos y garantizar que la interpretación reflejara con exactitud sus vivencias y puntos de vista (Lincoln y Guba, 1985, p. 296).

Auditabilidad

Siguiendo a Lincoln y Guba (1985), este criterio, orientado a asegurar la coherencia y transparencia de la investigación, permitiendo que otros investigadores puedan conocer y comprender las decisiones metodológicas y analíticas asumidas, asegurando su confirmabilidad (p. 303), entendida por los autores como objetividad, buscando incrementar la coherencia entre la realidad observada y la representación que se intentaba reflejar, se incorporó el estudio desarrollando:

- ***Diarios de campo y registros sistemáticos.*** Se documentó rigurosamente el proceso de estudio desde el acopio de datos hasta su análisis e interpretación.
- ***Matrices de análisis y categorización.*** Se creó una estructura esquemática para organizar y analizar datos cualitativos, garantizando su rastreo y comprensión.
- ***Registro detallado de procedimientos y decisiones metodológicas.*** Se explicaron las razones para cada modificación o ajuste en el diseño de la investigación que se hicieron necesarias.

Consideraciones éticas

Dado que el estudio se llevó a cabo con poblaciones vulnerables, se garantizó la confidencialidad de la información gestionando y diligenciado el consentimiento informado por cada participante y la aplicación de principios éticos preestablecidos por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para el desarrollo de la interacción con apoyo de los participantes.

El desarrollo de las consideraciones éticas en esta investigación cualitativa se fundamentó en el compromiso con la bioética necesario para, a través del método etnográfico, explorar las preguntas del estudio. A partir del análisis y procesamiento de

la información recopilada, se buscó proponer una teoría emergente desde la pedagogía integral, enfocada en la formación de estudiantes de extraedad. Este compromiso se estableció siguiendo las directrices de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que, según Corbella et al. (2021), incorpora la responsabilidad ética como una competencia esencial en el proceso formativo (p. 149). El objetivo principal fue minimizar cualquier posible inconveniente para la población involucrada, utilizando grupos focales, entrevistas abiertas y observación participante. Se aseguró que, como menciona Mora (2021), cada acción del investigador estuviera guiada por un sentido racional y el orden necesario para alcanzar los ideales (p. 137). Este marco ético garantizó que la investigación se llevara a cabo con un respeto absoluto por los derechos humanos y el bienestar general de los participantes.

La aplicación práctica de la ética comenzó con la aprobación previa del comité de ética de investigación institucional, estableciendo así las bases formales para la intervención. El investigador asumió el compromiso ineludible de obtener el consentimiento informado y voluntario de todos los informantes clave antes de cualquier acercamiento o entrevista. Este acuerdo no solo era un requisito formal, sino que también garantizaba la debida lealtad hacia los sujetos de estudio, priorizando siempre su bienestar general sobre el interés particular del proceso investigativo. Finalmente, se estableció la obligación de informar a los participantes sobre los resultados obtenidos y de difundir el estándar de atención de la teoría pedagógica emergente, asegurando que el impacto de la investigación beneficiara de manera tangible a la población objeto de estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA

En este capítulo se presentan ordenada y claramente los testimonios obtenidos luego de entrevistar a los doce (12) informantes clave en los municipios de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca) y Uribia (La Guajira), de la República de Colombia; tratando de responder concretamente a los interrogantes de la investigación, exponiendo la información cualitativa más relevante para el alcance de los propósitos planteados, sin interpretarlos ni explicarlos, dando a conocer la información encontrada a través de tablas, descripciones, resúmenes y análisis reflexivos (Bermúdez et al., 2021, p. 3).

De acuerdo con Bermúdez et al. (2021), se consideró fundamental presentar la información recogida en forma completa, precisa y adecuada, incluyendo todos los resultados, incluso los que no confirmaran la pregunta de investigación, para ofrecer una perspectiva real de lo que arrojó el uso de las herramientas para la recopilación de información (p. 3), lo que implicó elaborar los guiones para las entrevistas y los grupos focales, así como diligenciarlos diarios de campo de las observaciones participantes. De este modo, en el presente capítulo se llevaron a cabo las acciones de:

- **Codificación inicial de la información.** En esta primera fase se verificaron y organizaron los descubrimientos para presentarlos adecuadamente.
- **Reducción de la codificación inicial.** A partir de los descubrimientos iniciales, se definieron códigos descriptivos, que originaron conceptos (ejes preliminares), que sirvieron de base para establecer, luego, las categorías para el análisis.

- **Categorización.** Fase en la que se agruparon los conceptos o ejes extraídos de los descubrimientos, resultantes en la codificación refinada, en categorías más amplias, a partir de la cual se realizó la interpretación final de los datos.

Aplicación de la técnica del análisis de contenido

Para el análisis e interpretación de la información recaba por el estudio, el investigador aplicó la técnica de Análisis de Contenido descrita por Martínez M., M. (1998, p. 69), procedimiento que se desarrolló llevando a cabo las siguientes acciones:

Unidades de registro y codificación abierta (inmersión y descomposición)

Después de revisar detenidamente entrevistas, grupos focales, observaciones y documentos, se organizó el material en fragmentos con significado: palabras, frases o episodios relacionados con la interrupción escolar, el duelo, los estigmas, los saberes de vida y redes comunitarias. Este proceso, como indica Martínez (1998), permitió codificar la información abiertamente, sin imponer categorías predefinidas, respetando lo referido por los informantes y el contexto en que lo hicieron (p. 70). A cada fragmento se asignó un código provisional que reflejara tanto lo dicho literalmente como lo que se insinuaba, junto con notas analíticas para registrar interpretaciones y guiar decisiones futuras. Según Martínez (1998), la inmersión en la información no solo buscó confirmar ideas previas, sino también descubrir relaciones, excepciones y tensiones, asegurando que el sentido emergiera de la experiencia y no de categorías impuestas (p. 71).

Reducción, agrupamiento y construcción de categorías (descripción relacional)

Los primeros códigos se simplificaron poco a poco mediante fusiones, divisiones y renombramientos, asegurando la claridad y profundidad de los conceptos (Martínez, 1998, p. 77). El investigador organizó los códigos en grupos, proponiendo categorías provisionales como “trayectorias interrumpidas” o “saberes territoriales”, con base en criterios de representatividad, coherencia interna y diferenciación entre categorías. La matriz de reducción conectó las categorías con condiciones, acciones y consecuencias,

llevando el análisis de una simple descripción a relaciones más complejas, en línea con lo que recomiendan Braun y Clarke (2023) al develar las relaciones analíticas explícitas en lugar de simplemente listarlas, y a la necesidad de aclarar las decisiones tomadas para asegurar la transparencia del estudio (Flick, 2022, p. 16).

Contrastación intra-caso e inter-caso (contextos y comparación teórica)

Siguiendo a Martínez (1998), se realizó un análisis de cómo se manifestaban las diferentes categorías en los tres casos (Jamundí, Yumbo, Uribia), teniendo en cuenta su contexto etnográfico y condiciones socioterritoriales (pp. 78-79). Al comparar cada caso, se revelaron perfiles y matices locales, como las formas de cuidado comunitario, las barreras de acceso y los repertorios culturales. Además, al hacer comparaciones entre casos, se identificaron similitudes y diferencias que ayudaron a eliminar sesgos en el descubrimiento conceptual y que enriquecieran las explicaciones (Martínez, 1998, p. 81). Este proceso iterativo, que ajustó definiciones, relaciones y alcances, se alineó con la lógica de refinamiento reflexivo de los marcos analíticos (Braun y Clarke, 2023) y con la expectativa de lograr una coherencia teórica con la información empírica (Flick, 2022, p. 17). Más que simplemente enumerar diferencias, al final se construyó una explicación que ilustra cómo y por qué los significados varían según el territorio.

Triangulación y soporte técnico (credibilidad, convergencia y trazabilidad)

De acuerdo con Martínez (1998), se emplearon diversas fuentes (entrevistas, grupos focales, observación y documentos) y se revisaron los resultados con apoyo de los participantes para confirmar o cuestionar las categorías, evitando así reflexiones simplistas (p. 81). El investigador registró de las decisiones tomadas (versiones de códigos, anotaciones, criterios de inclusión y exclusión) y utilizó el software ATLAS.ti para realizar el análisis matricial cualitativo, organizando las conexiones entre citas, códigos, grupos y redes, para evaluar la coherencia interna del sistema categorial (ATLAS.ti, 2025b). Así, como aduce Flick (2022), la triangulación no se presentó como una simple lista, sino que se describió cómo las categorías ganaron o perdieron relevancia según la evidencia, siguiendo los criterios de transparencia analítica (p. 12).

Teorización emergente y saturación teórica situada (de las categorías a la teoría)

Finalmente, los descubrimientos se agruparon en propuestas que explicaban cómo se entrelazan las afectaciones, la memoria, el cuidado, la comunidad, el currículo situado y la agencia. De aquí surgieron las bases para co-construir una propuesta educativa y la teoría emergente de la pedagogía integral, que parte de las experiencias de victimización hasta la creación de proyectos de vida, sin dejar de lado la educación tradicional. La saturación teórica, como señala Flick (2022), se hizo evidente en la estabilidad de las categorías y la falta de nuevas variaciones significativas en los casos y fuentes, o en los conteos numéricos, según criterios de suficiencia conceptual (p. 12). El modelo final, según Martínez (1998), que fundamentó la teoría emergente de la pedagogía integral sigue esta secuencia: unidades de registro → códigos → categorías → contraste → triangulación → teoría (p. 100). Este modelo se presenta en una estructura clara y revisable que explica por qué esta estrategia educativa es situada, integral y diferencial para jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto.

Codificación inicial de los descubrimientos

Para establecer los descubrimientos del estudio y procesar la información cualitativa, se utilizó el método de estudio de caso múltiple etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006). La información se revisó y organizó a través de una codificación inicial, lo que permitió entender la complejidad de los testimonios recogidos y sentar las bases para un análisis riguroso y contextualizado. Se llevaron a cabo acciones como:

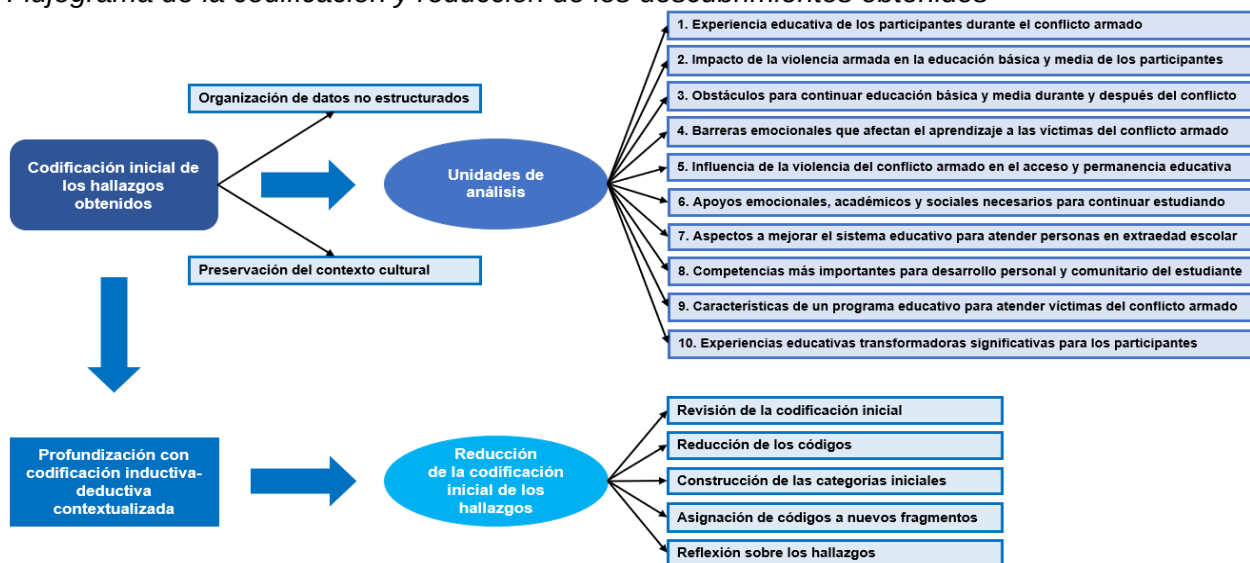
1. ***Organización de la información no estructurada.*** Los descubrimientos se estructuraron teniendo en cuenta que las entrevistas realizadas a estudiantes en extraedad, víctimas del conflicto, revelaron relaciones que reflejan experiencias traumáticas, dificultades que enfrentan para comenzar y concluir su educación básica y media en la edad adecuada, y las necesidades educativas específicas de esta población. Gracias a la codificación inicial, se logró dividir la información en partes más manejables, lo que facilitó la identificación de conceptos clave y la clasificación de las dimensiones esenciales de los datos obtenidos.

2. **Preservación del contexto cultural.** Se desarrolló una codificación etnográfica que capturó matices y particularidades locales, determinando diferencias entre las víctimas afrocolombianas, indígenas y sin afiliación étnica, tanto urbanas como rurales. Además, se documentaron las prácticas educativas comunitarias y se vincularon experiencias individuales con estructuras de violencia sistémica.

Cada caso, se trataba de personas que, en su niñez o su juventud, no pudieron terminar su bachillerato por motivos económicos, ya que sus familias no contaban con recursos para enviarlos a las instituciones educativas de su zona y comprar materiales. También por factores sociales relacionados con el conflicto armado (la violencia, el desplazamiento forzado y el miedo a vivir en medio de la guerra); estructurales, como la falta de caminos adecuados, dificultades geográficas para llegar a las escuelas o la ausencia de estas en sus territorios; y culturales, vinculadas a tradiciones familiares que asignan a los hijos varones el deber de trabajar desde jóvenes para ayudar a sus padres, mientras y a las niñas las tareas del hogar desde muy temprana edad. Estas personas provienen de comunidades rurales, rurales dispersas o urbanas marginales, vulnerables o afectadas por los problemas sociales derivados del conflicto armado, lo que les impidió completar la educación primaria y el bachillerato en la edad adecuada.

Figura 3

Flujograma de la codificación y reducción de los descubrimientos obtenidos



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de Bermúdez et al. (2021).

Descripción

En las siguientes diez (10) tablas (6 a 15), se presenta un resumen preliminar del análisis de contenido de los descubrimientos hechos en las entrevistas realizadas a informantes de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca), y de Uribia (La Guajira), en las que se abordan las unidades de análisis: Experiencias educativas; impactos del conflicto armado en su educación; desafíos enfrentados para continuar su formación; barreras emocionales dejadas por el desplazamiento forzado que impactaron su aprendizaje; influencia de la violencia en su acceso y permanencia en el sistema educativo; apoyos emocionales, académicos y sociales que consideran necesarios para continuar su educación; y aspectos que deberían ser mejorados en el sistema educativo para atender las necesidades de las personas en extraedad escolar; conocimientos, habilidades o valores que creen relevantes para su desarrollo personal y comunitario; las características que debería evidenciar un programa educativo adecuado para jóvenes y adultos; y las experiencias educativas exitosas que han realizado.

Cada una de estas tablas muestra los descubrimientos preliminares y una codificación inicial tentativa, que sirvieron como base para continuar con el análisis de la información cualitativa recolectada en los grupos focales, la observación participante y la revisión literaria. Esta actividad permitió adelantar un procesamiento posterior mediante la contrastación, triangulación y teorización de la información recolectada.

Tabla 6

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	" <u>Hemos vivido en el campo</u> , toda la vida <u>hemos sido</u> pues <u>campesinos</u> como se dice y pues es difícil <u>era difícil</u> en ese momento <u>conseguir el dinero para pagar</u> para pagar <u>el colegio</u> ."	Experiencia educativa: Hemos vivido en el campo, hemos sido... campesinos, era difícil, conseguir el dinero para pagar el colegio
EST002 Jamundí	"No, la experiencia <u>muy buena</u> , de hecho, <u>estudiar a mí siempre me gustaba</u> , <u>tuve la oportunidad</u> gracias a Dios <u>de siempre ocupar los primeros lugares</u> en esos cuatro años que estuve."	Experiencia educativa: Muy buena, estudiar a mí siempre me gustaba, tuve la oportunidad de siempre ocupar los primeros lugares
EST003 Jamundí	" <u>El estudio fue grave</u> , <u>bastante grave</u> , porque nos tocaba <u>caminar como dos horas</u> , <u>madrugarnos a las cinco o seis de la mañana</u> y <u>salir de la casa para llegar a las ocho</u> ."	Experiencia educativa: El estudio fue grave, bastante grave, caminar como dos horas, madrugar a las cinco o seis de la mañana, salir de la casa para llegar a las ocho

Tabla 6 (cont.)

EST004 Jamundí	“En ese tiempo <u>el estudio era bien</u> , porque pues <u>los profesores enseñaban más, había menos tecnología</u> , entonces ellos <u>estaban más pendientes de los estudiantes</u> .”	Experiencia educativa: El estudio era bien, los profesores enseñaban más, había menos tecnología, estaban más pendientes de los estudiantes
EST005 Yumbo	“Yo <u>estudié hasta décimo</u> , sino que <u>corté mis estudios porque quedé embarazada</u> .”	Experiencia educativa: Estudié hasta décimo, corté mis estudios porque quedé embarazada
EST006 Yumbo	“La verdad <u>no seguí estudiando por ignorancia mía</u> , porque <u>mis padres siempre han tenido cómo, cómo sacarnos adelante</u> .”	Experiencia educativa: No seguí estudiando por ignorancia mía, mis padres siempre han tenido como sacarnos adelante
EST007 Yumbo	“Mi experiencia fue <u>bastante agradable y bastante dura</u> , porque en esa época la <u>educación</u> pues <u>muy diferente a la actualidad</u> , había <u>mucha rigidez, el profesorado</u> como de parte femenina como de parte masculina <u>eran bastante rígidos con uno</u> .”	Experiencia educativa: Bastante agradable y bastante dura, educación muy diferente a la actualidad, mucha rigidez, el profesorado... eran bastante rígidos con uno
EST008 Yumbo	“Fue una experiencia <u>muy difícil. Vivíamos con miedo constante</u> porque <u>cerca del colegio había presencia de grupos armados</u> .”	Experiencia educativa: Muy difícil, vivíamos con miedo constante, cerca del colegio había presencia de grupos armados
EST009 Uribia	“ <u>No había educación como ahora, por eso yo no estudié</u> , porque ellos <u>me llevaron para la ranchería a la edad de siete años</u> .”	No había educación como ahora, por eso fue que yo no estudié, me llevaron para la ranchería a la edad de siete años
EST010 Uribia	“Cerca de mi comunidad Bahía Portete, <u>se vio lo que fue el conflicto armado, hubo un enfrentamiento entre los Wayuu con los Arijuna, (...) lo que impidió que muchos jóvenes estudiaran</u> .”	Experiencia educativa: Se vio... el conflicto armado, hubo un enfrentamiento entre los Wayuu con los Arijuna, que impidió que muchos jóvenes estudiaran
EST011 Uribia	“El motivo por el cual <u>no estudié cuando estaba pequeña</u> , fue <u>por la distancia, me encontraba viviendo en ranchería</u> , Jururá se llamaba, en la cual <u>era muy lejos ir al centro educativo</u> .”	Experiencia educativa: No estudié cuando estaba más pequeña, por la distancia, me encontraba viviendo en ranchería, era muy lejos ir al centro educativo
EST012 Uribia	“Mi experiencia fue <u>bastante limitada</u> . En la ranchería donde crecí <u>no había escuela cerca</u> , para estudiar <u>había que caminar mucho, cruzar arroyos en invierno, muchas veces no se podía</u> .”	Experiencia educativa: Bastante limitada, no había escuela cerca, había que caminar mucho, cruzar arroyos en invierno, muchas veces no se podía

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 7

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	“Eso <u>afectó</u> en su momento <u>que los profesores no quisieran venir, que la secretaria no quisiera invertir</u> pues en los pueblos, <u>en la infraestructura de las escuelas</u> .”	Impacto del conflicto: Afectó que los profesores no quisieran venir, que la secretaria no quisiera invertir en infraestructura de las escuelas
EST002 Jamundí	“A mí <u>no me impactó tanto</u> , pero <u>sí impactó a algunos familiares</u> que se quedaron en las fincas porque ya después ya <u>empezaron</u> lo que la gente empezó a llamar <u>los bombardeos</u> , (...) entonces <u>a muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba</u> .”	Impacto del conflicto: No me impactó tanto, sí impactó a algunos familiares, empezaron los bombardeos, a muchos les tocó desplazarse para acá para Timba
EST003 Jamundí	“El impacto fue de <u>la violencia</u> porque hubo <u>mucho derrame de sangre</u> . (...) <u>Los profesores no volvieron por allá a enseñar</u> , entonces <u>todo se paralizó</u> en ese momento, en esa instancia.”	Impacto del conflicto: La violencia, mucho derrame de sangre, los profesores no volvieron a enseñar, todo se paralizó
EST004 Jamundí	“A los papás les daba miedo mandar a los niños a estudiar, porque <u>no sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados</u> aquí. Entonces pues <u>afectaba un poquito, porque</u> pues ya <u>los niños no pueden asistir habitualmente a los colegios</u> .”	Impacto del conflicto: A los papás les daba miedo mandar a los niños a estudiar, No sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados, afectaba un poquito, porque los niños no pueden asistir habitualmente a los colegios
EST005 Yumbo	<u>Yo quise seguir estudiando</u> , pero pues <u>al ver que solamente mis hijos dependían de mí, me causaba</u> como emocionalmente <u>tristeza</u> , como <u>depresión</u> , (...), porque <u>no tenía tiempo</u> la verdad, entonces me causaba así, o sea, <u>mantenía emocionalmente</u> como <u>frustrada</u> .”	Impacto del conflicto: Yo quise seguir estudiando, al ver que solamente mis hijos dependían de mí, me causaba tristeza, depresión, no tenía tiempo, mantenía emocionalmente frustrada
EST006 Yumbo	“Porque pues <u>si no tienes una estabilidad laboral no tienes una estabilidad económica</u> y debido a eso, digámoslo, que <u>uno se siente quedado, se siente frustrado</u> y todo.”	Impacto del conflicto: Si no tienes una estabilidad laboral, no tienes una estabilidad económica, uno se siente quedado, se siente frustrado
EST007 Yumbo	“Yo fui cogiéndole amor a la plata, <u>yo dije mejor la plata, mejor trabajar que estudiar</u> , mejor dicho. Sí, pues, y como de acuerdo a la <u>ignorancia</u> o la <u>inocencia</u> , qué sé yo, de uno, <u>no sabiendo que el estudio es algo muy primordial</u> .”	Impacto del conflicto: Yo fui cogiéndole amor a la plata, yo dije mejor la plata, mejor trabajar que estudiar, ignorancia, inocencia, no sabiendo que el estudio es algo muy primordial

Tabla 7 (cont.)

EST008 Yumbo	<u>“La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero.”</u>	Impacto del conflicto: La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces, cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero
EST009 Uribia	<u>“Y eso me afectaba a mí bastante en la manera de educarme, porque mi mamá no quería que yo me desplazara para la comunidad donde había una escuelita.”</u>	Impacto del conflicto: Me afectaba a mí bastante educarme, mi mamá no quería que yo me desplazara, para la comunidad donde había una escuelita
EST010 Uribia	<u>“Cabe recordar, teniendo en cuenta el caso anteriormente mencionado por el conflicto armado, todos en su mayoría quedan sin estudios. (...) Nos deja analfabetas ante los demás.”</u>	Impacto del conflicto: Teniendo en cuenta el caso mencionado por el conflicto armado, todos en su mayoría quedan sin estudios, nos deja analfabetas
EST011 Uribia	<u>“Nos afecta por lo que nosotros como niños o pequeños, los problemas de los adultos o de los mayores nos afecta a nosotros.”</u>	Impacto del conflicto: Nos afecta como niños, los problemas de los adultos o de los mayores, nos afecta a nosotros
EST012 Uribia	<u>“Mi mamá tenía mucho temor de que me pasara algo, por eso no me dejaba salir a estudiar.”</u>	Impacto del conflicto: Mi mamá tenía mucho temor, que me pasara algo, no me dejaba salir a estudiar

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 8

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	<u>“La escuela, el colegio, todo fue afectado... Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de las escuelas del colegio.”</u>	Obstáculos: La escuela, el colegio, todo fue afectado, los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de las escuelas del colegio
EST002 Jamundí	<u>“Nunca buscaba las oportunidades, de pronto nos quedamos quietos en la casa esperando que nos llegue...”</u>	Obstáculos: Nunca buscaba las oportunidades, nos quedamos quietos en la casa, esperando que nos llegue
EST003 Jamundí	<u>“Lo que me impidió estudiar fue por la distancia y que mi papá ya no tenía recursos y por el motivo del transporte, que no había posibilidad de uno salir al estudio, ya por la lejana, la distancia.”</u>	Obstáculos: Me impidió estudiar la distancia, no tenía recursos, por el motivo del transporte, no había posibilidad de uno salir al estudio, por la lejana
EST004 Jamundí	<u>“Pues muchas personas no terminaron el bachillerato por el problema de que la economía no daba para que los padres pudieran dar estudios a los muchachos.”</u>	Obstáculos: Muchas personas no terminaron el bachillerato, la economía no daba, para que los padres pudieran dar estudios los muchachos
EST005 Yumbo	<u>“La verdad hay muchos que quieren estudiar, pero lastimosamente los padres no los dejan.”</u>	Obstáculos: Hay muchos que quieren estudiar, pero los padres no los dejan
EST006 Yumbo	<u>“O sea que los obstáculos o barreras que yo encontraba era en mí misma. Sí, en mí misma, ya después del tiempo yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando, yo no me veía.”</u>	Obstáculos: Era en mí misma, después del tiempo, yo decía no tan viejo uno estudiando, yo no me veía
EST007 Yumbo	<u>“No había como esa oportunidad de seguir, por decir, voy a terminar el bachillerato ahora temprano (...) Entonces ya tocó dedicarme a trabajar..., para colaborar al sustento de la mamá.”</u>	Obstáculos: No había oportunidad de seguir, terminar el bachillerato, tocó dedicarme a trabajar, para colaborar al sustento de la mamá
EST008 Yumbo	<u>“La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos, y también el miedo. Luego vino la necesidad económica. Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven y eso me alejó más del estudio.”</u>	Obstáculos: La inestabilidad, desplazamientos, falta de documentos, el miedo, la necesidad económica, Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven, eso me alejó más del estudio
EST009 Uribia	<u>“Me tocó atender a los viejos después del caso, el problema, (...) mi mamá quedó muy afectada, quedó enferma. Y mi papá también vivía muy enfermo. (...) me tocaba atenderlos. Y por eso (...) no busqué de pronto la oportunidad, o no se me dio la oportunidad.”</u>	Obstáculos: Me tocó atender a los viejos, mi mamá quedó muy afectada, quedó enferma, mi papá también vivía muy enfermo, me tocaba atenderlos, no busqué la oportunidad, no se me dio la oportunidad
EST010 Uribia	<u>“El principal obstáculo, aunque a veces no lo queramos ver así, es la falta de dinero. Porque para cualquier programa de educación que se quiera acceder acá, o para terminar un bachillerato, mínimo, mínimo la inscripción, 300 mil pesos.”</u>	Obstáculos: La falta de dinero, para cualquier programa de educación que se quiera acceder, para terminar un bachillerato, mínimo la inscripción 300 mil pesos
EST011 Uribia	<u>“Una de las barreras o el obstáculo es que, por mi edad, una edad de 23 años, a estudiar un sexto o un séptimo, me hace sentir mal (...) en tiempos de lluvia también eso se nos dificultaba manejar o ir.”</u>	Obstáculos: Mi edad, una edad de 23 años, me hace sentir mal, en tiempos de lluvia, se nos dificultaba manejar o ir
EST012 Uribia	<u>“La responsabilidad familiar me absorbió y por muchos años no pensé en volver a estudiar. También la edad me daba pena: no es fácil entrar a un salón con jóvenes cuando uno ya es mayor.”</u>	Obstáculos: La responsabilidad familiar me absorbió, por muchos años no pensé en volver a estudiar, me daba pena, no es fácil entrar a un salón con jóvenes cuando uno ya es mayor

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 9

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	<u>"No había posibilidades, no había, no había una organización que dijera que la gente vuelva a estudiar, que los niños vuelvan a estudiar, una motivación para estudiar entonces uno se tranquilizó se quedó en la casa a trabajar."</u>	Barreras emocionales: No había posibilidades, no había una organización que dijera que la gente vuelva a estudiar, que los niños vuelvan a estudiar, una motivación para estudiar, uno se quedó en la casa a trabajar
EST002 Jamundí	<u>"Uno siempre siente cualquier tipo de violencia, por menor o mayor que sea, siempre causa un impacto en toda persona, reprime muchas cosas, porque uno siempre, el temor es inevitable, el temor es inevitable."</u>	Barreras emocionales: Cualquier tipo de violencia, siempre causa un impacto en toda persona, reprime muchas cosas, el temor es inevitable
EST003 Jamundí	<u>"Yo me sentía vetado porque después de lo que me pasó, porque ya me sentí que ya no podía, que todo el mundo me miraba como diferente."</u>	Barreras emocionales: Me sentía vetado, me sentí que ya no podía, todo el mundo me miraba como diferente
EST004 Jamundí	<u>"A muchos de ellos les daba miedo viajar porque no sabían en qué momento quedaban en medio del fuego cruzado."</u>	Barreras emocionales: Les daba miedo viajar, no sabían en qué momento quedaban en medio del fuego cruzado
EST005 Yumbo	<u>"Muchos chicos son afectados por temas sociales, delincuencia, prostitución, etc. O sea, allí como lo psicológico, la verdad eso ayudaría demasiado, porque todos nosotros los seres humanos necesitamos a alguien profesional que nos oriente."</u>	Barreras emocionales: Muchos chicos son afectados por temas sociales, delincuencia, prostitución, lo psicológico ayudaría demasiado, necesitamos a alguien profesional que nos oriente
EST006 Yumbo	<u>"Cómo esa inseguridad de mí misma, o sea, yo me sentía como insegura, yo decía que yo no era capaz."</u>	Barreras emocionales: Inseguridad de mí misma, yo me sentía como insegura, yo decía que yo no era capaz
EST007 Yumbo	<u>"Se presenta de que ellos tienen impedimentos por temor a los grupos alzados en armas, porque hay un conflicto entre la gente, entre el campesinado y la gente armada, entonces por ese motivo los profesores no se pueden desplazar a los corregimientos, a las veredas."</u>	Barreras emocionales: Impedimentos por temor a los grupos alzados en armas, hay un conflicto entre la gente, entre el campesinado y la gente armada, los profesores no se pueden desplazar, a los corregimientos, las veredas
EST008 Yumbo	<u>"A veces me cuesta concentrarme. Me da ansiedad estar en lugares con mucha gente o con ruidos fuertes. También me sentía menos que los demás por no haber terminado el colegio a tiempo, y eso me bloqueaba."</u>	Barreras emocionales: Me cuesta concentrarme, me da ansiedad estar en lugares con mucha gente, ruidos fuertes, me sentía menos que los demás, por no haber terminado el colegio a tiempo, eso me bloqueaba
EST009 Uribe	<u>"Yo sentía la necesidad de estudiar, porque ya tenía una responsabilidad, que era mi hija, y por darles una mejor vida a mis viejos, que en esos momentos yo los tenía, ellos ya me habían dado todo, pues ya me tocaba a mí, yo no tenía ese instrumento con qué darles a ellos una calidad de vida."</u>	Barreras emocionales: Yo sentía la necesidad de estudiar, tenía una responsabilidad como era mi hija, por darles una mejor vida a mis viejos, yo no tenía ese instrumento, con qué darles una calidad de vida
EST010 Uribe	<u>"Emocionalmente a uno le golpea no poder estudiar, ver que uno no puede estudiar y ver a otros niños que sí van a clase, que hacen su vida normal en un colegio, a uno le daña porque a uno le queda la duda de por qué uno no puede estudiar o por qué uno no puede tener una educación normal."</u>	Barreras emocionales: Emocionalmente a uno le golpea no poder estudiar, ver a otros niños que sí van a clase, a uno le daña, a uno le queda la duda de por qué uno no puede estudiar, por qué uno no puede tener una educación normal
EST011 Uribe	<u>"Eso me hizo sentir mal como persona, porque de pronto pienso que los problemas de los adultos nos afectan a nosotros y no sabemos por qué."</u>	Barreras emocionales: Me hizo sentir mal como persona, los problemas de los adultos nos afectan a nosotros, no sabemos por qué
EST012 Uribe	<u>"Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar, que su vida está limitada. Y cuando intenta estudiar de adulto, que no tiene la capacidad, como si fuera menos que los demás. Eso duele y afecta el aprendizaje."</u>	Barreras emocionales: No tiene derecho a estudiar, su vida está limitada, no tiene la capacidad, como si fuera menos que los demás, eso duele, afecta el aprendizaje

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 10

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	<u>"El conflicto que hubo impactó porqué, primero la gente no podía salir a trabajar libremente no se podía ir a estudiar menos porque no se sabía en qué momento pasaba algo (...) el conflicto nos afectó tanto económicamente como en la parte educativa a todos."</u>	Influencia del conflicto: La gente no podía salir a trabajar libremente, no se podía ir a estudiar, no se sabía en qué momento pasaba algo, nos afectó económicamente, en la parte educativa a todos

Tabla 10 (cont.)

EST002 Jamundí	"Básicamente por <u>temor</u> , por <u>temor a desplazarse</u> , <u>cuando se mira en el teléfono una información de estas se tensiona uno</u> , <u>la ruta más fácil es donde dicen que van a tener poder</u> y entonces <u>por eso buscan otros caminos</u> ."	Influencia del conflicto: Temor, temor a desplazarse, cuando se mira en el teléfono una información de estas se tensiona uno, la ruta más fácil es donde dicen que van a tener poder, por eso buscan otros caminos
EST003 Jamundí	"Desde ahí <u>me sentí discriminado</u> . <u>La educación tenía que apoyarlo como más sentimentalmente</u> o como <u>tener algo en la casa</u> , <u>no tener barrera para el estudio</u> . Porque <u>a mí me dificultó</u> ."	Influencia del conflicto: Me sentí discriminado, la educación tenía que apoyarlo más sentimentalmente, tener algo en la casa, no tener barrera para el estudio, a mí me dificultó
EST004 Jamundí	" <u>Me sentí muy frustrada</u> porque siempre <u>quise tener algunas metas</u> , pero pues <u>no se pudieron cumplir en el tiempo que yo quería</u> hacerlo. Ya <u>llegaron los hijos</u> y entonces ya <u>empieza a impedir muchas cosas</u> ."	Influencia del conflicto: Me sentí muy frustrada, quise tener algunas metas, no se pudieron cumplir en el tiempo que yo quería, llegaron los hijos, en pieza a impedir muchas cosas
EST005 Yumbo	"A veces <u>ponen</u> como <u>muchos requisitos</u> y a veces <u>no tienen como cumplirlos</u> . De todas las <u>personas de estrato 1, estrato 0, estrato 2</u> ."	Influencia del conflicto: Ponen muchos requisitos, no tienen como cumplirlos, personas de estrato 1, estrato 0, estrato 2
EST006 Yumbo	" <u>Hay chicos que realmente sí quieren</u> y <u>no se les brinda la oportunidad</u> , como <u>muchas veces puede ser por asunto monetario</u> ."	Influencia del conflicto: Hay chicos que realmente sí quieren, no se les brinda la oportunidad, muchas veces puede ser por asunto monetario
EST007 Yumbo	"Ya <u>si usted tenía 14, 15 años</u> , entonces usted <u>ya podía cargar un fusil</u> y <u>querían reclutar</u> , entonces <u>yo le hui a eso</u> , y no, aquí no se puede."	Influencia del conflicto: Si usted tenía 14, 15 años, ya podía cargar un fusil, querían reclutar, yo le hui a eso
EST008 Yumbo	" <u>Nos tocó dejar nuestra casa</u> , <u>perdimos nuestros cultivos</u> y <u>mi papá no volvió a conseguir trabajo</u> estable. <u>El estudio pasó a ser lo último</u> , porque <u>había que pensar en sobrevivir primero</u> . Además, <u>muchos niños eran reclutados</u> , y <u>eso generaba más miedo de salir a estudiar</u> ."	Influencia del conflicto: Nos tocó dejar nuestra casa, perdimos nuestros cultivos, mi papá no volvió a conseguir trabajo, el estudio pasó a ser lo último, había que pensar en sobrevivir primero, muchos niños eran reclutados, eso generaba más miedo de salir a estudiar
EST009 Uribia	" <u>Afecta a nivel educativo</u> , porque <u>en otra parte uno no encuentra la oportunidad</u> que en su propio territorio tiene, de pronto <u>la tranquilidad, la paz, la estabilidad</u> , ya <u>uno en otra parte</u> , ya <u>se olvida de estudiar</u> , porque <u>toca buscar la manera de supervivencia</u> , <u>para uno poder tener esa estabilidad en otra parte</u> ."	Influencia del conflicto: Afecta a nivel educativo, en otra parte uno no encuentra la oportunidad, la tranquilidad, la paz, la estabilidad, uno en otra parte se olvida de estudiar, toca buscar la manera de supervivencia, para tener esa estabilidad en otra parte
EST010 Uribia	" <u>Son muchos aspectos los que influyen</u> , como <u>el miedo, la falta de recursos</u> o tener los libros, hace falta porque <u>no tenemos para un libro</u> , para un <u>cuaderno</u> , para un <u>lapicero</u> , para un <u>lápiz</u> , son <u>muchas las cosas</u> que <u>influyen a la hora de la educación</u> y pues como lo que deja el impacto de estos fenómenos sociales."	Influencia del conflicto: Son muchos aspectos los que influyen, el miedo, la falta de recursos, no tenemos para un libro, cuaderno, lapicero, lápiz, muchas las cosas que influyen a la hora de la educación
EST011 Uribia	"Con los <u>problemas que hay en mi comunidad</u> , no se les <u>dificulta ir a esa institución</u> por los problemas que están y les <u>afectan a los niños</u> ."	Influencia del conflicto: Problemas que hay en mi comunidad, dificulta ir a esa institución, afectan a los niños
EST012 Uribia	" <u>El desplazamiento forzado rompió nuestras raíces</u> . <u>En otra tierra no es fácil estudiar</u> , uno tiene que <u>sobrevivir primero</u> . Además, <u>sin recursos</u> , <u>sin cuadernos ni lápices</u> , y <u>sin un papá que lo apoye</u> a uno, <u>todo se hace más difícil</u> ."	Influencia del conflicto: El desplazamiento forzado rompió nuestras raíces, en otra tierra no es fácil estudiar, sobrevivir primero, sin recursos, sin cuadernos ni lápices, sin un papá que lo apoye, todo se hace más difícil

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 11

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	"Necesitamos <u>apoyo emocional y sicológico</u> , <u>que gente vuelva a confiar</u> para que vuelvan a salir, que la gente vuelva a <u>creer que sí es posible terminar el bachillerato</u> , <u>estudiar sin importar la edad</u> , <u>aprender a ser mejores personas</u> . El <u>apoyo sicológico</u> es muy importante porque si nosotros tenemos un apoyo sicológico eso nos ayuda a <u>tener más confianza</u> a creer que sí es posible."	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Apoyo emocional y sicológico, que la gente vuelva a confiar, creer que sí es posible terminar el bachillerato, estudiar sin importar la edad, aprender a ser mejores personas, apoyo sicológico, tener más confianza
EST002 Jamundí	"Hay que <u>trabajar mentalmente con los jóvenes</u> , <u>que vengan profesionales</u> a <u>hacerles ver que</u> es que <u>el estudio no es una carga</u> , que <u>el estudio es una preparación para el futuro</u> , (...) para que estos tengan el <u>acompañamiento profesional</u> para que puedan <u>cogerle amor al estudio</u> , desde <u>que haya buenos profesionales enseñándole a llevarlo por buen camino</u> ."	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Trabajar mentalmente con los jóvenes, que vengan profesionales, hacerles ver que el estudio no es una carga, el estudio es una preparación para el futuro, acompañamiento profesional, cogerle amor al estudio, que haya buenos profesionales enseñándole a llevarlo por buen camino

Tabla 11 (cont.)

EST003 Jamundí	“Tenía algo como de <u>llegar a la casa y explicarle o enseñarle</u> porque fue algo que una barrera que a veces se atraviesa ahí que uno siente que no puede salir de ahí se dificulta. Tenía como <u>alguien que llega a la casa y le diga tal cosa, tal, y le enseñe lo necesario.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Llegar a la casa y explicarle o enseñarle, alguien que llega a la casa, le enseñe lo necesario
EST004 Jamundí	“Pues creo yo que ha afectado mucho a la población porque hubo mucha gente que le tocó irse del pueblo y pues hay gente que ha estado con muchos <u>anhelos de continuar un estudio</u> para poder <u>tener una mejor calidad de vida</u> y el conflicto armado no les permitió <u>cumplir sus metas.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: anhelos de continuar un estudio, tener una mejor calidad de vida, cumplir sus metas
EST005 Yumbo	“Yo que ante todo en la educación siempre, los valores, <u>los valores</u> que <u>son los primordiales</u> para tener como una base, como <u>una fortaleza para todo</u> porque si no tenemos los valores, por más que tengamos títulos y títulos, y <u>si no tenemos valores</u> pues <u>no somos nada</u> prácticamente.”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Los valores son los primordiales, una fortaleza para todo, si no tenemos valores no somos nada
EST006 Yumbo	“Más que apoyo monetario o <u>apoyo de estudio</u> , podrían ayudar <u>implementando psicología</u> para que tengan <u>una orientación.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Apoyo de estudio, implementando psicología, una orientación
EST007 Yumbo	“ <u>Motivarlos a estudiar.</u> La parte económica infunde en todo, porque muchas veces quisieran <u>ir a estudiar en un mejor colegio</u> , pero la parte económica presiona, (...) se ganan <u>una beca</u> , entonces ya puede <u>continuar sus sueños, y realizar el objetivo, lo que él quiere llegar a ser.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Motivarlos a estudiar, ir a estudiar en un mejor colegio, una beca, continuar sus sueños, realizar el objetivo, lo que quiere llegar a ser
EST008 Yumbo	“ <u>Necesito orientación, que me entiendan,</u> que sepan que a veces <u>uno tiene vacíos porque dejó de estudiar</u> hace años. También <u>apoyo psicológico</u> , porque <u>uno carga muchas cosas del pasado.</u> Y <u>ayudas como transporte o alimentación,</u> porque a veces no hay ni para eso.”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Necesito orientación, que me entiendan, uno tiene vacíos porque dejó de estudiar, apoyo psicológico, uno carga muchas cosas del pasado, ayudas como transporte o alimentación
EST009 Uribea	“Pues un apoyo como la <u>sensibilización a la educación</u> , hablarle que <u>la educación ofrece una calidad de vida</u> , es todo lo que necesitamos, porque con <u>un buen consejo lo echa uno para adelante. Motivación.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Sensibilización a la educación, la educación ofrece una calidad de vida, un buen consejo, lo echa uno para adelante, motivación
EST010 Uribea	“Yo pienso que nosotros tenemos que tener <u>ayuda psicológica y familiar familia.</u> Creo que es algo que nos ayudaría a nosotros mucho porque en esa parte como <u>que nos tienen bastante abandonados. No es lo mismo tener un psicólogo en el colegio</u> porque <u>no te atienden como debería ser,</u> porque <u>no buscan de ti o no te preguntan qué pasa.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Ayuda psicológica y familiar, nos ayudaría a nosotros mucho, nos tienen bastante abandonados, no es lo mismo tener un psicólogo en el colegio, no te atienden como debería ser, no buscan de ti o no te preguntan qué pasa
EST011 Uribea	“En la institución donde yo estudiaba me <u>encontré a una trabajadora social</u> en la cual <u>ella me ayudaba sentimentalmente o hablaba conmigo,</u> más que una profesión, <u>era como una amiga,</u> una amiga que <u>me decía, oye, vas a estar bien,</u> quédate quieta, tu mente, ponte a dibujar, a hacer algo, o sea, <u>me daba un apoyo que no me daban otras personas.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Encontré una trabajadora social, me ayudaba sentimentalmente, hablaba conmigo, era como una amiga, me decía oye vas a estar bien, me daba un apoyo que no me daban otras personas
EST012 Uribea	“Necesitamos más <u>motivación y acompañamiento. Que nos escuche, nos entienda. Materiales, transporte, y programas que nos hagan sentir que no estamos solos, que no estamos atrasados por estudiar a esta edad.</u> ”	Apoyos emocionales, académicos y sociales: Motivación y acompañamiento, nos escuchen, nos entiendan, materiales, transporte, programas que nos hagan sentir que no estamos solos, no estamos atrasados por estudiar a esta edad

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas

Tabla 12

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	“La idea es que cada día seamos mejores <u>que nos traigan muchos proyectos,</u> como <u>proyectos del agro</u> para <u>que nos enseñen cómo sembrar, cómo cuidar la tierra, cómo sacar mejores productos</u> tanto como <u>para la venta</u> como <u>para el consumo</u> pues <u>de nosotros mismos.</u> ”	Aspectos a mejorar: Que traigan muchos proyectos, proyectos del agro, que nos enseñen cómo sembrar, cómo cuidar la tierra, como sacar mejores productos, para la venta, para el consumo de nosotros mismos
EST002 Jamundí	“ <u>El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante, sin importar la edad,</u> que nos diga que hay <u>una oportunidad grandísima para estudiar,</u> para graduarse, que esa oportunidad se dé ahora, vuelva y se dé <u>con buenos profesionales</u> para <u>que se capaciten los niños, los jóvenes, los adultos.</u> ”	Aspectos a mejorar: El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante, sin importar la edad, una oportunidad grandísima para estudiar, buenos profesionales, que capaciten los niños, los jóvenes y los adultos,

Tabla 12 (cont.)

EST003 Jamundí	“Yo creo que <u>ningún momento es tarde para uno estudiar</u> . Por eso yo creo que el sistema educativo debe mejorar la <u>motivación para personas adultas que no han terminado sus estudios, ofrecerles mejores condiciones, más oportunidades para acceder al estudio.</u> ”	Aspectos a mejorar: Ningún momento es tarde para uno estudiar, motivación para personas adultas que no han terminado sus estudios, ofrecerles mejores condiciones, más oportunidades para acceder al estudio
EST004 Jamundí	“Que ahora estuvieran más <u>pendientes los maestros de la enseñanza</u> y que ellos <u>puedan superarse y tener mejor calidad de vida.</u> ”	Aspectos a mejorar: Pendientes los maestros de la enseñanza, puedan superarse, tener mejor calidad de vida
EST005 Yumbo	“Es fundamental que haya un mayor <u>apoyo emocional y psicológico</u> , porque <u>muchos cargamos con secuelas del pasado que dificultan el aprendizaje</u> . Sería muy útil que se ofrecieran más <u>oportunidades de acceso a la educación</u> , a <u>nivel técnico</u> o en <u>modalidades flexibles</u> , porque <u>no todos podemos seguir el ritmo de los programas tradicionales debido a las responsabilidades o limitaciones</u> que tenemos.”	Aspectos a mejorar: Apoyo emocional y psicológico, muchos cargamos con secuelas del pasado que dificultan el aprendizaje, oportunidades de acceso a la educación, nivel técnico, modalidades flexibles, no todos podemos seguir el ritmo de los programas tradicionales, debido a las responsabilidades o limitaciones
EST006 Yumbo	“Una forma de <u>apoyarlos</u> , (...), sería <u>que abran más aulas</u> , que tuviera la <u>oportunidad la gente después de que haga su bachiller, después de que se gradúen</u> , tener como una pequeña escena para que ellos puedan <u>hacer una carrera</u> cortica y <u>tengan como sostenerse en la vida.</u> ”	Aspectos a mejorar: Apoyarlos, que abran más aulas, oportunidad la gente después de que haga su bachiller, después de que se gradúen, hacer una carrera, tengan como sostenerse en la vida
EST007 Yumbo	“Digamos como ubicar <u>sitios donde no tenga tanta dificultad el joven o el adulto</u> , para tener un <u>mejor servicio</u> , ya sea de <u>alimentación</u> , de <u>transporte</u> , los gobiernos pueden <u>hacer mucho por la persona que quiere seguir estudiando</u> , que quiere <u>seguir adelante</u> , que quiere <u>formarse un poco mejor y no quedarse así estancada.</u> ”	Aspectos a mejorar: Sitios donde no tenga tanta dificultad el joven o el adulto, mejor servicio, alimentación, transporte, hacer mucho por la persona que quiere seguir estudiando, seguir adelante, formarse un poco mejor, no quedarse estancada
EST008 Yumbo	“Que el sistema sea flexible, <u>que los horarios se ajusten a quienes trabajan</u> . Y <u>que nos escuchen</u> , que <u>entiendan nuestras historias</u> . <u>A veces uno necesita más ánimo que clases.</u> ”	Aspectos a mejorar: Que el sistema sea flexible, que los horarios se ajusten a quienes trabajan, que nos escuchen, que entiendan nuestras historias, a veces uno necesita más ánimo que clases
EST009 Uribia	“Hay bastantes <u>personas adultas que, por su edad, o porque no tuvieron la oportunidad, les da pena de ir a una institución educativa</u> , o porque las instituciones educativas en el casco urbano <u>ya no aceptan una persona mayor de 17 años</u> , tener en cuenta que hay personas que <u>a la edad de 20 años no han terminado la primaria</u> por <u>falta de recursos</u> . Ahorita hay sedes en las comunidades y eso, pero <u>que tengan en cuenta la edad.</u> ”	Aspectos a mejorar: Hay bastantes personas adultas que, por su edad, porque no tuvieron la oportunidad, les da pena ir a una institución educativa, ya no aceptan una persona mayor de 17 años, a los 20 años no han terminado la primaria, falta de recursos, tengan en cuenta la edad
EST010 Uribia	“ <u>La educación en Colombia</u> , por decirlo así, <u>es mediocre</u> porque <u>nos falta de todo</u> . (...) Un <u>enfoque integral</u> , <u>tener en cuenta a los sabedores</u> que pueden <u>decirnos qué está bien, qué está mal, qué hace falta en la comunidad, seguir estudiando</u> , tener en cuenta que somos wayuu y que nos deben de <u>enseñar en nuestra propia lengua</u> materna para <u>no olvidar nuestras raíces</u> , porque <u>no podemos dejar de ser wayuu por una educación.</u> ”	Aspectos a mejorar: La educación en Colombia es mediocre, nos falta de todo, tener en cuenta a los sabedores, decirnos qué está bien, qué está mal, qué hace falta en la comunidad, seguir estudiando, enseñar en nuestra propia lengua, no olvidar nuestras raíces, no podemos dejar de ser wayuu por una educación
EST011 Uribia	“ <u>Dándonos charlas, cómo acercarnos a los tíos o a los primos de la comunidad</u> , para <u>que se acerquen al centro educativo</u> , o <u>enseñarles lo básico</u> , lo básico, así es <u>escribir su nombre</u> , porque en la comunidad mía <u>mis tíos no escriben su nombre</u> , todavía no dan para escribir su nombre.”	Aspectos a mejorar: Dándonos charlas, cómo acercarnos a los tíos o a los primos de la comunidad, que se acerquen al centro educativo, enseñarles lo básico, escribir su nombre, mis tíos no escriben su nombre
EST012 Uribia	“Se debería tener <u>más flexibilidad con la edad</u> , porque muchas veces <u>no nos aceptan en las escuelas por ser mayores</u> . También <u>se necesitan más coordinadores y docentes comprometidos</u> en las comunidades, porque <u>muchas veces el maestro falta y no hay supervisión</u> . Además, <u>que nos hablen en nuestra lengua y entiendan nuestra cultura.</u> ”	Aspectos a mejorar: Más flexibilidad con la edad, no nos aceptan en las escuelas por ser mayores, más coordinadores y docentes comprometidos, muchas veces el maestro falta y no hay supervisión, que nos hablen en nuestra lengua, entiendan nuestra cultura

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 13

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	“ <u>Traerles tecnología, proyectos</u> , aquí hay muchas personas que se graduaron y están capacitadas a enseñar, <u>enseñarles a enseñar</u> motivaría mucho a la gente a volver a estudiar.	Competencias importantes: Traerles tecnología, proyectos, enseñarles a enseñar

Tabla 13 (cont.)

EST002 Jamundí	“Qué bueno <u>que de aquí mismo salieran los técnicos</u> que estuviesen pendientes <u>del medio ambiente</u> , pendientes <u>de lo fluvial</u> , que fuesen <u>conocedores del entorno</u> y el <u>mantenimiento</u> , que fuesen <u>mitigadores de los daños antrópicos</u> que ha sufrido el medio ambiente.”	Competencias importantes: Que de aquí mismo salieran los técnicos, del medio ambiente, de lo fluvial, conocedores del entorno, mantenimiento, mitigadores de los daños antrópicos
EST003 Jamundí	“ <u>Mantener más informadas a las personas adultas</u> y <u>tener más charla</u> . <u>Más comunicación</u> , sí porque muchas personas que no tienen la comunicación, entonces se siente como discriminado (...) <u>Tener más paciencia, más liderazgo</u> .”	Competencias importantes: Mantener más informadas a las personas adultas, tener más charla, más comunicación, tener más paciencia, más liderazgo
EST004 Jamundí	“Yo creo que <u>es mejor cuando el maestro enseña magistralmente que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador</u> y <u>no hablamos con nadie</u> .”	Competencias importantes: Es mejor cuando el maestro enseña magistralmente, que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador, no hablamos con nadie
EST005 Yumbo	“Como <u>ventas</u> , sí. O sea, como cada uno tiene como sus <u>metas</u> , sus <u>proyectos</u> . Pues como dice el dicho, tener su... <u>ser comerciantes, tener su negocio independiente</u> , poder <u>vender sus cosas, lo que se proyecte</u> .”	Competencias importantes: Ventas, metas, proyectos, ser comerciantes, tener su negocio independiente, vender sus cosas, lo que se proyecte
EST006 Yumbo	“Tener el <u>talento humano</u> , <u>ser buen líder</u> , <u>saber escuchar las personas</u> y saber <u>solucionar los problemas</u> a las personas.”	Competencias importantes: Talento humano, ser buen líder, saber escuchar las personas, solucionar los problemas
EST007 Yumbo	“Hay mucho en qué <u>prepararse, instruirse</u> la persona y llegar a <u>ser un profesional</u> , a ser un buen <u>ingeniero</u> , un buen <u>médico</u> , un buen <u>abogado</u> .”	Competencias importantes: Prepararse, instruirse, ser un profesional, ingeniero, médico, abogado
EST008 Yumbo	“Saber <u>leer y escribir</u> es clave, pero también <u>aprender a convivir</u> , a <u>resolver conflictos</u> . También me gustaría <u>aprender algo técnico</u> para poder <u>trabajar</u> y <u>enseñar</u> a otros. Y que se fomente la <u>solidaridad</u> , el <u>respeto</u> y la <u>memoria de lo que hemos vivido</u> .”	Competencias importantes: Leer y escribir, aprender a convivir, resolver conflictos sin violencia, aprender algo técnico, trabajar, enseñar, solidaridad, respeto, memoria de lo que hemos vivido
EST009 Uribe	“Enseñarles a <u>conseguir el significado de las palabras</u> que deben utilizar para <u>enfocarse en una conversación</u> y <u>tener conocimiento</u> , solamente <u>manteniendo el respeto</u> , que es lo más importante en la relación, <u>vivir en comunidad</u> y <u>ante la sociedad</u> , mantener el respeto, <u>enseñar a respetar</u> .”	Competencias importantes: Conseguir el significado de las palabras, enfocarse en una conversación, tener conocimiento, manteniendo respeto, vivir en comunidad, enseñar a respetar
EST010 Uribe	“El <u>respeto hacia las culturas originarias</u> , que en mi caso sería la cultura wayuu, profundizar temas como la <u>interculturalidad</u> , los <u>derechos humanos</u> , la <u>legislación indígena</u> y las <u>políticas públicas</u> que tengan <u>relación con la educación</u> , la <u>salud</u> y el <u>desarrollo comunitario</u> . En cuanto a las habilidades, el <u>trabajo comunitario</u> exige competencias en <u>comunicación intercultural</u> , <u>liderazgo social</u> , el <u>trabajo en equipo</u> , una <u>resolución pacífica de conflictos</u> y <u>gestión de proyectos</u> . (...) los valores son la base de la ética; el <u>respeto</u> , la <u>solidaridad</u> , la <u>empatía</u> , la <u>humildad</u> ante todo y, sobre todo, una <u>responsabilidad</u> .”	Competencias importantes: Respeto hacia las culturas originarias, interculturalidad, derechos humanos, legislación indígena, políticas públicas, relación con la educación, salud, desarrollo comunitario, trabajo comunitario, comunicación intercultural, liderazgo social, trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos, gestión de proyectos, respeto, solidaridad, empatía, humildad, responsabilidad
EST011 Uribe	“Enseñarles a <u>ser buenos líderes sociales</u> , <u>convivencia pacífica</u> , <u>resolver sus conflictos</u> .”	Competencias importantes: Ser buenos líderes sociales, convivencia pacífica, resolver sus conflictos
EST012 Uribe	“Es importante <u>aprender a comunicarnos bien</u> , a <u>respetar a los demás</u> , a <u>convivir</u> , <u>aprender cosas prácticas</u> como <u>hacer un proyecto</u> , cómo <u>emprender</u> , cómo <u>ayudar a otros</u> . El <u>respeto</u> y la <u>solidaridad</u> son valores clave en la comunidad Wayuu.”	Competencias importantes: Aprender a comunicarnos bien, respetar a los demás, convivir, aprender cosas prácticas, hacer un proyecto, emprender, ayudar a otros, respeto, solidaridad

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 14

*Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 9:
Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado*

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	“ <u>Que vuelvan esas organizaciones</u> para <u>que la gente se motive</u> porque muchas veces <u>la gente no estudia es porque no tiene pues como el recurso</u> de decir bueno me pidieron una <u>camiseta</u> me pidieron los <u>libros</u> y no tengo como comprarlos.”	Características programa educativo: Que vuelvan esas organizaciones, que la gente se motive, veces la gente no estudia porque no tiene el recurso, camiseta, libros
EST002 Jamundí	“Y una forma de ayudarnos es <u>desempeñándonos bien</u> y <u>ofreciéndole a otros nuestro conocimiento</u> para que <u>ese conocimiento les sirva también de herramienta a otros</u> .”	Características programa educativo: Desempeñándonos bien, ofreciéndole a otros nuestro conocimiento, ese conocimiento les sirva también de herramienta a otros

Tabla 14 (cont.)

EST003 Jamundí	"No, pues ahorita en este momento tener como <u>más tecnología, más sistemas</u> , porque en el tiempo que estudiamos no había tecnología, había que <u>tener más sistemas</u> , más tecnología ahí para uno <u>tener más apoyo</u> , en este momento."	Características programa educativo: Más tecnología, más sistemas, tener más apoyo
EST004 Jamundí	"La educación debería <u>aportar a las personas adultas</u> , tratar de, así como les da el estudio, <u>ayudarlos a poner un negocio</u> , de <u>aumentar el comercio</u> aquí porque aquí ha disminuido mucho el comercio, de <u>darles un incentivo</u> como para que ellos <u>monten una microempresa</u> , porque como son personas adultas ya no consiguen trabajo muy fácil."	Características programa educativo: Aportar a las personas adultas, ayudarlos a poner un negocio, aumentar el comercio, darles un incentivo, monten una microempresa
EST005 Yumbo	"Que tuviera <u>proyectos</u> (...) que uno ya tenga como la capacidad de <u>enseñarles</u> más a fondo <u>cómo defenderse</u> . Que solamente estudiar y ya salieron ya, como dice el dicho, <u>cómo se rebuscan</u> no, <u>que tengan una capacidad más avanzada</u> de que <u>cómo se defienden</u> , por lo menos en una venta, <u>cómo se vende, cómo se le llega al cliente</u> ."	Características programa educativo: Proyectos, enseñarles cómo defenderse, que tengan una capacidad más avanzada, cómo se rebuscan, cómo se defienden, cómo se vende, cómo se le llega al cliente
EST006 Yumbo	"Me gustaría que si volviese escuela global fuera <u>un lugar más amplio</u> , con <u>más aulas</u> , <u>donde pueda llegar toda la gente</u> de cualquier estatus, o sea, no solamente que, porque son nivel 1, nivel 2, no, <u>que lleguen todos</u> y quieran llegar y <u>que tengan muchas ganas de aprender</u> ."	Características programa educativo: Un lugar más amplio, más aulas, donde pueda llegar toda la gente, que lleguen todos, que tengan muchas ganas de aprender
EST007 Yumbo	" <u>Que pueda seguir laborando</u> y que tenga <u>otro espacio, otros horarios</u> para <u>seguirse preparando</u> , eso lo cuadrarían con unos horarios, pues primero que todo, que le dé como un espacio de horario para poder <u>continuar sus estudios</u> , en la nocturna."	Características programa educativo: Que pueda seguir laborando, otro espacio, otros horarios, seguirse preparando, continuar sus estudios, la nocturna
EST008 Yumbo	" <u>Ser flexible, cercano</u> , que <u>no haga sentir mal por no saber</u> . Que incluya <u>apoyo emocional</u> , que <u>reconozca la experiencia de vida</u> que uno ya tiene, y que <u>combine lo académico con lo práctico</u> , para <u>que uno pueda trabajar al mismo tiempo</u> ."	Características programa educativo: Ser flexible, cercano, no haga sentir mal por no saber, apoyo emocional, reconozca la experiencia de vida, combine lo académico con lo práctico, que uno pueda trabajar al mismo tiempo
EST009 Uribia	" <u>Mejorar el sistema de la supervisión educativa</u> , <u>implementar varios coordinadores en diferentes zonas</u> ."	Características programa educativo: Mejorar el sistema de la supervisión educativa, implementar varios coordinadores en diferentes zonas
EST010 Uribia	"Un modelo así <u>alinearía con las tendencias educativas</u> que se encuentran <u>a nivel mundial</u> porque la enseñanza siempre va a incluir la <u>inclusión</u> , el <u>respeto</u> , la <u>diversidad</u> . Y también que integren los <u>saberes ancestrales</u> , para que podamos adquirir <u>experiencias internacionales</u> que nos permitan obtener una <u>mejor educación</u> o tengamos una <u>mejor visión de nuestra vida</u> ."	Características programa educativo: Alinearía con las tendencias educativas a nivel mundial, inclusión, respeto, diversidad, saberes ancestrales, experiencias internacionales, mejor educación, mejor visión de nuestra vida
EST011 Uribia	" <u>Hacer una base de datos</u> y <u>no dividiendo a esas personas</u> , pero sí dándole ese <u>apoyo emocional</u> para <u>que la persona se sienta arropada</u> , para <u>que se sienta bien</u> ."	Características programa educativo: Hacer una base de datos, no dividiendo a las personas, apoyo emocional, que la persona se sienta arropada, que se sienta bien
EST012 Uribia	"Debe <u>ser flexible en horarios</u> , <u>adaptado a nuestra realidad cultural y lingüística</u> . Que <u>llegue hasta la ranhería</u> , que <u>no nos obligue a salir del territorio</u> . Que nos <u>dé apoyo emocional</u> y nos <u>enseñe desde lo básico, sin juzgar la edad ni el nivel</u> . Y que <u>trabaje con nuestras propias motivaciones y sueños</u> ."	Características programa educativo: Ser flexible en horarios, adaptado a la realidad cultural y lingüística, llegue hasta la ranhería, no nos obligue a salir del territorio, apoyo emocional, enseñe desde lo básico, sin juzgar la edad ni el nivel, trabaje con nuestras propias motivaciones y sueños

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Tabla 15

Resultados de realizar la entrevista a los informantes clave. Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Informantes clave	Descubrimientos	Codificación
EST001 Jamundí	"Es muy importante es demasiado importante uno <u>terminar su bachillerato estando con Escuela Global</u> pude <u>ingresar al SENA a estudiar culinaria me capacitó</u> , también en <u>un proyecto que tuvo el DPS</u> entonces o sea fue espectacular porque yo ya podía <u>decir estoy haciendo mi bachillerato</u> ya puedo <u>estudiar otra cosa</u> ya puedo <u>aspirar la conseguirme un trabajo</u> ."	Experiencias educativas exitosas: Terminar su bachillerato, con Escuela Global, ingresar al SENA a estudiar culinaria, me capacitó, un proyecto que tuvo el DPS, espectacular, decir estoy haciendo mi bachillerato, estudiar otra cosa, aspirar a conseguirme un trabajo

Tabla 15 (cont.)

EST002 Jamundí	“Antes de Escuela Global vino el DPS a dar una <u>capacitación en emprendimiento</u> y de allí salió el interés por inscribirme en Escuela Global y <u>capacitarme en Escuela Global</u> para <u>graduarme de bachiller</u> . Posteriormente, gracias al <u>conocimiento que ya había adquirido haciéndome bachiller</u> , soy <u>certificado en el SENA en Riegos y Drenajes y en estudio de suelos</u> .”	Experiencias educativas exitosas: El DPS, capacitación en emprendimiento, capacitarme en Escuela Global, graduarme de bachiller, conocimiento que ya había adquirido, certificado en el SENA en Riegos y drenajes y en Estudios de suelos
EST003 Jamundí	“ <u>Estudié soldadura el SENA</u> . Saqué un curso ahí con el SENA y ya tengo, estoy estudiando, <u>tengo mi taller de soldadura en la casa propia</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Estudié soldadura el SENA, tengo mi taller de soldadura en la casa propia
EST004 Jamundí	“Gracias a lo que yo pude <u>terminar mi bachillerato, se han abierto puertas</u> , pero pues muchas veces uno no, como que no piensa en eso, sino que uno tira para el lado contrario, pero <u>el estudio fue muy bien, me pareció muy bien lo que hicieron los profesores, la enseñanza que nos dieron fue muy excelente</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Terminar mi bachillerato, se han abierto puertas, el estudio fue muy bien, me pareció muy bien lo que hicieron los profesores, la enseñanza que nos dieron fue muy excelente
EST005 Yumbo	“Cuando <u>terminé mi bachiller con la Escuela Global</u> , tenía el espacio para uno poder acabar de <u>terminar sus estudios</u> . Y sobre todo que <u>es más práctico que los profesores a uno le enseñan de otra manera</u> , (...), no, <u>con la Escuela Global fue diferente</u> porque (...) te explican lo contrario, <u>te explican para que tú salgas adelante</u> y antes <u>te motives a presentar los mejores trabajos</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Terminé mi bachiller con la Escuela Global, terminar sus estudios, es más práctico, los profesores a uno le enseñan de otra manera, con la Escuela Global fue diferente, te explican para que tú salgas adelante, te motives a presentar los mejores trabajos
EST006 Yumbo	“ <u>En la Escuela Global aprendí muchísimas cosas</u> y eso fue <u>un paso a mi desarrollo personal</u> . ¿Por qué? Porque pues a mí me ha brindado una <u>oportunidad de aprender muchas cosas</u> , ya después yo me <u>hice un técnico en Auxiliar administrativa</u> , en el cual me desempeño ahora y me <u>abre muchas puertas a socializar con mucha gente</u> , a <u>estar bien con mi familia</u> .”	Experiencias educativas exitosas: En la Escuela Global aprendí muchísimas cosas, desarrollo personal, oportunidad de aprender muchas cosas, hice un técnico en Auxiliar administrativa, abre muchas puertas a socializar con mucha gente, estar bien con mi familia
EST007 Yumbo	“ <u>Desde la primaria</u> hasta los años que tengo y que últimamente, pues, que a los años que tengo, yo lo dudaré porque es <u>terminar</u> hace como unos 10 años <u>la preparación</u> , pues, lo normal, ¿no? (...) <u>El bachillerato sí. Me sentí bien porque fui elogiado</u> y de pronto hasta <u>galardonado</u> , ...esa fue tal vez la experiencia educativa más exitosa que he tenido.”	Experiencias educativas exitosas: Desde la primaria, terminar la preparación, el bachillerato sí, me sentí bien porque fui elogiado, galardonado
EST008 Yumbo	“Cuando volví a <u>estudiar en un programa para adultos me sentí escuchado. Los profesores eran comprensivos, nos motivaban. Me ayudaron a creer que todavía podía salir adelante</u> . Eso <u>me cambió la forma de verme a mí mismo</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Estudiar en un programa para adultos, me sentí escuchado, los profesores eran comprensivos, nos motivaban, me ayudaron a creer, podía salir adelante, me cambió la forma de verme a mí mismo
EST009 Uribe	“ <u>Tuve mucha motivación al iniciar mi primaria</u> , o sea, ahí <u>me despertó las ganas de seguir aprendiendo</u> , de <u>seguir estudiando</u> , y yo, pues, vi que era la <u>oportunidad que yo necesitaba para salir adelante</u> . Después <u>que terminé la primaria con la Escuela Global</u> , pues, <u>validé mi bachillerato, hice unos cursos pequeños del SENA</u> , ahorita <u>estoy estudiando auxiliar administrativo y estoy estudiando inglés</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Tuve mucha motivación al iniciar mi primaria, me despertó las ganas de seguir aprendiendo, seguir estudiando, oportunidad que necesitaba para salir adelante, terminé la primaria con la Escuela Global, validé mi bachillerato, hice unos cursos del SENA, estoy estudiando auxiliar administrativo, estoy estudiando inglés
EST010 Uribe	“En primera instancia con <u>el modelo educativo de Escuela Global</u> , mi mayor alegría fue <u>pensar que ya empecé a estudiar</u> , que <u>empecé a tener conocimientos</u> , que me ayudaban, (...), uno sentía la <u>motivación de ir a estudiar</u> porque <u>uno se sentía como lleno de conocimientos</u> , de <u>aprendizajes</u> que a uno <u>lo impulsaban a uno seguir adelante</u> .”	Experiencias educativas exitosas: En el modelo educativo de Escuela Global, pensar que ya empecé a estudiar, empecé a tener conocimientos, motivación de ir a estudiar, uno se sentía como lleno de conocimientos, aprendizajes, lo impulsaban a uno seguir adelante
EST011 Uribe	“ <u>Escuela Global nos a hacer proyectos, mini proyectos</u> pequeños, entonces <u>proyectos de vida</u> , a <u>escribir</u> , a <u>redactar un proyecto de vida</u> , hacer como que cuando sea grande, quiero hacer esto, <u>quiero ser psicóloga, quiero ser trabajadora social</u> , y ahora que uno ya es, como que ya tiene la edad de 24 años, que es la que tengo, entonces ya decir, oye, yo hice esto <u>cuando estaba pequeña lo escribí</u> y <u>ahora estoy en una universidad, eso me satisface</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Escuela Global nos enseñó a hacer proyectos, mini proyectos, proyectos de vida, escribir, redactar un proyecto de vida, quiero ser psicóloga, quiero ser trabajadora social, cuando estaba pequeña lo escribí, ahora estoy en una universidad, eso me satisface
EST012 Uribe	“ <u>Estudiar en la Escuela Global fue muy significativo. Me motivó a seguir adelante</u> , a <u>escribir mi nombre</u> , a <u>pensar en un futuro</u> .”	Experiencias educativas exitosas: Estudiar en la Escuela Global fue muy significativo, me motivó a seguir adelante, escribir mi nombre, pensar en un futuro

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los descubrimientos hechos en las entrevistas abiertas.

Reducción mediante una codificación inductiva-deductiva contextualizada

A partir de la revisión y organización de la información cualitativa recogida en las entrevistas realizadas a informantes clave, se llevó a cabo un proceso iterativo para profundizar la codificación inicial en el análisis de contenido del estudio. Este proceso integró los principios del método etnográfico aplicados por el estudio de caso múltiple (Neiman y Quaranta, 2006), desarrollando una codificación inductiva para examinar la información y condensarla en elementos más enfáticos. Así, se construyó conocimiento a partir de la información cualificada. Para ello, se aplicó una codificación deductiva, clasificando la información según el marco de investigación preestablecido, utilizando códigos predefinidos que respondían a los objetivos del estudio (ATLAS.ti, 2025a).

Reducción de la codificación inicial de la información

La reducción de la codificación preliminar de la información obtenida en las entrevistas no estructuradas consistió en revisar, acoplar y profundizar la asignación de códigos. Se pasó del primer ciclo de preparación, revisión y organización inicial de la información a un segundo ciclo, donde se realizó una codificación más analítica y detallada. El objetivo era identificar patrones, relaciones generales y conceptos más profundos en los datos, buscando mejorar el rigor y la precisión del análisis de contenido. Esta reducción de la codificación preliminar incluyó los pasos de:

- ***Revisión de la codificación inicial.*** Se llevó a cabo una revisión de los códigos asignados en la codificación inicial, donde se identificaron inconsistencias, errores y aspectos que necesitaban más claridad. Se analizaron las relaciones entre los códigos para descubrir relaciones, temas o subtemas que ayudaran a entender mejor los descubrimientos.
- ***Reducción de los códigos.*** Al desglosar los descubrimientos de la revisión y organización de la información acopiada en las entrevistas, se ajustaron los códigos existentes en unidades con sentido más pequeñas y conceptuales, mejorando su definición, relevancia y conexión con los propósitos del estudio.

- **Construcción de las categorías iniciales.** Identificados los nuevos códigos o categorías emergentes de la revisión de la información que no estaba presente en la codificación inicial, se agruparon los códigos iniciales en torno a ejes o conceptos más amplios relacionados con cada una de las unidades de análisis.
- **Asignación de códigos a nuevos fragmentos.** Se revisaron nuevamente fragmentos de información que no se consideraron en la codificación inicial, asignándoles nuevos códigos y luego procediendo a su reducción.
- **Reflexión sobre la información.** Una vez reducida la información recogida en las entrevistas abiertas, se reflexionó sobre los descubrimientos procesados a partir de los códigos iniciales, determinando las temáticas o análisis reflexivos que emergían de este proceso y que servirían de base para la categorización.

Las siguientes diez (10) tablas (16 a 25) muestran las reducciones realizadas a la codificación inicial de cada temática analizada, revelando descubrimientos clave que originaron categorías descriptivas, emergentes y residuales, de las cuales se derivaron cinco (5) categorías generales para cada una de las diez (10) unidades de análisis.

Tabla 16

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías Generales
EST001	"...Era difícil conseguir el dinero para pagar el colegio."	Barreras económicas estructurales para el acceso educativo en zonas rurales.	Invisibilización de la ruralidad en políticas educativas.	"... Toda la vida hemos sido pues campesinos" (identidad rural como telón de fondo).	Condiciones de acceso y permanencia en la educación
EST002	"La experiencia muy buena, Estudiar a mí siempre me gustaba... tuve la oportunidad de ocupar los primeros lugares..."	Motivación intrínseca y aprovechamiento escolar a pesar del contexto.	Educación como vía de autorrealización.	Referencia religiosa: "gracias a Dios."	
EST003	"Nos tocaba caminar como dos horas... madrugarnos a las cinco."	Accesibilidad geográfica limitada como obstáculo recurrente.	Desgaste físico y emocional en trayectos escolares.	Frase repetida: "el estudio fue grave, bastante grave." (énfasis subjetivo).	Naturaleza de la experiencia escolar vivida
EST004	"En ese tiempo el estudio era bien... Los profesores enseñaban más..."	Relación pedagógica significativa en contextos de baja tecnificación.	Nostalgia por modelos pedagógicos centrados en lo humano.	Juicio subjetivo sobre tecnología: "había menos tecnología estaban más pendientes del estudiante..."	
EST005	"Yo estudié hasta décimo, sino que corté mis estudios porque quedé embarazada."	Interrupción escolar por maternidad temprana.	Invisibilidad de la maternidad en la narrativa escolar.	N/A	Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar
EST006	"No seguí estudiando por ignorancia mía... mis padres sí podían."	Abandono escolar sin causas aparentes.	Sentimientos de culpa o autorresponsabilización.	Uso repetido de "ignorancia mía" (autoestigmatización).	

Tabla 16 (cont.)

EST007	"Mi experiencia fue bastante agradable y bastante dura Educación muy diferente... profesorado rígido."	Modelo educativo tradicional y disciplinario.	Ambivalencia emocional: experiencia agradable pero dura.	Contraste implícito.	generacional	Factores personales y familiares en la trayectoria educativa
EST008	"Fue una experiencia muy difícil... Vivíamos con miedo constante... había presencia de grupos armados cerca al colegio."	Violencia armada cercana a centros educativos.	Miedo cotidiano como condicionante del aprendizaje.	Uso reiterado de "vivíamos con miedo constante".		
EST009	"Me llevaron a la ranchería a los siete... por eso no estudié."	Migración forzada infantil a territorios sin cobertura escolar.	Educación interrumpida por reconfiguración familiar.	"No había educación como ahora" (referencia comparativa).		
EST0010	"Cerca de mi comunidad Bahía Portete... Hubo un conflicto armado entre los Wayuu con los Arijuna... impidió estudiar."	Conflictos interétnicos armados como factor de exclusión educativa.	Invisibilización de conflictos étnico-territoriales en las políticas educativas.	N/A		Percepciones temporales y comparativas de la educación
EST0011	"El motivo por el cual no estudié fue por la distancia (...) Era muy lejos ir al centro educativo."	Distancia geográfica extrema como barrera estructural.	Desarticulación territorial entre comunidad y oferta educativa.	Nombre específico del lugar: Ranchería Jururá (Uribia).		
EST0012	"No había escuela cerca, cruzar arroyos en invierno, muchas veces no se podía."	Infraestructura y geografía hostil para la continuidad escolar.	Clima como variable intermitente de exclusión educativa.	"Cruzar arroyos en invierno" (detalle singular del contexto).		

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 1

El proceso de codificación de los testimonios comenzó con la identificación de frases o fragmentos significativos. Luego, se llevó a cabo una reducción que agrupó estas codificaciones en categorías descriptivas, emergentes y residuales, analizando aspectos estructurales, emocionales, culturales y pedagógicos. Al final, las categorías que surgieron de la codificación inicial se integraron en cinco categorías generales, lo que permitió una interpretación holística de la experiencia educativa vivida por los participantes en el contexto del conflicto armado:

Condiciones de acceso y permanencia en la educación. Esta categoría reunió testimonios que describían barreras estructurales (económicas, geográficas, familiares) que limitaron el ingreso y la continuidad en la educación durante el conflicto armado. Por ejemplo, EST001 mencionó: *"Hemos vivido en el campo, toda la vida hemos sido... campesinos como se dice y pues es difícil, era difícil en ese momento conseguir el dinero para pagar el colegio"*; esto se codificó como "barrera económica", y al reducirlo, se identificó la *"invisibilización de la ruralidad en las políticas educativas"* como una categoría emergente, donde la dificultad económica estructural se combinó

con una condición territorial que históricamente ha marginado el acceso educativo. EST003 complementó esta categoría desde la *“perspectiva geográfica”*, al decir: *“El estudio fue grave, (...) porque nos tocaba caminar como dos horas, madrugarnos a las cinco o seis de la mañana y salir de la casa para llegar a las ocho”*; esto se redujo a *“accesibilidad geográfica limitada”* y *“desgaste físico y emocional en trayectos escolares”*, mostrando cómo la distancia afectó la permanencia escolar. EST011 reafirmó este aspecto al comentar: *“No estudié cuando estaba pequeña, fue por la distancia, me encontraba viviendo en ranchería... era muy lejos ir al centro educativo”*.

La naturaleza de la experiencia escolar vivida. Esta categoría recoge las percepciones cualitativas de cómo los informantes clave vivieron su proceso educativo en medio del conflicto, resaltando estilos pedagógicos, emociones, modelos disciplinarios y experiencias ambivalentes. EST002: *“No, la experiencia fue muy buena, de hecho, siempre me gustó estudiar, gracias a Dios tuve la oportunidad de ocupar los primeros lugares...”*; inicialmente codificado como *“motivación intrínseca”*, se transformó en *“educación como vía de autorrealización”*, reflejando una experiencia escolar gratificante incluso en contextos adversos. EST007: *“Mi experiencia fue bastante agradable y dura a la vez, porque en esa época la educación era muy diferente a la actual, había mucha rigidez, el profesorado... eran bastante estrictos”*; esto muestra una ambivalencia emocional y un modelo educativo tradicional y disciplinario. La naturaleza de la experiencia no se limita a *“positiva o negativa”*, sino que revela una variedad de tensiones emocionales y pedagógicas. EST004: *“En ese tiempo, estudiar era bueno, porque los profesores enseñaban más, había menos tecnología, (...) estaban más pendientes de los estudiantes”*; esto evidencia una *“nostalgia por modelos pedagógicos centrados en lo humano”*, subrayando la importancia del vínculo afectivo en contextos de baja tecnificación.

Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar. Esta categoría abarca las situaciones en las que el conflicto armado se manifestó de manera explícita en el entorno escolar, alterando radicalmente la seguridad y la continuidad educativa. EST008: *“Fue una experiencia muy difícil. En mi caso, vivíamos con un*

miedo constante porque cerca del colegio había grupos armados"; codificado como *"violencia armada cercana a centros educativos"*, se redujo a miedo cotidiano como condicionante del aprendizaje. Este impacto directo del conflicto se convierte en una barrera emocional y material para estudiar. EST010: *"En mi comunidad de Bahía Portete, fuimos testigos... de un conflicto armado, hubo un enfrentamiento entre los Wayuu y los Arijuna, (...) lo que impidió que muchos jóvenes estudiaran"*; esto da lugar a la categoría emergente: *"Conflictos armados interétnicos como factor de exclusión educativa"*, destacando cómo el conflicto no solo se dio entre actores armados estatales y grupos ilegales, sino que también se manifestó en tensiones intraétnicas que interrumpieron los procesos educativos.

Factores personales y familiares en las trayectorias educativas. Esta categoría se centra en elementos del entorno inmediato del estudiante, como decisiones familiares, maternidad temprana o sentimientos personales que influyeron en si continuaban o abandonaban la escuela. EST005: *"Estudí hasta décimo grado, pero tuve que dejarlo porque quedé embarazada"*; codificado como *"interrupción escolar por maternidad temprana"*, muestra cómo la narrativa educativa a menudo pasa por alto los caminos educativos truncados por razones de género. EST006: *"Honestamente, no continué estudiando por mi propia ignorancia, aunque mis padres siempre tuvieron los medios para apoyarnos"*; al simplificarse, reveló un fenómeno de auto-reproche y culpa, indicando la necesidad de entender estos casos más allá del nivel individual. EST009: *"No había educación como la hay ahora, por eso no estudié, (...) me llevaron al rancho a los siete años"*; esto reflejaba cómo ciertas decisiones familiares de reubicación impactaron la educación en la infancia, en escenarios de escasa cobertura.

Percepciones temporales y comparativas de la educación. Esta categoría reúne los juicios retrospectivos que los informantes realizan al comparar sus experiencias educativas con la situación educativa actual, a menudo teñidos de nostalgia, crítica o resignación. EST004: *"Había menos tecnología, entonces ellos estaban más pendientes de los estudiantes"*; esto se codificó como *"juicio subjetivo*

sobre tecnología”, y se resumió como “nostalgia por modelos centrados en lo humano”, lo que muestra una valoración temporal contrastiva. EST009: “No había educación como ahora”; esto hace una comparación con el presente, construyendo una visión de la experiencia educativa del pasado en relación con una percepción (ya sea idealizada o crítica) del presente.

Según la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 1, la experiencia educativa de los informantes se vio afectada porque:

- El conflicto armado limitó a los niños y niñas de familias más vulnerables, restringiendo su acceso y continuidad en la educación formal, especialmente en áreas rurales.
- En contextos rurales e indígenas, la distancia entre los hogares y los centros educativos fue un factor clave que contribuyó a la falta de escolarización o a la interrupción de su educación básica y media.
- Un ambiente cargado de violencia llevó a la deserción escolar o a evitar la asistencia como un mecanismo de protección.
- La falta de cobertura institucional representó un obstáculo estructural para ejercer el derecho a la educación en sectores étnicos y rurales.
- Aunque algunos informantes valoran positivamente su experiencia formativa, también se observa que la pedagogía autoritaria que predominaba en el pasado dificultó un aprendizaje más afectivo y flexible para algunos de ellos.
- Obstáculos relacionados con el género y la falta de orientación educativa truncaron las trayectorias escolares desde una edad temprana.

Tabla 17

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	“Eso afectó... que los profesores no quisieran venir, que la secretaría no quisiera invertir... en la infraestructura de las escuelas.”	Restricción del derecho a la educación por temor	Aislamiento preventivo de los niños	Alteración de rutinas educativas	Colapso de la institucionalidad educativa

Tabla 17 (cont.)

EST002	"A muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba."	Imposibilidad de continuidad educativa por causa del conflicto	Rezago académico por fenómenos derivados del conflicto	Imposibilidad de seguir estudiando por la violencia desatada	
EST003	"Los profesores no volvieron por allá a enseñar, entonces todo se paralizó en ese momento, en esa instancia."	Exclusión educativa por precariedad económica	Sentimiento de rezago generacional	Relación entre pobreza y resignación	
EST004	"A los papás les daba mucho miedo mandar a los niños a estudiar, porque no sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados..."	Deserción educativa por miedo paternal a enviar los niños a la escuela	Temor constante de lo que del conflicto armado podría derivarse	Influencia de los fenómenos derivados del conflicto armado	Desplazamiento forzado y desarraigo educativo
EST005	"Me causaba emocionalmente tristeza, como depresión (...) mantenía emocionalmente frustrada."	Imposibilidad de continuidad educativa por carga familiar	Educación limitada por maternidad prematura	Invisibilidad de madres cuidadoras	
EST006	"Si no tienes una estabilidad laboral no tienes una estabilidad económica (...) uno se siente quedado, se siente frustrado."	Interrupción educativa por situación económica	Influencia del factor económico en la continuidad educativa	Ignorancia atribuida a la falta de recursos económicos y la autoexclusión educativa	Clima de miedo y protección restrictiva
EST007	"Mejor la plata, mejor trabajar que estudiar... ignorancia o inocencia... (...) estudio es algo muy primordial."	Priorización de la situación laboral sobre la educativa	Ignorancia por necesidad económica	Concepción de la importancia del estudio	
EST008	"La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar de cero."	Efectos de desarraigo por el desplazamiento forzado	Internalización infantil de conflictos adultos	Invisibilización de los desplazados para cupos educativos	
EST009	"Mi mamá no quería que yo me desplazara para la comunidad donde había una escolita."	Protección familiar que impide la escolarización	Miedo estructural heredado	Restricción emocional como control	Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional
EST0010	"Todos en su mayoría quedan sin estudios (...) Nos deja analfabetas ante los demás."	Consecuencias estructurales del conflicto: analfabetismo	Desigualdad educativa como secuela colectiva	Percepción de inferioridad cultural	
EST0011	"Nos afecta porque nosotros como niños o pequeños, los problemas de los adultos o de los mayores nos afecta a nosotros."	Afectación generacional de conflictos familiares	Influencia de conflictos de los adultos en el estudio de los niños	Exclusión educativa por conflictos generacionales	Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas
EST0012	"Mi mamá tenía mucho temor de que me pasara algo, por eso no me dejaba salir a estudiar."	Maternidad familiar que impide el acceso al estudio por temor	Sentimiento de miedo de lo que pudiera suceder	Relación entre el miedo y el acceso y continuidad educativa	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 2

La codificación de esta unidad se basó en una lógica de progresión inductiva. A partir de testimonios directos de los informantes, se avanzó a la codificación inicial, luego a la reducción y profundización de la codificación, y finalmente estructuramos categorías generales que sintetizaron el impacto multicausal del conflicto armado en la educación. Estas categorías nos permitieron visualizar las diversas maneras en que el conflicto interrumpió la escolaridad, dejando huellas institucionales, emocionales, culturales y estructurales en la vida educativa de las personas y sus comunidades.

Colapso de la institucionalidad educativa. Esta categoría emergió de los descubrimientos que revelaron el retiro del personal docente, la interrupción de clases y

la falta de inversión en infraestructura escolar a causa del conflicto armado. EST001: *“Eso afectó que los profesores no quisieran venir, que la secretaría no quisiera invertir en los pueblos, en la infraestructura de las escuelas”*; y EST003: *“Los profesores no volvieron por allá a enseñar, todo se paralizó en ese momento”*; se codificaron como *“impacto del conflicto en la presencia docente y abandono institucional”*, resumidos en la categoría descriptiva *“paralización del servicio educativo”*, lo que pone de manifiesto un colapso de la institucionalidad educativa, debido a la ausencia del Estado en su papel de garante del derecho a la educación básica.

Desplazamiento forzado y desarraigo educativo. Esta categoría se formó a partir de descubrimientos que mostraron cómo el desplazamiento forzado afectó la continuidad de los procesos educativos, truncando la trayectoria escolar de niños y jóvenes. EST002: *“A muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba”*; y **EST008:** *“La violencia nos obligó a mudarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un nuevo lugar, teníamos que empezar de nuevo”*. Esto se codificó como *“reiteración de desplazamientos y fragmentación del proceso educativo”*, que se resumió en la categoría emergente *“pérdida de continuidad formativa”*. Esto dio lugar a la categoría general *“Desplazamiento forzado y desarraigo educativo”*, que muestra cómo los traslados forzados interrumpen las trayectorias escolares, creando una desconexión profunda con los entornos de aprendizaje.

El clima de miedo y la protección restrictiva. Esta categoría resume los descubrimientos en que la violencia y el temor de los adultos (madres y cuidadores) generó decisiones protectoras que limitaron el acceso a la educación. EST004: *“A los papás les daba miedo mandar los niños a estudiar, porque no sabían en qué momento se formaban problemas entre los grupos armados aquí”*; EST009: *“Mi mamá no quería que yo me desplazara para la comunidad donde había una escuelita”*; y EST012: *“Mi mamá tenía mucho temor de que me pasara algo, por eso no me dejaba salir a estudiar”*. Estas experiencias se codificaron como *“restricción familiar al acceso escolar por miedo”* y *“protección emocional como control”*, que se redujeron a las categorías emergentes *“aislamiento preventivo de los niños”* y *“miedo estructural heredado”*. Esto

generó la categoría general *“Clima de miedo y protección restrictiva”*, que alude a un contexto donde el temor al conflicto limita el disfrute del derecho a la educación.

Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional. Esta categoría abarcó afecciones emocionales persistentes que impactaron la posibilidad de continuar o retomar la educación, así como la transmisión de esta carga a las siguientes generaciones. EST005: *“Me causaba emocionalmente tristeza, como depresión (...) mantenía emocionalmente frustrada”*; EST006: *“Uno se siente quedado, se siente frustrado”*; y EST011: El impacto que tienen los problemas de los adultos en nosotros, como niños, es innegable. Se ha identificado como *“sobrecarga emocional postconflicto e internalización infantil de conflictos adultos”*, y estas ideas se han agrupado en categorías como *“invisibilización de la niñez afectada”* y *“sentimiento de rezago generacional”*. Todo esto se traduce en una categoría más amplia: *“Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional”*, que refleja el sufrimiento emocional no resuelto que se transmite de generación en generación.

Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas. La falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar desde una edad temprana, la falta de tiempo para estudiar y la baja valoración de la educación en entornos marcados por la violencia estructural, se agrupan en una categoría general. Como dice EST006: *“Si no tienes una estabilidad laboral no tienes una estabilidad económica (...) uno se siente quedado, se siente frustrado”*; y EST007 añade: *“Mejor la plata, mejor trabajar que estudiar (...) ignorancia o la inocencia (...) no sabiendo que el estudio es algo muy primordial”*. Estas experiencias se han codificado como *“deserción educativa por necesidad económica temprana”* y *“relación entre pobreza y resignación”*, que se reducen a categorías emergentes como *“falta de conciencia educativa como legado del conflicto”* e *“influencia de creencias normalizadas”*. Esto ilustra cómo la pobreza estructural y la normalización de la exclusión se combinan en la categoría general de *“Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas”*.

Según la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 2, el impacto del conflicto armado en la educación básica, en el ámbito particular o en el entorno familiar de los informantes, se resume de la siguiente manera:

- A medida que la escuela se dismantelaba simbólica y físicamente en muchas regiones, el Estado abandonó su deber de garantizar el derecho a la educación.
- El conflicto creó un ambiente de miedo que alteró las decisiones familiares, priorizando la seguridad sobre la educación y, como resultado, interrumpiendo el camino educativo.
- El desplazamiento provocó una fragmentación escolar y un desarraigo, limitando la continuidad en la formación y dificultando la creación de lazos estables con las instituciones educativas.
- El miedo al conflicto armado llevó a una autoexclusión educativa por razones emocionales y económicas, especialmente entre las mujeres que fueron víctimas indirectas del conflicto.
- Se reforzó un ciclo de ignorancia estructural debido a la necesidad, donde el estudio se postergó o se consideró innecesario frente a la urgencia económica.
- Los jóvenes interiorizaron el conflicto como un obstáculo constante, lo que afectó su autoestima, motivación y relación con el aprendizaje a largo plazo.
- El conflicto amplió las brechas educativas históricas y perpetuó ciclos de exclusión en sectores marginados.

Tabla 18

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de las escuelas."	Abandono institucional, desfinanciamiento estatal, deterioro físico	Colapso de la estructura educativa local	Falta de acompañamiento psicosocial	Barreras estructurales y territoriales
EST002	"Nos quedamos quietos en la casa esperando que nos llegue..."	Pasividad, falta de agencia educativa	Falta de motivación estructural o guía externa	Expectativas educativas difusas	
EST003	"Por la distancia y que mi papá ya no tenía recursos... por el motivo del transporte... por la distancia"	Lejanía geográfica, pobreza, falta de transporte escolar	Condiciones de ruralidad extrema	Invisibilización del derecho a la educación	Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas

Tabla 18 (cont.)

EST004	"La economía no daba para que los padres pudieran dar estudios a los muchachos."	Limitaciones económicas familiares	Reproducción de la pobreza educativa intergeneracional	Ausencia de subsidios o apoyos estatales	Obstáculos subjetivos y simbólicos
EST005	"Muchos quieren estudiar, pero los padres no los dejan."	Control parental, obstáculos familiares	Reproducción de normas culturales restrictivas	Falta de estrategias de mediación escuela-familia	
EST006	"Yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando, yo no me veía."	Autoexclusión por edad, percepción negativa de la adultez escolar	Estigmatización etaria interiorizada	Vacío de programas inclusivos por ciclos de vida	
EST007	"Tocó dedicarme a trabajar... para colaborarle al sustento de la mamá."	Obligación laboral infantil/juvenil	Transferencia de responsabilidades familiares	Falta de conciliación entre estudio y trabajo	Factores económicos y necesidad laboral
EST008	"Desplazamientos, falta de documentos, miedo... Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven."	Inestabilidad por conflicto armado, pérdida documental, miedo, carga laboral temprana	Trauma acumulado y abandono educativo	Falta de políticas para víctimas del conflicto armado	
EST009	"Me tocó atender a los viejos (...) mi mamá quedó muy afectada... por eso no busqué la oportunidad."	Responsabilidad como cuidador familiar	Sobrecarga afectiva postconflicto	Invisibilidad de roles de cuidado como obstáculo educativo	
EST0010	"principal obstáculo... es la falta de dinero... mínimo la inscripción, 300 mil pesos."	Barrera económica directa de acceso	Exclusión económica estructural	Ausencia de gratuidad real en educación para adultos	Vulnerabilidad psicosocial y desplazamiento forzado
EST0011	"A estudiar un sexto o séptimo con 23 años me hace sentir mal... en tiempos de lluvia se nos dificultaba."	Estigmatización por edad, condiciones climáticas adversas	Clima emocional negativo asociado al retorno escolar	Falta de diseño pedagógico sensible a condiciones climáticas	
EST0012	"La responsabilidad familiar me absorbió... me daba pena entrar a un salón con jóvenes."	Sobrecarga doméstica, vergüenza generacional	Desfase psicoemocional intergeneracional	Falta de modelos pedagógicos intergeneracionales	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 3

La codificación de los testimonios de esta unidad facilitó entender el origen de cada categoría general, empezando con la categorización de descubrimientos que, al ser codificados y reducidos, revelaron relaciones comunes. Estos se estructuraron en categorías emergentes, que a su vez se agruparon en categorías generales, reflejando las barreras que enfrentaron para educarse durante y después del conflicto armado, que eran multidimensionales y estaban entrelazadas. Estas barreras abarcan aspectos estructurales, económicos, familiares, simbólicos y psicosociales.

Barreras estructurales y territoriales. Surge de descubrimientos relacionados con la afectación física, institucional y territorial de los espacios educativos, como el abandono institucional, la falta de financiamiento estatal, el deterioro de infraestructuras y las difíciles condiciones de vida en áreas rurales. Un testimonio, EST001, dice: *"La escuela, el colegio, todo fue afectado... Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de escuelas del colegio"*. La codificación

de este testimonio refleja la afectación general a las escuelas, que, tras ser analizada, se categorizó como *“colapso de la estructura educativa local”*, evidenciando el deterioro físico y el prolongado abandono institucional. Otro testimonio, EST003, menciona: *“Por la distancia y que mi papá ya no tenía recursos... por el motivo del transporte, no había posibilidad de uno salir al estudio, ya por la lejura, la distancia”*. Este caso se relaciona con *“lejanía geográfica”* y *“falta de transporte escolar”*, que se resumió como *“condiciones de ruralidad extrema”*, subrayando cómo el territorio se convirtió en un obstáculo estructural. Ambas situaciones fueron limitaciones que superaron la voluntad, respondiendo a factores estructurales y territoriales del conflicto y el abandono estatal.

Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas. Esta categoría reunió descubrimientos que mostraron cómo las responsabilidades familiares, impuestas por la cultura, el género o la situación post conflicto, obstaculizaron la continuidad educativa. EST005: *“La verdad, hay muchos que quieren estudiar, pero lamentablemente los padres no los dejan”*; se codificó como *“control parental y obstáculos familiares”*, reducido como *“reproducción de normas culturales restrictivas”*. EST009: *“Me tocó atender a los viejos... mi mamá quedó muy afectada, quedó enferma... me tocaba atenderlos. Por eso no busqué la oportunidad”*; se codificó como *“responsabilidad”* como *“cuidador familiar”*, reducida en *“sobrecarga afectiva postconflicto”*, evidenciando cómo el cuidado de familiares enfermos recayó sobre personas jóvenes, afectando su trayectoria escolar. EST012: *“La responsabilidad familiar me absorbió y por muchos años no pensé en volver a estudiar”*; complementó la construcción de la categoría general al mostrar cómo las cargas familiares absorben el tiempo y la motivación para continuar con procesos educativos, sobre todo en contextos de pobreza y desestructuración familiar por el conflicto.

Obstáculos subjetivos y simbólicos. Esta categoría agrupó factores internos, emocionales y culturales que dificultaban el ingreso y la continuidad en el sistema educativo, como la estigmatización por edad o la autoexclusión. EST006: *“Solía pensar, no, soy demasiado mayor para estar estudiando, simplemente no podía verme a mí misma”*, revelando una *“autoexclusión por edad”*, que se codificó como *“estigmatización*

internalizada por edad”, reflejando una imagen negativa de sí misma como estudiante adulta. EST011: *“Volver a estudiar sexto o séptimo grado a los 23 me hace sentir mal”*, un malestar vinculado a la vergüenza y el estigma de compartir espacios educativos con estudiantes más jóvenes, apuntando a un clima emocional negativo asociado al regreso a la escuela. EST002: *“Nos quedábamos en casa esperando que algo llegara a nosotros...”*, mostrando una falta de motivación estructural que impide la activación de procesos de búsqueda de oportunidades, atribuida a expectativas educativas vagas o a una mentalidad pasiva formada por años de negligencia institucional. Estas manifestaciones no se centraron en barreras materiales, sino en cómo las personas se ven a sí mismas en relación con la educación y cómo la cultura ha estigmatizado ciertas trayectorias.

Factores económicos y necesidad laboral. Esta categoría se basó en testimonios que mencionaron directamente la falta de recursos o la necesidad de trabajar desde una edad temprana como razones para dejar la escuela. EST004: *“La economía no daba para que los padres pudieran dar estudios a los muchachos”*; esto refleja las limitaciones económicas familiares, que se traduce en *“reproducción de la pobreza educativa intergeneracional”*. EST007: *“Tocó dedicarme a trabajar junto con el otro hermano, para colaborarle al sustento de la mamá”*, un descubrimiento que evidenció la *“obligación laboral juvenil”*, que se entiende como *“transferencia de responsabilidades familiares”*, donde los hijos asumen el rol de generar ingresos en lugar de los adultos. EST010: *“El principal obstáculo... es la falta de dinero. Para cualquier programa de educación... mínimo la inscripción, 300 mil pesos”*, lo que confirma una barrera económica directa, como una exclusión estructural que se traduce en *“ausencia de gratuidad real en educación para adultos”*. Estas situaciones son factores estructurales de desigualdad económica que llevan a las personas a dejar la educación en favor de la supervivencia laboral o la autosostenibilidad familiar.

Vulnerabilidad psicosocial y desplazamiento forzado. Esta categoría reunió descubrimientos que conectaron el impacto del conflicto armado con el trauma, la inestabilidad territorial y la falta de documentación, afectando la continuidad educativa.

EST008: *“La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos, y también el miedo”*, resumió cómo el desplazamiento forzado y el temor causado por la violencia interrumpieron la posibilidad de continuar con la educación. La codificación lo tradujo en *“trauma acumulado”*. Este informante comentó: “Tenía que ayudar en casa, trabajar desde joven y eso me alejó más del estudio”, lo que resalta la carga de vulnerabilidad unida a las necesidades económicas que surgen del desarraigo.

Según la síntesis de los descubrimientos de la Unidad de análisis 3, los principales obstáculos para continuar la educación durante y después del conflicto armado en Colombia fueron:

- Las condiciones estructurales derivadas del conflicto (como el abandono estatal, el deterioro de la infraestructura escolar, el desplazamiento forzado y la falta de inversión pública) crearon un entorno adverso que dificultó tanto el acceso como la permanencia en la educación.
- La pobreza, la exclusión económica y la falta de educación gratuita llevaron a muchos jóvenes afectados por la violencia a priorizar la supervivencia y el trabajo por encima de la educación.
- Las barreras familiares y culturales, como la negativa de los padres a ofrecer oportunidades y la perpetuación de patrones restrictivos, limitaron las posibilidades de retorno o permanencia en la escuela, especialmente para mujeres y niñas.
- La autoexclusión y el estigma por estar fuera de la edad escolar hicieron que muchos adultos sintieran vergüenza o miedo al interactuar con jóvenes, lo que frustró su regreso a la escuela.
- Factores emocionales y psicosociales, como el miedo, el trauma no tratado y la falta de apoyo motivacional, profundizaron la deserción escolar y la exclusión educativa.
- Las limitaciones geográficas y ambientales, como la lejanía de los centros educativos y las dificultades de transporte en áreas rurales y dispersas, representaron obstáculos adicionales.

Tabla 19

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"No había posibilidades... una motivación para estudiar... uno se quedó en la casa a trabajar."	Falta de apoyo institucional y motivación externa para la reintegración educativa.	Abandono resignado al rol de labor por ausencia de oportunidades educativas.	Desvinculación pasiva de la educación por contexto estructural.	Trauma y afectación psicosocial por la violencia
EST002	"Uno siempre siente cualquier tipo de violencia... reprime muchas cosas... el temor es inevitable."	Impacto emocional persistente del miedo en la vida cotidiana.	Inhibición emocional prolongada que condiciona la decisión de no estudiar.	Generalización del miedo como barrera estructural emocional.	
EST003	"Yo me sentía vetado... ya me sentí que ya no podía, que todo el mundo me miraba como diferente."	Estigmatización social y percepción de exclusión escolar.	Autoexclusión por trauma identitario posterior a la victimización.	Reacción psicológica a la mirada del otro.	Estigmatización y deterioro de la identidad educativa
EST004	"A muchos les daba miedo viajar porque no sabían en qué momento quedaban en medio del fuego cruzado."	Miedo a la exposición al peligro en el trayecto escolar.	Parálisis territorial: imposibilidad de movilización por trauma espacial.	Temor geográfico como límite educativo.	
EST005	"necesitamos a alguien profesional que nos oriente."	Carencia de apoyo psicosocial formal y acompañamiento emocional.	Reivindicación del acompañamiento terapéutico en contextos de vulnerabilidad educativa.	Confusión entre necesidades sociales y educativas.	Autoexclusión y percepción de incapacidad
EST006	"yo decía que yo no era capaz."	Inseguridad personal como barrera para el aprendizaje.	Interiorizar la incapacidad como herencia emocional del conflicto.	Ausencia de experiencias afirmativas previas.	
EST007	"temor a los grupos alzados... profesores no se pueden desplazar."	Miedo colectivo que imposibilita el acceso territorial a la educación.	Fragmentación del vínculo educativo por miedo compartido y aislamiento institucional.	Discontinuidad institucional como daño colateral del conflicto.	Abandono institucional y falta de apoyo emocional
EST008	"me da ansiedad... me sentía menos..."	Ansiedad social y por rezago educativo.	Bloqueo cognitivo derivado del estigma de la extraedad.	Hipersensibilidad ambiental no abordada.	
EST009	"Yo sentía la necesidad de estudiar... pero ya tenía una responsabilidad, que era mi hija... no tenía con qué darles una calidad de vida"	Sentimiento de deuda familiar como motor emocional	Educabilidad mediada por el rol de proveedor afectivo.	Educación vista como deuda moral con seres queridos.	Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender
EST0010	"A uno le golpea no poder estudiar... a uno le queda la duda de por qué uno no puede estudiar"	Frustración emocional por desigualdad en el acceso a la educación.	Duda existencial y dolor comparativo como barrera simbólica de aprendizaje.	Internalización del privilegio ajeno como limitación propia.	
EST0011	"nos afectan... no sabemos por qué."	Transferencia emocional de los conflictos adultos a los jóvenes.	Confusión afectiva intergeneracional como impedimento para la apropiación educativa.	Desorientación generacional sin mediación reflexiva.	
EST0012	"Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar... como si fuera menos que los demás."	Percepción de inferioridad y desvalorización personal como obstáculo.	Dolor identitario adulto por trayectorias escolares truncadas.	Proceso de escolarización percibido como reparación tardía.	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 4

La codificación de los testimonios se llevó a cabo mediante una codificación abierta, seguida de una reducción interpretativa que permitió identificar relaciones emocionales complejas en los relatos. Las categorías que surgieron se organizaron en

cinco núcleos temáticos, reflejando las barreras emocionales más significativas para el aprendizaje en el contexto del posconflicto:

Trauma y afectación psicosocial por la violencia. Esta categoría surgió al reconocer el profundo y persistente impacto emocional que el conflicto armado ha tenido en la psiquis de las personas, manifestándose a través de sentimientos de miedo, parálisis emocional y una desconexión pasiva del proceso educativo. EST001: *“No había posibilidades, no había una organización que dijera que la gente vuelva a estudiar... uno se tranquilizó, se quedó en la casa a trabajar”*, inicialmente codificado como *“falta de motivación e iniciativa institucional”*, se redujo a *“abandono resignado al rol laboral por ausencia de oportunidades educativas”*, lo que denota un tipo de trauma silencioso que lleva a la desvinculación escolar sin confrontación, debido a la imposibilidad estructural, configurándose como un trauma psicosocial: un abandono no elegido, sino inducido por la violencia estructural.

Estigmatización y deterioro de la identidad educativa. Esta categoría reunió las expresiones de los informantes que evidenciaron una internalización negativa de su identidad tras haber vivido el conflicto, *lo que afectó su percepción de ser sujetos dignos o capaces de aprender*. EST002: *“Uno siempre siente cualquier tipo de violencia... siempre causa un impacto... reprime muchas cosas... el temor es inevitable”*, codificado como *“impacto del miedo”*, se redujo a *“inhibición emocional prolongada”*, donde el miedo no fue solo físico, sino también simbólico, generando una barrera emocional que deteriora la percepción de la identidad educativa. EST012: *“Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar... como si fuera menos que los demás”*. Este sentimiento de minusvalía se interpretó como dolor identitario adulto, una categoría residual que se inscribió en la estigmatización educativa que el conflicto transmitió y perpetuó.

Autoexclusión y percepción de incapacidad. Esta categoría recogió vivencias de desvalorización personal y autoexclusión escolar derivadas de la violencia, donde los sujetos interiorizaron la idea de que no eran capaces o de que no pertenecían al

mundo educativo. EST003: *“Yo me sentía vetado... me sentí que ya no podía, que todo el mundo me miraba como diferente”*, evidencia autoexclusión por trauma identitario, resultado de sentirse observado y juzgado, que originó la decisión de no continuar los estudios. EST006: *“Yo decía que yo no era capaz”*, interiorización de la incapacidad que apareció como una herencia emocional directa del conflicto. No se trató de una incapacidad real, sino de una percepción construida por los contextos de violencia y exclusión prolongada, reforzada por la ausencia de experiencias afirmativas previas.

Abandono institucional y falta de apoyo emocional. Esta categoría agrupó los testimonios que expresaron la ausencia de un entorno educativo seguro, accesible, emocionalmente sostenedor, y la falta de acompañamiento frente al trauma vivido. EST004: *“A muchos de ellos les daba miedo viajar porque no sabían en qué momento quedaban en medio del fuego cruzado”*, se redujo e interpretó como *“trauma espacial, que imposibilita el desplazamiento y la vinculación escolar”*. La categoría residual *“temor geográfico”* se incorporó en la falta de apoyo institucional, pues evidenció la ausencia de condiciones seguras para acceder a la educación. EST005: *“Necesitamos a alguien profesional que nos oriente”*. Se redujo como *“reivindicación del acompañamiento terapéutico”*, revelando la necesidad de apoyo emocional. La educación no surgió aquí como un proceso independiente, sino que necesita estar respaldada por estructuras psicosociales adecuadas, las cuales han estado ausentes o debilitadas.

Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender. Esta situación refleja el tira y afloja emocional que muchas personas adultas han vivido, atrapadas entre su genuino deseo de aprender y las exigencias afectivas y económicas que les impone la vida familiar. EST009: *“Sentía la necesidad de estudiar... pero ya tenía una responsabilidad, que era mi hija... no contaba con los recursos para ofrecerles una mejor calidad de vida”*, se clasificó como *“educabilidad mediada por el rol de proveedor afectivo”*, lo que significa que el deseo de aprender estaba presente, pero condicionado por una obligación emocional hacia los demás. EST010: *“Es frustrante no poder estudiar... ver a otros niños que sí asisten a clase... me quedo con*

la duda de por qué no puedo hacerlo”, reveló una “frustración emocional y un dolor comparativo”, que limitó su deseo de aprender, generando una culpa que competía con sus aspiraciones educativas, especialmente cuando había cargas familiares o cuando sentían que la oportunidad ya había pasado.

Según la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 4, las principales barreras emocionales que impactaron el aprendizaje de las víctimas del conflicto armado fueron:

- El miedo persistente, tanto a nivel individual como colectivo, que paralizó la capacidad de acción y aprendizaje, arraigándose como resultado de la violencia prolongada.
- La estigmatización y autoexclusión educativa, que surgieron del rechazo social o de la internalización de estereotipos de inferioridad en personas con rezago educativo o antecedentes de violencia.
- La falta de apoyo psicoemocional, que se tradujo en la ausencia de respaldo institucional y comunitario, impidiendo así procesar traumas y recuperar la motivación para iniciar o continuar la educación básica y media.
- La frustración y la sensación de injusticia que surgieron al comparar las oportunidades perdidas con las trayectorias educativas de quienes no fueron afectados por el conflicto.
- La desmotivación provocada por la falta de políticas claras, como la ausencia de rutas concretas para retomar los estudios, lo que generó resignación y abandono temprano.
- La carga emocional familiar, resultado de roles de cuidado o dinámicas afectivas disfuncionales, que limitaron e incluso, en algunos casos, impulsaron el deseo o la necesidad de estudiar.
- El trauma intergeneracional, manifestado en heridas emocionales no resueltas que se transmitieron de los mayores a los más jóvenes, distorsionando así la percepción del presente educativo.

Tabla 20

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"El conflicto (...) impactó porque (...) no se podía ir a estudiar (...) nos afectó económicamente como en la parte educativa a todos."	Imposibilidad de movilidad por inseguridad; impacto económico en la educación.	Educación como derecho suspendido en contextos de conflicto generalizado.	N/A	Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa
EST002	"Básicamente por temor a desplazarse (...) se tensiona uno (...) la ruta más fácil es donde dicen que van a tener poder y entonces por eso buscan otros caminos."	Miedo al desplazamiento y rutas inseguras como barrera para asistir a clases.	Territorialidad fragmentada como obstáculo para la continuidad escolar.	N/A	
EST003	"Desde ahí me sentí discriminado. La educación tenía que apoyarlo como más sentimentalmente (...) Porque a mí me dificultó."	Falta de apoyo afectivo en el entorno educativo.	Necesidad de una educación emocionalmente reparadora.	Discriminación escolar no atribuida directamente al conflicto.	Impacto socioeconómico del conflicto en la educación
EST004	"Me sentí muy frustrada (...) llegaron los hijos y entonces ya empieza a impedir muchas cosas."	Interrupción de proyectos educativos por responsabilidades parentales prematuras.	Maternidad forzada o no planeada como secuela indirecta del conflicto.	N/A	
EST005	"Ponen muchos requisitos (...) no tienen cómo cumplirlos (...) estrato 1, 0, 2."	Barreras burocráticas y socioeconómicas para el acceso educativo.	Exclusión institucionalizada por condiciones de pobreza estructural.	N/A	
EST006	"Hay chicos que (...) no se les brinda la oportunidad (...) por asunto monetario."	Falta de oportunidades educativas por razones económicas.	Desigualdad persistente en oferta educativa para jóvenes vulnerables.	N/A	Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación
EST007	"A los 14, 15 años (...) podía cargar un fusil (...) querían reclutar."	Riesgo de reclutamiento forzado como causa de deserción escolar.	Escuela como refugio no garantizado frente al reclutamiento armado.	N/A	
EST008	"Nos tocó dejar nuestra casa (...) perdimos nuestros cultivos... El estudio pasó a ser lo último, había que pensar en sobrevivir primero."	Desplazamiento forzado y pérdida de medios de vida; miedo como inhibidor educativo.	Prioridad a la supervivencia sobre la escolaridad.	N/A	Alteración del entorno comunitario y familiar
EST009	"En otra parte (...) se olvida de estudiar (...) toca buscar la manera de supervivencia."	Pérdida de estabilidad al migrar y priorización de la subsistencia.	Ruptura territorial-afectiva con el espacio escolar.	N/A	
EST0010	"Muchos aspectos influyen: el miedo, la falta de recursos (...) muchas las cosas influyen a la hora de la educación."	Carencias materiales y emocionales para continuar estudiando.	Descapitalización educativa integral (material, emocional, simbólica).	N/A	
EST0011	"Los problemas (...) dificultan ir a esa institución (...) afectan a los niños."	Contexto comunitario conflictivo como impedimento de acceso escolar.	Escuela como espacio frágil ante problemas comunitarios.	N/A	Estrategias de afrontamiento y resiliencia
EST0012	"El desplazamiento forzado rompió nuestras raíces... sobrevivir primero ... sin papá (...) más difícil."	Ruptura familiar y comunitaria; falta de apoyos y recursos escolares.	Orfandad funcional y desplazamiento como trauma educativo.	N/A	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 5

La codificación de esta unidad de análisis comenzó con una codificación inicial centrada en fragmentos clave de los testimonios proporcionados por los informantes. Luego, se llevó a cabo una reducción analítica que permitió agrupar y afinar las categorías descriptivas, basándose en patrones recurrentes, relaciones de causa y

efecto, así como conexiones estructurales entre los discursos. Así, se consolidaron cinco categorías generales que ayudaron a entender de manera más integral cómo el conflicto armado fue más allá de lo bélico y territorial, afectando profundamente la estructura emocional, económica, social y educativa de las personas entrevistadas.

Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa. Esta categoría surgió de descubrimientos que mencionaron explícitamente la imposibilidad o dificultad de asistir o continuar en la escuela debido al conflicto armado. Un testimonio, EST001, dice: *“El conflicto que hubo en este sector impactó porque, primero, la gente no podía salir a trabajar libremente, y menos ir a estudiar, ya que no se sabía en qué momento podía pasar algo (...) el conflicto nos afectó tanto económicamente como en la parte educativa a todos”*. Esta declaración inicialmente reveló dos aspectos clave: la movilidad restringida y el impacto económico, lo que llevó a la categoría emergente *“Educación como derecho suspendido en contextos de conflicto generalizado”*. Este testimonio se relacionó con la categoría general *“Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa”*, al evidenciar cómo el conflicto interrumpió de manera inmediata el ejercicio del derecho a la educación.

Impacto socioeconómico del conflicto en la educación. Esta categoría reunió descubrimientos relacionados con la pérdida de recursos económicos, materiales o estabilidad territorial que impidieron la continuidad escolar, subrayando las consecuencias estructurales del conflicto. EST002: *“Básicamente es por miedo, miedo a ser desplazados. Cuando ves información como esta en tu teléfono, genera tensión. La ruta más fácil es donde dicen que tendrán poder, por eso buscan otros caminos”*. El *“miedo al desplazamiento forzado”* y la *“inseguridad territorial”* fueron identificados como razones para abandonar la escuela o faltar, encajando en la categoría emergente de *“Territorialidad fragmentada como obstáculo para la continuidad escolar”*. EST008: *“Tuvimos que dejar nuestra casa, perdimos nuestras cosechas, y mi papá nunca volvió a encontrar un trabajo estable. La educación se convirtió en la última prioridad porque primero teníamos que pensar en sobrevivir”*, destacando cómo el desplazamiento forzado y la pérdida de medios de vida relegaron la educación, categorizado como

“supervivencia por encima de la escolarización”, lo que finalmente conduce a la categoría más amplia de “Impacto socioeconómico del conflicto en la educación.”

Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación. Esta categoría surgió a partir de descubrimientos que indicaban cómo el conflicto afectaba aspectos materiales, el equilibrio emocional y la salud mental de los estudiantes, influyendo en su motivación, autopercepción y vínculos escolares. EST003: *“A partir de ese momento, me sentí discriminado... necesitaba apoyarme más emocionalmente... porque me resultaba difícil”,* se resumió como *“necesidad de educación restaurativa emocionalmente”,* reflejando cómo el impacto emocional del conflicto generaba sentimientos de exclusión y falta de apoyo emocional en el entorno educativo. EST010: *“Hay muchos factores en juego, como el miedo, la falta de recursos... tantas cosas que afectan a la educación y el impacto de estos fenómenos sociales”,* lo que se puede resumir como *“desinversión educativa integral (material, emocional, simbólica)”*. Se destacó cómo el miedo, la inseguridad y la privación emocional coexistían con la escasez material, todo lo cual contribuía a un impacto psicosocial significativo.

Alteración del entorno comunitario y familiar. Esta categoría reunió descubrimientos que mostraban cómo el conflicto armado interrumpió las redes familiares, los roles tradicionales y el apoyo emocional, afectando indirectamente los trayectos educativos de niños, jóvenes y adultos. EST004: *“Me sentí realmente frustrada porque siempre quise alcanzar mis metas, pero no podía hacerlo en el tiempo que quería. Luego llegaron los niños, y... empezó a bloquear muchas cosas,”* categorizado como *“maternidad forzada o no planificada como consecuencia indirecta del conflicto,”* ilustrando cómo la interrupción de los proyectos de vida debido a condiciones estructurales impuestas por el conflicto alteró los planes educativos. EST012: *“El desplazamiento forzado rompió nuestras raíces. Estudiar en un lugar nuevo no es fácil; primero tienes que sobrevivir... sin un papá que te apoye, todo es mucho más difícil,”* resumido bajo la categoría de *“orfandad funcional y desplazamiento como trauma educativo,”* destacando una ruptura de los lazos familiares y comunitarios que privó al estudiante de su red de apoyo esencial.

Estrategias de afrontamiento y resiliencia. Esta categoría surgió al reconocer cómo los individuos, pese a enfrentar dificultades, buscaban formas de adaptarse o resistir los efectos del conflicto en su formación. EST005: *“A veces ponen muchos requisitos, que la gente no puede cumplirlos. Las personas en estrato 1, 0 y 2 revela un esfuerzo notable por seguir adelante a pesar de las limitaciones”*. Se describe esta situación como una *“exclusión institucionalizada por condiciones de pobreza estructural”*, pero también se sugiere que hay una búsqueda activa de estrategias para superar las barreras burocráticas. Como mencionó EST006: *“Hay chicos que realmente sí quieren y no se les brinda la oportunidad, muchas veces por cuestiones económicas”*. Aunque se evidencia la desigualdad, también se percibe una voluntad persistente de estudiar, lo que refleja procesos de resiliencia frente a la exclusión.

De acuerdo con la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 5, el conflicto armado ha tenido un impacto significativo en el acceso y la permanencia educativa, provocando:

- Interrupciones en la continuidad educativa, ya que la violencia directa (reclutamiento, amenazas, desplazamiento) ha forzado a muchos a abandonar sus estudios, priorizando su supervivencia y seguridad personal.
- Afectaciones emocionales y simbólicas, donde el miedo, la discriminación y la frustración por metas no alcanzadas han afectado negativamente su permanencia educativa.
- Carencias estructurales, pues la pobreza, requisitos burocráticos y la falta de materiales escolares hicieron que la continuidad sea inviable en estratos bajos.
- Fragmentación territorial y comunitaria, dado que la desestructuración familiar y la pérdida de territorio han obstaculizado el vínculo con la escuela, que debería ser un lugar seguro de proyección.
- Emergencia de nuevos riesgos sociales, como la maternidad temprana, el trabajo infantil y la necesidad de asumir responsabilidades en contextos de violencia, lo que ha agravado la exclusión escolar.

Tabla 21

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"Apoyo emocional y psicológico, que la gente vuelva a confiar (...) aprender a ser mejores personas."	Apoyo emocional y psicológico para generar confianza y motivación	Reconstrucción de la autoestima para proyectarse como aprendiz y ciudadano	Creer en la posibilidad de "ser mejor persona" como fin educativo	Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido
EST002	"Que vengan profesionales a hacerles ver que el estudio no es una carga (...) enseñarle a llevarlo por buen camino."	Acompañamiento en salud mental y orientación vocacional	Desmitificación del estudio como carga; resignificación del aprendizaje	"Buenos profesionales" como figura moralizante y orientadora	
EST003	"Alguien que llega a la casa y le diga tal cosa (...) y le enseñe lo necesario."	Apoyo académico o domiciliario personalizado	Tutoría afectiva en el entorno familiar como mecanismo compensatorio	Dificultades para salir de la casa como barrera de acceso implícita	
EST004	"Anhelos de continuar un estudio (...) el conflicto armado no les permitió cumplir sus metas."	Impacto del conflicto armado en la continuidad educativa y proyectos de vida	Educación como mecanismo de reconstrucción de sueños postconflicto	Idealización de la educación como garante de "mejor calidad de vida"	Acompañamiento educativo personalizado
EST005	"Los valores son los primordiales (...) si no tenemos valores no somos nada."	Formación ética como pilar educativo	Educación valorada como sostén del sentido de la vida y la educación	Discurso moralizante que desdibuja lo estructural (ej. pobreza, conflicto)	
EST006	"Podrían ayudar implementando psicología para que tengan una orientación."	Implementación de apoyo psicológico escolar	Psicología como orientadora de procesos vitales y educativos	"Apoyo de estudio" sin especificar en qué consiste	Inclusión simbólica y de sentido pertenencia
EST007	"Motivarlos a estudiar (...) en un sorteo se ganan una beca (...) realizar el objetivo."	Apoyo económico mediante becas; motivación vocacional	Sueños y metas personales como motor del aprendizaje	Sorteos como mecanismo azaroso para acceder a educación de calidad	
EST008	"Necesito orientación (...) uno carga muchas cosas del pasado (...) ayudas como transporte o alimentación."	Apoyo psicológico, orientación educativa, ayudas materiales	La carga emocional del pasado como barrera educativa	Falta de cobertura en necesidades básicas como transporte y alimentación	Educación como transformación vital y resiliencia
EST009	"Un apoyo como la sensibilización a la educación (...) con un buen consejo lo echa uno pa'lante."	Motivación, sensibilización al valor de la educación	Consejería informal como catalizador emocional y educativo	"Buen consejo" como alternativa a programas formales de apoyo	
EST0010	"Ayuda psicológica y de la familia (...) no es lo mismo tener un psicólogo en el colegio."	Necesidad de atención emocional empática y cercana	Desconfianza hacia las instancias institucionales de apoyo	Falta de atención personalizada en el entorno escolar	Apoyo estructural y equidad de acceso
EST0011	"Una trabajadora social (...) más que una profesión, era como una amiga (...) me daba un apoyo que no me daban otras personas."	Acompañamiento afectivo por parte de profesionales escolares	Vínculo emocional sostenido como forma de contención	Confianza afectiva por encima del rol técnico profesional	
EST0012	"Motivación y acompañamiento (...) programas que nos hagan sentir que no estamos solos."	Sentido de pertenencia, acompañamiento emocional, apoyos logísticos	Percepción de rezago escolar como estigma; necesidad de inclusión emocional	Soledad como una categoría afectiva con peso educativo	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 6

El proceso de codificación de la unidad empezó identificando relaciones en los testimonios de los informantes clave. Estos testimonios fueron inicialmente codificados en torno a necesidades de apoyo emocional, académico y social, y luego se agruparon en categorías descriptivas, emergentes y residuales. Al reducir estas categorías, se

lograron cinco grupos generales que sintetizan los apoyos más necesarios para garantizar la continuidad educativa de jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar y que han sido afectados por la confrontación armada.

Apoyo psicoafectivo y emocional. Varios informantes subrayaron la necesidad de apoyo psicológico, mencionando que las secuelas emocionales, la baja autoestima y la desconfianza son obstáculos graves. Por ejemplo, EST001 expresó: *“Necesitamos apoyo emocional y psicológico, volver a confiar para salir adelante, que la gente vuelva a creer que es posible terminar el bachillerato... si tenemos apoyo psicológico, eso nos ayuda a tener confianza y a creer que sí es posible”*. Esta declaración se resumió en frases como *“volver a confiar”*, *“creer que sí es posible”* y *“apoyo psicológico”*, lo que permitió identificar una categoría emergente centrada en la *“reconstrucción de la autoestima como base para retomar los procesos educativos”*. Esta necesidad no fue solo puntual, sino que se extendió en el tiempo, justificando el término *“sostenido”*.

Acompañamiento educativo personalizado. Se destacó la importancia de contar con profesionales comprometidos que guíen emocional y académicamente a los estudiantes, resignificando el aprendizaje y dándole sentido a su proceso educativo. EST002 comentó: *“Que vengan profesionales a hacerles ver que el estudio no es una carga, que el estudio es una preparación para el futuro (...) que haya buenos profesionales enseñándoles a llevarlo por el buen camino”*. Frases como *“enseñarle a llevarlo por el buen camino”* y *“buenos profesionales”* revelaron la demanda de figuras educativas que acompañen a los estudiantes no solo desde el conocimiento, sino también desde la orientación moral y afectiva, lo cual se tradujo en un acompañamiento educativo personalizado.

Inclusión simbólica y sentido de pertenencia. El sentimiento de exclusión y las dificultades para integrarse al sistema educativo chocan con las experiencias de quienes se sintieron apoyados, lo que les permitió desarrollar sentido de pertenencia. Un participante, EST003, compartió: *“El apoyo ahí era como llegar a casa y que te expliquen o te enseñen, porque a veces hay barreras que se atraviesan... Era como*

tener a alguien que llega a casa y te dice tal cosa". Esto se relaciona con una categoría emergente que habla de la *"tutoría en el entorno familiar"*, vista como un acto simbólico de inclusión, donde el aprendizaje se adapta al contexto del estudiante, reconociendo sus limitaciones y dignificándolo como un sujeto con derechos educativos.

Educación como transformación vital y resiliencia. Varios testimonios la describieron como un camino para la reconstrucción personal y social tras el daño del conflicto armado, posicionando el aprendizaje como un acto de resiliencia. EST004 mencionó: *"Mucha gente deseaba continuar sus estudios (...) pero el conflicto armado les impidió alcanzar sus metas"*. A partir de la noción de *"deseos"* y *"cumplimiento de metas"*, surgió la categoría de *"reconstrucción de sueños postconflicto"*, donde la educación no solo se convierte en un medio para aprender, sino también en una forma de redefinir el proyecto de vida, transformando la educación en una herramienta vital.

Apoyo estructural y equidad de acceso. Se identificaron barreras estructurales (económicas, de transporte, alimentación, materiales) que impactaron el acceso equitativo a la educación. Además, se notaron discursos que, aunque se centraban en lo moral (como el valor de los valores), pasaron por alto la realidad de estas barreras. EST008: *"Necesito orientación, que me entiendan (...) apoyo psicológico (...) ayudas como transporte o alimentación, porque a veces no hay ni para eso"*. Aquí, la combinación de apoyo material con orientación psicoeducativa muestra que para que los jóvenes y adultos continúen su educación, se necesitan condiciones mínimas que garanticen su permanencia. Esta idea se refuerza con testimonios como el de EST007: *"Una beca (...) realizar el objetivo"*, y EST012: *"Materiales, transporte, programas que nos hagan sentir que no estamos solos"*.

- Según la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 6, los apoyos más importantes para la continuidad educativa de jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado son:
- *Apoyos emocionales.* Atención psicológica empática y constante para tratar traumas y fortalecer la salud mental; acompañamiento afectivo personalizado

que responda a necesidades individuales; estrategias para aumentar la motivación, restaurar la autoestima y fomentar la planificación de proyectos de vida, que son esenciales para retomar y mantener el proceso educativo; y promover un sentido de pertenencia y superar el estigma relacionado con la edad o el pasado conflictivo.

- *Apoyos académicos.* Orientación vocacional y pedagógica que facilite la toma de decisiones y el avance educativo; tutorías personalizadas que ofrezcan apoyo directo y adaptado; educación basada en valores y ética como base formativa que apoye la reconstrucción social; y programas de nivelación para aquellos que han dejado de estudiar hace tiempo, facilitando su reinserción.
- *Apoyos sociales.* Apoyo económico integral con becas, transporte y alimentación, para eliminar las barreras materiales al acceso y permanencia; sensibilización comunitaria sobre el valor transformador de la educación, para crear entornos sociales favorables; y participación activa de la familia como soporte emocional y motivacional en el proceso educativo.
- La continuidad educativa para las personas que han sido víctimas de la violencia necesita una estrategia integral. Esto implica ofrecer apoyo emocional, flexibilidad en el ámbito académico con tutorías y nivelación, así como recursos materiales y sociales adaptados a cada contexto. De esta manera, se asegura una educación que sea inclusiva, reparadora y transformadora.

Tabla 22

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"Que nos traigan muchos proyectos del agro... cómo sembrar, cómo cuidar la tierra..."	Integración de saberes prácticos y rurales en la educación	Educación productiva comunitaria contextualizada	Valor simbólico del trabajo con la tierra como eje formativo	Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo
EST002	"El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante... sin importar la edad..."	Educación inclusiva por ciclos de vida	Democratización intergeneracional del acceso educativo	Idealización del rol del docente como guía de oportunidad	
EST003	"El sistema educativo debe mejorar la motivación para personas adultas..."	Motivación y oportunidades educativas para adultos	Acompañamiento formativo continuo para la permanencia	Tiempos subjetivos del aprendizaje adulto	Inclusión educativa y equidad intergeneracional
EST004	"Más pendientes los maestros de la enseñanza... que ellos puedan superarse..."	Mejora del compromiso y bienestar docente	Bienestar docente como condición de calidad educativa	Relación calidad docente—calidad de vida personal	

Tabla 22 (cont.)

EST005	"Apoyo emocional y psicológico... modalidades flexibles..."	Apoyo psicoemocional y flexibilización curricular	Educación como sanación postconflicto	El aula como espacio de cuidado fuera del currículo	Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas
EST006	"Abran más aulas... una carrera cortica... sostenerse en la vida..."	Continuidad educativa postbachillerato	Proyección educativa hacia la autosostenibilidad	Revalorización del estudio como medio de subsistencia	
EST007	"Ubicar sitios... mejor servicio, alimentación, transporte..."	Accesibilidad territorial y servicios complementarios	Infraestructura educativa sensible a contextos de vulnerabilidad	Invisibilización del esfuerzo logístico del estudiante	Formación y bienestar docente con enfoque transformador
EST008	"Sistema flexible... nos escuchen... uno necesita más ánimo que clases..."	Flexibilidad horaria y validación del relato de vida	Educación como espacio de escucha activa	Primacía del vínculo emocional sobre el contenido	
EST009	"Adultos que... les da pena... no aceptan mayores de 17 años..."	Inclusión educativa de personas mayores en extraedad	Estigmatización por edad como barrera estructural	Emoción de la vergüenza como obstáculo oculto	
EST0010	"Enseñar en nuestra propia lengua... no olvidar nuestras raíces..."	Enfoque intercultural con lengua materna	Educación con identidad étnica y cultural	Tensión entre educación formal y pertenencia cultural	Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia
EST0011	"Charlas para acercar a los tíos... enseñar lo básico..."	Alfabetización comunitaria inicial	Participación familiar en procesos de alfabetización	Desfase generacional en la escolarización rural	
EST0012	"Flexibilidad con la edad... docentes comprometidos... hablen en nuestra lengua..."	Flexibilidad etaria, continuidad docente y enfoque cultural	Compromiso comunitario en la mediación pedagógica	Abandono institucional crónico en territorios étnicos	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 7

Con base en lo que compartieron los informantes clave (EST001-EST012), se crearon códigos descriptivos que reflejan de manera fiel las preocupaciones, sugerencias y propuestas de los participantes. Luego, estos códigos fueron simplificados y organizados en categorías emergentes y residuales, lo que permitió identificar cinco categorías generales. Estas categorías sintetizan las dimensiones estructurales del sistema educativo que necesitan transformaciones profundas para atender de manera adecuada a los jóvenes y adultos en extraedad escolar que han sido afectados por el conflicto armado.

Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo. Esta categoría surgió de la necesidad de que la educación esté en sintonía con los saberes locales, las prácticas productivas y la identidad cultural, especialmente en áreas rurales e indígenas. Se derivó de expresiones que abogaban por la inclusión de contenidos significativos para las comunidades y la preservación de su cultura. Por ejemplo, EST001 mencionó: *"Que cada día seamos mejores que nos traigan muchos proyectos, como proyectos del agro"*

para que nos enseñen cómo sembrar, cómo cuidar la tierra, cómo sacar mejores productos tanto para la venta como para el consumo, pues de nosotros mismos". Este comentario se codificó inicialmente como "proyectos del agro" y "enseñanza contextualizada", y se resumió como "educación productiva comunitaria contextualizada", reflejando la necesidad de una conexión entre la escuela y el territorio. Por otro lado, EST010 expresó: "...seguir estudiando, tener en cuenta que somos wayuu y que nos deben de enseñar en nuestra propia lengua materna para no olvidar nuestras raíces, porque no podemos dejar de ser wayuu por una educación". Su codificación se redujo a un enfoque intercultural que valora la lengua materna, subrayando la importancia de una educación que respete la identidad étnica y cultural.

Inclusión educativa y equidad intergeneracional. Esta categoría reunió descubrimientos que buscan eliminar las barreras de edad, fomentar oportunidades equitativas en todas las etapas de la vida y desestigmatizar el aprendizaje en la adultez. EST002 menciona: *"El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante, sin importar la edad..."*, lo que llevó a la codificación *"educación inclusiva por ciclos de vida"*, abreviada como *"democratización intergeneracional del acceso educativo"*. Por otro lado, EST009 señala: *"...hay personas que a la edad de 20 años no han terminado la primaria por falta de recursos... que tengan en cuenta la edad"*, lo que revela la exclusión por edad, resumida como *"estigmatización por edad como barrera estructural"*, consolidando así esta categoría en torno a la equidad intergeneracional.

Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas. Los descubrimientos que dieron origen a esta categoría reflejan la necesidad de adaptar modalidades, tiempos y trayectorias para atender las realidades de las personas adultas. EST003 dice: *"El sistema educativo debe mejorar la motivación para personas adultas... ofrecerles mejores condiciones, más oportunidades para acceder al estudio"*, lo que se traduce en un acompañamiento formativo continuo, reconociendo la importancia de los tiempos subjetivos en el aprendizaje adulto. Además, EST008 expresa: *"Que el sistema sea flexible, que los horarios se ajusten a quienes trabajan... que nos escuchen, que entiendan nuestras historias. A veces uno necesita más ánimo*

que clases”, lo que refuerza la idea de flexibilidad horaria y de la “educación como espacio de escucha activa”, en el contexto de trayectorias adaptadas a diversas realidades.

Formación y bienestar docente con enfoque transformador. Esta categoría surgió de la idea de que el compromiso, la formación y el bienestar de los educadores son elementos clave para lograr una educación que realmente transforme y se adapte a los contextos de postconflicto. EST004: *“Que ahora los maestros estén más enfocados en la enseñanza y que puedan superarse para tener una mejor calidad de vida”*, cuya codificación se resumió como *“bienestar docente como condición para una educación de calidad”*, mostró la conexión entre la formación de los docentes y su situación personal. EST012: *“Se necesitan más coordinadores y docentes comprometidos en las comunidades, porque muchas veces el maestro falta y no hay supervisión”*, subrayó la importancia de contar con educadores motivados y bien respaldados por las instituciones.

Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia. Esta categoría se desarrolló a partir de descubrimientos sobre las condiciones materiales, emocionales y logísticas que obstaculizan la continuidad educativa y que necesitan atención del sistema. EST005: *“Es fundamental que haya un mayor apoyo emocional y psicológico, porque muchos llevamos cargas del pasado que dificultan el aprendizaje”*, se resumió como *“educación como sanación postconflicto”*, considerando el aula como un espacio de cuidado. EST007: *“Ubicar lugares donde los jóvenes o adultos no enfrenten tantas dificultades, para ofrecer un mejor servicio, ya sea de alimentación o transporte...”*, se codificó como accesibilidad territorial y se redujo a *“infraestructura educativa sensible a contextos de vulnerabilidad”*.

De acuerdo con la revisión inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 7, hay varios aspectos que se pueden mejorar en el ámbito educativo para atender las necesidades de los individuos en extraedad escolar que han sido afectados por el conflicto armado. Estos son:

- Un currículo que esté contextualizado y sea productivo, incluyendo proyectos pedagógicos relacionados con el agro, oficios y saberes comunitarios.
- Acceso inclusivo e intergeneracional que supere las barreras de edad y ofrezca oportunidades educativas reales tanto para adultos como para jóvenes en extraedad.
- Apoyo emocional y psicológico, incorporando estrategias de acompañamiento emocional y cuidado subjetivo en el proceso educativo.
- Bienestar y formación docente, que mejore la calidad de vida y la capacitación de los profesores para potenciar su implicación pedagógica.
- Flexibilidad educativa que ajuste los horarios, las modalidades de enseñanza y las trayectorias formativas a las realidades de los estudiantes que tienen responsabilidades familiares o laborales.
- Infraestructura y servicios básicos que aseguren condiciones materiales mínimas, como transporte, alimentación y sedes cercanas.
- Reconocimiento cultural y lingüístico, para garantizar una educación intercultural que respete las lenguas y saberes ancestrales de las comunidades indígenas.
- Alfabetización básica comunitaria, incluyendo estrategias de educación inicial que permitan a las personas en situación de vulnerabilidad acceder a lo más esencial del conocimiento escrito.
- Articulación con la educación superior y técnica, mediante rutas educativas que faciliten la continuidad hacia carreras técnicas o profesionales cortas.
- Supervisión y compromiso institucional efectivo para evitar la interrupción educativa por falta de docentes o supervisión, especialmente en contextos rurales y étnicos.
- Desestigmatización y dignificación educativa, reconociendo los procesos interrumpidos como oportunidades de reencuentro con la educación y no como fracasos.

Tabla 23

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para el desarrollo personal y comunitario del estudiante

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"Traerles tecnología, proyectos, aquí hay muchas personas que se graduaron y están capacitadas a enseñar, enseñarles a enseñar motivaría mucho a la gente a volver a estudiar."	- Formación técnica local - enseñar para enseñar - Uso de tecnología como motivación educativa	- Autoformación pedagógica comunitaria - Apropiación tecnológica para el retorno educativo	N/A	Habilidades sociales y comunitarias
EST002	"Qué bueno que de aquí mismo salieran los técnicos [...] conocedores del entorno [...] mitigadores de los daños antrópicos."	- Educación técnica ambiental - Conocimiento del territorio; cuidado ecológico	Tecnologías comunitarias para la resiliencia ambiental	N/A	
EST003	"Mantener más informadas a las personas adultas [...] más comunicación [...] tener más paciencia, más liderazgo."	- Comunicación comunitaria - Liderazgo social - Alfabetización funcional	Educación emocional y afectiva para la inclusión	N/A	Educación técnica, profesional y para el trabajo
EST004	"Es mejor cuando el maestro enseña magistralmente [...] que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador."	- Valoración de la enseñanza presencial - Crítica a la virtualidad impersonal	- Rehumanización de la educación - Vínculo pedagógico interpersonal	N/A	
EST005	"Tener su negocio independiente, poder vender sus cosas, lo que se proyecte, ventas, metas, proyectos."	- Emprendimiento local - Desarrollo de proyectos personales	- Educación para la autonomía económica - Economía solidaria	N/A	
EST006	"Tener el talento humano, ser buen líder, saber escuchar [...] solucionar los problemas."	- Liderazgo empático - Escucha activa - Gestión de conflictos	Competencias para mediación comunitaria	N/A	Liderazgo transformador y participación comunitaria
EST007	"Hay mucho en qué prepararse [...] llegar a ser un profesional [...] ingeniero, médico, abogado."	- Acceso a la educación superior - Profesionalización como meta de vida	Proyección personal como reparación simbólica	N/A	
EST008	"Saber leer y escribir [...] convivir, resolver conflictos [...] algo técnico [...] solidaridad, respeto, memoria."	- Alfabetización básica y técnica; convivencia - Valores comunitarios	Educación para la paz y la memoria histórica	N/A	
EST009	"Enseñarles a conseguir el significado de las palabras [...] mantener respeto [...] vivir en comunidad."	- Competencias comunicativas; respeto - Vida comunitaria	Comunicación para la cohesión social	N/A	Educación integral y contextualizada
EST0010	"El trabajo comunitario exige competencias en comunicación intercultural, liderazgo social [...] gestión de proyectos."	- Educación intercultural - Derechos humanos - Liderazgo comunitario - Ética social	- Ciudadanía intercultural y crítica - Justicia cultural	N/A	
EST0011	"Ser buenos líderes sociales, convivencia pacífica, resolver sus conflictos."	- Liderazgo social - Resolución pacífica de conflictos - Construcción de convivencia	Educación para el liderazgo transformador	N/A	Habilidades socioemocionales y comunicativas
EST0012	"A prender a comunicarnos bien, respetar, convivir [...] hacer un proyecto, emprender [...] ayudar a otros."	- Comunicación; respeto - Emprendimiento solidario - Ayuda mutua	Emprendimiento con sentido comunitario	N/A	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 8

Las cinco categorías generales que conforman esta unidad se originaron a partir de un proceso metódico de codificación de los testimonios de informantes clave. Estos testimonios ofrecen una visión completa del desarrollo humano y comunitario, donde se

entrelazan las dimensiones educativa, económica, social, emocional y cultural. Cada categoría representa una síntesis de experiencias vividas, necesidades del territorio y propuestas de transformación, subrayando la relevancia de estas competencias en contextos afectados por la confrontación armada y la exclusión histórica.

Habilidades sociales y comunitarias. Esta categoría emergió de contribuciones relacionadas con el emprendimiento, la autonomía económica, el uso de la tecnología como herramienta educativa y la formación práctica que fomente la autogestión. EST001: *“Traerles tecnología, proyectos [...] enseñarles a enseñar motivaría mucho a la gente a volver a estudiar”*, se codificó inicialmente como *“uso de tecnología”* y *“enseñar a enseñar”*, que se simplificó a *“apropiación tecnológica para el retorno educativo”* y *“autoformación pedagógica comunitaria”*, fortaleciendo así esta categoría. EST005: *“Ventas, sí. O sea, como cada uno tiene sus metas, sus proyectos. Pues como dice el dicho... ser comerciantes, tener su negocio independiente, poder ‘vender sus cosas, lo que se proyecte’”*, dio origen a esta categoría, ya que su codificación inicial incluyó elementos como ventas, negocio independiente, metas y proyectos personales. Se redujo a una educación para la autonomía económica y una visión de la economía solidaria, lo que llevó a esta categoría general.

Educación técnica, profesional y para el trabajo. Esta categoría reúne habilidades relacionadas con la formación profesional, técnica y ocupacional, adaptadas a las necesidades locales. EST002: *“Qué bueno que de aquí mismo salieran los técnicos [...] conocedores del entorno [...] mitigadores de los daños antrópicos que ha sufrido el medio ambiente”*, dio lugar a conceptos como la educación técnica ambiental, el conocimiento del territorio y la resiliencia ambiental. EST007: *“Hay mucho en qué prepararse, en qué instruirse la persona y llegar a ser un profesional, ¿sí?, a ser un buen ingeniero, un buen médico, un buen abogado”*, se refiere a la *“proyección personal como reparación simbólica”*, fortaleciendo esta categoría. EST008: *“Me gustaría aprender algo técnico para poder trabajar y enseñar a otros”*, ilustra cómo la conexión entre la formación técnica y la empleabilidad es clave para el desarrollo personal.

Liderazgo transformador y participación comunitaria. Esta categoría surgió de la urgencia de formar líderes, desarrollar habilidades de mediación comunitaria y promover la convivencia pacífica. EST003: *“Tener más paciencia, más liderazgo”*, se codificó como *“liderazgo social”* y *“alfabetización funcional para participación activa”*. EST006: *“Tener talento humano, ser buen líder, saber escuchar a las personas y saber solucionar los problemas a las personas”*, se tradujo en *“liderazgo empático”*, *“escucha activa”* y *“gestión de conflictos”*, resumidos como *“competencias para mediación comunitaria”*. EST011: *“Enseñarles a ser buenos líderes sociales, convivencia pacífica, resolver sus conflictos”*, se clasificó como *“educación para el liderazgo transformador”*.

Educación integral y contextualizada. Esta categoría emergió una respuesta a las críticas hacia los modelos educativos que carecen de contexto, destacando la importancia de una educación más humanizada y conectada con el entorno. Por ejemplo, EST004 menciona: *“Yo creo que es mejor cuando el maestro enseña magistralmente que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador y no hablamos con nadie”*, lo que se traduce en una *“valoración de la enseñanza presencial”* y una *“crítica a la virtualidad impersonal”*, resumiéndose en la idea de *“rehumanización de la educación”* y el *“vínculo pedagógico interpersonal”*. Por otro lado, EST010 señala: *“Profundizar temas como la interculturalidad, los derechos humanos, la legislación indígena [...] políticas públicas que tengan relación con la educación, la salud y el desarrollo comunitario”*, lo que llevó a la subcategoría de *“ciudadanía intercultural y crítica”*, uniendo el conocimiento del contexto con una educación transformadora.

Habilidades socioemocionales y comunicativas. Esta categoría destaca la importancia de la comunicación, la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos desde una perspectiva de desarrollo personal y cohesión social. EST003 dice: *“Más comunicación... muchas personas no tienen la comunicación...”*, que se codificó como *“comunicación comunitaria”*, refinándose en *“educación emocional y afectiva para la inclusión”*. EST008 menciona: *“Aprender a convivir, a resolver conflictos [...] fomentar la solidaridad, el respeto y la memoria de lo que hemos vivido”*, lo que sustentó una subcategoría de *“educación para la paz y la memoria histórica”*. Además, EST009

afirma: “Enseñarles a conseguir el significado de las palabras [...] mantener respeto [...] vivir en comunidad”, que se resumió como comunicación para la cohesión social. Finalmente, EST012 resalta: “Es importante aprender a comunicarnos bien, a respetar a los demás, a convivir [...] ayudar a otros”, consolidando así el enfoque de comunicación con un sentido comunitario.

Según la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 8, las competencias claves para el desarrollo personal y comunitario de los estudiantes en extraedad escolar víctimas de la violencia, son las siguientes:

- Competencias socioemocionales y éticas, que incluyen el respeto, la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y la paciencia.
- Competencias comunicativas, como la comunicación efectiva, la escucha activa, la comprensión del lenguaje y el diálogo intercultural.
- Liderazgo y resolución de conflictos, que abarcan el liderazgo social, la mediación comunitaria, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia.
- Competencias técnicas y productivas, que incluyen el emprendimiento, la formación técnica, la gestión de proyectos y la autosostenibilidad.
- Conocimiento del entorno y cuidado ambiental, que abarca la formación ambiental, la valoración del territorio y la mitigación del daño ecológico.
- Memoria histórica y ciudadanía, que incluye educación para la paz, interculturalidad, conocimiento de derechos y legislación y memoria colectiva.
- Revalorización del aprendizaje presencial y humano, que implica la formación docente local, el vínculo pedagógico y una crítica a la deshumanización digital.

Tabla 24

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	“Que vuelvan esas organizaciones... no tiene como el recurso... camiseta... libros.”	• Apoyo institucional para permanencia educativa • Eliminación de barreras económicas.	Incentivos materiales como motivación educativa.	Nostalgia por experiencias pasadas con organizaciones educativas.	Accesibilidad y equidad educativa

Tabla 24 (cont.)

EST002	"...ofreciéndole a otros nuestro conocimiento... herramienta a otros."	• Educación con enfoque colaborativo • Transmisión de saberes.	Educación como multiplicador comunitario.	Educación como plataforma para liderazgo local.	Pertinencia cultural y territorial
EST003	"...tener más tecnología... más apoyo..."	• Incorporación tecnológica en el proceso educativo.	Tecnología como herramienta compensatoria intergeneracional.	Brecha generacional tecnológica.	
EST004	"...ayudarlos a poner un negocio... incentivo... microempresa."	• Educación para el emprendimiento • Enfoque laboral.	Educación como palanca para la economía local.	Percepción de la educación como sustituto del empleo formal.	
EST005	"...enseñarles cómo defenderse... cómo se vende... cómo se le llega al cliente."	• Educación práctica y aplicable • Formación para la subsistencia.	Formación en habilidades de resiliencia económica.	Educación como medio de supervivencia.	
EST006	"...un lugar más amplio... donde pueda llegar toda la gente... ganas de aprender."	• Inclusividad espacial y social • Infraestructura adecuada.	Educación sin distinción de estratos; motivación intrínseca.	Escuela como símbolo de igualdad.	Desarrollo personal y bienestar socioemocional
EST007	"...otro espacio, otros horarios... nocturna."	• Flexibilidad horaria • Compatibilidad con la vida laboral.	Modelo educativo adaptable al ritmo de vida del adulto.	Uso de espacios temporales alternos (nocturnidad).	
EST008	"Ser flexible, cercano... apoyo emocional... experiencia de vida... académico con lo práctico."	• Educación integral: emocional, cognitiva, experiencial.	Revalorización de trayectorias de vida como capital educativo.	Modelo afectivo de enseñanza.	
EST009	"Mejorar el sistema de supervisión... coordinadores en zonas."	• Gobernanza educativa territorializada.	Descentralización administrativa para el seguimiento educativo.	Rol del coordinador como mediador entre comunidad y sistema.	Formación práctica y para la vida
EST0010	"...inclusión, respeto, diversidad... saberes ancestrales... experiencias internacionales..."	• Currículo intercultural • Visión global con raíces locales.	Sincronía entre tradición y modernidad educativa.	Educación como puente entre lo local y lo global.	
EST0011	"...base de datos... apoyo emocional... se sienta arropada."	• Seguimiento personalizado • Apoyo psicoemocional.	Educación como experiencia de cuidado.	Tecnología educativa como mediadora del acompañamiento.	
EST0012	"...flexible en horarios... realidad cultural y lingüística... sin juzgar la edad ni el nivel... sueños."	• Educación situada • Adaptabilidad cultural y lingüística.	Educación como espacio de validación personal y comunitaria.	Imaginario educativo como promotor de esperanza.	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 9

La codificación empezó con lecturas textuales que, a mediante análisis inductivo, originaron cinco categorías generales. Estas categorías reflejan tanto las necesidades estructurales como las aspiraciones personales de los entrevistados, creando un marco sólido para el diseño de programas educativos que sean transformadores, inclusivos y que respeten la dignidad y el contexto de las víctimas del conflicto armado.

Accesibilidad y equidad educativa. Esta categoría se refiere a la necesidad de asegurar que todas las personas, sin importar su situación socioeconómica, geográfica

o personal, puedan acceder y permanecer en un programa educativo en igualdad de condiciones, con apoyo necesario para el aprendizaje significativo. En Jamundí EST001, dijo: *“Que vuelvan esas organizaciones para que la gente se motive porque muchas veces la gente no estudia es porque no tiene pues como el recurso de decir bueno me pidieron una camiseta me pidieron los libros y no tengo como comprarlos”*. Este comentario motivó identificar elementos relacionados con *“barreras económicas”* y *“necesidad de apoyo institucional”*, que se resumieron como *“incentivos materiales para la motivación educativa”*. Este descubrimiento subraya la falta de recursos como un obstáculo clave para la permanencia escolar, lo que justifica la categoría de *“Accesibilidad y equidad educativa”*. Además, la mención de organizaciones educativas del pasado también refleja una *“nostalgia por modelos previos exitosos”*, lo que resalta la demanda de modelos inclusivos que cuenten con el respaldo institucional.

Pertinencia cultural y territorial. Esta categoría se centró en conocer cómo se alinea el programa educativo con las realidades, conocimientos, lenguas y contextos de las comunidades, reconociendo sus identidades y entornos como elementos centrales del proceso de aprendizaje. EST002 afirma: *“Una manera de ayudarnos mutuamente es compartiendo el conocimiento para que sirva de herramienta para otros”*; y EST012 añade: *“Debe ser flexible con los horarios, adaptado a la realidad cultural y lingüística. Debe llegar a las zonas más remotas, sin obligarnos a salir de nuestro territorio”*. Estas percepciones destacan la importancia de una educación contextualizada que reconozca y aproveche las experiencias de vida, los conocimientos locales y las condiciones territoriales. Se resumieron en *“educación como multiplicador comunitario”* y *“educación situada”*, integrando elementos de transmisión de conocimientos, lengua, territorialidad y autonomía cultural. Estas ideas se consolidaron bajo la categoría de *“Relevancia Cultural y Territorial”*, enfatizando que los programas deben responder a la diversidad cultural y geográfica de las comunidades afectadas por el conflicto.

Desarrollo personal y bienestar socioemocional. Esta categoría abordó la mejora de la autoestima de los estudiantes, la estabilidad emocional y las habilidades sociales, fomentando su crecimiento integral y su capacidad para enfrentar la vida con

confianza y resiliencia. EST003 menciona: *“Ahora, tener más tecnología y sistemas es importante porque cuando estudiábamos, no había tecnología...”*; y EST011 afirma: *“Crear una base de datos... proporcionando ese apoyo emocional para que la persona se sienta acogida y bien”*. Estos comentarios apuntan a la *“necesidad de integración tecnológica”* como un puente generacional y la importancia del *“apoyo psicoemocional continuo”*. La tecnología surge como un recurso educativo y una herramienta para la inclusión intergeneracional. Además, la idea de “sentirse acogido” ilustra la importancia del apoyo emocional en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el concepto de “sentirse arropada” refleja una necesidad de “educación como experiencia de cuidado y validación emocional”. De ahí surge la categoría “Desarrollo personal y bienestar socioemocional”, donde el proceso educativo también influye en la autoestima, el reconocimiento y la integración emocional de los participantes.

Formación práctica y para la vida. Esta categoría abarca la enseñanza de conocimientos útiles, aplicables y contextualizados que permiten a las personas actuar con autonomía, resolver problemas cotidianos y mejorar su calidad de vida. EST004: *“...ayudarlos a poner un negocio... de darles un incentivo como para que ellos monten una microempresa...”*; y EST005: *“...cómo se vende, cómo se le llega al cliente”*, se agruparon como descubrimientos relacionados con una *“educación orientada al emprendimiento”*, el *“desempeño económico”* y el *“rebusque cotidiano”*, que se redujeron a “educación como medio de subsistencia y palanca para la economía local”. Así, emergió una categoría centrada en la *“Formación práctica y para la vida”*, donde la educación no debe ser solo académica, sino también enfocarse en desarrollar habilidades aplicables que respondan al contexto socioeconómico adverso de los participantes, incluyendo su reinserción productiva.

Enfoque pedagógico integral y actualizado. Esta categoría integró el crecimiento cognitivo, emocional y social del educando con enfoques modernos, adaptables y contextualizados que abordan las realidades y desafíos del mundo actual y la sociedad del conocimiento. EST008: *“Ser flexible, cercano, que no haga sentir mal por no saber. Que incluya apoyo emocional, que reconozca la experiencia de vida que*

uno tiene, y combine lo académico con lo práctico"; y EST010: *"...inclusión, respeto, diversidad... saberes ancestrales... experiencias internacionales..."*, demandan una educación integral, afectiva, experiencial y actualizada frente a tendencias globales. La fusión de lo académico con lo práctico, la inclusión de conocimientos ancestrales y la referencia a experiencias internacionales crean un enfoque pedagógico que une tradición y modernidad. Esto dio origen a la categoría "Enfoque pedagógico integral y actualizado", que propone un modelo educativo empático y relevante para formar a aquellos jóvenes que han quedado fuera del sistema escolar debido al conflicto.

Según la simplificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 9, las características que debería tener un programa educativo para personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia son:

- Accesibilidad económica, asegurando la provisión de materiales educativos e incentivos que eliminen las barreras de ingreso y permanencia.
- Flexibilidad en horarios y ubicación, ofreciendo opciones de estudio nocturno y en áreas rurales o de difícil acceso, sin separar al estudiante de su comunidad.
- Reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida, utilizando la trayectoria personal del estudiante como base para el aprendizaje.
- Currículo práctico y relevante, que incluya formación para el trabajo, el emprendimiento, la subsistencia y el contexto comunitario.
- Apoyo emocional y psicosocial, con acompañamiento profesional que fomente el bienestar y la resiliencia emocional.
- Inclusividad e interculturalidad, adaptando la educación a la diversidad étnica, lingüística, cultural y generacional, y respetando los saberes ancestrales.
- Educación como herramienta de transformación comunitaria, promoviendo redes de aprendizaje y enseñanza entre pares.
- Gobernanza descentralizada, que integre la coordinación educativa a nivel local con supervisión cercana y efectiva.
- Integración tecnológica, que incluya el uso de tecnologías como facilitadoras del aprendizaje y recursos de actualización.

- Infraestructura adecuada y motivadora, con espacios físicos dignos, accesibles y estimulantes para el aprendizaje.

Tabla 25

Reducción de la codificación de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Informantes clave	Descubrimiento clave	Categorías descriptivas	Categorías emergentes	Categorías residuales	Categorías generales
EST001	"Terminar su bachillerato... ingresar al SENA a estudiar culinaria..."	Culminación de estudios básicos y acceso a formación técnica	Sentimiento de autosuperación y proyección laboral	Participación en proyecto del DPS sin mayor detalle	Continuidad educativa y trayectorias formativas
EST002	"Capacitación en emprendimiento... graduarme de bachiller... certificado en el SENA..."	Formación articulada entre modelos educativos y técnicos	Encadenamiento educativo-laboral como vía de resiliencia	Referencia general al DPS no profundizada	
EST003	"Estudié soldadura el SENA... tengo mi taller de soldadura..."	Educación técnica como ruta de autoempleo	Apropiación de saberes productivos para el sustento autónomo	N/A	Educación como impulso para el desarrollo personal y social
EST004	"Terminar mi bachillerato... enseñanza que nos dieron fue muy excelente."	Acceso a educación secundaria como logro vital	Reconocimiento del papel docente como motor de transformación	Reflexión sobre desmotivación previa no profundizada	
EST005	"Terminé mi bachiller... los profesores te explican para que tú salgas adelante..."	Estrategias pedagógicas motivacionales y diferenciadas	Educación como estímulo para la superación personal	Contraste con métodos tradicionales sin detalle	
EST006	"Aprendí muchísimas cosas... técnico en Auxiliar administrativa... estar bien con mi familia."	Formación técnica vinculada a la mejora de la vida personal y social	Educación como medio de integración familiar y social	Referencia a "desarrollo personal" sin especificar componentes	Formación técnica y proyección laboral
EST007	"Fui elogiado y de pronto hasta galardonado..."	Reconocimiento simbólico en procesos de formación de adultos	Impacto del reconocimiento social en la autoestima educativa	Incongruencia temporal en relato ("últimamente"—"hace 10 años")	
EST008	"Me sentí escuchado... me ayudaron a creer que todavía podía salir adelante."	Clima emocional y pedagógico empático	Revalorización de la autoestima y de la identidad a través de la educación	N/A	Calidad pedagógica y motivación docente
EST009	"Me despertó las ganas de seguir aprendiendo... auxiliar administrativo... inglés."	Trayectoria formativa ascendente desde la primaria hasta cursos técnicos	Educación como medio para reconstruir la esperanza y la continuidad formativa	Referencia a "la oportunidad necesitaba" sin especificar	
EST0010	"Mi mayor alegría fue pensar que ya empecé a estudiar... me impulsaban a seguir adelante."	Inicio del proceso educativo como momento transformador	Educación como experiencia emocional gratificante	Repetición del concepto de motivación sin mayor diferenciación	Educación como horizonte de sentido y proyección de vida
EST0011	"Nos enseñaron a hacer proyectos de vida... ahora estoy en una universidad."	Planificación del futuro desde la infancia mediante educación	Cumplimiento de proyectos de vida como validación de la educación	Uso del término "mini proyectos" sin clarificación	
EST0012	"Estudiar en la Escuela Global fue muy significativo... escribir mi nombre..."	Alfabetización funcional y simbólica como punto de partida	Empoderamiento a través de habilidades básicas y visión de futuro	N/A	

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la codificación de los descubrimientos codificados.

Procedimiento para la codificación de la Unidad de Análisis 10

La codificación de esta unidad mostró cómo las experiencias educativas exitosas compartidas por los informantes se organizaron en torno a cinco dimensiones clave, lo

que permitió entender el impacto transformador de la educación en contextos de exclusión. Cada una de estas categorías generales se relacionó con patrones que surgieron de los descubrimientos, reflejando aspectos complementarios del valor subjetivo, social, técnico y pedagógico de estas trayectorias educativas.

Continuidad educativa y trayectorias formativas. Esta categoría emergió al identificar procesos donde la educación básica y media se convirtió en un punto de partida para avanzar hacia la educación técnica o superior, marcando así un camino educativo en ascenso. Por ejemplo, EST001 mencionó: *“Es muy importante uno terminar su bachillerato... con Escuela Global pude ingresar al SENA a estudiar culinaria, me capacité... ya puedo aspirar a conseguirme un trabajo”*; y EST009 comentó: *“Después que terminé la primaria con Escuela Global, validé mi bachillerato, hice unos cursos pequeños del SENA, ahorita estoy estudiando auxiliar administrativo y estoy estudiando inglés”*. Estas experiencias se codificaron como *“culminación de estudios básicos”*, *“validación del bachillerato”* y *“formación técnica posterior”*, y se agruparon en la categoría descriptiva *“trayectoria formativa progresiva”*. Esto sugiere que los procesos educativos exitosos no son eventos aislados, sino secuencias interconectadas de continuidad y avance.

Educación como impulso para el desarrollo personal y social. Esta categoría abarca experiencias de educación que han brindado saberes académicos o técnicos, para la transformación personal, familiar o comunitaria de los participantes. EST002 afirma: *“Después de adquirir el conocimiento al graduarme de bachiller, ahora estoy certificado en el SENA en estudio de suelos”*; y EST006 dice: *“Me ha dado la oportunidad de aprender muchas cosas, ahora me desempeño y me abre muchas puertas para socializar con mucha gente, y mejorar mi relación con mi familia”*. Estas experiencias se codificaron inicialmente, resaltando los procesos de formación técnica que están relacionados con cambios personales y familiares. Al reducir la información, se agruparon bajo la categoría emergente *“educación como medio de integración social”*, que respalda la categoría general al evidenciar cómo la educación fomenta la inclusión, la autoestima y el fortalecimiento de los lazos familiares y sociales.

Formación técnica y proyección laboral. Esta categoría surgió de testimonios que destacaron la educación técnica como un camino directo hacia la autosuficiencia económica, el emprendimiento o la inserción en el mercado laboral. Por ejemplo, EST003 dice: *“Estudié soldadura en el SENA. (...) tengo mi propio taller de soldadura en casa”*, donde la codificación inicial de *“estudié soldadura”* y *“tengo mi taller”* permitió crear la categoría descriptiva de *“educación técnica como ruta hacia el autoempleo”*. Esta reducción ayudó a identificar una clara tendencia hacia la apropiación de conocimientos productivos, consolidando la categoría general como una representación del vínculo entre el aprendizaje técnico y el sustento económico.

Calidad pedagógica y motivación docente. Esta categoría reunió relatos que destacaron la importancia de los docentes y las metodologías diferenciadas como motores de la motivación y la permanencia educativa. EST004: *“La enseñanza que nos dieron fue excelente”*, y EST005: *“Los profesores enseñan de otra manera, te explican para que tú salgas adelante y antes te motivan a presentar los mejores trabajos”*, cuya codificación inicial subrayó el enfoque pedagógico innovador y el impacto positivo del acompañamiento docente. La categoría emergente de estrategias pedagógicas motivacionales y diferenciadas reforzó, en la refinación, la idea de que la calidad pedagógica es un componente esencial de la experiencia educativa transformadora.

Educación como horizonte de sentido y proyección de vida. Esta categoría abarcó los relatos donde la educación permitió resignificar el futuro, soñar con metas profesionales y reconstruir la autoestima y el sentido vital. EST008: *“Me ayudaron a creer que todavía podía salir adelante. Eso me cambió la forma de verme a mí mismo”*; EST011: *“Nos enseñaron a hacer proyectos de vida (...) cuando estaba pequeña lo escribí y ahora estoy en una universidad, eso me satisface”*; y EST012: *“Me motivó a seguir adelante, a escribir mi nombre, a pensar en un futuro”*, se codifican inicialmente como motivación, proyectos de vida y cambio de autopercepción, agrupados en la reducción bajo la categoría emergente de *“educación como resignificación vital”*, lo cual sustentó una categoría general que aglutinó tanto la visión de futuro como la transformación del ser.

De acuerdo con la reducción de la codificación inicial de los descubrimientos de la Unidad de análisis 10, las experiencias educativas vividas por los participantes han significado mucho más que simplemente adquirir conocimientos formales. Se han convertido en profundos procesos de transformación personal y social, especialmente en contextos marcados por el trauma, la exclusión y la ruptura comunitaria. Aquí algunos puntos clave:

- El aprendizaje ha permitido reconstruir la autoestima y el sentido de valor personal. Gracias al reconocimiento simbólico que recibieron de sus docentes y compañeros, muchos lograron superar el autoestigma, redefiniendo su identidad y dejando atrás narrativas de vergüenza, inutilidad o fracaso escolar que los habían llevado a la exclusión.
- Estas experiencias educativas han ayudado a consolidar proyectos de vida claros, tanto en el ámbito educativo como laboral. La conexión entre la educación y metas concretas —como el empleo, la autonomía económica o el servicio comunitario— ha generado una motivación real y práctica para seguir adelante con sus trayectorias formativas, legitimando así el esfuerzo y la dedicación que han invertido.
- La participación en espacios educativos que valoran y aprecian la diversidad lingüística, cultural y afectiva ha fortalecido los lazos comunitarios y ha creado entornos seguros donde el deseo de aprender puede florecer con libertad.
- La educación también ha jugado un papel fundamental en la sanación simbólica del trauma vivido. A través de procesos de alfabetización, aprendizaje colaborativo y expresión oral o escrita, los participantes han encontrado formas de construir nuevas narrativas sobre sí mismos, convirtiendo el acto educativo en un medio de resiliencia frente a las heridas del conflicto.
- Esta transformación también se refleja en el surgimiento de experiencias de liderazgo educativo y social, donde los aprendices asumen roles activos como agentes de cambio, tomando la iniciativa en vocerías, mentorías y liderazgos que fortalecen su sentido de pertenencia y refuerzan su identidad.

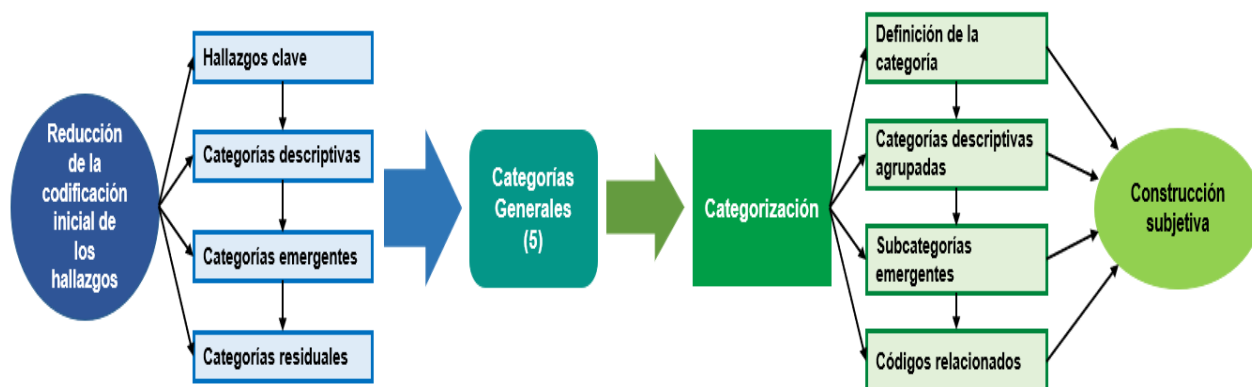
Categorización

De acuerdo con (Martínez, 1998), para categorizar los datos codificados inicialmente, se agruparon los fragmentos de texto con significados similares hallados, creando categorías o grupos temáticos que permitan identificar patrones y relaciones dentro de la información recolectada (p. 76-77). Este proceso ayudó a organizar y analizar la información de manera más efectiva, facilitando la identificación de conceptos clave y la formulación de reflexiones.

Los conceptos o ejes resultantes de la reducción de cada una de las diez (10) unidades de análisis, se agruparon en categorías más amplias, definidas y diferidas en subcategorías y códigos relacionados con las mismas, de la siguiente manera:

Figura 4

Flujograma del proceso de categorización de los descubrimientos hechos



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de Martínez (1998).

En las siguientes diez (10) tablas (26 a 35), se desarrollaron las categorías generales obtenidas por cada una de las diez (10) unidades de análisis generando las construcciones subjetivas que establecieron los resultados preliminares del estudio.

Tabla 26

*Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 1:
Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado*

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Condiciones de acceso y permanencia en la educación	Factores estructurales y contextuales que facilitan o dificultan el ingreso, tránsito y permanencia en el sistema educativo.	- Barreras económicas estructurales - Accesibilidad geográfica limitada - Infraestructura educativa deficiente - Maternidad temprana como causa de desescolarización - Migración a zonas sin cobertura escolar	- Invisibilización de la ruralidad - Desgaste físico y emocional por trayectos escolares - Clima como factor de exclusión - Interrupción maternidad institucional por no	EST001: "Era difícil conseguir el dinero para pagar el colegio." EST003: "Caminar como dos horas, madrugarnos a las cinco." EST006: "No seguí estudiando por ignorancia mía." EST005: "Corté mis estudios porque quedé embarazada." EST012: "No había escuela cerca... cruzar arroyos en invierno."	La experiencia educativa de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia se vivió entre barreras estructurales, emociones ambivalentes y tensiones invisibilizadas. Factores como la pobreza rural, la distancia a las escuelas, la falta de infraestructura, la maternidad temprana y la migración forzada limitaron el acceso y la permanencia, generando desgaste físico y emocional.
Naturaleza de la experiencia escolar vivida	Descripción de las vivencias subjetivas, pedagógicas y emocionales durante la escolarización en el contexto del conflicto armado.	- Relación pedagógica significativa - Modelo tradicional disciplinario - Ambivalencia emocional ante la experiencia - Motivación intrínseca	- Nostalgia por pedagogías centradas en lo humano - Contraste generacional implícito - Educación como vía de autorrealización.	EST002: "Muy buena... ocupar los primeros lugares." EST004: "El estudio era bien... los profesores enseñaban más." EST007: "Bastante agradable y bastante dura... mucha rigidez."	La escolarización fue una mezcla de motivación y frustración, con recuerdos de docentes cercanos y rigidez disciplinaria. El conflicto, con la presencia de actores armados y violencia constante, creó miedo e inseguridad que afectaron la asistencia y el aprendizaje.
Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar	Acontecimientos relacionados con la violencia armada que interfirieron directa o indirectamente con la experiencia educativa de los sujetos.	- Presencia de actores armados cerca del colegio - Conflictos interétnicos armados - Miedo cotidiano como barrera de aprendizaje	Invisibilización de conflictos étnico-territoriales en políticas educativas	EST008: "Vivíamos con miedo constante... grupos armados cerca del colegio." EST010: "Conflicto armado entre Wayuu y Arijuna impidió estudiar."	Las políticas educativas ignoraron estas realidades, perpetuando la exclusión de comunidades rurales e indígenas. Así, la educación se convirtió en un símbolo de lucha, esperanza y resiliencia frente a la adversidad y el abandono institucional.
Factores personales y familiares en la trayectoria educativa	Circunstancias individuales o familiares que inciden en la continuidad o interrupción de la educación formal.	- Reconfiguración familiar - Decisiones personales y subjetivas - Abandono escolar sin causas estructurales - Migración forzada	- Autoestigmatización por abandono - Educación interrumpida por dinámicas familiares previstas	EST006: "No seguí estudiando por ignorancia mía." EST009: "Me llevaron para la rancharía... no estudié." EST011: "Vivía en rancharía, era muy lejos."	Las políticas educativas ignoraron estas realidades, perpetuando la exclusión de comunidades rurales e indígenas. Así, la educación se convirtió en un símbolo de lucha, esperanza y resiliencia frente a la adversidad y el abandono institucional.
Percepciones temporales y comparativas de la educación	Valoraciones retrospectivas sobre la educación en comparación con el presente, revelando cambios percibidos o deseados.	- Nostalgia por modelos del pasado - Comparación intertemporal negativa o positiva - Juicios valorativos sobre el antes y ahora	- Tecnología como barrera o ventaja - Idealización del pasado educativo	EST004: "Había menos tecnología... los profesores estaban más pendientes." EST009: "No había educación como ahora."	La experiencia educativa de las personas afectadas por el conflicto en Colombia durante su etapa escolar fue profundamente influenciada por barreras estructurales, emociones encontradas y tensiones territoriales que a menudo pasan desapercibidas.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 1

La experiencia educativa de las personas afectadas por el conflicto en Colombia durante su etapa escolar fue profundamente influenciada por barreras estructurales, emociones encontradas y tensiones territoriales que a menudo pasan desapercibidas.

Desde una perspectiva personal, el acceso y la permanencia en el sistema educativo estuvieron marcados por una serie de factores excluyentes, como la pobreza estructural en áreas rurales, las dificultades geográficas para llegar a las escuelas, la falta de infraestructura educativa cercana, y situaciones personales como la maternidad temprana o la migración forzada hacia lugares sin acceso a educación. Estos obstáculos no solo representaron límites físicos, sino que también se convirtieron en cargas emocionales y psicológicas, evidenciadas en el cansancio físico por largos trayectos a pie, el sentimiento de culpa por dejar los estudios, o la sensación de que las oportunidades educativas se desvanecían en medio de una vida cotidiana hostil.

Desde la pedagogía, la vivencia escolar se vivió con una mezcla de motivación y frustración. Algunos recordaron con nostalgia un modelo educativo donde la relación entre maestros y estudiantes era más cercana y personalizada, con profesores que se preocupaban en un entorno menos tecnificado. Otros, en cambio, evocaron la rigidez de un sistema tradicional que, aunque exigente, dejó huellas tanto positivas como difíciles de procesar emocionalmente. Para muchos, estudiar se convirtió en un camino hacia la autorrealización, un objetivo que contrastaba con los numerosos obstáculos que enfrentaban, transformando el aprendizaje en una forma de resistencia silenciosa.

El conflicto armado, con todas sus facetas (como la violencia, el desplazamiento, el reclutamiento, las amenazas, el miedo y las carencias económicas), tuvo un impacto directo en la experiencia educativa. La presencia de grupos armados cerca de las escuelas, los enfrentamientos entre diferentes etnias y las amenazas constantes crearon un ambiente de miedo que afectó el aprendizaje y condicionó la asistencia a clase. Estos aspectos de violencia, tanto estructural como simbólica, pusieron en riesgo la integridad física de los estudiantes, generando una atmósfera de inseguridad permanente en los espacios escolares. Como resultado, las políticas educativas, en gran medida, pasaron por alto estas realidades, perpetuando la exclusión de comunidades rurales, indígenas y periféricas.

Esto dio forma a una narrativa personal influenciada por la lucha constante entre el deseo de aprender y las duras condiciones impuestas por la violencia, la pobreza y el abandono institucional. En este contexto, la educación se tornó en una meta frustrada, y también en un símbolo de esperanza, identidad y resiliencia frente a la adversidad.

Tabla 27

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Colapso de la institucionalidad educativa	Deterioro o suspensión educativa debido a la violencia, ausencia de docentes e inversión pública.	- Ausencia de docentes - Falta de inversión estatal en infraestructura - Paralización de procesos escolares	- Abandono institucional prolongado - Escuela como espacio de riesgo	EST001: “Los profesores no quisieran venir” EST001: “La secretaria no quisiera invertir en infraestructura” EST003: “Los profesores no volvieron por allá a enseñar” EST003: “Todo se paralizó en ese momento”	La percepción subjetiva revela experiencias marcadas por miedo, desarraigo, frustración y abandono institucional, que dejaron profundas huellas en trayectorias educativas y desarrollo personal, haciendo de la educación una víctima central del conflicto armado.
Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	Expulsión de familias de sus territorios, interrumpiendo procesos escolares y obligando a reinicios constantes.	- Reiteración de desplazamientos - Fragmentación del proceso educativo - Desvinculación escolar por movilidad	- Pérdida de continuidad formativa - Imposibilidad de adaptación educativa - Escuela interrumpida como constante	EST008: “Nos obligó a desplazarnos varias veces” EST008: “Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero” EST002: “Muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba”	El colapso institucional, con ausencia de docentes y falta de inversión, convirtió las escuelas en espacios inseguros o vacíos, profundizando la exclusión estructural. El desplazamiento forzado rompió trayectorias escolares, obligando a empezar de nuevo en condiciones inciertas.
Clima de miedo y protección restrictiva	Ambientes familiares y comunitarios donde predomina el temor, limitando la asistencia escolar por protección.	- Restricción familiar al acceso escolar - Temor a la violencia en el entorno - Educación limitada por seguridad	- Aislamiento preventivo de los niños - Protección emocional como impedimento educativo - Miedo estructural heredado	EST004: “A los papás les daba mucho miedo mandar a los niños a estudiar” EST009: “Mi mamá no quería que yo me desplazara (...) para la comunidad donde había una escuelita” EST012: “Mi mamá tenía mucho temor (...) no me dejaba salir a estudiar”	El miedo y la protección restrictiva limitaron la asistencia regular, creando barreras emocionales. La sobrecarga emocional y la frustración postconflicto generaron sentimientos de tristeza e inferioridad, alimentados por la comparación con quienes culminaron estudios.
Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	Impacto emocional duradero en niños, jóvenes y adultos, por experiencias violentas vividas o transmitidas.	- Sobrecarga emocional postconflicto - Afectación de la salud mental - Internalización del conflicto	- Invisibilización de la niñez afectada - Trauma emocional como herencia familiar - Frustración educativa sostenida	EST005: “Me causaba emocionalmente tristeza, depresión (...) mantenía emocionalmente frustrada” EST011: “Nos afecta como niños (...) los problemas de los adultos (...) nos afecta a nosotros”	La sobrecarga emocional y la frustración postconflicto generaron sentimientos de tristeza e inferioridad, alimentados por la comparación con quienes culminaron estudios.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	Imposibilidad de acceder o continuar con la educación por pobreza, necesidad de trabajar o falta de apoyo.	- Deserción por necesidad económica - Falta de recursos para sostener procesos escolares - Sentimiento de rezago educativo	- Ignorancia como legado del conflicto - Relación entre pobreza y resignación - Educación como privilegio inalcanzable	EST006: “Si no tienes una estabilidad laboral, no tienes una estabilidad económica (...) uno se siente frustrado” EST007: “Mejor trabajar que estudiar (...) ignorancia o la inocencia” EST010: “Nos deja analfabetas ante los demás”	Finalmente, se percibe una desigualdad educativa intergeneracional, con analfabetismo y marginación heredados, que perpetúan ciclos de pobreza y exclusión difíciles de romper.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 2

La percepción subjetiva de los informantes mostró un entramado de experiencias cargadas de miedo, desarraigo, frustración y abandono institucional, que dejó huellas profundas en sus trayectorias educativas y en su desarrollo personal, configurando una memoria social del conflicto donde la educación fue una de las principales víctimas. No

eran sólo escuelas cerradas o clases interrumpidas, sino vidas que se vieron obligadas a priorizar la supervivencia sobre el aprendizaje, creciendo en medio del miedo, el abandono y el desarraigo, y que aún hoy luchan por reconstruir su dignidad educativa.

El conflicto armado impactó de manera profunda y multidimensional la educación básica y media, tanto a nivel individual como familiar. Una de las afectaciones más comunes fue el colapso de la institucionalidad educativa, evidenciado en la prolongada ausencia de docentes, la falta de inversión estatal en infraestructura escolar y la paralización de procesos educativos. Esto creó un entorno donde la escuela dejó de ser un lugar seguro para el aprendizaje, convirtiéndose en un espacio de riesgo y abandono, lo que debilitó la presencia del Estado en zonas rurales y periféricas.

Otro efecto muy significativo fue el desplazamiento forzado, que interrumpió constantemente los procesos formativos. Las familias, obligadas a migrar en varias ocasiones debido a la violencia, enfrentaron la pérdida de continuidad educativa, la fragmentación de su trayectoria escolar y dificultades para adaptarse a nuevos entornos. La escuela se transformó en una institución inestable e intermitente, incapaz de garantizar un proyecto formativo sostenido, lo que profundizó la exclusión educativa y el rezago académico, especialmente entre niñas, niños y adolescentes.

El miedo generalizado impactó profundamente la educación, llevándolos a tomar decisiones familiares como no enviar los hijos a la escuela por temor a enfrentamientos armados, reclutamiento forzoso o violencia en el camino. Esta protección, comprensible desde una perspectiva de supervivencia, resultó en una autoexclusión educativa que limitó el acceso y la continuidad en el sistema. En muchos casos, este clima de miedo se extendió a lo largo del tiempo y se transmitió de generación en generación, afectando incluso las aspiraciones educativas de las siguientes generaciones.

El conflicto impactó las condiciones emocionales, económicas y sociales que son esenciales para la continuidad educativa. La carga emocional, la maternidad temprana, la necesidad de asumir responsabilidades económicas y la frustración por la falta de oportunidades llevaron a priorizar el trabajo sobre el estudio. Esta percepción de resignación educativa, junto con la sensación de inferioridad cultural y el analfabetismo impuesto por las circunstancias, rompió el vínculo entre la educación y el proyecto de vida, dejando huellas profundas en la subjetividad de quienes se vieron afectados.

Tabla 28

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Barreras estructurales y territoriales	Obstáculos derivados de la precariedad de la infraestructura educativa, abandono institucional, condiciones geográficas, transporte y clima.	- Deterioro físico escolar - Lejanía geográfica - Falta de transporte - Condiciones climáticas adversas - Ausencia de políticas territoriales	- Colapso de la estructura educativa local - Condiciones de ruralidad extrema; - Falta de diseño pedagógico sensible a condiciones climáticas	EST001: "Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de las escuelas." EST003: "Por la distancia y que mi papá ya no tenía recursos... por el motivo del transporte..." EST011: "En tiempo de lluvia se nos dificultaba..."	Los obstáculos educativos durante el conflicto fueron multidimensionales: infraestructura colapsada, ausencia de docentes y lejanía geográfica en zonas rurales imposibilitaron el acceso, agravadas por condiciones climáticas adversas que profundizaron la desconexión territorial.
Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas	Limitaciones impuestas por las dinámicas familiares, roles de cuidado y deberes domésticos que compiten con la posibilidad de estudiar.	- Control parental - Sobrecarga doméstica - Responsabilidades de cuidado - Falta de conciliación de estudio y trabajo	- Reproducción de normas culturales restrictivas - Invisibilidad de rol de cuidado como obstáculo - Transferencia de responsabilidad familiar	EST005: "Muchos quieren estudiar, pero los padres no los dejan." EST009: "Me tocó atender a los viejos... mi mamá quedó muy afectada..." EST012: "La responsabilidad familiar me absorbió..."	Las responsabilidades familiares y domésticas, roles de cuidado forzados y necesidades económicas que desplazaron la educación como prioridad, perpetuaron la exclusión intergeneracional. El miedo, la vergüenza por la edad y la percepción de inutilidad del estudio generaron autoexclusión, y el estigma como norma.
Obstáculos subjetivos y simbólicos	Barreras psicoemocionales y simbólicas relacionadas con el miedo, la vergüenza, la autoexclusión o la falta de motivación.	- Autoexclusión por edad - Estigmatización etaria - Vergüenza generacional - Falta de agencia educativa	- Estigmatización etaria interiorizada - Desfase psicoemocional intergeneracional - Expectativas educativas difusas	EST006: "Yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando, yo no me veía." EST012: "Me daba pena: no es fácil entrar a un salón con jóvenes cuando uno ya es mayor." EST002: "Nos quedamos quietos en casa esperando que nos llegue"	Hubo desconexión entre necesidades de las comunidades y respuestas educativas, sin programas sensibles al contexto vital ni mecanismos de reparación, reforzando la exclusión estructural, estudiar se volvió un privilegio en un sistema percibido hostil y ajeno.
Factores económicos y necesidad laboral	Obstáculos vinculados a la pobreza estructural, el costo de la educación y la necesidad de trabajar para sobrevivir o ayudar a la familia.	- Pobreza familiar - Barrera económica directa - Trabajo infantil o juvenil	- Exclusión económica estructural - Reproducción de la pobreza educativa intergeneracional - Ausencia de gratuidad real	EST004: "La economía no daba para que los padres pudieran dar estudios..." EST007: "Tocó dedicarme a trabajar... para colaborarle al sustento de la mamá." EST010: "La falta de dinero... la inscripción, mínimo 300 mil pesos."	
Vulnerabilidad psicosocial y desplazamiento forzado	Efectos del conflicto que incluyen, miedo, trauma, desplazamiento, pérdida de documentos, y afectación emocional/familiar.	- Desplazamiento forzado - Inestabilidad vital - Trauma - Falta de documentación - Miedo - Deterioro familiar	- Trauma acumulado y abandono educativo - Falta de políticas para víctimas del conflicto - Sobrecarga afectiva postconflicto	EST008: "Desplazamientos, falta de documentos, miedo... eso me alejó más del estudio." EST009: "Mi mamá quedó muy afectada... por eso no busqué la oportunidad."	Esta realidad urge estrategias pedagógicas integrales que reconozcan trayectorias de vida, heridas del conflicto, y una educación con dignidad, memoria y justicia.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 3

La reflexión sobre los obstáculos que enfrentan las personas víctimas de violencia para acceder a la educación durante el conflicto armado revela una

experiencia compleja de abandono educativo. Esta situación se ve agravada por factores estructurales, familiares y simbólicos, creando un entorno hostil para la continuidad escolar, especialmente para jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema educativo regular.

Los participantes señalaron dificultades estructurales y territoriales, como el colapso de las escuelas locales, la falta de profesores y el desinterés de las instituciones. La precariedad de las instalaciones educativas, junto con la falta de transporte y la distancia en áreas rurales como Jamundí y Uribia, hizo que acceder a la educación fuera prácticamente imposible. Esta percepción se intensificó con la mención de condiciones climáticas adversas, como las lluvias, que aumentaban la desconexión territorial. Para estos individuos, la escuela dejó de ser un lugar accesible, debilitando su relación con el derecho a la educación.

Las dificultades mencionadas están profundamente ligadas a las dinámicas familiares y las responsabilidades del hogar. Los testimonios de quienes participaron revelan una carga de trabajo abrumadora en sus casas, el papel de cuidadores forzados, las expectativas culturales restrictivas impuestas por sus padres, y la necesidad de contribuir al sustento familiar desde una edad muy temprana. Estas situaciones hicieron que la educación pasara a un segundo plano, perpetuando ciclos intergeneracionales de exclusión educativa, donde el esfuerzo por estudiar se convirtió en un lujo inalcanzable o en una amenaza para la estabilidad familiar, que eventualmente fue sustituido por la necesidad de generar ingresos.

Por otro lado, también surgieron obstáculos subjetivos y simbólicos que mostraron cómo el conflicto armado dejó marcas profundas en los sobrevivientes. El miedo, la vergüenza por la edad al intentar retomar los estudios, la sensación de que el esfuerzo educativo no valía la pena, y la autoexclusión crearon un ambiente emocional negativo que desmotivó el regreso a la escuela. Esto reveló una dimensión a menudo ignorada de la exclusión educativa: la internalización del estigma y el abandono como parte de la vida cotidiana. Esta carga simbólica transformó el sistema educativo en un lugar hostil o ajeno para muchos adultos jóvenes y mayores, creando una brecha entre sus trayectorias de vida y las oportunidades educativas que tenían a su alcance.

Tabla 29

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	Conjunto de impactos emocionales, psicológicos y conductuales producidos por el conflicto armado que limitan el desarrollo educativo.	- Miedo persistente - Ansiedad social - Confusión emocional - Impacto emocional prolongado	- Inhibición emocional prolongada - Parálisis territorial - Fragmentación del vínculo educativo	EST002: "El temor es inevitable." EST004: "Miedo viajar... fuego cruzado." EST007: "Temor a los grupos alzados... profesores no se pueden desplazar." EST008: "Me da ansiedad... lugares con mucha gente..." EST011: "Nos afectan... no sabemos por qué."	Las barreras emocionales que enfrentan las víctimas del conflicto armado no son solo obstáculos individuales, sino el resultado de experiencias traumáticas, exclusión estructural y abandono institucional que transforman su subjetividad.
Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	Procesos sociales o simbólicos de exclusión y desvalorización que deterioran la autopercepción como sujeto de derecho educativo.	- Estigmatización escolar - Exclusión social - Duda existencial - Dolor comparativo	- Autoexclusión por trauma identitario - Dolor identitario - Internalización del privilegio ajeno	EST003: "Me sentí que ya no podía... me miraban como diferente." EST008: "Me sentía menos que los demás..." EST010: "A uno le daña... le queda la duda..." EST012: "Como si fuera menos... eso duele..."	El miedo, vivido como una atmósfera constante, condiciona desde la infancia las decisiones educativas, generando parálisis territorial y dificultad para acceder a espacios seguros de aprendizaje. La exclusión social y el estigma afectan profundamente la identidad, llevando a la autoexclusión como defensa que perpetúa la marginación.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	Sentimientos de insuficiencia, inseguridad o falta de capacidad para aprender, reforzados por trayectorias de vida interrumpidas por la violencia.	- Inseguridad personal - Baja autoestima - Desvalorización - Fracaso percibido	- Interiorización de la incapacidad - Bloqueo cognitivo derivado del estigma - Ausencia de experiencias afirmativas	EST006: "...yo decía que yo no era capaz." EST008: "...me sentía menos que los demás... me bloqueaba." EST012: "...no tiene la capacidad... eso duele..."	El rezago educativo se siente como un dolor emocional, con ansiedad y tristeza al compararse con quienes continuaron estudiando, alimentando dudas sobre el propio valor y derecho a aprender.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	Desvinculación del sistema educativo por ausencia de acompañamiento institucional o psicosocial y de condiciones dignas para el regreso a la educación.	- Carencia de programas de reintegración - Falta de acompañamiento emocional - Ausencia de infraestructura educativa - Falta de motivación externa	- Abandono resignado al rol laboral - Reivindicación del acompañamiento terapéutico - Discontinuidad institucional	EST001: "No había posibilidades... una motivación... se quedó en la casa a trabajar." EST005: "...necesitamos a alguien profesional que nos oriente." EST007: "...profesores no se pueden desplazar..."	Además, la tensión entre responsabilidades familiares y el deseo de estudiar desplaza el aprendizaje, subordinándolo a la supervivencia y la retribución. La falta de acompañamiento psicosocial agrava esta situación, pues la educación debe ir más allá de contenidos y reconocer las heridas para ser realmente reparadora y emancipadora.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	Tensión interna entre el deseo de educarse y la presión de cumplir con deberes familiares o sociales adquiridos en contextos de vulnerabilidad.	- Rol de proveedor - Sentido de deuda familiar - Imposibilidad de priorizar lo personal - Dificultades emocionales adultas	- Educabilidad mediada por el rol afectivo - Educación como deuda moral - Escolarización como reparación simbólica	EST009: "...tenía una responsabilidad... mi hija..." EST009: "...darles una mejor vida a mis viejos..." EST010: "...uno le queda la duda... no puede estudiar..." EST011: "...eso me hizo sentir mal como persona..."	

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 4

Las barreras emocionales que enfrentan las víctimas del conflicto armado no son solo obstáculos psicológicos individuales; son el resultado de una serie de experiencias

traumáticas, exclusiones estructurales y abandonos institucionales que han transformado la forma en que estas personas se ven a sí mismas. El miedo, que se ha convertido en una constante en sus vidas, ha moldeado su manera de estar en el mundo, donde cualquier intento de estudiar se ve limitado por el temor a la violencia, la revictimización o incluso la muerte. Esto ha generado una inhibición emocional que ha condicionado sus decisiones educativas desde la infancia, creando una imposibilidad de acceder a entornos de aprendizaje seguros.

Además, se ha revelado una dimensión identitaria afectada por la exclusión social y el estigma, lo que ha llevado a muchos a sentirse “vetados”, “inferiores” o “incapaces de estudiar” debido a la interrupción de sus trayectorias educativas y al peso simbólico de ser desplazados, señalados o marginados. La autoexclusión se ha convertido en la herencia emocional del conflicto: una forma de defensa que perpetúa la exclusión. La mirada del otro, ya sea real o imaginaria, se convierte en una barrera invisible que impide la participación plena en espacios educativos, reforzando la idea de que el aprendizaje es un derecho perdido o ajeno.

La experiencia del rezago se traduce en un dolor emocional que genera un bloqueo, haciendo que se sientan fuera de lugar por su edad, la ansiedad de compartir espacios con quienes no han vivido sus afectaciones, o la profunda tristeza al comparar sus vidas truncadas con las de aquellos que sí lograron completar su educación. Esta comparación del sufrimiento revela que la afectación es tanto individual como relacional, ya que la exclusión educativa se internaliza como un fracaso personal y se vive como una injusticia sin explicación, alimentando una duda existencial sobre su propio valor y derecho a aprender.

La lucha entre las responsabilidades familiares y el deseo de estudiar se presenta como un conflicto emocional que no se ha resuelto. La necesidad de trabajar, cuidar o devolver a la familia como una especie de deuda moral ha relegado el interés personal, poniendo el aprendizaje en un segundo plano. Esta tensión emocional, aunque no siempre se refleja en estadísticas o programas educativos, actúa como un poderoso límite interno. En contextos donde el dolor se hereda y los sueños se silencian, la educación se convierte en una cuestión de supervivencia y retribución, en lugar de ser un camino hacia la realización personal o la emancipación.

La falta de apoyo psicosocial, tanto institucional como comunitario, se ha revelado como una carencia crítica. Por eso, la educación para las víctimas del conflicto no puede limitarse a contenidos o modelos pedagógicos tradicionales; debe reconocer que el aprendizaje está influenciado por heridas que necesitan ser nombradas, entendidas y transformadas de manera colectiva. Solo así podrá ser una experiencia verdaderamente reparadora, emancipadora y transformadora.

Tabla 30

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	Factores derivados directamente del conflicto armado que impiden o dificultan la asistencia y continuidad en los procesos educativos.	• Imposibilidad de movilidad • Riesgo de reclutamiento • Inseguridad territorial • Barreras burocráticas • Falta de oportunidades educativas	• Educación como derecho suspendido • Escuela como refugio no garantizado • Exclusión institucionalizada por pobreza	EST001: “No se podía ir a estudiar” EST002: “Temor a desplazarse” EST007: “Querían reclutar” EST005: “Muchos requisitos” EST006: “No se les brinda la oportunidad”	El conflicto armado interrumpió abruptamente el derecho a la educación, transformando el entorno en un espacio inseguro donde asistir a la escuela era un riesgo o un privilegio inaccesible.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	Cambios o deterioros en las condiciones económicas del hogar derivados del conflicto que afectan la educación.	• Pérdida de recursos o ingresos • Desplazamiento forzado • Precariedad estructural • Desigualdad económica	• Prioridad a la supervivencia sobre la escolaridad • Descapitalización educativa integral	EST008: “Perdimos nuestros cultivos” EST008: “Mi papá no volvió a conseguir trabajo” EST009: “Buscar la manera de supervivencia” EST010: “No tenemos para un cuaderno”	La movilidad se limitó por el miedo a enfrentamientos, reclutamiento y represalias, haciendo del territorio un laberinto peligroso. La escuela dejó de ser refugio y se volvió una institución frágil, generando abandono institucional y autoexclusión.
Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación	Consecuencias emocionales o psicológicas del conflicto en la motivación, continuidad y vínculo con el aprendizaje.	• Miedo y ansiedad • Frustración y resignación • Desmotivación • Discriminación percibida	• Necesidad de una educación emocionalmente reparadora • Maternidad forzada como secuela del conflicto • Desplazamiento forzado como trauma educativo	EST002: “Se tensiona uno” EST003: “Me sentí discriminado” EST004: “Me sentí muy frustrada” EST012: “Sin papá que lo apoye”	La permanencia educativa se truncó por la maternidad temprana, pobreza, desplazamiento y ruptura de redes, relegando el estudio a una prioridad secundaria. Las emociones de frustración, tristeza y vergüenza reflejan la herida emocional y la ausencia material de la educación, que fue negada por circunstancias ajenas a la voluntad.
Alteración del entorno comunitario y familiar	Transformación o deterioro del entorno familiar o comunitario que tradicionalmente favorecía la educación.	• Ruptura del tejido social • Violencia en la comunidad • Falta de apoyo familiar • Desarraigo territorial	• Escuela como espacio frágil ante problemas comunitarios • Ruptura territorial-afectiva • Orfandad funcional	EST011: “Problemas en mi comunidad dificultan ir a la institución” EST012: “Desplazamiento rompió nuestras raíces” EST009: “En otra parte se olvida de estudiar”	Así, la violencia erosionó vínculos y comunidades educativas, haciendo del estudio una lucha diaria y una herida abierta que exige reparación.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	Acciones individuales o familiares para enfrentar la adversidad y buscar alternativas de continuidad educativa.	• Reubicación forzada • Búsqueda de estabilidad • Evitación de reclutamiento • Caminos alternos	• Territorialidad fragmentada como obstáculo • Escuela como espacio de contención no garantizado	EST002: “Buscan otros caminos” EST007: “Le hui al reclutamiento” EST008-0012: “Toca sobrevivir primero”	

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 5

El conflicto provocó un quiebre abrupto y duradero en el derecho a la educación, transformando la academia en un lugar inseguro, donde ir a la escuela se convirtió en un acto arriesgado o en un privilegio inalcanzable. La movilidad, que es esencial para poder asistir a clases, se vio restringida por el temor a los enfrentamientos, al reclutamiento o a las represalias, convirtiendo el territorio en un laberinto fragmentado y peligroso. Estudiar se volvió tan complicado que se consideraba un acto temerario.

En este contexto, el acceso a la educación se redefinió como una experiencia sellada por el miedo, la desconfianza al entorno y la incertidumbre. La escuela, en lugar de ser un refugio o un espacio seguro, se convirtió en una institución frágil, incapaz de hacer frente a la violencia que invadió la comunidad, generando una sensación de abandono institucional y de autoexclusión como forma de protección. El aula dejó de ser un lugar para construir un futuro, convirtiéndose en un riesgo adicional para la vida.

La continuidad educativa se interrumpió por fenómenos sociales indirectos, relacionados con el conflicto: desplazamiento forzado, maternidad temprana, pobreza estructural, pérdida del empleo familiar y ruptura de redes de apoyo; que transformaron el acto educativo en una práctica secundaria, ya que las prioridades de las personas y sus familias se centraron en la supervivencia diaria. Como resultado, el estudio se postergó indefinidamente o se abandonó, considerándolo un lujo inalcanzable.

Las emociones jugaron un rol vital, pues los informantes expresaron frustración, tristeza, vergüenza y un crítico sentido de injusticia desde su vivencia con el conflicto. La educación se mencionó como una ausencia tangible y una herida emocional: algo que se anheló y se soñó, pero que fue negado por circunstancias fuera de su control. De ahí surge la demanda de una educación que imparta conocimientos, y que también sane emocionalmente, abordando los vacíos y las pérdidas que han sufrido.

Esto pone de manifiesto una educación que ha sido profundamente afectada por la violencia, carente de garantías, sin apoyo emocional ni recursos adecuados. El conflicto armado interrumpió trayectorias escolares, debilitó lazos, desintegró comunidades educativas y dejó en los cuerpos y las memorias una sensación de exclusión sistemática. Para estas personas, estudiar no fue un derecho asegurado,

sino una lucha diaria contra un entorno social y escolar hostil, además de una herida abierta que aún necesita ser sanada.

Tabla 31

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido	Atención emocional constante y empática que permita reconstruir la autoestima, manejar el pasado y sostener el deseo de aprender.	- Atención psicológica personalizada - Orientación emocional - Acompañamiento profesional con vínculo afectivo - Apoyo familiar - Escucha activa	- Reconstrucción de la autoestima como base del aprendizaje emocional - Desconfianza en el apoyo institucional - Necesidad de vínculos afectivos reales con profesionales	EST001: “Necesitamos apoyo emocional y psicológico... creer que sí es posible” EST002: “Que vengan profesionales... amor al estudio” EST010: “Ayuda psicológica y de la familia... no te preguntan qué pasa” EST011: “Me ayudaba sentimentalmente... era como una amiga” EST008: “Necesito orientación... uno carga muchas cosas del pasado”	La experiencia educativa durante el conflicto exige apoyos psicoafectivos esenciales para recuperar la confianza y la posibilidad de educarse, con acompañamiento emocional más allá de lo clínico, reconstruyendo la autoestima y proyectando un futuro esperanzador, especialmente para quienes han sido marginados.
Acompañamiento educativo personalizado	Apoyo académico cercano, centrado en las necesidades y tiempos del estudiante, incluso en el entorno doméstico.	- Tutoría individualizada - Apoyo domiciliario - Orientación académica - Seguimiento escolar específico	- Presencia educativa en casa como mediación para romper barreras - Intervención educativa en contexto familiar - Falta de accesibilidad escolar como barrera tácita	EST003: “Alguien que llega a la casa... le enseñe lo necesario” EST008: “Necesito orientación... vacíos grandes porque dejó de estudiar hace años” EST012: “Motivación y acompañamiento... que nos escuche, nos entienda”	También se necesita apoyo académico personalizado, adaptado a realidades particulares y estrategias pedagógicas en el entorno del estudiante, resignificando el estudio como herramienta de transformación.
Inclusión simbólica y sentido de pertenencia	Estrategias educativas y sociales que hagan sentir a las personas parte del sistema, superando estigmas por edad, origen o situación.	- Reconocimiento simbólico - Participación inclusiva - Escucha y validación del sujeto - Sentimiento de no estar solo	- Superación del autoestigma por la edad - Reconstrucción de la identidad como estudiante - Percepción de exclusión simbólica	EST012: “Programas que nos hagan sentir que no estamos solos... no estamos atrasados por estudiar a esta edad” EST010: “Nos tienen bastante abandonados... no buscan de ti” EST009: “Sensibilización a la educación... un buen consejo”	La falta de apoyos materiales como transporte, alimentación y becas simboliza exclusión, mientras que su presencia representa dignidad y permanencia.
Educación como transformación vital y resiliencia	Reconocimiento de la educación como camino para reconstruir proyectos de vida, sanar experiencias y proyectarse al futuro.	- Educación como posibilidad de cambio - Vocación y sentido del futuro - Transformación de la historia personal - Desarrollo de metas	- Educación como acto de resiliencia - Idealización de la educación como redención personal - Motivación como energía del aprendizaje	EST002: “El estudio es una preparación para el futuro” EST004: “Anhelos de continuar un estudio... cumplir sus metas” EST007: “Continuar sus sueños... lo que él quiere llegar a ser”	Es importante fortalecer vínculos éticos y afectivos con figuras escolares que ofrezcan contención emocional y reconfiguren la escuela como espacio acogedor.
Apoyo estructural y equidad de acceso	Condiciones materiales y económicas necesarias para el acceso y permanencia educativa digna.	- Becas y apoyos - Transporte y alimentación escolar - Programas institucionales de acceso - Recursos didácticos suficientes	- Educación condicionada por los recursos - Necesidades básicas insatisfechas como causa de deserción - Azar (sorteos) como forma de acceso	EST008: “Ayudas como transporte o alimentación” EST007: “Una beca... realizar el objetivo” EST012: “Materiales, transporte, y programas”	Finalmente, la educación debe ser un camino para reconstruir sueños y reparar trayectorias, demandando políticas humanistas, transformadoras y solidarias que abracen y sostengan a quienes han perdido tanto.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 6

La experiencia educativa que vivieron los informantes con el conflicto mostró la necesidad de apoyos psicoafectivos. El acompañamiento emocional y psicológico se consideraba esencial para que pudieran recuperar la confianza en sí mismos y en su capacidad para educarse. Profesionales que ofrecieron contención afectiva, más allá de un enfoque clínico, jugaron un papel clave en la reconstrucción de la autoestima, en dar un nuevo significado al pasado y en proyectar un futuro educativo posible. Esto era especialmente urgente para aquellos que habían sido históricamente marginados o desplazados, ya que era fundamental restablecer vínculos de seguridad y esperanza.

Se identificó una necesidad de acompañamiento académico personalizado, donde el aprendizaje se ciña de manera cercana y adaptada a las realidades individuales. El deseo de tener a alguien que “llegue a la casa y le enseñe lo necesario” refleja tanto las barreras materiales para acceder a los centros educativos como la importancia de implementar estrategias pedagógicas que se sitúen en el entorno del estudiante. Esta necesidad también se conectó con la idea de ver el estudio como una herramienta de transformación, y no como una carga, lo que requiere una orientación profesional con un enfoque humano y sensible.

En el ámbito social, se notó la falta de programas que fomenten la inclusión simbólica y apoyos materiales. El transporte, la alimentación y las becas se mencionan como ayudas logísticas, y como símbolos de que la sociedad reconoce el derecho de estas personas a aprender, sin importar su edad o su historia. La falta de estos apoyos se sintió como una exclusión constante, mientras que su presencia significó reconocimiento, dignidad y la posibilidad de continuar con la educación.

Esta percepción subrayó la importancia de establecer vínculos éticos y afectivos con figuras escolares significativas (trabajadores sociales o docentes que acompañen los estudiantes), que creen redes de apoyo que superen lo académico y transformen la escuela en un espacio de acogida emocional. La mención de una trabajadora social resalta el valor de una pedagogía afectiva que escuche, comprenda y guíe sin juzgar.

Hay una idea que subyace en la educación como un camino para reconstruir sueños y reparar trayectorias de vida que han sido interrumpidas. Los entrevistados

expresaron la necesidad de apoyos tangibles y de recuperar el derecho a imaginar un futuro mejor a través de la educación. Esto exige políticas educativas que no se limiten a lo institucional, sino que se comprometan con una visión humanista, transformadora y solidaria. La construcción subjetiva compartida clama por una educación que, además de enseñar, también abrace, sostenga y devuelva sentido a quienes han perdido tanto.

Tabla 32

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	Adecuación del currículo y de la práctica educativa a las realidades socioculturales, lingüísticas y territoriales de los estudiantes.	- Enfoque intercultural con lengua materna - Alfabetización comunitaria inicial - Flexibilidad etaria y enfoque cultural	- Educación con identidad étnica y cultural - Participación familiar en la alfabetización - Compromiso comunitario en mediación pedagógica	EST010: "Enseñar en nuestra propia lengua... no olvidar nuestras raíces" EST011: "Charlas para acercar a los tíos... enseñar lo básico" EST012: "Que nos hablen en nuestra lengua... entiendan nuestra cultura"	Los informantes demandan una educación territorial que integre saberes locales y prácticas culturales, como el trabajo con la tierra, para fortalecer la identidad y reconstruir el tejido social, incluyendo lengua materna y reconocimiento de sabedores.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	Garantía de acceso, permanencia y participación educativa para todas las edades, reconociendo las trayectorias interrumpidas y los diferentes ciclos de vida.	- Educación por inclusiva ciclos de vida - Inclusión de personas en extraedad - Continuidad educativa postbachillerato	- Democratización intergeneracional del acceso - Estigmatización por edad como barrera - Revalorización del estudio como medio de subsistencia	"EST002: El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante... sin importar la edad" EST009: "Les da pena ir... ya no aceptan mayores de 17 años" EST006: "Una carrera corta, sostener la vida"	La inclusión intergeneracional es clave, pues muchos adultos enfrentan estigma y exclusión por edad o condición de víctimas, y requieren un sistema que valore sus trayectorias y tiempos de aprendizaje, brindando oportunidades dignas.
Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas	Adaptación del currículo, de los tiempos escolares y de las modalidades educativas a las condiciones y necesidades de la población en extraedad.	- Flexibilidad horaria - Validación del relato de vida - Modalidades técnicas o alternativas	- Educación como espacio de escucha activa - Primacía del vínculo emocional - Educación como sanación postconflicto	EST008: "Que el sistema sea flexible... que nos escuchen... más ánimo que clases" EST005: "Modalidades flexibles... no todos podemos seguir el ritmo tradicional" EST012: "Más flexibilidad con la edad, a veces no nos aceptan"	La flexibilidad curricular debe adaptarse a realidades laborales y familiares, con carreras técnicas accesibles y acompañamiento emocional. La calidad docente es esencial, con maestros capacitados, motivados y comprometidos, guías transformadores apoyados por el sistema.
Formación y bienestar docente con enfoque transformador	Condiciones laborales, formación y reconocimiento social del docente como agente clave para la transformación educativa en contextos afectados por el conflicto.	- Mejora del compromiso docente - Bienestar del maestro - Continuidad docente en comunidades	- Bienestar docente como condición de calidad educativa - Relación calidad docente-calidad de vida - Abandono institucional crónico	EST004: "Más pendientes los maestros... que ellos puedan superarse" EST012: "Docentes comprometidos en las comunidades... el maestro falta y no hay supervisión"	La calidad docente es esencial, con maestros capacitados, motivados y comprometidos, guías transformadores apoyados por el sistema.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	Condiciones materiales, emocionales y logísticas que facilitan el acceso, la permanencia y éxito educativo de personas en vulnerabilidad.	- Apoyo emocional y psicológico - Servicios educativos complementarios - Accesibilidad territorial y alimentaria	- El aula como espacio de cuidado - Infraestructura sensible a contextos de vulnerabilidad - Invisibilización del esfuerzo logístico del estudiante	EST005: "Apoyo emocional y psicológico... secuelas del pasado" EST007: "Ubicar sitios... alimentación, transporte" EST001: "Que nos traigan muchos proyectos del agro"	Es urgente mejorar infraestructura, transporte y alimentación, pues la precariedad limita el acceso y permanencia educativa en contextos vulnerables.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 7

Los informantes destacan la importancia de una educación diseñada desde y para el territorio, integrando saberes locales y prácticas culturales, especialmente relevante en el trabajo con la tierra, como medio de subsistencia, y como una forma de reconstruir el tejido social. Es urgente que el currículo refleje la pertinencia territorial, étnica y cultural, lo que implica incluir la lengua materna, reconocer a los sabedores y ofrecer una orientación formativa que respete y fortalezca la identidad de los pueblos.

La inclusión educativa intergeneracional es un aspecto clave, pues muchos adultos llevan el estigma de ser excluidos del sistema debido a su edad o su condición de víctimas. En algunos casos, esto se ve agravado por normativas institucionales que impiden la matrícula de personas mayores, lo que genera sentimientos de vergüenza y autoexclusión. Los informantes piden un sistema que los reciba con los brazos abiertos, que reconozca sus trayectorias de vida y sus ritmos de aprendizaje, y que les ofrezca oportunidades reales para acceder, permanecer y finalizar sus estudios con dignidad.

La flexibilidad curricular y la diversificación educativa son pilares centrales para la mejora. Se debe contar con un sistema ajustado a las realidades familiares, laborales y emocionales de los estudiantes, permitiendo que aprendan sin abandonar su sustento diario. Esto puede complementarse con carreras técnicas accesibles, reconociendo que muchas veces se necesita más apoyo y acompañamiento que clases magistrales. La educación debe verse como un espacio de instrucción, sino también como un lugar de cuidado, validación de las historias de vida y construcción de nuevas oportunidades.

La calidad y el compromiso docentes son factores clave. Los informantes solicitan maestros técnicamente preparados, y aquellos que sean emocionalmente accesibles y socialmente comprometidos. Consideraron esencial que los docentes reciban una mejor capacitación, estén motivados y cuenten con el apoyo necesario en su labor, ya que su bienestar influye directamente en la calidad de la enseñanza.

El maestro debes ser un guía, que abra puertas a la transformación, respaldado adecuadamente por el sistema, que no se sienta abandonado por las instituciones. También se subrayó la importancia de fortalecer la infraestructura y los servicios complementarios, en áreas rurales y urbanas desfavorecidos. La accesibilidad física a

las escuelas, y el acceso a alimentación, transporte y ambientes adecuados, son condiciones mínimas que deben asegurarse. Esta precariedad logística actúa como un obstáculo silencioso que impide que quienes desean superarse puedan lograrlo.

Tabla 33

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Habilidades sociales y comunitarias	Principios vitales para la vida en comunidad y la cohesión social como el respeto, solidaridad, empatía y responsabilidad.	- Respeto - Solidaridad - Empatía - Humildad - Responsabilidad - Ética social	- Educación para la paz y la memoria - Fortalecimiento del tejido social	EST010: "El respeto, solidaridad, la empatía, la humildad ante todo y, la responsabilidad." EST012: "El respeto y la solidaridad son valores clave." EST009: "Manteniendo respeto, enseñar a respetar."	Las competencias para el desarrollo personal y comunitario integran saberes prácticos, éticos, comunicativos y sociales vinculados a la realidad territorial y la reconstrucción colectiva.
Educación técnica, profesional y para el trabajo	Capacidades y conocimientos orientados al ejercicio laboral, al desarrollo técnico y profesional para la autonomía económica.	- Formación técnica local - Emprendimiento - Profesionalización - Alfabetización técnica	- Autoformación pedagógica comunitaria; apropiación - Tecnológica para el retorno educativo - Economía solidaria - Proyección personal como reparación simbólica	EST001: "Traerles tecnología, proyectos, enseñarles a enseñar motivaría mucho a la gente a volver a estudiar." EST005: "Ventas, tener su negocio independiente..." EST007: "Hay mucho en qué prepararse, ser un profesional." EST008: "Aprender algo técnico para trabajar y enseñar a otros." EST012: "Hacer un proyecto, emprender, ayudar a otros." (EST012)	No son solo conocimientos técnicos, sino la capacidad de transformar el entorno con autonomía, memoria y respeto. Se valoran habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos para restaurar vínculos y superar la exclusión.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	Habilidades para guiar procesos colectivos, mediar conflictos y promover el cambio desde una perspectiva ética, empática y comprometida.	- Liderazgo social - Mediación - Gestión de conflictos - Participación comunitaria	- Competencias para la mediación comunitaria - Educación para el liderazgo transformador	EST006: "Tener talento humano, ser buen líder, saber escuchar [...] solucionar los problemas." EST011: "Ser buenos líderes sociales, convivencia pacífica, resolver sus conflictos." EST010: "Liderazgo social, resolución pacífica de conflictos, trabajo comunitario."	La formación técnica con pertinencia territorial impulsa el arraigo y la soberanía local, promoviendo la sustentabilidad y el emprendimiento solidario.
Educación integral y contextualizada	Enfoque educativo situado en el contexto sociocultural, territorial y experiencial de los sujetos, con pertinencia cultural, histórica y ambiental.	- Educación intercultural - Derechos humanos - Conocimiento del territorio - Legislación indígena - Memoria histórica	- Ciudadanía intercultural y crítica - Justicia cultural - Tecnologías comunitarias para la resiliencia ambiental	EST010: "Respeto hacia las culturas originarias, legislación indígena, comunicación intercultural, responsabilidad." EST002: "Que de aquí mismo salieran los técnicos, conocedores del entorno, mitigadores de los daños antrópicos." EST008: "Solidaridad, respeto y la memoria de lo que hemos vivido."	Además, la educación para la paz, la memoria y la interculturalidad fomenta una ética de solidaridad, justicia y liderazgo colectivo, especialmente en contextos indígenas.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	Competencias personales orientadas al reconocimiento de emociones, relaciones empáticas, comunicación asertiva y resolución de conflictos.	- Comunicación comunitaria - Escucha activa - Convivencia - Respeto - Resolución de conflictos - Liderazgo social - Alfabetización funcional	- Educación emocional y afectiva para la inclusión - Comunicación para la cohesión social - Rehumanización del vínculo pedagógico	EST003: "Mantener más informadas a las personas adultas, más comunicación, tener más paciencia, más liderazgo." EST012: "Comunicarnos bien, respetar a los demás, convivir, ayudar a otros." EST009: "Enseñar significado de las palabras, vivir en comunidad." EST004: "Es mejor cuando el maestro enseña magistralmente."	Así, la educación es un proceso integral y transformador que reconstruye vidas desde la dignidad, autonomía y compromiso social, proponiendo una pedagogía situada y humanizante.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 8

Las competencias para el desarrollo personal y comunitario se conciben como saberes prácticos, éticos, comunicativos y sociales profundamente conectados con las realidades de los territorios y la necesidad de reconstrucción personal y colectiva. La competencia no se trata solo de un conocimiento técnico, sino de la habilidad para influir en el entorno con una sensibilidad social, autonomía para transformar las condiciones de vida y un compromiso con la memoria, el respeto y la convivencia.

Se resaltaron habilidades socioemocionales y comunicativas esenciales para fortalecer los lazos sociales rotos por el conflicto. La escucha activa, la comunicación asertiva, el respeto mutuo y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica son competencias clave para construir comunidad, restaurar la confianza y superar la estigmatización, especialmente en el contexto de la inclusión educativa, que es clave para personas que han sido discriminadas o excluidas del sistema escolar tradicional.

Otra dimensión importante es la formación técnica y profesional ajustada a las necesidades del territorio, como herramienta para acceder al empleo y como un medio para fomentar el arraigo comunitario y la soberanía sobre el propio desarrollo. Desde este enfoque, enseñar a enseñar, formar técnicos que cuiden el medio ambiente local o promover el emprendimiento solidario son ejemplos de cómo la educación puede revitalizar los tejidos productivos locales y empoderar a las personas para que actúen como agentes de cambio. Aquí, las competencias se entrelazan con la sustentabilidad, la autogestión y la respuesta adaptada a problemáticas sociales y ecológicas.

Se destacó la importancia de una educación que promueva la paz, la memoria y la interculturalidad, especialmente en lugares como Uribia, donde se subrayó el respeto por las culturas originarias y la legislación indígena. Estas habilidades, conectadas a una ciudadanía crítica e intercultural, implican el desarrollo de una ética fundamentada en la solidaridad, la empatía, la justicia social y el liderazgo colectivo. En este contexto, educar también significa sanar, visibilizar las heridas del conflicto y crear nuevas narrativas de dignidad, desde las voces que históricamente han sido marginadas.

La educación es un proceso integral, humanizante y transformador, donde aprender se relaciona con el ser, convivir y actuar con otros. Se concibe la educación

como el espacio para reconstruir la vida personal y la comunitaria, con base en la dignidad, la autonomía, el respeto mutuo y el compromiso colectivo. Esta visión compleja de las competencias más allá de enfoques instrumentales y se dirige hacia una pedagogía situada, comprometida con el desarrollo humano y la justicia social.

Tabla 34

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Accesibilidad y equidad educativa	Condiciones que garantizan acceso, permanencia y culminación de los procesos educativos sin discriminación por nivel socioeconómico, edad, género, origen étnico o condición territorial.	• Eliminación de barreras económicas • Flexibilidad horaria • Inclusión espacial y social • Educación sin distinción de estratos • Infraestructura educativa adecuada	• Incentivos materiales como motivación • Modelo educativo adaptable al ritmo de vida del adulto • Educación sin distinción de clase social	EST001: "No estudia es porque no tiene pues como el recurso... camiseta... libros." EST007: "Otro espacio, otros horarios... nocturna." EST006: "Un lugar más amplio... donde pueda llegar toda la gente... ganas de aprender." EST012: "Debe ser flexible en horarios... que no nos obligue a salir del territorio."	Las percepciones sobre un programa educativo para poblaciones en extraedad afectadas por la violencia resaltan la accesibilidad y equidad, eliminando barreras económicas, con horarios flexibles y espacios inclusivos que respeten la diversidad social y vulnerabilidad.
Pertinencia cultural y territorial	Adaptación del modelo educativo a las características socioculturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades.	• Educación situada • Realidad cultural y lingüística • Inclusión, respeto, diversidad • Saberes ancestrales	• Educación como puente entre lo local y lo global • Sincronía entre tradición y modernidad educativa	EST012: "Adaptado a nuestra realidad cultural y lingüística... sin juzgar la edad ni el nivel." EST010: "Incluya... saberes ancestrales... experiencias internacionales."	La pertinencia cultural y territorial debe integrar saberes ancestrales y realidades locales en una educación situada que valore identidades sin homogeneidad; así como la formación práctica orientada a la supervivencia, el emprendimiento y la autosuficiencia, respondiendo a trayectorias marcadas por la exclusión laboral.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	Reconocimiento de las trayectorias vitales, experiencias emocionales y necesidades afectivas del estudiante para favorecer su formación integral.	• Apoyo emocional • Reconocimiento de la experiencia de vida • Seguimiento personalizado • Validación del sujeto	• Educación como experiencia de cuidado • Imaginario educativo como promotor de esperanza	EST008: "Apoyo emocional... reconozca la experiencia de vida... académico con lo práctico." EST011: "Apoyo emocional... se sienta arropada... se sienta bien." EST012: "Trabaje con nuestras propias motivaciones y sueños."	El acompañamiento emocional y la revalorización de experiencias de vida son esenciales para reconstruir la autoestima y ofrecer un espacio pedagógico afectivo, con empatía y respeto.
Formación práctica y para la vida	Educación orientada al fortalecimiento de competencias útiles para la vida cotidiana, el trabajo y la autonomía económica.	• Educación para el emprendimiento • Formación en habilidades prácticas • Aplicabilidad laboral	• Educación como medio de subsistencia • Educación como palanca de economía local • Formación en resiliencia económica	EST004: "Ayudarlos a poner un negocio... incentivo... microempresa." EST005: "Enseñarles cómo defenderse... cómo se vende, cómo llegar al cliente." EST008: "Que uno pueda trabajar al mismo tiempo."	El acompañamiento emocional y la revalorización de experiencias de vida son esenciales para reconstruir la autoestima y ofrecer un espacio pedagógico afectivo, con empatía y respeto.
Enfoque pedagógico integral y actualizado	Propuesta pedagógica que articula lo cognitivo, lo emocional, lo experiencial y lo comunitario con medios tecnológicos y saberes diversos.	• Educación con enfoque colaborativo • Integración de lo académico con lo práctico • Inclusión de TIC • Gobernanza educativa participativa	• Educación como multiplicador comunitario • Tecnología como herramienta compensatoria • Educación como plataforma para liderazgo	EST002: "Ofreciéndole a otros nuestro conocimiento..." EST003: "Tener más tecnología, más apoyo." EST009: "Mejorar la supervisión... coordinadores en diferentes zonas." EST010: "La enseñanza siempre va a incluir... respeto... diversidad."	El programa debe generar sentido, esperanza y propósito, permitiendo soñar, proyectar futuros y recomponer vidas fracturadas, entendiendo la educación como una herramienta real de transformación y reparación social.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 9

Los participantes opinan que un programa transformador debe derribar las barreras económicas que dificultan la permanencia escolar. Esto incluye abordar la falta de recursos para materiales básicos, asegurar horarios flexibles que permitan a los estudiantes compaginar sus estudios con el trabajo, y ofrecer espacios físicos adecuados e inclusivos donde todas las personas, sin importar su estrato, edad o vulnerabilidad, se sientan bienvenidas. Esta visión proviene de experiencias marcadas por la exclusión, la precariedad y la desigualdad, lo que convierte la equidad en una necesidad ética, más allá de ser solo un asunto administrativo.

La pertinencia cultural y territorial, como creación de programas educativos que respondan a realidades locales y al conocimiento comunitario, subraya la urgencia de integrar la diversidad cultural y lingüística. Se deben reconocer los saberes ancestrales e incorporar visiones del mundo que superen la escuela tradicional. La educación debe dialogar con las identidades culturales y arraigarse en los territorios, sin desplazar las personas de sus raíces, desafiando modelos homogeneizantes, promoviendo el enfoque situado que valore lo local, al tiempo que abre puertas a perspectivas globales.

Es fundamental contar con una formación práctica y orientada a la vida, donde el aprendizaje no se limite a teorías desconectadas de la realidad. Debe centrarse en desarrollar habilidades para la supervivencia, el emprendimiento y la autosuficiencia económica, abarcando temas como ventas, comercio, microempresas y generación de ingresos. Esta educación tiene que ser útil y empoderadora, arraigada en experiencias de vida marcadas por la exclusión laboral y la informalidad, transformando el conocimiento práctico en una herramienta de cambio integral.

El acompañamiento emocional y la revalorización de las experiencias de vida son clave para una educación como espacio de instrucción, y un lugar que reconozca las trayectorias vitales, se ofrezca apoyo emocional y se reconstruya la autoestima afectada por el conflicto. Es necesario un modelo pedagógico que priorice la empatía, el cuidado y el respeto por la dignidad humana como pilares fundamentales.

Hay un anhelo de un modelo educativo que brinde propósito, esperanza y sentido. No se trata sólo de aprender a leer o a contar; la educación debe permitir a las

personas volver a soñar, proyectar un futuro mejor y construir una nueva visión de sí mismas. Este deseo de transformación personal se manifiesta en la necesidad de trabajar con las motivaciones y sueños individuales, respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno y abrir caminos hacia una vida más plena. Así, la educación no se ve simplemente como un derecho fundamental o una política pública, sino como una oportunidad real para reconstruir vidas fracturadas por la guerra y la exclusión.

Tabla 35

Categorización de la codificación de los descubrimientos de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Categoría Principal	Definición de la categoría	Subcategorías descriptivas agrupadas	Subcategorías emergentes	Códigos relacionados	Construcción subjetiva (Conceptualización)
Continuidad educativa y trayectorias formativas	Proceso de avance educativo de jóvenes y adultos que retomaron o finalizaron estudios en contextos de adversidad, consolidando trayectorias educativas completas.	- Culminación de primaria y bachillerato - Validación de estudios - Encadenamiento formativo	- Educación como experiencia transformadora y continua - Sentido de logro	EST001: "Terminar su bachillerato, estudiar otra cosa, aspirar a conseguirme un trabajo" EST002: "Graduarme de bachiller, certificado en el SENA" EST007: "Desde la primaria, el bachillerato sí" EST009: "Validé mi bachillerato..." EST010: "Empecé a estudiar, me impulsaban a seguir adelante" EST006: "Aprendí muchísimas cosas... me desempeño ahora, estar bien con mi familia" EST008: "Me sentí escuchado, me ayudaron a creer que todavía podía salir adelante" EST012: "Estudiar en la Escuela Global fue muy significativo, escribir mi nombre, pensar en un futuro"	Para los participantes, las experiencias educativas transformadoras no se limitan a completar etapas formales, sino que son procesos subjetivos donde el aprendizaje impulsa el cambio personal, la reconstrucción de la identidad y la resignificación del futuro.
Educación como impulso para el desarrollo personal y social	Impacto de la educación en el fortalecimiento de la autoestima, la identidad, la participación familiar y la integración comunitaria.	- Desarrollo personal - Integración familiar - Revalorización del yo - Superación de estigmas	- Reconstrucción del sentido de valía personal - Educación como fuente de bienestar emocional y familiar	EST001: "Ingresar al SENA a estudiar culinaria, me capacité" EST002: "Certificado en el SENA en riegos y drenajes..." EST003: "Estudié soldadura, tengo mi taller..." EST009: "Cursos del SENA, estoy estudiando auxiliar administrativo e inglés"	Finalizar estudios básicos, especialmente tras trayectorias interrumpidas por violencia y pobreza, representa un logro de autosuperación que abre nuevas oportunidades vitales y laborales, apoyado por modelos flexibles como Escuela Global y SENA.
Formación técnica y proyección laboral	Articulación entre educación básica, formación técnica y acceso a empleos formales o iniciativas de autoempleo.	- Educación técnica (SENA) - Oficios productivos - Proyección ocupacional	Educación como plataforma para la autosuficiencia y la empleabilidad	EST004: "Lo que hicieron los profesores... enseñanza fue muy excelente" EST005: "Los profesores enseñan de otra manera, te explican para que tú salgas adelante" EST008: "Los profesores eran comprensivos, nos motivaban"	Destacan el papel humanizante del docente, cuyo acompañamiento empático restaura la autoestima y motiva proyectos de vida. La educación se vive como un punto de inflexión emocional para sanar, recuperar la voz propia y planificar un futuro digno, integrando lo familiar, afectivo y comunitario.
Calidad pedagógica y motivación docente	Reconocimiento del papel del docente, sus métodos y estrategias motivacionales en la permanencia y éxito educativo del estudiante.	- Enseñanza significativa - Estrategias diferenciales - Clima pedagógico empático	- Relación educativa como clave del proceso formativo - Pedagogía afectiva y significativa	EST011: "Nos enseñaron a hacer proyectos de vida, ahora estoy en una universidad" EST012: "Pensar en un futuro, seguir adelante" EST009: "La oportunidad que yo necesitaba para salir adelante"	Estudiar permite resignificar la identidad, activar la esperanza y proyectar un cambio ético y social, convirtiendo la educación en un proceso integral que reconecta al ser humano con su dignidad y derecho a un mejor porvenir.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	Interiorización de la educación como proyecto vital que da dirección, propósito y sentido existencial a los participantes.	- Proyectos de vida - Sentido de futuro - Construcción de identidad vocacional	Educación como plataforma para imaginar y construir el porvenir		

Nota. Elaborada por el investigador, desde la refinación de la codificación inicial de los descubrimientos.

Conceptualización emergente de la Unidad de Análisis 10

Las experiencias educativas que marcan la diferencia no se limitan a completar etapas formales como el bachillerato o una certificación técnica. Son procesos profundamente personales y existenciales, donde el aprendizaje se convierte en un motor de cambio personal, reconstrucción de identidad y una nueva visión del futuro.

Los testimonios mostraron que terminar los estudios básicos en contextos donde la exclusión, la violencia y la pobreza han sido una constante, representa un gran logro de superación personal, abriendo puertas a nuevas oportunidades en la vida y el trabajo. En muchos casos, la conexión entre modelos educativos flexibles como Escuela Global y la formación ofrecida por el SENA fue fundamental para avanzar desde el aprendizaje básico hacia la formación técnica, creando trayectorias educativas que fortalecieron tanto su autonomía económica como su autoestima.

Además, los participantes subrayaron la importancia del papel humano y motivador de los docentes, quienes, a través de estrategias pedagógicas empáticas y personalizadas, lograron restaurar su sentido de valía, despertar el deseo de aprender y fomentar proyectos de vida que habían sido postergados o que ni siquiera existían. En este contexto, ser escuchados, elogiados o reconocidos adquirió un valor simbólico profundo, transformando su relación con el conocimiento y con su propia imagen.

La educación se vio como un momento vital, una oportunidad para sanar viejas heridas y visualizar un futuro lleno de dignidad. Este proceso no solo abarcó lo laboral, sino que también tocó lo emocional, lo familiar y lo comunitario. La recuperación de la voz propia, el deseo de aportar, la planificación de proyectos de vida y la integración en espacios productivos y sociales crearon una historia de transformación profunda. Aquí, lo educativo se entrelazó con lo subjetivo, lo ético y lo político.

La perspectiva de los informantes clave ofreció una visión personal de la educación como un proceso de cambio integral. Más allá de simplemente alfabetizar o certificar un nivel académico, esta experiencia reconectó a las personas con su historia, su dignidad, su capacidad de soñar y su derecho a un futuro mejor. Desde este punto de vista, la educación no fue un objetivo en sí mismo para los participantes, sino una herramienta para reconfigurar sus vidas desde lo más profundo de su humanidad.

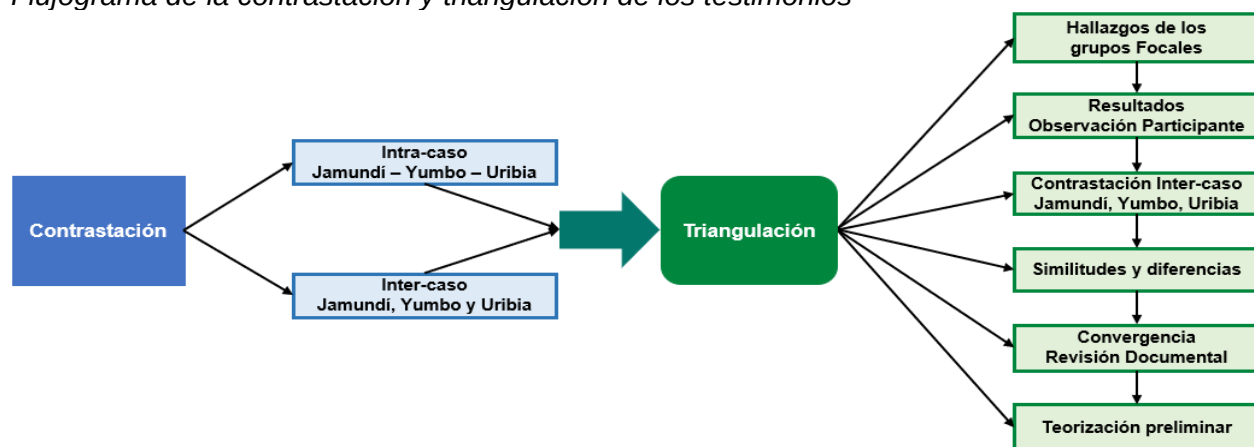
Contrastación

En esta fase del estudio se contrastaron y triangularon los testimonios, así:

- *Contrastación*. En esta etapa, se examinó cómo se manifestaban las categorías generales en cada municipio (contrastación intra-caso). Para la técnica utilizada en el análisis de la información, esto abarcó los tres casos estudiados, cuya información se integró y se contrastó, analizando cómo se reflejaban las categorías generales en los tres casos (contrastación inter-caso).
- *Triangulación*. Tras contrastar el comportamiento de las categorías generales en los tres casos y evaluar la credibilidad de los testimonios, se comparó y verificó la información obtenida a partir de las entrevistas con los informantes, los grupos focales, la observación participante y la revisión literaria, con el fin de establecer los niveles de convergencia de las categorías generales.

Figura 5

Flujograma de la contrastación y triangulación de los testimonios



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de Martínez (1998) y Stake (2006).

Para realizar la contrastación de los testimonios, se compararon las predicciones de las preguntas planteadas en los resultados de la teorización inicial, que surgieron del marco teórico, de acuerdo con el interrogante de la investigación. Esto se hizo para determinar si esas preguntas eran compatibles con la evidencia observada. Como aduce Martínez (2006), la contrastación es un paso fundamental del método científico, ya que permite verificar si las ideas y modelos propuestos coinciden con la realidad (p.

20). En este estudio, se logró una visión general de cómo las categorías generales se reflejaron en cada uno de los casos (intra-caso), lo que facilitó un análisis más claro entre los tres municipios (o casos) en la fase de análisis inter-caso, en el contexto del estudio de caso múltiple etnográfico aplicado (Neiman y Quaranta, 2006, p. 226-227).

Análisis Intra-caso de las unidades de análisis en Jamundí, Yumbo y Uribia

La contrastación intra-caso en una investigación que utiliza el método de estudio de caso múltiple etnográfico implica un análisis profundo de los testimonios de cada caso específico. Esto nos ayuda a descubrir tanto las similitudes como las diferencias entre las realidades que estamos estudiando, lo que nos permite tener una comprensión más rica de cómo se manifiestan las categorías generales en contextos particulares. Al integrar diversas fuentes de datos, podemos llevar a cabo un examen detallado de cada unidad de análisis, lo que facilita la identificación de patrones internos, contradicciones y características únicas antes de comparar lo encontrado en los diferentes casos. Docker (2023) describe este proceso de la siguiente manera:

Enfocar el estudio en el entorno real a través de un análisis etnográfico de los sistemas socioculturales, limitando el objeto de estudio a un caso específico, con el objetivo de explorar las conexiones entre lo que se observa y se experimenta en el campo, prestando especial atención a elementos concretos del sistema sociocultural (p. 27).

Durante esta sub-fase, se examinaron las realidades de los testimonios obtenidos en cada municipio (Jamundí, Yumbo, Uribia), analizando cada unidad de análisis por separado. Esto evidenció cómo se reflejaban las categorías generales establecidas en cada lugar, constituyendo así los tres (múltiples) casos (localidades) que se analizaron.

Las siguientes treinta (30) tablas (36 a 65), se realizaron las contrastaciones de los tres (3) casos por separado, por cada una de las diez (10) unidades de análisis generando nuevos testimonios que complementaron los resultados iniciales del estudio.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado.

Tabla 36

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Condiciones de acceso y permanencia en la educación	EST001: "Hemos vivido en el campo, toda la vida hemos sido pues campesinos... era difícil en ese momento conseguir el dinero para pagar el colegio". EST003: "El estudio bastante grave, porque nos tocaba caminar como dos horas, madrugarnos a las cinco o seis de la mañana y salir de la casa para llegar a las ocho."	Para los informantes de Jamundí, la experiencia educativa estuvo marcada por significativas barreras económicas, especialmente la dificultad para costear el colegio siendo de origen campesino. Adicionalmente, el acceso geográfico representó un desafío considerable, implicando largas caminatas y un gran esfuerzo físico diario para llegar al centro educativo.
Naturaleza de la experiencia escolar vivida	EST002: "La experiencia muy buena, estudiar a mí siempre me gustaba, tuve la oportunidad gracias a Dios de siempre ocupar los primeros lugares en esos cuatro años que estuve." EST003: "El estudio fue grave, bastante grave..." (por las dificultades de acceso). EST004: "En ese tiempo el estudio era bien, porque pues los profesores enseñaban más..."	Las vivencias escolares en Jamundí fueron heterogéneas. Por un lado, se reportan experiencias "muy buenas", impulsadas por el gusto personal por el estudio y el alto rendimiento académico. Por otro lado, la experiencia fue calificada como "grave" debido a las arduas condiciones de acceso. Se percibe una valoración positiva de la calidad de la enseñanza de "ese tiempo", atribuyéndola a una mayor dedicación de los profesores.
Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar	Aunque no lo explicitan las respuestas, las dificultades económicas y las condiciones geográficas extremas (recorrido extenso), en contextos rurales pueden estar relacionadas con las condiciones estructurales agravadas por el conflicto (despojo, abandono estatal, destrucción del tejido productivo), pero esto no se menciona explícitamente por el informante.	No describen explícitamente un impacto directo del conflicto armado (violencia en la escuela, presencia de grupos, o interrupción por enfrentamientos) en su cotidianidad escolar en la época. El "contexto de conflicto armado" podría haber influido indirectamente en las condiciones socioeconómicas o la seguridad general de la región, pero no es el foco de estas narrativas particulares sobre su experiencia escolar.
Factores personales y familiares en la trayectoria educativa	Explícitos en: EST001: "Hemos vivido en el campo, toda la vida hemos sido pues campesinos..." (condición económica familiar), y EST002: "estudiar a mí siempre me gustaba..." (motivación personal). Implícitos en EST003: "nos tocaba caminar dos horas, madrugarnos a las cinco o seis de la mañana y salir de la casa para llegar a las ocho." (ubicación geográfica).	El origen campesino de las familias es un factor contextual relevante que influyó en las condiciones económicas para el estudio. A nivel personal, la motivación intrínseca y el gusto por el estudio fueron determinantes para tener una experiencia positiva, a pesar de las dificultades.
Percepciones temporales y comparativas de la educación	EST004: "En ese tiempo el estudio era bien, porque pues los profesores enseñaban más, había menos tecnología, entonces ellos estaban más pendientes de los estudiantes."	Existe la percepción de que la educación "de antes" era mejor, caracterizada por mayor efectividad y dedicación por los docentes, y menor influencia de la tecnología que permitía una atención más personalizada a los estudiantes. Esta visión puede reflejar una idealización del pasado o una crítica a cambios percibidos en la educación actual.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- La experiencia educativa estuvo marcada por los altos costos del estudio que enfrentan las familias campesinas y las largas distancias que recorrían a pie.
- Las vivencias personales diversas, algunos disfrutaron del estudio y tuvieron un buen rendimiento, mientras que otros sintieron que asistir era un gran esfuerzo.
- Hay una percepción positiva sobre la calidad y el compromiso de los docentes en el pasado, especialmente en comparación con los cambios que se han notado más recientemente.

- Aunque no se menciona la violencia escolar, el contexto de conflicto afectaba las condiciones socioeconómicas y de seguridad limitando el acceso a la educación.

Tabla 37

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Condiciones de acceso y permanencia en la educación	(Los fragmentos para Yumbo en UA1 se centran más en la interrupción y la naturaleza de la experiencia que en las condiciones de acceso iniciales, aunque EST006 menciona que los padres tenían “cómo” sacarlos adelante, sugiriendo que las barreras económicas no fueron el factor determinante para ese informante).	Aunque los testimonios no detallan específicamente las barreras de acceso iniciales (geográficas o económicas) de forma prominente para esta unidad de análisis, sí se evidencia que la permanencia fue un desafío, con interrupciones significativas en las trayectorias educativas de algunos informantes.
Naturaleza de la experiencia escolar vivida	EST007: “Mi experiencia fue bastante agradable y bastante dura, porque... había mucha rigidez, el profesorado... eran bastante rígidos con uno.” EST008: “Fue una experiencia muy difícil. En mi caso, vivíamos con miedo constante porque cerca del colegio había presencia de grupos armados.”	Las experiencias escolares vividas se describen con clara dualidad o dificultad, como experiencia ambivalente (“duras y agradable”) marcada por rigidez pedagógica en la época. También se describe como “muy difícil” debido al impacto directo del conflicto, manifestado en un miedo constante por la proximidad de grupos armados al entorno escolar.
Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar	EST008: “Fue una experiencia muy difícil. En mi caso, vivíamos con miedo constante porque cerca del colegio había presencia de grupos armados.”	El conflicto armado tuvo un impacto directo y explícito en la cotidianidad escolar de uno de los informantes de Yumbo. La presencia de grupos armados cerca al colegio generó un ambiente de miedo constante, transformando la experiencia educativa en una vivencia “muy difícil” y marcada por la inseguridad. Este es un elemento central en la descripción de la experiencia para este caso.
Factores personales y familiares en la trayectoria educativa	EST005: “Yo estudié hasta décimo, sino que corté mis estudios porque quedé embarazada.” EST006: “La verdad no seguí estudiando por ignorancia mía, porque mis padres siempre han tenido cómo, cómo sacarnos adelante.”	Factores personales y familiares jugaron un rol decisivo en la interrupción de las trayectorias educativas en Yumbo. El embarazo adolescente fue una causa directa de abandono escolar. También se menciona la autopercepción negativa (“ignorancia mía”) como razón para no continuar, pese a contar con apoyo económico familiar disponible. Por lo que, además de los factores estructurales o del conflicto, las circunstancias y decisiones personales fueron clave.
Percepciones temporales y comparativas de la educación	EST007: “en esa época la educación pues muy diferente a la actualidad, había mucha rigidez...”	Se percibe una diferencia significativa entre la educación “de esa época” y la actual, destacando la “muchísima rigidez” del profesorado y los métodos pedagógicos como una característica distintiva del pasado en Yumbo.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- La experiencia escolar se describe como “muy difícil”, marcada por el miedo constante que provocaban los grupos armados cerca del colegio.
- Las vivencias de los informantes mezclan momentos agradables y duros, destacando la rigidez pedagógica de la época y la presión que causaba el temor.
- El embarazo adolescente y decisiones tomadas por “ignorancia” llevaron a muchos a interrumpir su estudio, a pesar de contar con el apoyo de sus familias.
- La educación de “esa época” se recuerda como muy distinta a la actual, haciendo hincapié en la inflexibilidad de los docentes.

Tabla 38

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 1 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Condiciones de acceso y permanencia en la educación	EST009: “No había educación como ahora, por eso yo no estudié, porque ellos me llevaron para la ranchería...” EST011: “El motivo por el cual no estudié... fue por la distancia, me encontraba viviendo en ranchería... era muy lejos ir al centro educativo.” EST012: “En la ranchería donde crecí no había escuela cerca... había que caminar mucho, cruzar arroyos en invierno, y muchas veces no se podía.”	La experiencia educativa para quienes vivían en rancherías, estuvo definida por barreras de acceso estructurales y geográficas extremadamente severas. La inexistencia de escuelas cercanas, las enormes distancias a los centros educativos (cuando existían), y las difíciles condiciones geográficas (como cruzar arroyos) a menudo hacían imposible la asistencia. Se percibe una falta de oferta educativa adecuada y accesible para estas comunidades en el pasado.
Naturaleza de la experiencia escolar vivida	EST011: “por eso yo no estudié...” (No tuvo experiencia escolar formal) “No estudié cuando estaba más pequeña...” EST012: “Mi experiencia educativa fue bastante limitada...” EST010: (Experiencia colectiva) “...impidió que muchos jóvenes estudiaran.”	Para la mayoría de los informantes de Uribia la “experiencia educativa” en edad escolar se caracterizó por su ausencia o por ser “bastante limitada”. La falta de acceso impidió a muchos siquiera iniciar una trayectoria escolar formal. Para otros jóvenes de la comunidad (mencionado por EST010), la experiencia fue directamente truncada por eventos de conflicto armado.
Impacto directo del conflicto armado en la cotidianidad escolar	EST010: “Cerca de mi comunidad Bahía Portete, se vio lo que fue el conflicto armado, hubo un enfrentamiento entre los Wayuu con los Arijuna, (...) lo que impidió que muchos jóvenes estudiaran.”	El conflicto armado tuvo un impacto directo y devastador en la posibilidad de estudiar para los jóvenes de Bahía Portete. Enfrentamientos violentos, incluyendo conflictos interétnicos exacerbados en el marco del conflicto armado, interrumpieron o impidieron directamente las trayectorias educativas de la juventud.
Factores personales y familiares en la trayectoria educativa	EST009: “ellos [la familia] me llevaron para la ranchería a la edad de siete años.” EST011: “me encontraba viviendo en ranchería...” (modo de vida familiar/cultural). EST012: “En la ranchería donde crecí...” (contexto familiar y cultural).	El modo de vida tradicional en rancherías, ligado a decisiones familiares y culturales, fue un factor determinante en la falta de acceso a la educación formal para varios informantes. El traslado a estas zonas o el crecer en ellas, dada la escasa oferta educativa, condicionó fundamentalmente la posibilidad de estudiar.
Percepciones temporales y comparativas de la educación	EST009: “No había educación como ahora...”	Existe la percepción de que la disponibilidad o las características de la educación han cambiado con el tiempo. La afirmación “No había educación como ahora” sugiere conciencia sobre una mejora o mayor expansión de la oferta educativa en la actualidad en comparación con la escasez experimentada en el pasado.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- La principal dificultad que enfrentan quienes viven en rancherías es el acceso a la educación por la falta de escuelas cercanas, las enormes distancias y las barreras geográficas que parecen insuperables, como tener que cruzar arroyos.
- Para muchos, la “experiencia educativa” supuso la ausencia de oportunidades de estudio, ya que las condiciones eran prácticamente imposibles.
- Además, eventos de violencia específicos, como los enfrentamientos en Bahía Portete, impidieron que los jóvenes pudieran asistir a la escuela.
- El estilo de vida en las rancherías y las decisiones familiares también jugaron un papel determinante en la dificultad de acceder a la educación formal.
- Es importante reconocer que, en el pasado, la oferta educativa era mucho más limitada o incluso inexistente en comparación con lo que tenemos hoy.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes.

Tabla 39

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Colapso de la institucionalidad educativa	EST001: "Afectó en su momento que los profesores no quisieran venir, que la secretaría no quisiera invertir en los pueblos, en la infraestructura de las escuelas. EST003: "El impacto fue de la violencia porque hubo mucho derrame de sangre. (...) Los profesores no volvieron por allá a enseñar, entonces todo se paralizó en ese momento, en esa instancia."	La violencia armada provocó la retirada del personal docente y la falta de inversión estatal, evidenciando un colapso en la institucionalidad educativa.
Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	EST002: "A mí no me impactó tanto, pero sí impactó a algunos familiares que se quedaron en las fincas porque ya después ya empezaron lo que la gente empezó a llamar los bombardeos, (...) entonces a muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba."	Los bombardeos y la violencia obligaron a familias a desplazarse, interrumpiendo la continuidad educativa y generando desarraigo.
Clima de miedo y protección restrictiva	EST004: "A los papás les daba mucho miedo mandar a los niños a estudiar, porque no sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados aquí. Entonces pues afectaba un poquito, porque pues ya los niños no pueden asistir habitualmente a los colegios."	El temor constante de las familias ante posibles enfrentamientos armados llevó a restringir la asistencia de los niños a las escuelas.
Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	EST003: "El impacto fue de la violencia porque hubo mucho derrame de sangre."	La exposición a la violencia extrema generó traumas y afectaciones emocionales en la comunidad educativa.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	No se evidencia en los testimonios proporcionados.	No se identificaron barreras socioeconómicas específicas en los testimonios analizados.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- La violencia armada ha hecho que muchos docentes se retiren y ha provocado la falta de inversión estatal, dejando a la educación en una situación crítica.
- Los bombardeos y la violencia han forzado a muchas familias a huir, interrumpiendo la educación de los niños y causando un profundo desarraigo.
- El miedo constante de las familias ante posibles enfrentamientos armados ha hecho que muchos niños y niñas no puedan asistir a la escuela.
- La exposición a la violencia extrema ha dejado traumas y problemas emocionales en toda la comunidad educativa.

Tabla 40

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Colapso de la institucionalidad educativa	No se evidencia en los testimonios proporcionados.	No se identificaron fallas estructurales en la institucionalidad educativa según los testimonios analizados.

Tabla 40 (cont.)

Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	EST008: “La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero.”	El desplazamiento recurrente debido a la violencia interrumpió la continuidad educativa y generó desarraigo en los estudiantes.
Clima de miedo y protección restrictiva	No se evidencia en los testimonios proporcionados.	No se identificaron restricciones específicas por temor en los testimonios analizados.
Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	EST005: “Yo quise seguir estudiando, pero pues al ver que solamente mis hijos dependían de mí, me causaba como emocionalmente tristeza, como depresión, (...), porque no tenía tiempo la verdad, entonces me causaba así, o sea, mantenía emocionalmente como frustrada.”	La carga emocional y las responsabilidades familiares generaron frustración y afectaron la continuidad educativa.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	EST006: “Porque pues si no tienes una estabilidad laboral no tienes una estabilidad económica y debido a eso, digámoslo, que uno se siente quedado, se siente frustrado y todo”. EST007: “Yo fui cogiéndole amor a la plata, yo dije mejor la plata, mejor trabajar que estudiar, mejor dicho. Sí, pues, y como de acuerdo a la ignorancia o la inocencia, qué sé yo, de uno, no sabiendo que el estudio es algo muy primordial.”	La necesidad económica y la falta de estabilidad laboral llevaron a priorizar el trabajo sobre la educación, generando exclusión educativa.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- El constante desplazamiento causado por la violencia ha interrumpido la educación de los estudiantes, dejándolos con un sentido de desarraigo.
- La carga emocional y las responsabilidades familiares han generado frustración, afectando su continuidad educativa.
- La inestabilidad económica y la falta de empleo han llevado a muchos a priorizar el trabajo sobre la educación, propiciando una exclusión educativa significativa.

Tabla 41

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 2 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Colapso de la institucionalidad educativa	No se evidencia en los testimonios proporcionados.	No se identificaron fallas estructurales en la institucionalidad educativa según los testimonios analizados.
Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	EST010: “Cabe recordar, teniendo en cuenta el caso anteriormente mencionado por el conflicto armado, todos en su mayoría quedan sin estudios. (...) Nos deja analfabetas ante los demás.”	El conflicto armado generó desplazamientos que interrumpieron la educación, resultando en altos niveles de analfabetismo.
Clima de miedo y protección restrictiva	EST009: “eso me afectaba a mi bastante en la manera de educarme, porque mi mamá no quería que me desplazara...” EST012: “Mi mamá tenía mucho temor de que me pasara algo, por eso no me dejaba salir a estudiar.”	El temor de las familias ante posibles peligros llevó a restringir la movilidad de los niños, limitando su acceso a la educación.
Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	EST011: “Nos afecta por lo que nosotros como niños o pequeños, los problemas de los adultos o de los mayores nos afecta a nosotros.”	Los niños absorbieron los traumas y problemas de los adultos, generando afectaciones emocionales y perpetuando el trauma intergeneracional.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	EST010: “Cabe recordar, teniendo en cuenta el caso anteriormente mencionado por el conflicto armado, todos en su mayoría quedan sin estudios. (...) Nos deja analfabetas ante los demás.”	La falta de recursos y oportunidades económicas, agravadas por el conflicto, resultaron en exclusión educativa y analfabetismo estructural.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- El conflicto armado provocó desplazamientos que interrumpieron la educación, lo que llevó a un aumento significativo en los niveles de analfabetismo.
- El miedo de las familias ante posibles peligros hizo que restringieran la movilidad de los niños, limitando así su acceso a la educación.
- Los niños absorbieron las preocupaciones y dificultades de los adultos, lo que generó problemas emocionales y perpetuó el trauma intergeneracional.
- La falta de recursos y oportunidades económicas, empeorada por el conflicto, resultó en exclusión educativa y analfabetismo estructural.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto.

Tabla 42

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Barreras estructurales y territoriales	EST001: "La escuela, el colegio, todo fue afectado... Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir, hubo deterioro de las escuelas del colegio". EST003: "Lo que me impidió estudiar fue la distancia... el transporte...".	La desinversión institucional, el abandono estatal y la geografía dificultaron el acceso a la educación en Jamundí. La precariedad en infraestructura y transporte creó exclusión territorial.
Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas	EST003: "Lo que me impidió estudiar fue por... que mi papá ya no tenía recursos..." EST004: "Muchas personas no terminaron... porque la economía no daba para que los padres pudieran dar estudios..."	Las limitaciones económicas familiares y la imposibilidad de costear educación para los hijos constituyeron un fuerte condicionante estructural que desplazó la prioridad educativa.
Obstáculos subjetivos y simbólicos	EST002: "Nunca buscaba las oportunidades, de pronto nos quedamos quietos en la casa esperando que nos llegue..."	Predominó una actitud de espera pasiva y resignación. El desánimo, la dependencia externa y la baja autoeficacia fueron barreras internas para retomar o continuar estudios.
Factores económicos y necesidad laboral	EST004: "Pues muchas personas no terminaron el bachillerato por... la economía no daba..."	La pobreza limitó directamente la continuidad educativa. La economía doméstica inestable forzó a priorizar la subsistencia sobre la escolarización.
Vulnerabilidad psicosocial y desplazamiento forzado	<i>Sin evidencia directa en los testimonios</i>	Aunque no aparece explícitamente en este caso, pueden inferirse impactos psicosociales derivados del abandono institucional y la exclusión territorial.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- La falta de inversión estatal, la escasez de docentes y el deterioro de la infraestructura han dejado una huella profunda en el sistema educativo.
- Limitación de las barreras geográficas y económicas al acceso a la educación.
- La actitud pasiva y desmotivación reflejan la internalización de exclusión.
- No se reporta el desplazamiento, pero las secuelas del conflicto son evidentes.

Tabla 43

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Barreras estructurales territoriales	y EST008: “La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos...”	El desplazamiento, la inestabilidad y problemas de documentación evidencian barreras estructurales agravadas por el conflicto y la movilidad forzada.
Condicionamientos familiares responsabilidades domésticas	y EST005: “Hay muchos que quieren estudiar, pero lastimosamente los padres no los dejan.” EST007: “...para colaborarle al sustento de la mamá.”	El control parental, la negación de permisos y las cargas familiares desplazaron la educación como prioridad, condicionando las trayectorias juveniles.
Obstáculos subjetivos simbólicos	y EST006: “Los obstáculos... eran en mí misma... yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando...”	La autoexclusión por edad y los estigmas internalizados reflejan barreras simbólicas profundas, donde la percepción de desajuste etario inhibe el retorno a la educación.
Factores económicos y necesidad laboral	EST007: “tocó dedicarme a trabajar junto con el otro hermano, para colaborarle al sustento...” EST008: “...necesidad económica. Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven...”	El trabajo precoz, la pobreza y la urgencia de contribuir económicamente a la familia forzaron el abandono escolar, consolidando la exclusión educativa.
Vulnerabilidad psicosocial desplazamiento forzado	y EST008: “La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos, y también el miedo.”	El desplazamiento, el miedo y la precariedad emocional delinean una experiencia marcada por traumas y rupturas que impidieron sostener procesos educativos continuos.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Las condiciones de desplazamiento y el miedo crearon obstáculos tanto estructurales como emocionales.
- Presión familiar y necesidad de trabajar desde una edad temprana.
- La vergüenza por edad y estigmas culturales dificultan el aprendizaje en adultos.
- Una vulnerabilidad que abarca múltiples factores, entrelazando lo económico, lo subjetivo y lo territorial.

Tabla 44

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 3 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Barreras estructurales territoriales	y EST009: “Las rancherías quedan muy lejos del colegio, y cuando llueve es imposible pasar los caminos de arena”. EST010: “Aquí no hay luz ni agua en muchas escuelas, los niños no quieren ir porque no hay condiciones”. EST011: “Muchos niños caminan más de una hora para llegar, sin desayuno, y con el sol fuerte”. EST012: “Hay comunidades donde el profesor solo va una vez a la semana”.	El acceso geográfico a la educación en Uribia está condicionado por la dispersión territorial y el aislamiento de las rancherías. La infraestructura es precaria, con deficiencias en servicios básicos. Las rutas escolares son largas y extenuantes, lo que desincentiva la asistencia regular. La baja frecuencia docente en zonas rurales profundas agrava el rezago educativo.
Condicionamientos familiares responsabilidades domésticas	y EST009: “Las niñas tienen que cuidar a los hermanitos, cocinar, traer agua. No pueden estudiar con esas cargas”. EST010: “Desde muy jóvenes deben ayudar en la casa. Si falta la mamá, las hijas dejan de ir al colegio”. EST011: “Aquí se prioriza que los hijos ayuden, porque es más importante para la familia”. EST012: “Muchos jóvenes tienen hijos y no siguen estudiando”.	Las exigencias del entorno familiar, en particular para niñas y adolescentes, impiden la continuidad educativa. La división sexual del trabajo es marcada, y la educación no es siempre vista como prioritaria frente a las labores domésticas y parentales tempranas. Esta dinámica refuerza el abandono escolar desde edades tempranas.

Tabla 44 (cont.)

Obstáculos subjetivos simbólicos	y	EST009: “Los niños sienten que la escuela no sirve para nada, porque no habla su idioma ni su cultura”. EST010: “Los wayuu no se ven reflejados en lo que enseñan. No se sienten parte de eso”. EST011: “Dicen que aprender lo de la escuela no les va a servir en la vida real en el desierto”. EST012: “La educación occidental no es la única, pero no lo entienden en el ministerio”.	Existen barreras simbólicas profundas: la escuela se percibe ajena al universo cultural wayuu. La exclusión del idioma wayuunaiki y la ausencia de contenidos pertinentes al contexto cosmogónico, ambiental y social indígena desmotivan y desvinculan simbólicamente de la educación formal. La percepción de inutilidad del conocimiento escolar frente a las necesidades de la vida diaria refuerza el desapego.
Factores económicos y necesidad laboral	y	EST009: “Muchos jóvenes se van a trabajar a Maicao o a Venezuela para ayudar a la familia”. EST010: “Aquí el que puede trabajar, trabaja. No se puede vivir solo con estudio”. EST011: “Las familias no tienen cómo comprar cuadernos o ropa para estudiar”. EST012: “La mayoría deja la escuela porque necesita ganar algo para comer”.	La pobreza extrema y la precariedad económica obligan a niños, niñas y adolescentes a abandonar la escuela para incorporarse a trabajos informales o migrar. La falta de recursos para cubrir gastos mínimos escolares agrava la situación. La presión por contribuir económicamente a la supervivencia familiar es un factor determinante del abandono educativo.
Vulnerabilidad psicosocial desplazamiento forzado	y	EST009: “Hay familias desplazadas por enfrentamientos entre clanes o por violencia de grupos armados”. EST010: “El miedo hace que la gente se mueva de un lado a otro. Eso afecta la educación de los niños”. EST011: “Muchos han tenido que salir a otras rancherías o hasta irse a Venezuela”. EST012: “La guerra aquí no siempre es con armas, también es con hambre y abandono”.	La violencia, tanto armada como estructural, ha provocado desplazamientos múltiples y rupturas en la estabilidad familiar y comunitaria. Esta movilidad impide la continuidad en la educación formal. Además, la precariedad emocional derivada del abandono estatal, el hambre y la inseguridad afecta profundamente la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- Dispersión geográfica y dificultades de acceso.
- Infraestructura educativa en estado crítico.}
- Grandes responsabilidades domésticas para los niños, especialmente para las niñas.
- Resistencia cultural a contenidos escolares irrelevantes.
- Desplazamiento debido a la violencia y a crisis humanitarias.
- Necesidad urgente de colaboración intercultural e institucional.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado.

Tabla 45

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	EST002: “Uno siempre siente cualquier tipo de violencia... el temor es inevitable.” EST004: “A muchos de ellos les daba miedo viajar... quedaban en medio del fuego cruzado.”	Las experiencias de violencia directa e indirecta generaron miedo persistente y retraimiento emocional, afectando la disposición para aprender y movilizarse hacia espacios educativos.

Tabla 45 (cont.)

Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	EST003: "Yo me sentía vetado... ya no podía... todo el mundo me miraba como diferente." (EST003)	La estigmatización posterior a los hechos violentos minó la autoestima e identidad educativa, reforzando un sentido de exclusión social.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	"Ya me sentí que ya no podía..."	La interiorización del rechazo social y las experiencias de violencia generan autolimitaciones que impiden a las personas reconocerse como sujetos capaces de aprender.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	EST001: "No había posibilidades... una motivación para estudiar... uno se quedó en la casa."	La ausencia de iniciativas institucionales y comunitarias para reactivar el vínculo con la educación tras la violencia llevó a la resignación educativa.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	<i>Sin evidencia directa en este caso</i>	No se manifiestan tensiones entre responsabilidades familiares y deseo de estudiar, predominan factores estructurales y emocionales asociados al conflicto armado.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- Miedo constante que se siente como una inmovilidad emocional.
- Desconfianza hacia los demás y una identidad educativa que se siente rota.
- Abandono por parte de las instituciones después de haber vivido la violencia.
- Falta de estrategias para reactivar la educación.

Tabla 46

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	EST007: "Temor a los grupos alzados en armas... los profesores no se pueden desplazar..." EST008: "Me da ansiedad estar en lugares con mucha gente o con ruidos fuertes..."	El entorno violento, la ansiedad y los efectos posconflicto configuran un trauma emocional que interfiere con la atención y asistencia educativa.
Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	EST008: "Me sentía menos que los demás por no haber terminado el colegio... eso me bloqueaba."	La percepción de fracaso y comparación social debilitan la identidad como estudiante y generan sentimientos de inferioridad persistentes.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	EST006: "Yo me sentía como insegura, yo decía que no era capaz."	Las personas interiorizan límites autoimpuestos derivados de la violencia y la falta de acompañamiento emocional, que refuerzan la autoinhabilitación educativa.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	EST005: "Necesitamos a alguien profesional que nos oriente."	Existe una demanda latente de atención psicosocial profesional que no ha sido cubierta por las instituciones educativas ni de salud.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	<i>Sin evidencia directa en este caso</i>	No se presentan explícitamente tensiones familiares, aunque la presión emocional y el abandono institucional inciden en el desinterés o desánimo por estudiar.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Ansiedad emocional y aislamiento social.
- Sentimientos de inferioridad e inseguridad personal.

- Carencia de apoyo psicosocial especializado.
- Un entorno violento que dificulta el acceso a la educación.

Tabla 47

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 4 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	EST010: "Emocionalmente a uno le golpea no poder estudiar... a uno le daña." EST011: "Los problemas de los adultos nos afectan... y no sabemos por qué."	El trauma se transmite intergeneracionalmente y genera sentimientos de tristeza, frustración y confusión sobre el derecho a la educación.
Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	EST012: "Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar... como si fuera menos que los demás."	Se interioriza una imagen educativa negativa desde la infancia, lo que fractura profundamente la autoestima académica.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	EST012: "A veces siente que no tiene la capacidad..."	Las personas limitan su participación educativa por la creencia de no ser aptas o merecedoras del proceso educativo.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	EST009: "Yo no tenía ese instrumento con qué darles a ellos una calidad de vida."	Existe ausencia de herramientas institucionales para el desarrollo de proyectos de vida, generando frustración por no cumplir con responsabilidades familiares.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	EST009: "Tenía una responsabilidad, que era mi hija... ya me tocaba a mí."	Se tensiona el deseo de superación personal con las obligaciones familiares, generando disyuntivas emocionales que afectan el aprendizaje.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- La transmisión generacional del trauma y el sufrimiento emocional.
- Una profunda internalización del estigma educativo.
- El conflicto entre las obligaciones familiares y la realización personal.
- Deficiencias institucionales para satisfacer las expectativas de una vida digna.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa.

Tabla 48

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	EST001: "La gente no podía salir a trabajar libremente, no se podía ir a estudiar menos porque no se sabía en qué momento pasaba algo." EST002: "Por temor a desplazarse... buscan otros caminos." EST003: "Me dificultó ... tenía que apoyarlo más sentimentalmente." EST004: "Llegaron los hijos y entonces empieza a impedir muchas cosas."	En Jamundí, el acceso y permanencia se ven afectados por el temor a la violencia, la restricción de movilidad, la maternidad temprana y barreras emocionales no abordadas por el sistema educativo.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	EST001: "El conflicto nos afectó tanto económicamente como en la parte educativa a todos." EST003: "Tener algo en la casa... barrera para el estudio." EST004: "No se pudieron cumplir en el tiempo que yo quería hacerlo."	La pérdida de estabilidad económica impide cubrir necesidades básicas para estudiar, generando frustración y abandono de metas educativas.

Tabla 46 (cont.)

Impacto psicosocial emocional del conflicto en la educación	y del la	EST002: "Se tensiona uno." EST003: "Desde ahí me sentí discriminado." EST004: "Me sentí frustrada porque... no se pudieron cumplir (las metas)."	Los efectos emocionales como frustración, miedo y discriminación impactan la continuidad educativa y debilitan el vínculo con la escuela.
Alteración del entorno comunitario familiar	del y	EST002: "Buscan otros caminos." EST004: "Llegaron los hijos y empieza a impedir muchas cosas."	La fragmentación del tejido familiar y los cambios en las dinámicas comunitarias interfieren en los proyectos educativos, especialmente en mujeres con responsabilidades familiares.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	de y	EST002: "Buscan otros caminos." EST003: "La educación tenía que apoyarlo sentimentalmente."	Se evidencian estrategias individuales de evasión del riesgo y una demanda de mayor contención emocional desde la escuela.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- El conflicto ha sembrado miedo y ha dejado a muchos paralizados.
- Las mujeres se enfrentan a serios desafíos debido a la maternidad temprana.
- Hay una notable falta de apoyo emocional desde la escuela.
- La pobreza, por su parte, restringe los recursos necesarios para poder estudiar.

Tabla 49

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	EST005: "Ponen muchos requisitos y a veces no tienen como cumplirlos." EST006: "No se les brinda la oportunidad." EST007: "Ya si tenía 14, 15 años... querían reclutar." EST008: "Muchos niños eran reclutados... más miedo de salir a estudiar."	En Yumbo, las barreras son estructurales (requisitos), económicas (falta de recursos), y violentas (reclutamiento), lo que frena el acceso y la permanencia educativa.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	EST005: "Personas de estrato 1, estrato 0, estrato 2." EST006: "Asunto monetario." EST008: "Perdimos nuestros cultivos... papá no volvió a conseguir trabajo."	La pobreza derivada del desplazamiento y pérdida de empleo afecta la prioridad de la educación, que pasa a segundo plano frente a la subsistencia.
Impacto psicosocial emocional del conflicto en la educación	y del la EST007: "Le hui a eso (reclutamiento)... aquí no se puede." EST008: "Había que pensar en sobrevivir primero."	La constante amenaza del reclutamiento y la priorización de la supervivencia alteran el bienestar emocional e inhiben la motivación escolar.
Alteración del entorno comunitario familiar	del y EST008: "Nos tocó dejar nuestra casa... perdimos nuestros cultivos."	La dislocación del entorno familiar y económico genera rupturas que impiden la continuidad escolar.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	de y EST007: "Le hui a eso".	Existen actos de resistencia personal ante el reclutamiento, pero se evidencian pocas acciones colectivas o institucionales de apoyo.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Requisitos institucionales que son excluyentes.
- El reclutamiento armado representa una amenaza directa.
- El desplazamiento forzado desestabiliza a las familias.
- La pobreza restringe el acceso a oportunidades educativas.

Tabla 50

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 5 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	EST009: "Ya se olvida de estudiar... toca buscar la manera de supervivencia." EST010: "Falta de recursos... para un libro, cuaderno, lápiz." EST011: "Se les dificulta ir a esa institución... afectan a los niños." EST012: "En otra tierra no es fácil estudiar... sin un papá que lo apoye."	En Uribia, el desplazamiento forzado y la pobreza extrema impiden material y emocionalmente la continuidad educativa.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	EST009: "Buscar la manera de supervivencia." EST010: "No tenemos para un libro, un cuaderno, un lápiz." EST012: "Sin recursos... todo se hace más difícil."	La falta de recursos escolares y el quiebre económico provocan abandono escolar o priorización de otras tareas para sobrevivir.
Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación	EST009: "Olvida de estudiar... para tener estabilidad en otra parte." EST010: "El miedo... lo que deja el impacto de estos fenómenos." EST012: "Sin un papá que lo apoye... todo se hace más difícil."	El desarraigo, la pérdida familiar y el miedo influyen en la pérdida de sentido del estudio como proyecto de vida.
Alteración del entorno comunitario y familiar	EST009: "Ya en otra parte..." EST011: "Problemas que se encuentran en mi comunidad... afectan a los niños." EST012: "Desplazamiento rompió nuestras raíces."	El conflicto rompió los lazos comunitarios y familiares, afectando las estructuras de apoyo necesarias para la educación.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	No se evidencia en esta unidad.	No se evidencian mecanismos de afrontamiento visibles. Predomina la resignación o la búsqueda de subsistencia sobre la escolaridad.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- El desplazamiento y la pobreza extrema dificultan seriamente el acceso a recursos.
- La falta de apoyo familiar y el desarraigo emocional debilitan la conexión con la escuela.
- La casi inexistente presencia de estrategias de resiliencia colectiva es una realidad.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando.

Tabla 51

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido	EST001: "Necesitamos apoyo emocional y psicológico... que la gente vuelva a confiar... que sí es posible terminar el bachillerato... aprender a ser mejores personas"	Se demanda un acompañamiento psicoafectivo profundo que permita reconstruir la autoestima, generar confianza para continuar los estudios y resignificar la educación como proyecto de vida.
Acompañamiento educativo personalizado	EST003: "alguien que llega a la casa y le diga tal cosa... le enseñe lo necesario" EST002: "profesionales a hacerles ver que el estudio no es una carga..."	Existe una necesidad clara de tutoría personalizada, incluso domiciliaria, que permita superar barreras académicas y generar sentido positivo hacia el aprendizaje.
Inclusión simbólica y sentido de pertenencia	EST004: "gente que ha estado con muchos anhelos de continuar un estudio... el conflicto armado no les permitió cumplir sus metas."	El deseo de superación y la frustración ante las limitaciones impuestas por la violencia evidencian una necesidad de reparación simbólica e integración digna al sistema educativo.
Educación como transformación vital y resiliencia	EST001: "estudiar sin importar la edad... aprender a ser mejores personas." EST004: "tener una mejor calidad de vida... cumplir sus metas."	Se ve la educación como motor de cambio personal, vinculado con la posibilidad de reescribir la historia vital y desarrollar resiliencia frente a las heridas del conflicto.
Apoyo estructural y equidad de acceso	"... estudiar sin importar la edad" (EST001); "... anhelos de continuar un estudio" (EST004)	La equidad educativa implica romper barreras por edad y generar condiciones estructurales que permitan retomar estudios postconflicto.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- Fuerte necesidad de apoyo emocional profesional.
- Necesidad de tutorías que se adapten al entorno familiar.
- Sentimiento de frustración por sueños educativos truncados por el conflicto.
- La educación como una forma de redención personal.
- Demanda de equidad educativa más allá de la edad.

Tabla 52

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido	EST006: "Podrían ayudar implementando psicología para que tengan una orientación." EST008: "apoyo psicológico... una carga muchas cosas del pasado."	Hay reconocimiento de heridas emocionales acumuladas. Se solicita atención psicológica y orientación como eje para avanzar en lo educativo.
Acompañamiento educativo personalizado	EST008: "Necesito orientación, que me entiendan... vacíos grandes porque dejó de estudiar hace años."	Se requieren procesos pedagógicos diferenciados que reconozcan trayectorias educativas discontinuas y necesidades particulares.
Inclusión simbólica y sentido de pertenencia	EST008: "que me entiendan... ayudas como transporte o alimentación." EST007: "una beca... continuar sus sueños..."	La pertenencia pasa por ser escuchado, comprendido y apoyado en lo material. Las becas y ayudas generan reconocimiento y pertenencia al sistema.

Tabla 52 (cont.)

Educación como transformación vital y resiliencia	EST007: “Motivarlos a estudiar... continuar sus sueños... lo que quiere llegar a ser.”	La educación se vincula con el logro de metas personales, realización y superación de obstáculos económicos.
Apoyo estructural y equidad de acceso	EST008: “ayudas como transporte o alimentación.” EST007: “la parte económica los presiona.”	Las barreras económicas son una gran limitante. Se requiere un sistema con apoyos estructurales sólidos que garanticen el acceso.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Atención psicoemocional y orientación educativa adaptada a sus necesidades.
- El abandono escolar previo deja profundas huellas en el aprendizaje.
- El sentido de pertenencia se fortalece con apoyos como becas y transporte.
- La educación es una herramienta clave para alcanzar metas en la vida.
- La presión económica es una barrera estructural que requiere atención urgente.

Tabla 53

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 6 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido	EST010: “Ayuda psicológica y de la familia... no es lo mismo tener un psicólogo... no te preguntan qué pasa.” EST011: “me ayudaba sentimentalmente... como una amiga...”	Se requiere un apoyo emocional auténtico, empático y sostenido. La frialdad institucional es percibida como abandono. La cercanía personal genera verdadero impacto.
Acompañamiento educativo personalizado	EST012: “motivación y acompañamiento... que nos escuchen, nos entiendan.”	La personalización implica ser escuchado y comprendido. Es esencial un acompañamiento empático, además del técnico.
Inclusión simbólica y sentido de pertenencia	EST012: “programas que nos hagan sentir que no estamos solos, que no estamos atrasados por estudiar a esta edad.”	La inclusión simbólica se asocia a sentirse valorado, sin estigmas por la edad o la trayectoria educativa.
Educación como transformación vital y resiliencia	EST009: “la educación ofrece una calidad de vida... un buen consejo lo echa uno para adelante.”	La educación es vista como una vía para transformar el presente y aspirar a una vida digna. El consejo y la motivación humana son clave.
Apoyo estructural y equidad de acceso	EST012: “materiales, transporte, programas...”	La falta de recursos básicos exige respuestas estructurales. El acceso equitativo exige apoyos materiales constantes.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- Necesidad de contar con apoyo emocional auténtico más allá de lo institucional.
- La conexión humana (docentes o trabajadores sociales) es transformadora.
- La edad escolar no debe estigmatizar: se necesita una inclusión afectiva real.
- Educación vista como una esperanza para una vida digna y la resiliencia.
- Contar con apoyo constante: materiales, transporte y acompañamiento.

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Tabla 54

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	EST001: "Que nos traigan muchos proyectos, como del agro para que nos enseñen cómo sembrar, cómo cuidar la tierra, cómo sacar mejores productos."	Se solicita un currículo vinculado al territorio, especialmente en torno a la ruralidad y la economía productiva agropecuaria, desde un enfoque situado y práctico.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	EST002: "El sistema educativo debe estar más cerca del estudiante, sin importar la edad." EST003: "Ningún momento es tarde para uno estudiar."	Los informantes demandan un acceso más universal e inclusivo, que no discrimine por edad, y que promueva oportunidades para jóvenes y adultos por igual.
Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas	EST003: "Ofrecerles mejores condiciones, más oportunidades para acceder al estudio."	Se destaca la necesidad de flexibilizar el sistema educativo para brindar oportunidades reales de acceso y permanencia educativa para adultos en extraedad.
Formación y bienestar docente con enfoque transformador	EST004: "Más pendientes los maestros de la enseñanza y que ellos puedan superarse."	Se percibe la urgencia de fortalecer la calidad, compromiso y bienestar del profesorado, incluyendo su desarrollo profesional y condiciones laborales dignas.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	EST003: "El sistema educativo debe mejorar la motivación."	La dimensión psicoeducativa es vista como clave para garantizar la permanencia educativa para personas adultas que requieren apoyo motivacional sostenido.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- Importancia de un currículo adaptado a proyectos agroproductivos.
- Necesidad de una inclusión educativa que no tenga en cuenta la edad.
- Flexibilidad para que las personas adultas sigan trayectorias diversas.
- Urgencia de docentes comprometidos y con mejores condiciones laborales.
- La motivación como un elemento clave para que los estudiantes en extraedad se mantengan en el sistema.

Tabla 55

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	<i>No se encuentra evidencia directa en este caso.</i>	La pertinencia curricular territorial no aparece como preocupación explícita; se priorizan necesidades logísticas, emocionales y laborales.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	EST005: "Sería útil que se ofrecieran más oportunidades de acceso a la educación, a nivel técnico."	Hay una fuerte demanda por equidad en el acceso para jóvenes y adultos, con rutas hacia educación técnica que se adecúe a sus condiciones de vida.
Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas	EST008: "Que el sistema sea flexible, que los horarios se ajusten a quienes trabajan." EST006: "hacer una carrera cortica."	Se plantea con claridad la urgencia de flexibilizar horarios y trayectorias formativas adaptadas a realidades laborales, económicas y familiares de los estudiantes.

Tabla 55 (cont.)

Formación y bienestar docente con enfoque transformador	<i>No se identifican alusiones específicas al desarrollo profesional docente.</i>	No se explicita una preocupación directa por el rol o bienestar del profesorado, lo que refleja que otras necesidades estructurales resultan más prioritarias para los entrevistados.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	EST005: "Apoyo emocional y psicológico, porque muchos cargamos con secuelas del pasado." EST007: "mejor servicio, sea alimentación, transporte."	Se identifican con fuerza necesidades de atención psicosocial, y apoyos materiales logísticos que faciliten la permanencia educativa (transporte, alimentación).

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Gran necesidad de flexibilidad educativa para adaptarse a condiciones laborales.
- Necesidad de rutas técnicas cortas después de la educación media.
- Urgencia de apoyo emocional para enfrentar las secuelas del conflicto.
- También requieren servicios complementarios como alimentación y transporte.
- Para los participantes, el tema docente no es una prioridad.

Tabla 56

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 7 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	EST010: "Tener en cuenta a los sabedores (...), enseñar en nuestra propia lengua materna." EST012: "Entiendan nuestra cultura."	Se demanda con fuerza una educación intercultural que reconozca la lengua wayuu, los saberes ancestrales y las particularidades socioculturales del territorio.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	EST009: "No aceptan una persona mayor de 17 años." EST012: "Más flexibilidad con la edad."	Se denuncia una exclusión por edad persistente; se solicita la apertura de políticas reales de inclusión para personas mayores, incluso sin alfabetización.
Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas	EST012: "Se debería tener más flexibilidad con la edad." EST010: "Seguir estudiando."	Se demanda flexibilizar el sistema escolar y el currículo, en especial para personas adultas que buscan completar su formación en distintos ritmos y momentos.
Formación y bienestar docente con enfoque transformador	EST012: "Más coordinadores y docentes comprometidos en las comunidades." EST012: "El maestro falta y no hay supervisión."	Se identifica la necesidad de mayor compromiso y presencia docente, con estrategias de acompañamiento y supervisión continua en zonas rurales e indígenas.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	EST011: "Charlas para cómo acercarnos a los tíos o a los primos." EST011: "Enseñarles lo básico, escribir su nombre."	Se valoran apoyos psicoeducativos culturalmente adecuados, como procesos de alfabetización básica, acompañamiento familiar y motivación comunitaria.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- Dar prioridad a la interculturalidad y al respeto por la lengua y cultura wayuu.
- La exclusión por edad es una barrera, se necesita reconocimiento y acceso.
- Un currículo que sea flexible y que respete los ritmos de vida wayuu es esencial.
- Es esencial contar con docentes comprometidos y presentes en el territorio.
- Urgencia de apoyo psicoeducativo y básico alineado con la lógica comunitaria.

Contrastación intra-caso de categorías de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante.

Tabla 57

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Habilidades sociales y comunitarias	EST003: "Mantener más informadas a las personas adultas y tener más charla. Más comunicación (...) tener más paciencia, más liderazgo." EST004: "Es mejor cuando el maestro enseña magistralmente que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador y no hablamos con nadie."	Se destaca la necesidad de mejorar la comunicación interpersonal, promover la empatía y fortalecer el diálogo intergeneracional y la enseñanza presencial como base para el desarrollo emocional y social.
Educación técnica, profesional y para el trabajo	EST002: "Qué bueno que de aquí mismo salieran los técnicos (...) conocedores del entorno (...) mitigadores de los daños antrópicos."	Se valora la formación técnica con enfoque ambiental y territorial, vinculada a la sostenibilidad y al cuidado del entorno local como oportunidad de formación y empleo.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	EST003: "Mantener más informadas a las personas adultas (...) más liderazgo." EST001: "Aquí hay muchas personas capacitadas a enseñar, enseñarles a enseñar motivaría mucho."	La formación de formadores locales y el liderazgo social son claves para empoderar a la comunidad y fortalecer procesos colectivos de aprendizaje.
Educación integral y contextualizada	EST001: "Traerles tecnología, proyectos (...) enseñarles a enseñar." EST004: "Es mejor cuando el maestro enseña magistralmente (...) no hablamos con nadie."	La comunidad valora una educación que integre herramientas tecnológicas con metodologías humanistas y contextualizadas que fortalezcan el vínculo entre educadores y estudiantes.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	EST003: "Más paciencia, más liderazgo." EST004: No hablamos con nadie."	La interacción respetuosa, la paciencia y el compromiso con el otro aparecen como valores esenciales en la vida comunitaria y en la relación pedagógica.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- La educación ambiental y territorial debe ser una prioridad.
- Se deben fortalecer las habilidades de comunicación y el liderazgo a nivel local.
- Crítica a la despersonalización que trae la digitalización en el aprendizaje.
- Anhelo de una educación que contextualizada con un enfoque humanista.

Tabla 58

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Habilidades sociales y comunitarias	EST006: "Saber escuchar las personas y saber solucionar los problemas a las personas." EST008: "Aprender a convivir, a resolver conflictos."	Se reconoce la importancia de las habilidades blandas, como la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia como pilares del desarrollo personal y comunitario.
Educación técnica, profesional y para el trabajo	EST005: "Como ventas (...) tener su negocio independiente (...) vender sus cosas." EST008: "Me gustaría aprender algo técnico para poder trabajar y enseñar a otros."	Se enfatiza la formación en habilidades técnicas, emprendimiento y oficios que permitan mejorar las condiciones económicas y fomentar la autonomía.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	EST006: "Ser buen líder, saber escuchar, solucionar problemas."	El liderazgo ético y la capacidad para resolver problemáticas sociales son competencias valoradas en la comunidad como base de una participación ciudadana activa.

Tabla 58 (cont.)

Educación integral y contextualizada	EST007: “Prepararse (...) llegar a ser un profesional (...) ingeniero, médico, abogado EST008: “Leer y escribir es clave (...) solidaridad, respeto, memoria de lo que hemos vivido.”	Se plantea una visión integral de la educación, que articula la alfabetización, la formación técnica, la educación superior, y la construcción de memoria histórica.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	EST008: “Respeto, memoria de lo que hemos vivido, solidaridad.”	Se destacan valores de justicia, respeto por la historia vivida y solidaridad como claves para construir comunidad y resiliencia colectiva.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Alta valoración del emprendimiento y la educación orientada al trabajo.
- Notable interés en la formación profesional como una forma de lograr movilidad social.
- La presencia de valores como la solidaridad y la memoria histórica.
- Un fuerte enfoque en la resolución de conflictos y el liderazgo social.

Tabla 59

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 8 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Habilidades sociales y comunitarias	EST012: “Aprender a comunicarnos bien, respetar a los demás.” EST009: “Manteniendo respeto (...) enseñar a respetar.” (EST009)	Las habilidades comunicativas y el respeto mutuo son fundamentales en la comunidad Wayuu, con énfasis en la convivencia y la vida en armonía.
Educación técnica, profesional y para el trabajo	EST003: “Aprender cosas prácticas como hacer un proyecto, cómo emprender, cómo ayudar a otros.”	Se valora la formación práctica y aplicable al contexto, orientada al emprendimiento, la autosuficiencia y el servicio a la comunidad.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	EST010: “Liderazgo social, resolución pacífica de conflictos, gestión de proyectos.” EST011: “Buenos líderes sociales, convivencia pacífica.”	El liderazgo en Uribia se basa en la mediación de conflictos, la gestión comunitaria y la defensa de los derechos culturales, con fuerte vocación de servicio.
Educación integral y contextualizada	EST010: “Interculturalidad, derechos humanos, legislación indígena, políticas públicas.”	Se concibe la educación como herramienta de transformación sociocultural, basada en el respeto a la diversidad y el empoderamiento indígena.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	EST010-EST012: “Respeto, solidaridad, empatía, humildad, responsabilidad	Los valores ancestrales son centrales para la vida comunitaria y educativa Wayuu. La ética relacional sostiene el desarrollo comunitario y la cooperación.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- Fuerte presencia de valores tradicionales como la solidaridad, la empatía y el
- Enfoque en la educación intercultural, comunitaria y en derechos.
- Liderazgo basado en la convivencia y la gestión colectiva.
- Interés en desarrollar habilidades prácticas que se apliquen al entorno.

Contrastación intra-caso de categorías de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado.

Tabla 60

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Accesibilidad y equidad educativa	EST001: "Que vuelvan esas organizaciones para que la gente se motive porque muchas veces la gente no estudia es porque no tiene pues como el recurso."	Se evidencian barreras económicas importantes. Se demanda la presencia de apoyos institucionales y recursos que garanticen el acceso a la educación.
Pertinencia cultural y territorial	EST002: "Ofreciéndole a otros nuestro conocimiento para que ese conocimiento les sirva también de herramienta a otros.";	Se destaca el valor del conocimiento compartido y la solidaridad comunitaria como parte de una propuesta educativa contextualizada.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	EST002: "Ayudarnos es desempeñándonos bien... conocimiento que les sirva de herramienta a otros."	El bienestar se asocia a la realización personal y la posibilidad de ayudar a otros a través del conocimiento.
Formación práctica y para la vida	EST004: "Ayudarlos a poner un negocio... montar una microempresa... ya no consiguen trabajo muy fácil."	Se propone una educación con enfoque productivo y de emprendimiento, orientada a la autonomía económica de las personas adultas.
Enfoque pedagógico integral y actualizado	EST003: "Tener más tecnología... más sistemas... más apoyo."	Se subraya la necesidad de modernizar los contenidos y medios educativos, integrando tecnología como apoyo fundamental.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- Necesidad de contar con apoyo institucional y recursos escolares.
- Ofrecer educación orientada a la productividad para adultos desempleados.
- Incorporación de tecnología educativa es esencial en el proceso de aprendizaje.
- Es importante valorar el aprendizaje colaborativo y solidario.
- Requerimiento de un enfoque moderno y práctico que se adapte a las necesidades actuales.

Tabla 61

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Accesibilidad y equidad educativa	EST006: "Donde pueda llegar toda la gente de cualquier estatus... no solamente nivel 1, nivel 2."	Se demanda una educación inclusiva, accesible a todas las personas, sin distinción socioeconómica.
Pertinencia cultural y territorial	EST008: "Que reconozca la experiencia de vida... combine lo académico con lo práctico."	Se reconoce la importancia de la experiencia personal y se plantea una educación contextualizada, conectada con la realidad del adulto.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	EST008: "Que no haga sentir mal por no saber... apoyo emocional."	Se solicita una pedagogía empática, que valide al sujeto y brinde contención emocional.
Formación práctica y para la vida	EST005: "Que uno pueda trabajar al mismo tiempo." EST008: "Que uno pueda trabajar al mismo tiempo."	Se exige un aprendizaje útil y aplicable para la vida cotidiana y el trabajo informal.
Enfoque pedagógico integral y actualizado	EST007: "Horarios... que le dé como un espacio de horario... en la nocturna." EST008: "Flexible, que combine lo académico con lo práctico."	La propuesta educativa debe ser integral, flexible en tiempos y combinar teoría con práctica.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- Educación inclusiva sin barreras por nivel socioeconómico.
- Horarios flexibles que se adaptan al trabajo de los estudiantes en extraedad educativa.
- Combinación de la teoría y la práctica para mejorar la empleabilidad.
- Valoración de la experiencia y conocimientos previos.
- Apoyo emocional como un elemento esencial.

Tabla 62

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 9 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Accesibilidad y equidad educativa	EST009: "Implementar varios coordinadores en diferentes zonas." EST012: "Que llegue hasta la ranchería... no nos obligue a salir del territorio."	Se demanda descentralización administrativa y territorialización del acceso educativo.
Pertinencia cultural y territorial	EST010: "Que integren los saberes ancestrales... experiencias internacionales." EST012: "Adaptado a nuestra realidad cultural y lingüística."	Se enfatiza una educación intercultural, sensible a las costumbres, lengua y territorio wayuu.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	EST010: "Inclusión, respeto, diversidad." EST011: "Apoyo emocional... para que la persona se sienta arropada." EST012: "Apoyo emocional... sin juzgar la edad ni el nivel... motivaciones y sueños."	El bienestar se vincula con la inclusión, el respeto, el apoyo afectivo y la valoración personal.
Formación práctica y para la vida	EST012: "Desde lo básico... sin juzgar... motivaciones y sueños."	Se solicita una formación adaptada al ritmo y realidad de cada persona, desde la base y con sentido vital.
Enfoque pedagógico integral y actualizado	EST010: "Alineado con tendencias educativas... mejor visión de nuestra vida." EST012: "Flexible en horarios... enseñe desde lo básico... trabaje con nuestras motivaciones."	Se requiere un enfoque actualizado, flexible y que promueva tanto lo académico como el crecimiento humano.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- La educación debe ser territorializada, llegando hasta las rancherías.
- Es fundamental fomentar la interculturalidad, integrando los saberes ancestrales y la lengua materna.
- Es importante brindar apoyo emocional y respetar la trayectoria de vida de cada persona.
- La flexibilidad y la formación deben adaptarse a la realidad local.
- Es esencial articular estas iniciativas con las tendencias globales, pero siempre desde una perspectiva local.

Contrastación intra-caso de categorías de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes.

Tabla 63

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Jamundí

Caso: Jamundí	Evidencia Clave (EST001, EST002, EST003, EST004)	Interpretación del caso Jamundí (Síntesis)
Continuidad educativa trayectorias formativas y	EST001: "Estoy haciendo mi bachillerato, ya puedo estudiar otra cosa". EST002: "Capacítame en Escuela Global para graduarme de bachiller." EST003: "Estudié soldadura el SENA." EST004: "Gracias a que pude terminar mi bachillerato..."	En Jamundí, los informantes destacan trayectorias educativas que inician con la culminación del bachillerato y se proyectan hacia la formación técnica, con fuerte continuidad formativa. Escuela Global es vista como un puente clave en ese proceso.
Educación como impulso para el desarrollo personal y social	EST001: "Ya podía aspirar a conseguirme un trabajo." EST002: "Gracias al conocimiento... certificado en el SENA." EST003: "Tengo mi taller de soldadura en la casa propia." EST004: "Se han abierto puertas."	La educación representa una plataforma para la superación personal, el emprendimiento y la integración social, evidenciando cómo el aprendizaje transforma realidades familiares y comunitarias.
Formación técnica y proyección laboral	EST001: "Ingresar al SENA a estudiar culinaria." EST002: "Certificado en el SENA en Riegos y Drenajes." EST003: "Curso con el SENA... taller de soldadura."	Existe una fuerte articulación entre la educación media y técnica. La posibilidad de acceder al SENA ha consolidado proyectos de vida con autonomía económica.
Calidad pedagógica y motivación docente	EST004: "Me pareció muy bien lo que hicieron los profesores, la enseñanza fue muy excelente."	Se reconoce una valoración positiva hacia los docentes, lo cual fortalece el vínculo educativo y motiva la continuidad del aprendizaje.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	EST001: "Ya puedo aspirar a conseguirme un trabajo." EST003: "Tengo mi taller en la casa propia." EST004: "Se han abierto puertas."	La educación es percibida como un camino claro hacia la realización personal y la autosuficiencia, donde el futuro se construye con base en lo aprendido.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Jamundí.

- La educación es una poderosa herramienta que puede transformar tanto la economía como la sociedad.
- La colaboración con el SENA y los proyectos del DPS refuerzan las oportunidades de empleo.
- El modelo educativo flexible Escuela Global es destacado como un motor que impulsa la continuidad educativa y la motivación entre los estudiantes.

Tabla 64

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Yumbo

Caso: Yumbo	Evidencia Clave (EST005, EST006, EST007, EST008)	Interpretación del caso Yumbo (Síntesis)
Continuidad educativa trayectorias formativas y	EST005: "Terminé mi bachiller con la Escuela Global." EST006: "Hice un técnico en Auxiliar administrativa." EST007: "Terminar la preparación... el bachillerato." EST008: "Volví a estudiar en un programa para adultos."	En Yumbo se evidencia una ruta formativa que abarca desde la primaria hasta la formación técnica, destacando programas dirigidos a adultos que reactivan el deseo de aprender.
Educación como impulso para el desarrollo personal y social	EST005: "Te motivan a presentar los mejores trabajos." EST006: "Me abre puertas a socializa, estar bien con mi familia." EST007: "Fui elogiado... galardonado." EST008: "Me cambió la forma de verme a mí mismo."	La experiencia educativa impulsa la autoestima, fortalece la interacción social y mejora los vínculos familiares. Se percibe un desarrollo personal integral.

Tabla 64 (cont.)

Formación técnica y proyección laboral	EST006: "Técnico en Auxiliar administrativa."	La formación técnica es vista como una vía efectiva de profesionalización e inserción laboral, aunque aparece en menor proporción que en Jamundí.
Calidad pedagógica y motivación docente	EST005: "Los profesores... te explican para que tú salgas adelante." EST008: "Los profesores eran comprensivos, nos motivaban."	El rol docente se presenta como factor determinante en la motivación y la permanencia. La pedagogía comprensiva se destaca como transformadora.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	EST005: "Te explican para que salgas adelante." EST006: "Fue un paso a mi desarrollo personal." EST007: "La experiencia educativa más exitosa que he tenido." EST008: "Me ayudaron a creer que podía salir adelante."	El aprendizaje se resignifica como posibilidad de cambio, de proyecto vital y de reafirmación de la identidad.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Yumbo.

- La educación es una experiencia que transforma emocional y socialmente.
- Se resaltan programas dirigidos a adultos y métodos de enseñanza que inspiran.
- La autoestima y el reconocimiento social son logros importantes que surgen de la educación.

Tabla 65

Contrastación intra-caso de las categorías de la Unidad de análisis 10 en Uribia

Caso: Uribia	Evidencia Clave (EST009, EST010, EST011, EST012)	Interpretación del caso Uribia (Síntesis)
Continuidad educativa y trayectorias formativas	EST009: "Validé mi bachillerato... estoy estudiando auxiliar administrativo e inglés." EST010: "Empecé a estudiar... lo impulsaban a seguir adelante." EST011: "Ahora estoy en una universidad."	En Uribia, se observa una trayectoria ascendente desde la primaria hasta la educación superior, con procesos continuos apoyados por Escuela Global.
Educación como impulso para el desarrollo personal y social	EST009: "Me despertó las ganas de seguir aprendiendo." EST010: "Sentía la motivación de ir a estudiar." EST011: "Ahora estoy en una universidad... eso me satisface." EST012: "Pensar en un futuro."	La educación genera empoderamiento personal, visión de futuro y satisfacción personal, incluso desde edades tempranas.
Formación técnica y proyección laboral	EST009: "Cursos del SENA... auxiliar administrativo e inglés."	Aunque no tan marcado como en Jamundí, se identifica un componente técnico orientado al mejoramiento profesional.
Calidad pedagógica y motivación docente	EST010: "Aprendizajes que impulsaban a uno a seguir adelante." EST011: "Nos enseñó a hacer proyectos de vida." EST012: "Me motivó a seguir adelante."	La motivación y la propuesta pedagógica se centran en proyectos personales y en el impulso vital que genera el aprendizaje significativo.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	EST009: "Oportunidad para salir adelante." EST010: "Mi mayor alegría fue empezar a estudiar." EST011: "Proyecto de vida... ahora estoy en una universidad." EST012: "Pensar en un futuro."	La educación se consolida como proyecto de vida desde la infancia, generando sentido, satisfacción y metas a largo plazo.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la categorización de la codificación refinada de testimonios.

Síntesis de los testimonios obtenidos en Uribia.

- La educación abarca desde la infancia hasta la universidad.
- En Escuela Global, se fomenta una visión de futuro desde una edad temprana.
- La motivación se entrelaza con proyectos de vida y aprendizajes prácticos.

Análisis Inter-caso de las unidades de análisis en Jamundí, Yumbo y Uribia

La comparación entre casos en investigaciones que emplean el enfoque de estudio de caso múltiple etnográfico centrado en analizar a fondo los resultados de diferentes casos, con el objetivo de identificar relaciones generales, similitudes y diferencias que enriquecen la comprensión del fenómeno investigado. Al observar cómo se presentan las categorías generales y los conceptos en distintos contextos, los investigadores pueden obtener interpretaciones más sólidas y contextualizadas de la información.

Al combinar enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, se contribuye a la creación de marcos explicativos más robustos que van más allá del estudio individual de cada caso. En este sentido, Paño (2022) señala que esta fase de una investigación que utiliza el método del estudio de caso múltiple etnográfico implica que:

Las habilidades y la sensibilidad adquiridas en investigaciones etnográficas recientes para reconocer y abordar las desigualdades y diferencias entre los participantes son esenciales para construir una comprensión colectiva que valore la pluralidad, diversidad y complejidad del grupo en cuestión (p. 2).

En esta segunda sub-fase del estudio, se compararon las realidades analizadas de las diez (10) unidades de análisis de los hallazgos en los tres municipios de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca), y Uribia (La Guajira). Este procedimiento permitió identificar similitudes transversales y explicar las diferencias clave encontradas, agrupadas en reflexiones emergentes de la comparación entre casos junto con su respectivo análisis reflexivo.

En las siguientes diez (10) tablas (66 a 75), se realizó la contrastación entre los tres (3) casos por cada unidad de análisis estableciendo similitudes transversales y diferencias clave con el fin de concretar el carácter diferencias e intercultural de tanto de las necesidades educativas de la población objetivo, como de las competencias, características y experiencias educativas apropiadas para atender la educación básica y media de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas de la violencia armada.

Tabla 66

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 1 Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Diferencias clave
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	Dificultades económicas y geográficas marcaron la permanencia educativa, especialmente en zonas rurales. Caminatas largas y falta de recursos económicos para costear la educación.	Menor énfasis en barreras de acceso inicial, se identifican interrupciones por causas personales. No se reportan grandes barreras económicas o geográficas en general.	Barreras estructurales graves: ausencia de escuelas, distancias extremas, geografía hostil (arroyos, caminos largos). Escasa o nula oferta educativa en las rancherías.	En todos los casos, el acceso o la permanencia se vieron obstaculizados por factores externos (económicos, personales o geográficos).	Diferencias en el grado de ruralidad y marginalidad. Uribia presenta una exclusión estructural severa. Jamundí sufre barreras geográficas rurales. Yumbo tiene más cercanía urbana y apoyo familiar, lo que mitiga los obstáculos de acceso.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	Experiencias mixtas: satisfacción personal por estudiar, pero también dificultades físicas por el esfuerzo que implicaba llegar al colegio. Se valoró la educación de “antes”.	Ambivalente: mezcla de agrado y dureza por rigidez pedagógica. En casos puntuales, marcada por el miedo constante generado por la violencia.	Para muchos, la experiencia escolar fue inexistente o muy limitada. La educación formal fue un privilegio inaccesible en su niñez.	Las vivencias estuvieron fuertemente determinadas por el contexto, desde lo positivo (gusto por estudiar) hasta la imposibilidad total de acceso.	La experiencia escolar en Uribia fue sustancialmente más precaria, debido a la ausencia real de instituciones educativas cercanas. En Yumbo y Jamundí existieron escuelas, pero con características muy distintas en infraestructura, exigencia y seguridad.
Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación	No se menciona un impacto directo en la escuela, aunque el contexto general de conflicto pudo influir en lo socioeconómico.	Impacto explícito: miedo permanente por la presencia de grupos armados cerca del colegio.	Impacto directo y devastador: enfrentamientos (Bahía Portete) impidieron estudiar a toda una generación.	El conflicto influyó, directa o indirectamente, en las trayectorias educativas.	La intensidad del conflicto varió: En Uribia y Yumbo el impacto fue visible en entorno escolar. En Jamundí, hubo dificultades estructurales, pero no se menciona afectaciones directas, posiblemente por diferencias en el momento o intensidad del conflicto.
Alteración del entorno comunitario y familiar	Influencia del contexto campesino (pobreza, ubicación geográfica). Se destaca la motivación personal como factor de resiliencia.	Causas personales (embarazo, decisión propia) influyeron en la interrupción educativa, a pesar del apoyo familiar.	El modo de vida tradicional (rancherías) y decisiones familiares condicionaron la imposibilidad de estudiar.	La familia y decisiones individuales fueron determinantes en las trayectorias escolares.	En Yumbo hubo más apoyo familiar para la educación. En Uribia, la dinámica familiar tradicional se impuso al acceso educativo. En Jamundí, la economía campesina fue el limitante.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	Se percibe que la educación de antes era mejor, por la dedicación docente y menor dependencia tecnológica.	Se recuerda como rígida y distinta a la actual, pero se reconoce la diferencia en el estilo educativo.	Se reconoce que antes había mucha menos oferta educativa. Se valora positivamente el progreso actual.	Todos reconocen un cambio importante en el sistema educativo a lo largo del tiempo.	Las diferencias culturales y contextuales marcan el tipo de valoración: En Jamundí se idealiza el pasado. En Uribia se reconoce una mejora desde la carencia total.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 1.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 1.

- Las condiciones estructurales y geográficas actúan como una barrera significativa para el acceso y la permanencia en la educación, siendo más severas en áreas rurales como Uribia y Jamundí.

- La violencia armada tuvo un impacto más directo y profundo en Yumbo y Uribia, donde el miedo y los enfrentamientos afectaron drásticamente la experiencia educativa.
- En Jamundí, el efecto fue más indirecto, relacionado con las condiciones estructurales del lugar.
- Las trayectorias educativas fueron influenciadas por decisiones familiares y factores personales, que resultaron ser determinantes en los tres municipios.
- En Yumbo, el apoyo económico de la familia contrastó con las decisiones individuales; en Uribia, la vida tradicional limitó por completo el acceso a la escolarización.
- Las percepciones sobre la educación pasada muestran valoraciones diferentes según el contexto: hay una idealización del pasado en Jamundí, una crítica a la rigidez en Yumbo y un reconocimiento del progreso en Uribia.
- Las estrategias de afrontamiento y resiliencia, aunque más evidentes en otros contextos, se reflejan en el esfuerzo por estudiar a pesar de las barreras, el deseo de superación personal y la conciencia del cambio educativo a lo largo del tiempo.

Las barreras estructurales y geográficas siguen siendo obstáculos importantes para acceder y mantenerse en el sistema educativo, especialmente en áreas rurales como Uribia y Jamundí, donde la falta de infraestructura, recursos y conectividad limita enormemente las oportunidades de aprendizaje. La violencia armada tuvo un impacto directo en Yumbo y Uribia, generando un clima de miedo que afectó negativamente la experiencia escolar. En cambio, en Jamundí, el efecto fue más indirecto, relacionado con las condiciones del territorio y su estructura. Las trayectorias educativas fueron moldeadas en gran medida por decisiones familiares y factores personales, mostrando diferencias según el contexto: en Yumbo, el apoyo económico de la familia contrastó con las decisiones individuales, mientras que en Uribia, las tradiciones culturales restringieron el acceso a la educación formal. Las percepciones sobre la educación del pasado son muy diversas y dependen del contexto. En Jamundí, se tiende a idealizar, mientras que en Yumbo se critican las rigideces, y en Uribia se reconoce el progreso. A

pesar de los obstáculos, se observa un gran esfuerzo por seguir estudiando, un deseo de superación personal y una conciencia sobre los cambios en la educación a lo largo del tiempo.

Análisis reflexivo. Para superar estas barreras complejas, es trascendental implementar políticas educativas que sean integrales y adaptadas a cada contexto. Esto significa tener en cuenta las particularidades geográficas, sociales y culturales de cada región, especialmente en áreas rurales que han sido golpeadas por la violencia y la marginalidad. Es necesario fortalecer la infraestructura educativa, asegurar el acceso a recursos tecnológicos y conectividad, y capacitar a los docentes en metodologías inclusivas que respeten la diversidad cultural. Además, es fundamental fomentar el apoyo familiar y comunitario que respalde las trayectorias educativas, así como crear espacios que promuevan la resiliencia y la participación activa de los estudiantes. Solo a través de un enfoque que integre al Estado, la educación y la comunidad podremos garantizar una educación de calidad, equitativa y relevante que atienda las necesidades y potencialidades de estos territorios, contribuyendo al desarrollo sostenible y a la transformación social.

Tabla 67

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Diferencias clave
Colapso de la institucionalidad educativa	Retiro de docentes e inacción estatal por riesgo; parálisis educativa.	No se evidencia colapso estructural institucional.	No se evidencia colapso estructural institucional.	Presente solo en Jamundí.	En Jamundí hubo presencia directa de enfrentamientos armados que causaron el abandono de los docentes y la desatención del Estado; en Yumbo y Uribia, la afectación fue más indirecta o diferida.
Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	Desplazamiento por bombardeos; ruptura del vínculo educativo.	Desplazamiento constante interrumpió estudios.	Desplazamiento masivo dejó altos índices de analfabetismo.	Común en los tres casos.	La diferencia está en la intensidad: en Uribia se evidenció un impacto más estructural (analfabetismo generalizado), mientras que en Yumbo y Jamundí el desplazamiento fue más episódico o de menor escala.
Clima de miedo y protección restrictiva	Familias no permitían asistir a clases por temor a enfrentamientos.	No se evidencia.	Padres prohibían asistir a escuela por miedo.	Presente en Jamundí y Uribia.	En Yumbo no se identificaron situaciones de miedo paralizante; posiblemente porque el conflicto fue vivido desde el desplazamiento y no desde el escenario inmediato de violencia.

Tabla 67 (cont.)

Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	Exposición a violencia generó trauma en comunidad educativa.	Frustración y carga emocional por condiciones familiares.	Niñez afectada por traumas de adultos; internalización del conflicto.	Presente en los tres casos.	En Jamundí y Uribia el trauma provino de la violencia directa; en Yumbo, de la carga emocional por las dificultades de vida post-desplazamiento.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	No se evidencia en testimonios.	Falta de recursos y necesidad de trabajar impidieron estudiar.	Conflicto generó pobreza estructural y analfabetismo.	Presente en Yumbo y Uribia.	En Jamundí los testimonios no abordaron condiciones económicas como obstáculo principal, a diferencia de Yumbo y Uribia donde la precariedad fue determinante.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 2.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de Análisis 2.

- El desplazamiento forzado y la falta de acceso a la educación son problemas que afectan a los tres municipios, aunque cada uno lo vive de manera diferente: en Uribia es un problema estructural, en Yumbo es persistente y en Jamundí es más específico.
- El ambiente de miedo ha sido un gran obstáculo para que los niños sigan asistiendo a la escuela en Jamundí y Uribia, donde se les ha impedido ir a clases. En Yumbo, el impacto está más relacionado con el desplazamiento que con amenazas directas.
- Las secuelas emocionales son evidentes en todos los casos, pero provienen de diferentes fuentes: en Jamundí y Uribia, el trauma es resultado de la violencia, mientras que, en Yumbo, la frustración surge de las dificultades económicas, lo que refuerza la idea de que hay una carga emocional que se transmite de generación en generación debido al conflicto.
- La exclusión educativa por razones económicas es muy marcada en Yumbo y Uribia, donde la necesidad de trabajar, la pobreza y el analfabetismo dificultan que los niños continúen su educación. En Jamundí, este problema no se observó, lo que podría deberse a factores contextuales que no fueron mencionados por quienes informaron.
- El colapso del sistema educativo se documenta claramente solo en Jamundí, probablemente porque allí hubo una presencia directa de grupos armados y

enfrentamientos, lo que llevó al abandono de las instituciones educativas por parte del Estado y del personal docente.

La violencia provocada por el conflicto armado ha tenido un impacto desigual en la educación básica, dependiendo del contexto territorial. En Uribia y Jamundí, la afectación ha sido más directa y estructural, mientras que en Yumbo se ha relacionado más con factores económicos y el postdesplazamiento. La educación se presenta como uno de los sectores más vulnerables ante el conflicto, sufriendo las consecuencias del miedo, la violencia directa, la pobreza estructural y las secuelas emocionales que se transmiten de generación en generación. El desplazamiento forzado y la pérdida de la conexión educativa afectan a los municipios de Uribia, Yumbo y Jamundí, aunque de maneras y grados diferentes: es estructural en Uribia, persistente en Yumbo y focalizado en Jamundí. El miedo generado por el conflicto ha limitado la asistencia escolar en Jamundí y Uribia, mientras que, en Yumbo, el impacto ha estado más relacionado con el desplazamiento ya consumado. Las secuelas psicoemocionales, que surgen del trauma directo o de la precariedad socioeconómica, afectan a las comunidades, creando una carga emocional que se transmite entre generaciones. La exclusión educativa debido a la pobreza y la necesidad de trabajar es notable en Yumbo y Uribia, mientras que, en Jamundí, el colapso institucional, resultado de la presencia armada, ha llevado al abandono de las escuelas.

Análisis reflexivo. Para mitigar estos efectos, es importante implementar estrategias educativas integrales que consideren las particularidades locales. Esto incluye fortalecer la infraestructura y la presencia institucional en las áreas afectadas, asegurando el acceso y la permanencia escolar a través de apoyo psicosocial y socioeconómico, así como capacitar a los docentes para atender a los estudiantes desplazados. Además, es fundamental promover espacios seguros y adaptados que faciliten la inclusión y la recuperación del tejido social, uniendo esfuerzos interinstitucionales para garantizar un proceso educativo básico y medio que sea resiliente, equitativo y contextualizado, contribuyendo así a la reconstrucción de las comunidades afectadas.

Tabla 68

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Barreras estructurales y territoriales	Zonas rurales aisladas, caminos inseguros, control territorial de actores armados que impiden el acceso escolar.	Fragmentación del territorio por urbanización marginal, inseguridad y ausencia de rutas escolares seguras.	Extrema dispersión territorial (rancherías), falta de infraestructura básica, escasa frecuencia de docentes.	Acceso físico limitado y ausencia de condiciones dignas para el aprendizaje en zonas periféricas.	En Uribia, la barrera es geográfica y estructural; en Jamundí y Yumbo, el conflicto y la violencia urbana/rural inciden más en la inseguridad territorial.
Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas	Madres adolescentes, trabajo doméstico y cuidado de hermanos. Falta de redes de apoyo.	Fragmentación familiar por desplazamiento o violencia. Responsabilidades tempranas recaen en niños/as.	Alta carga doméstica y roles tradicionales asignados, especialmente a niñas wayuu. Embarazos adolescentes.	Las responsabilidades familiares interrumpen la trayectoria educativa.	En Uribia, influyen factores culturales específicos (división sexual del trabajo); en Jamundí y Yumbo, las dinámicas familiares están más atravesadas por la violencia y el desplazamiento.
Obstáculos subjetivos simbólicos	Baja autoestima educativa tras experiencias violentas. Desconfianza en la escuela como espacio seguro.	Estigmatización social y autopercepción negativa como víctimas marginados.	La escuela es vista como ajena a la cultura wayuu. Falta de pertinencia lingüística y cultural.	Percepción de desconexión entre la escuela y la realidad vivida. Falta de motivación o con el modelo educativo.	En Uribia, el obstáculo es la incompatibilidad cultural; en Jamundí y Yumbo, en las consecuencias psicosociales del conflicto y la exclusión social.
Factores económicos necesidad laboral	Niños, niñas y jóvenes trabajan en el campo o el comercio informal. Educación vista como costo.	Presión económica para trabajar. Falta de recursos mínimos para estudiar.	Pobreza extrema obliga a abandonar estudios para migrar o trabajar (Maicao, Venezuela).	La necesidad de ingresos familiares provoca abandono escolar temprano.	Uribia presenta mayor precariedad estructural; en Jamundí y Yumbo predomina el trabajo informal urbano o rural como alternativa de supervivencia.
Vulnerabilidad psicosocial y desplazamiento forzado	Desplazamientos prolongados, rupturas emocionales. Ausencia de apoyo psicosocial real.	Trauma por violencia directa o desapariciones. Repetidos desplazamientos intraurbanos.	Desplazamiento intra e interterritorial por violencia, hambre o conflictos interétnicos.	La movilidad forzada y el daño emocional limitan la continuidad educativa.	En Uribia el desplazamiento incluye factores climáticos y culturales; en Yumbo y Jamundí, la violencia armada urbana y rural marca las trayectorias de vida.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 3.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 3

- La pobreza estructural y el abandono del Estado son obstáculos que, aunque se presentan de diferentes maneras en cada lugar, limitan el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en Jamundí, Yumbo y, sobre todo, en Uribia, donde se vive una crisis humanitaria constante.
- Las responsabilidades familiares que asumen prematuramente, especialmente las niñas y adolescentes, se han convertido en un patrón común que lleva a la exclusión escolar.

- Hay una desconexión clara entre la educación formal y las realidades socioculturales de la zona, lo que provoca desmotivación y rechazo hacia el proceso educativo, un problema que se agrava en territorios indígenas como Uribia, donde la escuela no reconoce ni integra sus propias cosmovisiones.
- El desplazamiento forzado y sus efectos psicosociales impactan profundamente la estabilidad emocional y el camino educativo de niños, jóvenes y adultos, causando interrupciones en su aprendizaje y en la planificación de sus vidas.
- Es urgente crear un modelo educativo que sea flexible, intercultural y adaptado a las realidades locales, respaldado por una presencia estatal efectiva, mejoras en la infraestructura, atención psicosocial y un reconocimiento genuino de la diversidad cultural, todo como garantías para el derecho a la educación en contextos de violencia armada.

La pobreza estructural y el abandono del Estado limitan el acceso, la permanencia y la calidad educativa en lugares como Jamundí, Yumbo y Uribia, siendo este último un claro ejemplo de crisis humanitaria. Las responsabilidades familiares que recaen prematuramente, especialmente sobre niñas y adolescentes, llevan a la exclusión escolar, ya que se priorizan las demandas del hogar y la comunidad. Además, hay una desconexión entre la educación formal y las realidades socioculturales locales, lo que genera desmotivación y rechazo, sobre todo en territorios indígenas como Uribia, donde no se integran las cosmovisiones propias. El desplazamiento forzado y sus efectos psicosociales impactan la estabilidad emocional y las trayectorias educativas, provocando interrupciones en el aprendizaje y en los proyectos de vida. Ante esta situación, es urgente implementar un modelo educativo que sea flexible, intercultural y adaptado a las realidades locales, con una presencia estatal efectiva, mejoras en la infraestructura, atención psicosocial y un reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica para garantizar el derecho a la educación en contextos de conflicto armado.

Análisis reflexivo: Es necesario un enfoque pedagógico integral que responda a las particularidades de cada lugar, fortaleciendo la infraestructura y la presencia del

Estado, promoviendo modelos pedagógicos interculturales y flexibles que reconozcan las cosmovisiones y necesidades de las comunidades, y ofreciendo apoyo psicosocial para mitigar los efectos del desplazamiento. También es fundamental fomentar la participación activa de las familias y las comunidades para asegurar la continuidad educativa, construir ambientes seguros e inclusivos, y garantizar que la educación se convierta en un instrumento de reconstrucción social y cultural en contextos afectados por la pobreza y el conflicto armado.

Tabla 69

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	Miedo persistente, retraimiento emocional, paralización de proyectos educativos.	Ansiedad, inseguridad, retraimiento social derivado del conflicto y del entorno violento.	Tristeza, frustración intergeneracional, percepción de daño emocional y confusión frente al derecho a estudiar.	El trauma emocional afecta profundamente la capacidad de aprendizaje en los tres contextos.	En Uribia, el trauma tiene una dimensión intergeneracional ligada a condiciones estructurales históricas; en Jamundí y Yumbo, el trauma es más inmediato y asociado al miedo directo por presencia armada reciente.
Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	Sensación de ser “vetado”, identidad educativa fracturada, mirada social discriminatoria.	Sentimiento de inferioridad por no haber terminado estudios, bloqueo emocional ante los pares.	Interiorización de no tener derecho a estudiar, percepción de ser menos desde la infancia.	La estigmatización afecta la autoestima educativa y la construcción de identidad como estudiantes.	En Uribia, la estigmatización se forma desde la niñez, mientras en Jamundí y Yumbo se agudiza tras eventos violentos o experiencias escolares fallidas.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	Creencia interiorizada de no ser capaz de retomar estudios, autolimitación emocional.	Inseguridad y sensación de no estar a la altura académica.	Sentimiento de no merecer la educación, autoexclusión como defensa emocional.	En los tres casos, las víctimas interiorizan barreras que las alejan de la educación.	En Jamundí y Yumbo hay un discurso más directo sobre “no poder”, mientras en Uribia aparece la idea de no tener derecho o no ser digno del proceso educativo.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	Ausencia de reactivación educativa tras el conflicto, desmotivación generalizada.	Falta de atención psicosocial especializada, necesidad de acompañamiento emocional.	Frustración por no contar con herramientas institucionales para mejorar la vida familiar.	Todas las comunidades señalan carencias institucionales para atender las secuelas emocionales del conflicto.	En Uribia, el abandono institucional se expresa en términos más estructurales y de largo plazo; en Jamundí y Yumbo se enfatiza la falta de respuesta específica tras los hechos violentos.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	No se reporta evidencia clara de esta categoría.	Tampoco se evidencia conflicto explícito en este aspecto.	Se identifican dilemas fuertes entre la maternidad/paternidad y el deseo de superación personal.	Sólo en Uribia aparece con claridad esta categoría como una barrera emocional.	En Uribia, el rol familiar recae desde edades tempranas sobre los jóvenes, especialmente mujeres, lo que intensifica la tensión entre el deber familiar y el proyecto educativo.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 4.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 4

- El trauma emocional actúa como un obstáculo que atraviesa el aprendizaje en los tres casos, manifestándose con ansiedad, miedo, tristeza y bloqueo afectivo que complican la continuidad educativa de las víctimas de la violencia armada.
- La estigmatización en el ámbito educativo y la autoexclusión afectan negativamente la identidad de los estudiantes, impactando su autoestima académica y contribuyendo al abandono escolar, especialmente entre jóvenes y adultos que están fuera del sistema educativo.
- Es evidente la precariedad estructural de atención institucional integral que limita el daño emocional y no proporciona el acompañamiento educativo necesario, lo que pone de manifiesto una deuda del Estado en cuanto a los procesos de reparación y la garantía del derecho a la educación.
- Las diferencias en los contextos requieren enfoques específicos: en Uribia, las barreras culturales y estructurales históricas relacionadas con roles familiares son predominantes, mientras en Jamundí y Yumbo, los efectos emocionales se relacionan más con eventos violentos recientes y falta de protección inmediata.
- Es necesario implementar una estrategia pedagógica integral con enfoque psicosocial, comunitario y cultural, que ayude a reconstruir la autoestima educativa, desactive la autoexclusión y fortalezca la acción estatal reparadora desde una perspectiva que sea relevante y sostenible a lo largo del tiempo.

El trauma emocional, manifestado en ansiedad, miedo, tristeza y bloqueo afectivo, es una barrera que impide que las víctimas de la violencia en los 3 municipios sigan educándose. La estigmatización y la autoexclusión afectan la identidad estudiantil y generan abandono escolar, entre jóvenes y adultos con rezago escolar. Hay una falta estructural en las instituciones para ofrecer una atención integral que mitigue el daño emocional y apoye el proceso educativo, reflejando la deuda estatal de la reparación y garantía del derecho a la educación. Las barreras varían según el contexto: en Uribia, predominan factores culturales y estructurales relacionados con los roles familiares, mientras en Jamundí y Yumbo, se vinculan a eventos violentos recientes y a la falta de

protección inmediata. Por ende, debe implementarse una estrategia educativa integral que tenga un enfoque psicosocial, cultural y comunitario, con el fin de reconstruir la autoestima educativa, desactivar la autoexclusión y fortalecer la acción reparadora del estado desde una perspectiva que sea relevante y sostenible en el tiempo.

Análisis reflexivo. Es vital diseñar e implementar un modelo educativo integral que combine apoyo psicosocial, reconocimiento cultural y participación comunitaria, adaptado a las particularidades de cada caso, que ofrezca espacios seguros para la expresión emocional, estrategias que promuevan la reconstrucción de la identidad y la autoestima educativa, y una atención estatal constante y efectiva que garantice la reparación y la continuidad educativa. De esta manera, se fomentará la inclusión, la resiliencia y la reconstrucción social en contextos afectados por el conflicto armado.

Tabla 70

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis Intra-caso Uribe	Similitudes Transversales	Posible explicación de las diferencias clave
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	Temor al desplazamiento, violencia y barreras familiares como la maternidad temprana.	Reclutamiento forzado, trabas institucionales (requisitos excluyentes) y pobreza.	Desplazamiento forzado, extrema pobreza, falta de recursos mínimos y desarraigo.	En los tres casos, la violencia armada, la pobreza y la falta de apoyo son obstáculos recurrentes.	En Uribe, la ausencia total de recursos materiales y la lejanía institucional agravan las barreras. En Jamundí, se enfatiza lo emocional y familiar; en Yumbo, la amenaza directa de reclutamiento.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	La pérdida económica limita la posibilidad de estudiar o alcanzar metas educativas.	La pobreza estructural impide cubrir necesidades básicas, lo que relega la educación.	La falta absoluta de recursos obliga a priorizar la supervivencia sobre el estudio.	El conflicto afecta gravemente las condiciones económicas, y con ello la continuidad escolar.	La intensidad del empobrecimiento es más aguda en Uribe, con situaciones de exclusión extrema. Jamundí presenta una pobreza más intermitente, Yumbo más estructural y urbana.
Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación	Frustración, discriminación y desgaste emocional por falta de apoyo escolar.	Miedo al reclutamiento, trauma del desplazamiento y prioridad de la supervivencia.	Desarraigo, miedo, pérdida de sentido del estudio y aislamiento emocional.	El conflicto genera miedo, frustración y abandono emocional hacia la educación.	Jamundí refleja la necesidad de apoyo emocional escolar. En Yumbo y Uribe predomina el miedo y el trauma ante amenazas externas y rupturas familiares.
Alteración del entorno comunitario y familiar	Fragmentación del entorno familiar (maternidad temprana, abandono del rol escolar).	Desplazamiento forzado rompe redes familiares y económicas.	Ruptura total de raíces comunitarias, aislamiento y pérdida de referentes.	El conflicto desintegra entornos de apoyo comunitario y familiar esenciales para sostener la educación.	Uribe muestra un desarraigo cultural más profundo debido al componente étnico y territorial. En Jamundí el foco está en la dinámica interna del hogar; en Yumbo, en la migración forzada.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	Búsqueda de caminos alternos, demanda de apoyo afectivo escolar.	Resistencia individual frente al reclutamiento, aunque sin apoyo estructural.	Ausencia generalizada de estrategias; predomina la resignación.	Se identifican intentos individuales de adaptación, aunque débiles y sin acompañamiento institucional.	Uribe carece de redes de apoyo o programas de contención. Jamundí y Yumbo muestran alguna capacidad de agencia personal, pero sin sostenibilidad ni respaldo sistemático.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 5.

Reflexiones de la comparación inter-caso de la Unidad de análisis 5

- La violencia armada ha tenido un impacto profundo en el acceso y la permanencia en la educación, manifestándose a través de diversas formas de violencia, desplazamiento, pobreza y la ruptura de redes familiares. Esto ha afectado de manera significativa a las personas que están fuera del sistema educativo en todos los territorios analizados.
- Cada municipio presenta sus propias particularidades: Jamundí muestra un impacto emocional y familiar, con un enfoque en las desigualdades de género; Yumbo refleja una violencia más estructural y urbana, caracterizada por el reclutamiento y la exclusión institucional; mientras que Uribia enfrenta condiciones de marginación extrema y desarraigo cultural.
- La desigualdad educativa se agrava por la falta de respuestas institucionales efectivas, ya que no se observan políticas locales ni escolares que aborden de manera integral los efectos del conflicto en la trayectoria educativa de jóvenes y adultos.
- Los esfuerzos individuales de resiliencia no son suficientes sin apoyo estructural, ya que la necesidad urgente de asistencia psicosocial, económica y comunitaria limita las oportunidades reales de continuidad educativa y desarrollo personal.
- Es necesario implementar una estrategia educativa integral y adaptada a cada territorio, que incluya enfoques psicosociales, apoyo material y cultural, y que reconozca las particularidades étnicas y sociales de los contextos afectados, especialmente en regiones como Uribia.

El conflicto armado ha tenido un impacto profundo en el acceso y la permanencia en la educación, generando violencia, desplazamiento, pobreza y rupturas familiares, afectando especialmente a quienes están fuera de la edad escolar. Cada municipio tiene sus propias particularidades: Jamundí enfrenta problemas emocionales y desigualdades de género; Yumbo lidia con la violencia estructural urbana y la exclusión institucional; Uribia sufre de marginación extrema y desarraigo cultural. La desigualdad educativa se ve agravada por la falta de políticas locales

integrales que aborden estos problemas de manera sistemática. La resiliencia individual es limitada sin un apoyo estructural que incluya aspectos psicosociales, económicos y comunitarios. Por eso, es urgente crear una estrategia educativa integral y adaptada a cada territorio que contemple enfoques psicosociales, apoyo material y cultural, y que reconozca las especificidades étnicas y sociales, especialmente en regiones como Uribia.

Análisis reflexivo. Es primordial implementar un modelo educativo integral, flexible y contextualizado que aborde las trayectorias interrumpidas por el conflicto armado, incorporando apoyo psicosocial, económico y comunitario. Este modelo debe ser sensible a las particularidades culturales, sociales y de género de cada municipio, y fortalecer la presencia institucional con políticas coordinadas que aseguren la continuidad educativa y contribuyan a la restauración social y al desarrollo integral de jóvenes y adultos por fuera de la edad escolar en contextos afectados por la violencia.

Tabla 71

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Apoyo psicoafectivo y emocional sostenido	Se requiere un acompañamiento emocional profesional que reconstruya autoestima, genere confianza y resignifique el aprendizaje.	Se demanda atención psicológica como parte del proceso educativo, para sanar traumas del pasado.	Se solicita acompañamiento empático y cercano, más humano que institucional, ante la frialdad del sistema.	Alta necesidad de apoyo emocional sostenido y sensible al daño psicosocial del conflicto.	En Uribia, la cercanía emocional se valora más que la psicología institucional; en Jamundí se espera atención profesional formal; en Yumbo se centra en la sanación de vivencias pasadas. Esto refleja diferencias culturales y de experiencia institucional.
Acompañamiento educativo personalizado	Se solicita tutoría a domicilio o adaptada al entorno del estudiante, reconociendo los vacíos formativos.	Se exige orientación diferenciada, que considere las trayectorias interrumpidas.	Se reclama un acompañamiento comprensivo, basado en la escucha y motivación personal.	Necesidad común de educación adaptada, centrada en el sujeto y no estandarizada.	En Jamundí se propone una intervención domiciliaria más directa, mientras en Yumbo y Uribia se prioriza la orientación motivacional. La diferencia se relaciona con la accesibilidad educativa y redes familiares.
Inclusión simbólica y sentido de pertenencia	Se visibiliza frustración por sueños truncados; se anhela ser parte del sistema sin estigmas.	La pertenencia está ligada al acceso a becas, transporte y ayudas materiales.	Se busca validación y aceptación sin juicios por la edad o los rezagos escolares.	Se comparte el deseo de reconocimiento y dignificación de trayectorias educativas.	En Yumbo predomina el enfoque material (apoyos como símbolo de inclusión); en Uribia y Jamundí se privilegia el sentido emocional de pertenecer. Esto responde a contextos donde el capital simbólico (Uribia) o económico (Yumbo) marca las relaciones educativas.

Tabla 71 (cont.)

Educación como transformación vital y resiliencia	La educación es vista como redención y motor de reconstrucción personal.	Se vincula con el cumplimiento de sueños y la superación de la presión económica.	Es esperanza de vida digna; el consejo cercano y el aprendizaje abren caminos.	Educación como herramienta para transformar las condiciones de vida.	En Uribia y Jamundí predomina el componente simbólico-afectivo del aprendizaje; en Yumbo se destaca el impacto en la movilidad social y económica. Las diferencias revelan cómo se valora la educación según las carencias más urgentes: afectivas o económicas.
Apoyo estructural y equidad de acceso	Se solicita igualdad de oportunidades para continuar estudios, sin restricciones por edad.	La presión económica y la falta de ayudas dificultan la permanencia educativa.	Se evidencian barreras de transporte, materiales y programas que impiden el acceso.	Coinciden en la necesidad de apoyos estructurales sostenidos para garantizar la equidad.	En Yumbo, la economía es el principal obstáculo; en Uribia, las carencias materiales básicas; en Jamundí, la edad como limitante simbólica. Las diferencias se explican por las formas en que la exclusión opera según el contexto: edad, pobreza o precariedad logística.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 6.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 6

- En los tres municipios hay un acuerdo general sobre la importancia de asegurar la continuidad educativa para jóvenes y adultos que han quedado rezagados por la violencia armada. Esto requiere un enfoque integral que combine apoyo emocional, asistencia académica personalizada y medidas sociales sostenidas.
- El aspecto emocional es clave en el proceso educativo, aunque su implementación puede variar según el lugar: en Jamundí y Yumbo, se busca una atención profesional más estructurada, mientras que en Uribia se valora una conexión más empática y cercana, lo que refleja diferentes expectativas culturales sobre el cuidado institucional.
- La educación debe adaptarse a las vivencias de los estudiantes, reconociendo sus trayectorias y las dificultades que enfrentan. Sin embargo, las estrategias de personalización son diversas y pueden ir desde tutorías en casa hasta orientación motivacional.
- Aunque el reconocimiento simbólico y la dignidad son valores compartidos, la inclusión se manifiesta de maneras distintas: en Yumbo se enfoca en lo material, en Jamundí en lo simbólico y en Uribia en lo afectivo, lo que requiere enfoques que sean sensibles a las realidades locales.
- La educación se percibe como una herramienta para reconstruir el proyecto de vida de las personas. Sin embargo, para que cumpla con este papel

transformador, es necesario superar barreras estructurales que son diferentes en cada lugar, como la estigmatización por edad en Jamundí, la pobreza en Yumbo o las deficiencias logísticas en Uribia. Esto implica diseñar políticas educativas que tengan en cuenta las particularidades de cada territorio.

La continuidad educativa para jóvenes y adultos en extraedad que han sido afectados por el conflicto armado en Jamundí, Yumbo y Uribia depende de un enfoque integral que combine apoyo emocional, académico personalizado y redes sociales sostenidas. El aspecto emocional es fundamental, ya que las expectativas varían según el contexto: en Jamundí y Yumbo se requiere atención profesional estructurada, mientras que en Uribia se valoran las relaciones empáticas, lo que refleja las diferencias culturales. La educación necesita adaptarse a las trayectorias de vida de cada individuo, reconociendo las interrupciones y las condiciones adversas, utilizando estrategias personalizadas que van desde tutorías en casa hasta orientación motivacional. Los referentes de inclusión son distintos: en Yumbo se utilizan materiales, en Jamundí se enfocan en aspectos simbólicos y en Uribia se priorizan los vínculos afectivos, lo que demanda enfoques sensibles a cada realidad. Para que la educación pueda reconstruir proyectos de vida, es imperativo superar barreras estructurales específicas como la estigmatización por la edad, la pobreza y las deficiencias logísticas, a través de políticas educativas que tengan un enfoque territorial y diferencial.

Análisis reflexivo. Es necesario diseñar e implementar un modelo educativo flexible que integre apoyo psicosocial, académico y social, adaptado a la especificidad cultural y territorial de cada municipio. Este modelo debe ofrecer atención emocional que se alinee con las expectativas locales, personalizando el acompañamiento según las trayectorias de vida, y abordar las barreras estructurales específicas para garantizar la inclusión y continuidad educativa. De esta manera, la educación podrá desempeñar su papel transformador, reconstruyendo proyectos de vida y contribuyendo a la reparación social en contextos afectados por el conflicto armado.

Tabla 72

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	Demanda de currículo agropecuario contextualizado al territorio rural.	No se identifica como prioridad explícita.	Alta demanda por currículo intercultural en lengua wayuu y con saberes ancestrales.	En Jamundí y Uribia se prioriza la contextualización curricular.	En Yumbo, las condiciones logísticas, laborales y sociales parecen opacar la preocupación por la pertinencia curricular, mientras que en Uribia responde a la identidad indígena y en Jamundí al contexto rural productivo.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	Llamado a eliminar barreras etarias y promover acceso equitativo.	Alta demanda de rutas educativas para jóvenes y adultos.	Denuncia explícita de exclusión por edad y clamor por inclusión de mayores y no alfabetizados.	Convergencia total: los tres contextos exigen educación inclusiva más allá de la edad.	En Uribia la exclusión etaria es más estructural y excluyente debido a criterios oficiales que impiden el acceso por edad, mientras que en Jamundí y Yumbo se percibe más como una barrera sociocultural.
Flexibilidad curricular y trayectorias educativas diversificadas	Se requiere adaptar la oferta educativa a realidades de adultos.	Necesidad urgente de horarios flexibles y programas técnicos cortos.	Flexibilización solicitada para adultos indígenas con trayectorias no lineales.	Coincidencia en la necesidad de mayor flexibilidad del sistema.	En Yumbo se prioriza la formación técnica ajustada a la vida laboral; en Uribia, la flexibilidad responde a tiempos culturales y necesidades comunitarias; en Jamundí, se liga al acceso rural adulto.
Formación y bienestar docente con enfoque transformador	Se reclama formación y compromiso docente con mejores condiciones.	No se identifican preocupaciones por el rol docente.	Se solicita presencia permanente de docentes y supervisión comprometida.	Coinciden Jamundí y Uribia en exigir mayor presencia y compromiso del profesorado.	En Yumbo, las demandas se centran en el acceso educativo y el apoyo emocional, dejando en segundo plano el rol del docente; en Jamundí y Uribia es más visible la ausencia o debilidad del cuerpo docente.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	Se destaca la necesidad de apoyo motivacional.	Se requieren apoyos emocionales y logísticos (alimentación y transporte).	Se valoran alfabetización, acompañamiento familiar y apoyo comunitario.	Todos coinciden en la importancia del apoyo psicoeducativo para continuar estudiando.	En Yumbo, el enfoque está en servicios materiales; en Uribia, en procesos básicos y comunitarios; en Jamundí, en la dimensión motivacional y emocional del aprendizaje adulto.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 7.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 7

- La inclusión educativa sin límites de edad y la flexibilidad en planes de estudio son demandas que se repiten en los lugares analizados, ya que son condiciones esenciales para asegurar trayectorias educativas que se adapten a las realidades de jóvenes y adultos que han sido afectados por el conflicto armado.
- Los apoyos psicoeducativos y estructurales, como la alimentación, el transporte y el acompañamiento emocional, son reconocidos como factores clave para que las personas se mantengan en el sistema educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad y exclusión.

- Cada territorio tiene necesidades únicas que dependen de sus características socioculturales: Uribia pone énfasis en la interculturalidad y los saberes ancestrales; Jamundí destaca la importancia de la ruralidad productiva y un currículo agroecológico; mientras que Yumbo prioriza la conexión entre educación, trabajo y las difíciles condiciones urbanas.
- La política educativa debe ser sensible a las particularidades de cada territorio, integrando enfoques que varíen según el contexto (étnico, rural o urbano), sin perder de vista principios universales como la inclusión, la equidad y el derecho fundamental a la educación a lo largo de la vida.
- Es importante fortalecer el papel del docente como agente de cambio, especialmente en áreas rurales e indígenas, y es indispensable llevar a cabo una intervención multisectorial que una educación, salud y desarrollo social para abordar de manera integral las necesidades de estas comunidades.

La inclusión educativa sin límite de edad y la flexibilidad curricular son capitales para adaptar las trayectorias educativas a las realidades de jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado. Los apoyos psicoeducativos y estructurales, como la alimentación, el transporte y el acompañamiento emocional, son esenciales para asegurar que los estudiantes permanezcan en la escuela, especialmente en contextos vulnerables. Cada región tiene sus propias necesidades: Uribia resalta la importancia de la interculturalidad y los saberes ancestrales; Jamundí se enfoca en la ruralidad productiva y el currículo agroecológico; y Yumbo busca integrar la educación con el trabajo y las difíciles condiciones urbanas. Por lo tanto, la política educativa debe ser sensible a las particularidades de cada territorio, combinando enfoques diferenciados con principios universales de equidad, inclusión y el derecho a una educación continua. Además, es clave fortalecer el papel transformador del docente, sobre todo en áreas rurales e indígenas, y promover una intervención multisectorial que conecte educación, salud y desarrollo social para atender de manera integral a estas comunidades.

Análisis reflexivo. Se sugiere diseñar un modelo educativo flexible e inclusivo que responda a las particularidades socioculturales de cada territorio, integrando

apoyos psicoeducativos y estructurales que favorezcan la permanencia y continuidad escolar. Este modelo debe reforzar la formación y el papel del docente como agente de cambio, y fomentar la coordinación multisectorial para abordar de manera integral las necesidades educativas, sociales y de salud. Así, se garantizaría una educación equitativa, intercultural y relevante que promueva el desarrollo integral y la reparación social en contextos afectados por el conflicto armado.

Tabla 73

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribe	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Habilidades sociales y comunitarias	Se valoran la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Importancia del diálogo en contextos de posconflicto.	Énfasis en la autorregulación emocional y la comunicación asertiva para la convivencia y la prevención de violencia escolar.	Se destacan el respeto intercultural, la expresión de sentimientos y el fortalecimiento de la identidad étnica.	Coincidencia en la necesidad de habilidades para la convivencia pacífica, el respeto y la comunicación.	En Uribe, estas habilidades están más vinculadas a valores étnicos y culturales, mientras que en Jamundí y Yumbo responden a contextos urbanos y multiculturales con énfasis en la violencia interpersonal.
Educación técnica, profesional para el trabajo y	Fuerte demanda de formación técnica para acceder a empleos en agroindustria, logística y oficios urbanos.	Interés por formación técnica vinculada al comercio, mantenimiento industrial, tecnologías de la información y transporte.	Necesidad de educación técnica orientada a la economía local: turismo, pesca, artesanías y producción agropecuaria tradicional.	Coincidencia en la aspiración de mejorar la empleabilidad a través de educación técnica.	Las diferencias responden a las dinámicas económicas y de desarrollo regional: Jamundí y Yumbo son más industrializados, mientras que Uribe tiene una economía étnico-territorial y rural.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	Se valora la formación de líderes que promuevan la reconciliación y la resolución de conflictos.	Necesidad de líderes juveniles que representen a la comunidad en instancias participativas locales.	Fuerte énfasis en liderazgos tradicionales y comunitarios wayuu con autoridad cultural y responsabilidad colectiva.	Se reconoce el papel transformador del liderazgo comunitario en contextos afectados por la violencia.	En Uribe, el liderazgo se entiende desde estructuras propias del pueblo wayuu, mientras que en Jamundí y Yumbo es más institucional y enfocado en jóvenes.
Educación integral y contextualizada	Se demanda una educación que articule saberes académicos y comunitarios, que hable de los contextos de violencia vividos.	Se plantea la necesidad de una educación más flexible, cercana a la realidad local, con componentes de paz y memoria histórica.	Se enfatiza en una educación que reconozca los saberes ancestrales, la lengua materna y la relación con el territorio.	Coincidencia en la necesidad de que la educación responda a las realidades socioculturales locales.	La diferencia clave radica en el componente étnico-cultural: Uribe plantea una educación desde la cosmovisión indígena, mientras que Jamundí y Yumbo hacen énfasis en la pertinencia frente al conflicto armado.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	Se valora la solidaridad, el respeto mutuo y la corresponsabilidad en la construcción de comunidad.	Se destaca el sentido de justicia social, la responsabilidad y el trabajo en equipo.	Fuerte énfasis en la reciprocidad wayuu, el cuidado mutuo y la solidaridad territorial.	Coincidencia en la importancia de los valores éticos para el fortalecimiento del tejido social.	En Uribe, los valores se fundamentan en normas culturales propias; en Jamundí y Yumbo, se construyen más desde la convivencia escolar y ciudadana.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 8.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 8

- Existe un consenso general sobre la importancia de fomentar habilidades socioemocionales, valores éticos, liderazgo y educación técnica como pilares esenciales para el crecimiento personal y comunitario.
- Se reconoce una necesidad compartida de una educación integral, que sea relevante y adaptada a las experiencias del conflicto armado y a las particularidades socioculturales de cada región.
- Las características socioculturales de cada lugar son clave: Uribia se guía por la cosmovisión wayuu, mientras que Jamundí y Yumbo están marcados por dinámicas urbanas y procesos de reconstrucción tras el conflicto.
- La dirección de la educación técnica varía según la economía local, siendo más centrada en la agroindustria y sectores urbanos en Jamundí y Yumbo, y en la economía tradicional y comunitaria en Uribia.
- Las estrategias educativas deben ajustarse a los contextos específicos de cada territorio, pero es fundamental que se unan en una propuesta común de educación transformadora que fomente habilidades socioemocionales, liderazgo, participación y valores éticos, integrando elementos de memoria histórica y justicia social.

Es importante desarrollar habilidades socioemocionales, valores éticos, liderazgo y educación técnica como pilares para el crecimiento personal y comunitario. Esto exige una educación integral, contextualizada y significativa que considere las experiencias del conflicto armado y las particularidades socioculturales de cada territorio. Uribia se orienta por la cosmovisión wayuu, mientras Jamundí y Yumbo reflejan dinámicas urbanas y procesos de reconstrucción postconflicto. La educación técnica se adapta a la economía local: agroindustria y sectores urbanos en Jamundí y Yumbo, y economía tradicional comunitaria en Uribia. Así, las estrategias educativas deben ser contextuales pero integradas en una propuesta común que fomente habilidades socioemocionales, liderazgo, participación, valores éticos, memoria histórica y justicia social.

Análisis reflexivo. Es esencial diseñar un modelo educativo transformador, contextualizado y flexible que articule la adquisición de habilidades socioemocionales, liderazgo y valores éticos con una formación técnica pertinente a cada territorio. Este modelo debe integrar la memoria histórica y la justicia social como ejes transversales, promoviendo la participación activa y el fortalecimiento comunitario, para potenciar al desarrollo sustentable y la reconstrucción social en contextos afectados por el conflicto armado.

Tabla 74

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Accesibilidad y equidad educativa	Se requieren recursos y apoyos institucionales para que la educación sea accesible a personas con bajos ingresos.	Se demanda una educación sin discriminación por estrato social, abierta a todas las personas.	Se solicita que la educación llegue hasta las rancherías y sea descentralizada.	Todos coinciden en la necesidad de ampliar el acceso a la educación y eliminar barreras estructurales.	En Uribia, la geografía dispersa y la ruralidad extrema hacen prioritario el acceso territorial. En Jamundí y Yumbo, el énfasis está en la equidad económica y social.
Pertinencia cultural y territorial	Se valora el aprendizaje compartido y el conocimiento práctico en contexto.	Se promueve el reconocimiento de la experiencia de vida en el proceso educativo.	Se exige una educación intercultural, con integración de saberes ancestrales y lengua materna.	Todos resaltan la importancia de una educación contextualizada que reconozca la realidad del educando.	En Uribia, la dimensión cultural es más marcada por la identidad étnica wayuu, mientras que en Jamundí y Yumbo el enfoque es más funcional y comunitario.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	Se asocia el aprendizaje con la posibilidad de ayudar a otros y mejorar la vida propia.	Se enfatiza la necesidad de una educación que no juzgue y brinde apoyo emocional.	Se prioriza el respeto, la inclusión, el apoyo emocional y la validación de trayectorias de vida.	Se coincide en que el bienestar emocional es esencial para el aprendizaje significativo.	En Uribia y Yumbo se menciona explícitamente el apoyo emocional como necesidad crítica; en Jamundí es más implícito y vinculado a la utilidad del conocimiento.
Formación práctica y para la vida	Se propone un enfoque educativo con orientación al emprendimiento y autonomía económica.	Se solicita formación útil, aplicable en contextos de rebusque o autoempleo.	Se pide una formación desde lo básico, con sentido vital y adaptada al ritmo del educando.	Todos plantean la necesidad de una educación útil, con impacto directo en la vida cotidiana y laboral.	En Jamundí y Yumbo predomina el enfoque hacia el emprendimiento; en Uribia se prioriza la progresividad y pertinencia desde la base, según el nivel real del estudiante.
Enfoque pedagógico integral actualizado	Se necesita incorporar tecnología y actualizar los contenidos.	Se sugiere una combinación entre teoría y práctica, con horarios flexibles.	Se requiere flexibilidad horaria, conexión con tendencias educativas globales y enfoque humano.	Todos demandan un modelo flexible, integral y adaptado a las condiciones de los adultos.	En Uribia se plantea una visión más transmoderna y conectada con procesos globales; en Jamundí predomina el acceso a recursos tecnológicos; en Yumbo, la flexibilidad horaria y la combinación teoría-práctica.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 9.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 9

- Es imprescindible eliminar los obstáculos físicos, económicos, sociales y territoriales que impiden la continuidad educativa, garantizando condiciones de equidad y presencia institucional real en zonas rurales y marginadas.
- El diseño curricular debe integrar las experiencias previas, el conocimiento del entorno y los saberes culturales, en especial en territorios con fuerte identidad étnica como Uribia, donde se requiere un enfoque intercultural profundo
- La educación para personas en vulnerabilidad debe priorizar el acompañamiento emocional, el respeto a la trayectoria de vida y la creación de ambientes seguros y no estigmatizantes, claves en todos los territorios analizados.
- Es necesario vincular el aprendizaje con la obtención de habilidades para el trabajo, el emprendimiento y la vida cotidiana, reconociendo las realidades del rebusque, la economía informal y la búsqueda de autonomía económica.
- Se requiere un modelo educativo adaptable a contextos culturales, sociales y territoriales, que articule lo académico y lo práctico y que esté en constante actualización, respondiendo a las necesidades locales sin perder de vista las tendencias educativas globales.

Es fundamental cultivar habilidades socioemocionales, valores éticos, liderazgo y educación técnica como bases para el crecimiento tanto personal como comunitario. Esto requiere una educación integral, que esté contextualizada y tenga un significado real, tomando en cuenta las experiencias del conflicto armado y las particularidades socioculturales de cada región. Por ejemplo, Uribia se guía por la cosmovisión wayuu, mientras que Jamundí y Yumbo reflejan dinámicas urbanas y procesos de reconstrucción tras el conflicto. La educación técnica debe ajustarse a la economía local: agroindustria y sectores urbanos en Jamundí y Yumbo, y la economía tradicional comunitaria en Uribia. Así, las estrategias educativas deben ser específicas para cada contexto, pero también formar parte de una propuesta común que impulse habilidades socioemocionales, liderazgo, participación, valores éticos, memoria histórica y justicia social.

Análisis reflexivo. Es imperativo diseñar un modelo educativo que sea transformador, contextualizado y flexible, que conecte la adquisición de habilidades socioemocionales, liderazgo y valores éticos con una formación técnica relevante para cada territorio. Este modelo debe integrar la memoria histórica y la justicia social como ejes fundamentales, fomentando la participación activa y el fortalecimiento de la comunidad, para así impulsar el desarrollo sostenible y la reconstrucción social en contextos que han sido afectados por el conflicto armado.

Tabla 75

Comparación inter-caso de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Categoría Principal	Síntesis análisis Intra-caso Jamundí	Síntesis análisis Intra-caso Yumbo	Síntesis análisis del Intra-caso Uribia	Similitudes Transversales	Explicación de las diferencias clave
Continuidad educativa y trayectorias formativas	Procesos de reintegración educativa con apoyo psicosocial y comunitario. Retorno de jóvenes y adultos a la escuela tras desplazamientos.	Estrategias flexibles que permitieron continuidad educativa en contextos urbanos precarios. Tutorías personalizadas.	Modelos etnoeducativos adaptados a trayectorias interrumpidas por desplazamiento o migración interna.	Experiencias de continuidad educativa mediadas por flexibilización curricular y acompañamiento integral.	Uribia incorpora enfoques étnico-culturales que responden a dinámicas comunitarias indígenas no presentes en Jamundí y Yumbo.
Educación como impulso para el desarrollo personal y social	Testimonios de transformación identitaria y social mediante la educación. Proyectos escolares con enfoque de derechos.	Desarrollo de liderazgo comunitario desde la participación en procesos educativos. Fortalecimiento del tejido social.	Educación fortalecida por la oralidad, la lengua materna y los valores ancestrales como herramienta de afirmación identitaria.	Reconocimiento del papel de la educación en la reconstrucción del proyecto personal y colectivo, tras vivencias de violencia.	Uribia destaca el componente cultural como parte del desarrollo personal; en Yumbo y Jamundí, el énfasis recae más en la acción comunitaria urbana.
Formación técnica y proyección laboral	Enlace con programas SENA y otros aliados institucionales. Énfasis en capacitación para el empleo rural.	Inclusión de formación técnica certificada que permitió el acceso a empleo formal. Casos de éxito en emprendimientos.	Formación técnica adaptada a oficios locales y sustentables. Uso de saberes tradicionales como fuente de ingresos.	Articulación entre educación y empleabilidad, con iniciativas de formación técnica y emprendimiento.	En Uribia, la formación técnica se adapta a contextos rurales indígenas; en Jamundí y Yumbo predomina el enfoque hacia oficios urbanos o rurales estandarizados.
Calidad pedagógica y motivación docente	Docentes comprometidos con formación continua. Incorporación de pedagogías afectivas y contextualizadas.	Estrategias pedagógicas centradas en la resiliencia, el aprendizaje significativo y el vínculo afectivo con los estudiantes.	Educación intercultural con fuerte motivación docente por el rescate cultural y lingüístico.	Motivación docente como factor central en la experiencia transformadora. Uso de pedagogías contextualizadas.	En Uribia se enfatiza la interculturalidad; en Jamundí y Yumbo se resalta la pedagogía centrada en la afectividad y el acompañamiento individual.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	La escuela como espacio de resignificación del futuro y reconstrucción del tejido social.	La educación permitió resignificar trayectorias interrumpidas y construir nuevos proyectos de vida.	La educación es vista como salvaguarda cultural y medio para el futuro de la comunidad.	La educación se consolida como instrumento de esperanza, sanación y construcción de futuro tras la experiencia del conflicto.	En Uribia, el horizonte de sentido se vincula con la continuidad cultural; en Jamundí y Yumbo, con la movilidad social y reconstrucción urbana postconflicto.

Nota. Elaborada por el investigador, desde la comparación intra-caso de categorías de la Unidad análisis 1.

Reflexiones de la comparación inter-caso – Unidad de análisis 10

- Una educación transformadora se basa en un acompañamiento integral y una flexibilidad pedagógica que permiten atender las trayectorias interrumpidas por el conflicto, favoreciendo así la continuidad educativa de personas que están fuera del sistema escolar.
- El rol del docente es fundamental para crear experiencias significativas, destacando su motivación, compromiso y habilidad para aplicar enfoques afectivos y relevantes que se conectan con la realidad de los estudiantes.
- En Uribia, se pone de manifiesto el valor del enfoque intercultural e indígena, al integrar la lengua materna, los saberes ancestrales y la comunidad como pilares educativos, creando una experiencia transformadora que está profundamente arraigada en la identidad cultural.
- Por otro lado, Jamundí y Yumbo muestran modelos educativos que se centran en la reintegración social y la empleabilidad, con una fuerte colaboración institucional y estrategias que fomentan la resiliencia emocional y el desarrollo de habilidades técnicas para el mundo laboral.
- Para replicar experiencias exitosas, es necesario tener una visión integral de la educación que combine ajustes curriculares, reconocimiento de la diversidad cultural y territorial, inversión en la formación docente y la creación de alianzas intersectoriales que aseguren impactos sostenibles.

La educación transformadora para jóvenes y adultos que han vivido situaciones de conflicto armado necesita ser flexible y ofrecer un acompañamiento integral. Esto es clave para ayudar a quienes han tenido trayectorias educativas interrumpidas y para facilitar su continuidad en el aprendizaje. El papel del docente es esencial; se requiere de su motivación, compromiso y de enfoques que sean afectivos y contextualizados, conectando con la realidad de los estudiantes. En Uribia, el enfoque intercultural e indígena, que incluye la lengua materna y los saberes ancestrales de la comunidad, es fundamental para una educación que esté profundamente arraigada en la identidad cultural. Por otro lado, en Jamundí y Yumbo, se pone énfasis en la reintegración social

y la empleabilidad, utilizando estrategias que refuercen la resiliencia emocional y el desarrollo de habilidades técnicas. Para poder replicar estas experiencias exitosas, es necesario tener una visión integral que combine ajustes curriculares, el reconocimiento de la diversidad cultural y territorial, así como una inversión en la formación docente y la creación de alianzas intersectoriales que aseguren un impacto sostenible.

Análisis reflexivo. Es vital crear un modelo educativo que sea transformador, flexible e integral, que aborde las trayectorias educativas interrumpidas, reconozca la diversidad cultural y territorial, y fomente la continuidad y reintegración social de jóvenes y adultos en extraedad. Este modelo debe fortalecer el papel del docente a través de una formación que sea contextualizada y afectiva, integrar saberes ancestrales y comunitarios en territorios indígenas, y articular competencias técnicas que estén orientadas hacia la empleabilidad y la resiliencia emocional. Además, es importante consolidar alianzas intersectoriales y asegurar inversiones sostenidas para garantizar una educación inclusiva, relevante y con un impacto duradero en contextos afectados por la violencia armada.

Triangulación

Con el fin de aumentar la credibilidad de los resultados del estudio obtenidos con la contrastación de las categorías generales arrojadas en el proceso de categorización de los códigos asignados a los descubrimientos iniciales, con el objeto de garantizar una comprensión más completa de la temática objeto del estudio, en concordancia con lo afirmado por Aguilar y Barroso (2015), se combinaron diferentes métodos, teorías, fuentes de datos e investigadores para comparar y contrastar los descubrimientos iniciales (pp. 74-75), del estudio de la influencia de los fenómenos sociales que surgieron a raíz del conflicto armado que dificultaron el acceso y permanencia en el sistema educativo colombiano para las personas en extraedad escolar victimizadas.

Fue así como las categorías contrastadas de cada una de las diez (10) unidades de análisis de los descubrimientos hechos en cada uno de las tres poblaciones de Jamundí y Yumbo (Valle del Cauca), y Uribia (La Guajira), se compararon y

contrastaron con las evidencias definidas en la observación participante de cada uno de los escenarios de la realidad intervenida, las encontradas con la realización de los grupos focales realizados en cada localidad con los informantes clave, y las verificadas durante la revisión documental, de cuyo análisis se vertió el nivel de convergencia de cada una de las categorías procesadas.

Además de la información proporcionada por los informantes en las entrevistas y los grupos focales sobre las unidades de análisis, así como las observaciones realizadas en las tres poblaciones, se desarrolló un análisis y síntesis de los descubrimientos contrastándolos con la revisión literaria. Los datos fueron organizados en tablas que abarcan diferentes categorías generales para cada unidad de análisis. A través de las tablas, se identificaron similitudes, diferencias y el nivel de convergencia entre los tres casos, basándose en las experiencias reportadas por los informantes de cada población, y se resaltaron las evidencias obtenidas de los grupos focales, las observaciones participantes y la revisión literaria. Finalmente, se estructuró un mapa conceptual para cada unidad de análisis, que ilustra las relaciones jerárquicas entre las categorías generales y sus impactos en la educación de las poblaciones intervenidas, ofreciendo así una visión integral de los descubrimientos y el resultado del análisis realizado.

Las siguientes diez (10) tablas (76 a 85) y diez (10) figuras (6 a 15), se llevaron a cabo las triangulaciones de los descubrimientos de las entrevistas procesados de cada una de las diez (10) unidades de análisis contrastándolos con los resultados de los grupos focales, las observaciones y la revisión literaria, generando el nivel de convergencia entre los tres casos, las representaciones gráficas (árboles) relacionales del análisis de contenido de los descubrimientos y resultados de cada caso y las teorizaciones preliminares a partir de las cuales se establecieron los resultados finales del estudio.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado

Tabla 76

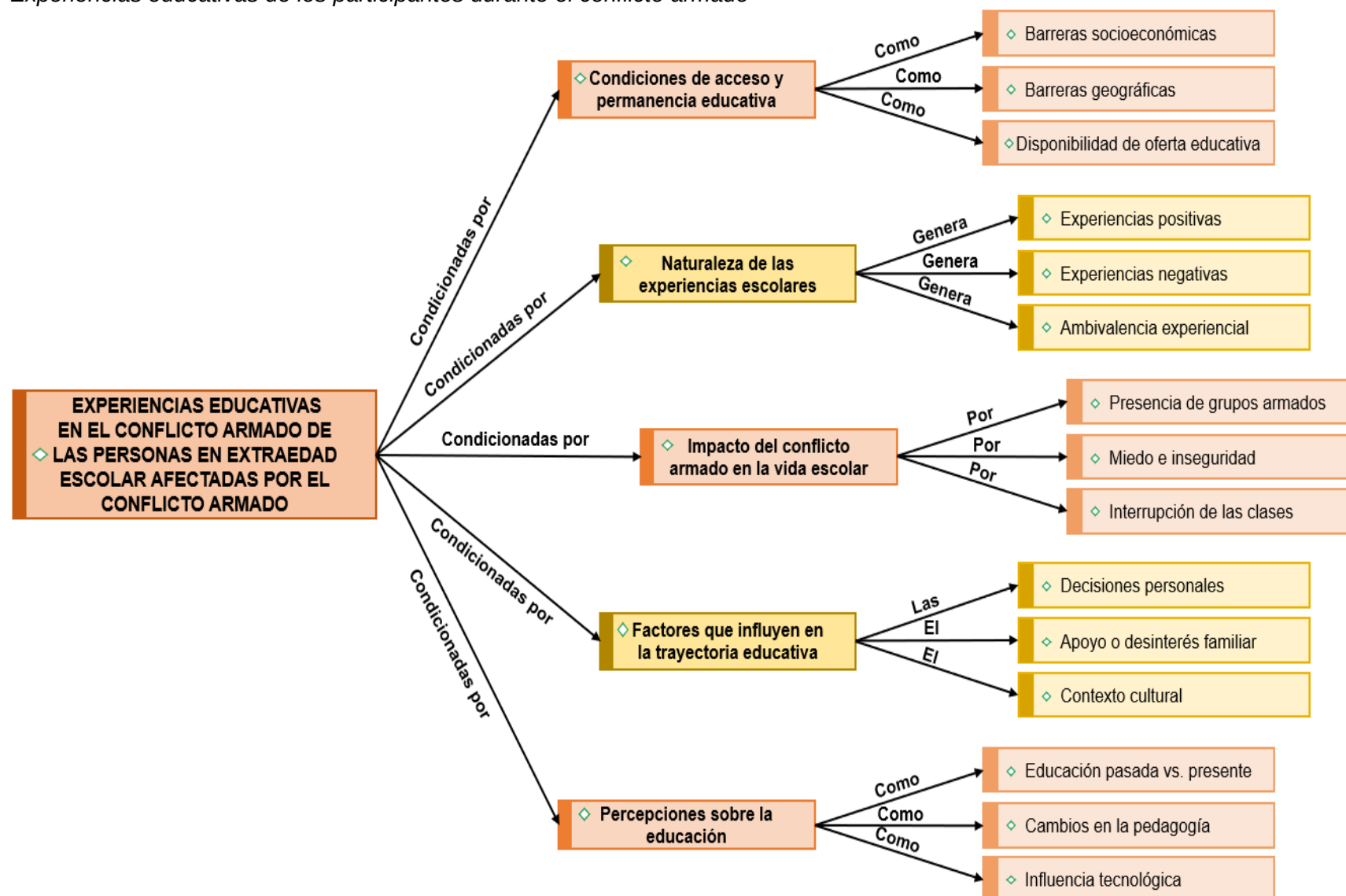
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 1: Experiencia educativa de los participantes durante el conflicto armado

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Condiciones de acceso y permanencia	Experiencias educativas marcadas por barreras económicas y geográficas; largas caminatas y dificultades para costear el colegio.	Aunque hubo interrupciones, no siempre se atribuyen a barreras económicas; se evidencian desafíos en la permanencia educativa.	La falta de acceso a educación formal fue predominante, con muchas personas sin posibilidad de iniciar su trayectoria escolar.	Todos enfrentan barreras económicas y geográficas que dificultan el acceso a la educación.	Jamundí y Uribia presentan condiciones más severas de acceso que Yumbo, donde las interrupciones son más significativas que la falta de recursos.	Las voces de los grupos focales subrayan que la educación es un medio esencial para la transformación personal y comunitaria.	Observaciones destacan que el aula es un espacio de refugio y socialización, con énfasis en el apoyo emocional.	Documentos indican que el conflicto armado ha exacerbado las dificultades de acceso, generando un alto índice de deserción escolar en zonas afectadas.	Alto, ya que todos los casos reflejan la influencia de condiciones socioeconómicas en el acceso a la educación.
Naturaleza de la experiencia educativa	Experiencias diversas, con algunas positivas gracias a la dedicación docente y otras negativas debido a barreras de acceso.	Experiencias marcadas por rigidez y miedo constante por la violencia; dualidad en la percepción educativa.	La educación se caracterizó por su ausencia o limitación, con pocos accediendo a la educación formal.	En todos los contextos hay una mezcla de experiencias positivas y negativas, aunque la percepción de calidad varía.	Uribia presenta un enfoque más negativo debido a la falta de acceso, mientras que en Jamundí y Yumbo hay más diversidad en las experiencias vividas.	Los grupos focales enfatizan la necesidad de un enfoque educativo que considere las realidades y experiencias de los estudiantes.	Observaciones indican que el aula puede ser un lugar de apoyo emocional, pero también un espacio de rigidez pedagógica.	La revisión subraya que la educación es vista como una herramienta de transformación social, aunque enfrenta desafíos significativos.	Alto, ya que todos los casos reconocen la dualidad en las experiencias educativas y el impacto del contexto en la calidad de la educación.
El impacto de los conflictos armados	La violencia afectó la experiencia educativa, aunque no se mencionan eventos específicos.	La presencia de grupos armados generó un ambiente de miedo; impacto directo en la experiencia escolar.	Enfrentamientos violentos interrumpieron la educación de muchos jóvenes; impacto devastador en la trayectoria escolar.	Todos los casos muestran que el conflicto armado ha tenido un impacto significativo en la educación, aunque con diferentes grados de severidad.	Yumbo y Uribia experimentan un impacto más directo y severo en la educación que Jamundí.	Los grupos focales subrayan que la educación debe fomentar la paz y la reconciliación.	Observaciones destacan que la escuela puede ser un refugio, pero también un lugar de tensión debido a la violencia en el entorno.	La revisión documenta el impacto negativo del conflicto en la educación, pero también menciona esfuerzos por implementar programas de educación popular.	Alto, ya que todos los casos reflejan el impacto del conflicto armado en el acceso y la calidad de la educación.
Factores personales y familiares	Condiciones económicas familiares influyen en el acceso; la motivación personal también es relevante.	Factores personales como el embarazo adolescente y la autopercepción negativa influyen en la interrupción educativa.	El contexto familiar y cultural en rancherías afectó la falta de acceso a la educación formal.	Todos los contextos muestran que los factores personales y familiares son determinantes en la trayectoria educativa.	En Uribia, el contexto cultural tiene un impacto más significativo que en Jamundí y Yumbo, donde el enfoque es más en factores personales.	Los grupos focales abogan por un enfoque educativo que considere las experiencias y necesidades de los estudiantes.	Observaciones revelan que el apoyo familiar y comunitario es fundamental para la permanencia educativa.	La revisión subraya que los factores personales y familiares son determinantes en el acceso y permanencia educativa, con un llamado a políticas que reconozcan estas realidades.	Alto, ya que la influencia de factores personales y familiares se observa en todos los casos, afectando la trayectoria educativa de manera significativa.
Percepciones temporales y comparativas de la educación	Existe una percepción de que la educación "de antes" era mejor, por la dedicación de los docentes y la atención más personalizada.	Se reconoce una rigidez en la educación pasada comparada con la actual, donde se sienten menos atendidos.	Se reconoce que la educación ha mejorado, pero con desafíos persistentes.	Hay una tendencia a idealizar la educación del pasado en todos los contextos, aunque las razones y matices varían.	La percepción en Jamundí y Yumbo sobre la rigidez del pasado es más fuerte que en Uribia, donde la falta de acceso limita las comparaciones.	Los grupos focales enfatizan la importancia de la memoria y el aprendizaje del pasado para mejorar el presente educativo.	Observaciones reflejan que las expectativas de los estudiantes han cambiado; hay un deseo de un enfoque más inclusivo que respete sus realidades.	La revisión documenta que la percepción del tiempo y la experiencia educativa es primordial para entender las expectativas y realidades actuales de los estudiantes.	Alto, ya que todos los casos muestran una reflexión crítica sobre la educación pasada y sus implicaciones en el presente.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 1, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 6

Experiencias educativas de los participantes durante el conflicto armado



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

La educación en medio del conflicto: Voces de resiliencia en extraedad escolar en Colombia.

La experiencia educativa en Colombia ha estado profundamente influenciada por más de sesenta años de conflicto armado interno. Para aquellas personas que se encuentran por fuera del sistema escolar nacional, este contexto ha generado un panorama profundamente complicado, donde las oportunidades formativas en todos los niveles parecen ser un sueño casi inalcanzable. Al analizar las vivencias de las personas jóvenes y adultas que han sido victimizadas por la violencia en Colombia, se revela que sus historias no reflejan solamente los retos que les ha tocado enfrentar, sino también la esperanza y la resiliencia que han demostrado a través de su experiencia con su educación.

Las condiciones para acceder y permanecer en el sistema educativo constituyen obstáculos que muchos ciudadanos deben sortear en Colombia. En lugares como el municipio de Jamundí, por ejemplo, las dificultades económicas y las barreras geográficas convierten la educación en un lujo que sólo unos pocos pueden permitirse. Un estudiante del nivel de básica y media para jóvenes y adultos residente de esta población comentó: “Hemos vivido en el campo, toda la vida hemos sido campesinos... era difícil en ese momento conseguir el dinero para pagar el colegio” (EST001). Esta declaración resalta cómo las limitaciones financieras y logísticas se entrelazan, restringiendo las oportunidades educativas de quienes más las necesitan.

Sin embargo, estas experiencias educativas no son uniformes. En Jamundí, por ejemplo, algunas personas han compartido experiencias positivas relacionados con su formación académica gracias a la dedicación de sus maestros, mientras que otras han enfrentado dificultades que los han marcado de por vida. En contraste, en Uribia, la situación es drásticamente diferente, ya que muchos estudiantes jóvenes y adultos simplemente no han tenido acceso a la educación formal desde su infancia. Como mencionó uno de ellos, “mi experiencia educativa fue bastante limitada...” (EST012), reflejando la dura realidad de muchos habitantes de esta región.

El conflicto armado ha dejado profundas marcas en la vida escolar de muchas personas en Colombia. Para quienes viven en lugares como Yumbo, la presencia de grupos armados ha creado un ambiente de miedo que puede llegar frenar las ganas de

aprender. Un testimonio impactante ilustra esta realidad: “Fue una experiencia muy difícil. En mi caso, vivíamos con miedo constante porque cerca del colegio había grupos armados” (EST008). Este tipo de experiencias convierte el aprendizaje en un proceso plagado de ansiedad, temor y desconfianza.

Los factores personales y familiares también juegan un papel clave en el derrotero educativo. En Jamundí, la motivación personal se convirtió en un impulso para muchos estudiantes jóvenes y adultos, pero la situación económica les limitó las oportunidades. En Yumbo, cuestiones traumáticas como el embarazo adolescente y una autopercepción negativa del estudio fueron determinantes en la interrupción de los estudios. “Yo estudié hasta décimo, pero dejé mis estudios porque quedé embarazada” (EST005), dice un testimonio que muestra cómo las decisiones personales, muchas veces influenciadas por el entorno, impactan el futuro educativo de ciertos jóvenes.

Las percepciones sobre la educación y su evolución a lo largo del tiempo son muy reveladoras. Algunos entrevistados idealizan la educación “de antes”, señalando que antes había más dedicación por parte de los docentes. Esta nostalgia por la educación de otrora se refleja en frases como: “En ese tiempo el estudio era mejor, porque los profesores enseñaban más” (EST004). Estas reflexiones no sólo evidencian una añoranza por tiempos pasados, sino también una posición crítica a los cambios que los participantes consideran negativos en el sistema educativo actual.

A lo largo de las entrevistas desarrolladas con los participantes, se destaca la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico que además de centrarse en la transmisión de conocimientos, también valore las experiencias vividas de los estudiantes. En este contexto, los descubrimientos de los grupos focales hicieron un llamado a implementar políticas educativas que ofrezcan apoyo emocional y un enfoque integral que tenga en cuenta las necesidades sociales de aquellos que han sido afectados por la violencia armada. Esta perspectiva humanizada de la educación es esencial para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y comprensivo.

El acompañamiento emocional se considera por los informantes como un elemento importante en el proceso educativo. Es primordial que los docentes estén capacitados en empatía y manejo de crisis. En Yumbo, por ejemplo, se mencionó que “los docentes deben fomentar la vinculación activa de todos los estudiantes, más allá

de su historial” (Grupo Focal Yumbo), subrayando la importancia de un entorno educativo que abrace la inclusión y la diversidad como parte del proceso de formación.

La educación popular también surge como una respuesta positiva a las adversidades derivadas del conflicto. Este enfoque, que se basa en la colectividad y la participación, se alinea con la idea de que la educación debe ser un proceso de emancipación. En este sentido, Freire (1970) afirma que “la educación debe ser un acto de liberación” (p. 45), una perspectiva que resulta fundamental para empoderar a las comunidades colombianas afectadas por la violencia y para fomentar su autonomía.

A pesar de los esfuerzos realizados en diferentes experiencias educativas evidenciadas con el desarrollo del estudio, los desafíos siguen al orden del día. La infraestructura educativa en muchas áreas continúa siendo inadecuada, limitando las oportunidades de aprendizaje de millones de colombianos. Según el informe del Ministerio de Educación Nacional (2020a) sobre la educación en las zonas despobladas, “muchas escuelas en áreas rurales no cuentan con los recursos más básicos”, lo que perpetúa la desigualdad en el acceso a la educación (p. 55). Esta situación resalta la urgente necesidad de que los gobiernos, tanto nacional como los regionales y locales, inviertan con más conciencia de sociedad en el sector educativo.

La brecha digital, por consiguiente, se convierte en otro factor que excluye y perpetúa las desigualdades socioculturales existentes. Aunque desde finales del siglo pasado se han creado programas de educación a distancia, el acceso a la tecnología sigue siendo escaso en muchas regiones, lo que representa un reto en la búsqueda de igualdad educativa (Laboratorio de Economía de la Educación LEE, 2024, p. 11). Es fundamental implementar estrategias que aseguren que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para su aprendizaje.

En conclusión, las experiencias educativas de las personas jóvenes y adultas con rezago académico que han sido afectadas por la violencia armada en Colombia son testimonios de resistencia y esperanza. A pesar de las enormes dificultades, la educación sigue siendo un pilar esencial para la reconstrucción social y la promoción de la paz en el país. Es imperativo seguir apoyando y fortaleciendo estas experiencias educativas, no solamente como un derecho fundamental, sino también como una herramienta para construir un futuro más justo y equitativo.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Tabla 77

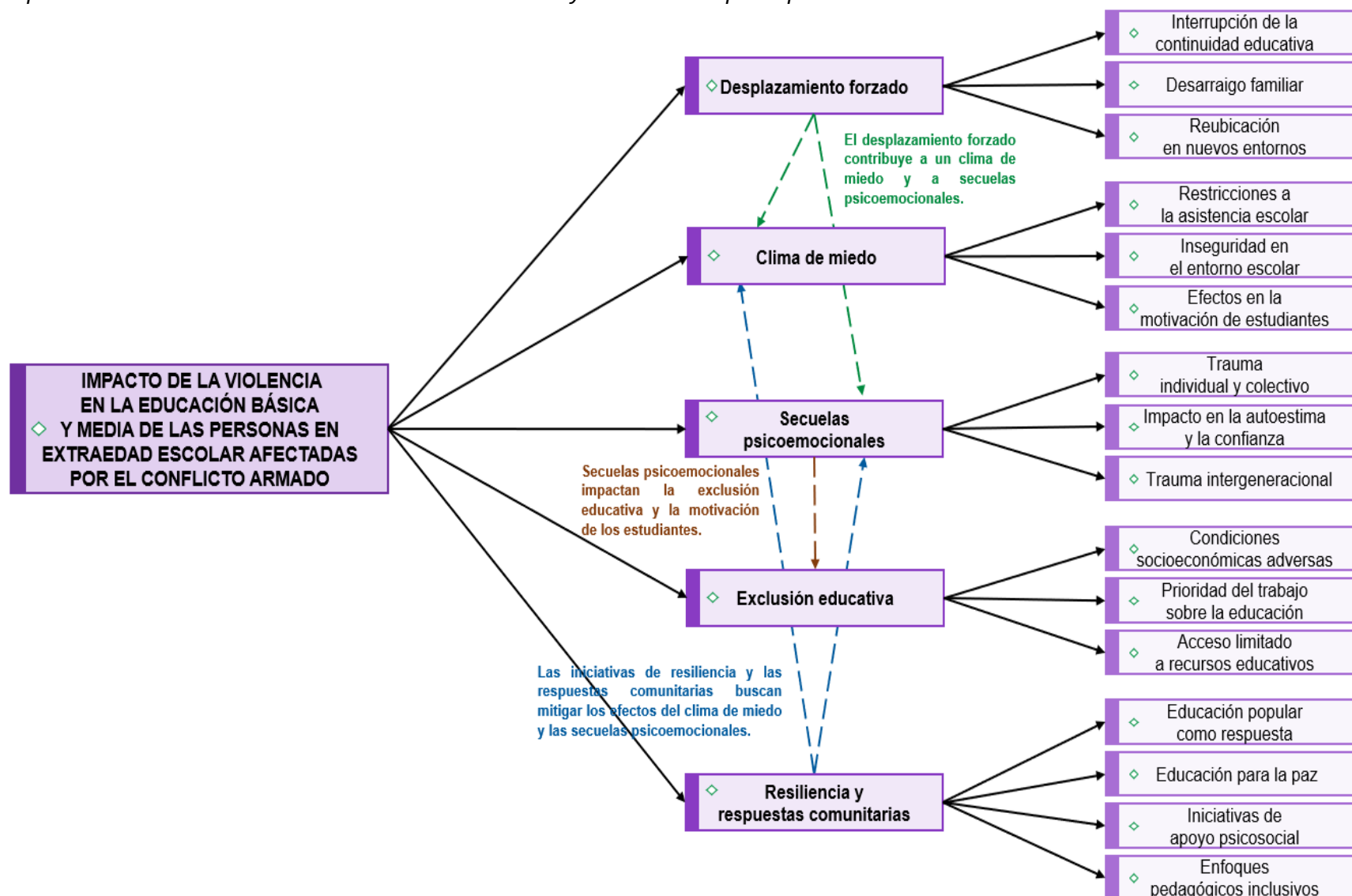
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 2: Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribea	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Colapso de la institucionalidad educativa	La violencia provocó la retirada de los docentes y la falta de inversión estatal, colapsando la institucionalidad educativa. “Eso afectó en su momento que los profesores no quisieran venir” (EST001).	No se evidencia en los testimonios proporcionados.	No se identificaron fallas estructurales en la institucionalidad educativa según los testimonios analizados.	En todos los casos, la violencia afecta la continuidad educativa, pero el colapso institucional se menciona solo en Jamundí.	En Jamundí se evidencia el colapso de la institucionalidad educativa, mientras que en Yumbo y Uribea no se identifican problemas de este tipo.	Los grupos focales reflejan la educación como un medio fundamental para transformar vidas y mejorar oportunidades.	En Jamundí, el aula es vista como un espacio de refugio y socialización, lo que evidencia el impacto del conflicto en la enseñanza.	La revisión documental indica que la violencia ha llevado a la pérdida de personal docente y recursos educativos en las regiones afectadas.	Moderado, ya que el impacto del conflicto varía entre los casos, siendo más evidente en Jamundí.
Desplazamiento forzado y desarraigo educativo	El desplazamiento interrumpe la continuidad educativa. “Los bombardeos y la violencia obligaron a familias a desplazarse, interrumpiendo la continuidad educativa” (EST002).	“La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero” (EST008).	Los testimonios reflejan que el desplazamiento recurrente debido a la violencia interrumpió la continuidad educativa y generó desarraigo en los estudiantes.	En todos los casos, el desplazamiento impacta la continuidad educativa de manera significativa.	El relato del desplazamiento es más evidente en Yumbo, donde la movilidad constante se menciona con mayor claridad que en Jamundí y Uribea.	Los grupos focales resaltan cómo el desplazamiento afecta negativamente la educación, dejando a muchos sin oportunidades de aprendizaje.	En la observación se evidencia que el desplazamiento afecta la asistencia y el rendimiento académico de los estudiantes.	La revisión documental destaca que el desplazamiento forzado ha generado altas tasas de deserción en las zonas afectadas por la violencia.	Alto, ya que el desplazamiento forzado es un fenómeno común en los tres casos, impactando la educación de los jóvenes.
Clima de miedo y protección restrictiva	El temor constante de las familias a enfrentamientos armados llevó a restringir la asistencia de los niños a las escuelas. “A los papás les daba miedo mandar a los niños a estudiar” (EST004).	No se identifican restricciones específicas por temor en los testimonios analizados.	La percepción de riesgo también limita la movilidad de los estudiantes en Uribea, donde el miedo a la violencia afecta su acceso a la educación.	En todos los casos, el clima de miedo impacta la asistencia escolar y genera restricciones en la educación.	En Jamundí y Uribea, el miedo se menciona de manera más explícita que en Yumbo, donde no se identifican restricciones claras.	Los grupos focales destacan cómo afecta el miedo la participación y asistencia de los estudiantes lindando sus oportunidades educativas.	Observaciones sugieren que el temor puede inhibir la participación activa de los estudiantes en el aula.	La revisión literaria menciona que el clima de violencia ha llevado a un ambiente de miedo que afecta a las familias y su decisión de enviar a sus hijos a la escuela.	Moderado, ya que el clima de miedo se presenta como un factor común, aunque con diferentes niveles de intensidad en los casos.
Secuelas psicoemocionales y trauma intergeneracional	La exposición a la violencia genera traumas que afectan la continuidad educativa. “El impacto fue de la violencia porque hubo mucho derrame de sangre” (est003).	“Yo quise seguir estudiando, pero al ver que mis hijos dependían de mí, me causaba tristeza y depresión” (EST008).	El trauma intergeneracional se refleja en estudiantes, que absorben los problemas y traumas de los adultos. “Nos afecta lo que los adultos viven”.	En todos los casos, las secuelas psicoemocionales son evidentes y afectan el aprendizaje y la participación.	Las secuelas psicoemocionales se mencionan más en Yumbo y Uribea, donde el trauma intergeneracional se refleja en la comunidad.	Los grupos focales enfatizan la necesidad de apoyo psicosocial para ayudar a superar el trauma y continuar su educación a los estudiantes.	Observaciones indican que el acompañamiento emocional es fundamental para el bienestar de los estudiantes en el aula.	La revisión documental indica que el trauma afecta la capacidad de aprendizaje, y que se requieren programas de apoyo psicosocial para abordar estas secuelas.	Alto, dado que el trauma y sus efectos son un tema recurrente en los tres casos, impactando la educación de los jóvenes.
Exclusión educativa por condiciones socioeconómicas	La falta de recursos económicos impacta el acceso a la educación	“La falta de estabilidad laboral nos deja frustrados y sin opciones” (EST006).	La escasez de recursos limita la educación en Uribea, donde muchos jóvenes deben abandonar sus estudios por razones económicas.	En todos los casos, las condiciones socioeconómicas son un factor que contribuye a la exclusión educativa.	Las condiciones económicas son más explícitas en Yumbo, donde los testimonios reflejan la prioridad del trabajo sobre el estudio.	Los grupos focales destacan cómo la falta de recursos limita las oportunidades educativas, contribuyendo a la exclusión.	Observaciones sugieren que las condiciones socioeconómicas son obstáculos para la educación de personas en extraedad escolar.	La revisión documental menciona que las condiciones socioeconómicas, agravadas por el conflicto, generan analfabetismo y exclusión educativa.	Alto, ya que la exclusión educativa por condiciones socioeconómicas se observa en los tres casos, afectando a las comunidades de manera similar.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 2, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 7

Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de los participantes



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Impacto de la violencia armada en la educación básica y media de personas en extraedad escolar en Colombia.

La violencia derivada de la confrontación armada en Colombia ha dejado heridas muy profundas en el tejido social y educativo del país. Durante más de seis décadas, el conflicto armado interno ha tenido un impacto negativo que va más allá de las batallas y los enfrentamientos entre grupos armados legales e ilegales, afectando a millones de personas en su vida cotidiana, especialmente a muchos jóvenes y adultos que hoy se encuentran por fuera del sistema escolar. Estas personas, que deberían estar disfrutando de su derecho a aprender, a crecer y desarrollarse a sí mismas y a sus comunidades, se ven atrapadas en un ciclo de violencia y miedo que interrumpe sus trayectorias educativas y les niega la posibilidad de un futuro brillante.

Uno de los efectos más desoladores de la violencia es el desplazamiento forzado. En diferentes zonas del país, familias y comunidades enteras han tenido que dejar sus hogares para correr en busca de un lugar más seguro para vivir y progresar, abandonando no sólo sus pertenencias, sino también sus sueños educativos y laborales. Un testimonio impactante de un informante en Jamundí refleja esta dura realidad: “La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero” (EST008). Este ciclo de desarraigo les ha afectado su educación, generando una sensación de pérdida y frustración que se siente en cada nuevo intento de adaptarse a un entorno desconocido que por lo genera los rechaza y discrimina.

El clima de miedo que envuelve a muchas comunidades también juega un papel determinante en la educación de estos jóvenes y adultos en extraedad educativa. En Yumbo, un informante compartió su preocupación afirmando que: “A los papás les daba mucho miedo mandar a los niños a estudiar, porque no sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados” (EST004). Este temor constante llevó a muchas familias a restringir la asistencia de sus hijos a la escuela, limitando sus oportunidades de aprendizaje y perpetuando el ciclo de exclusión. La escuela, que debería haber sido un refugio de seguridad, se les convirtió en un lugar de incertidumbre.

Además, las secuelas psicoemocionales generadas a por el conflicto han sido profundas, afectando la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. La violencia, más allá de cicatrices físicas, también crea traumas en las personas victimizadas que perduran en el

tiempo. Un participante del municipio de Uribe compartió: “El impacto fue de la violencia porque hubo mucho derrame de sangre” (EST003). Estas experiencias traumáticas han afectado tanto la autoestima, como la motivación de los jóvenes, quienes a menudo sentían que no tenían un lugar en el sistema educativo. El trauma intergeneracional se convirtió en un fenómeno que perpetuó el ciclo de violencia y exclusión.

Por otra parte, el acceso a la educación se vio obstaculizado por condiciones socioeconómicas difíciles. Muchos de los participantes enfrentaron la dura realidad de tener que priorizar el trabajo sobre el estudio a muy corta edad. Un testimonio reveló: “La necesidad económica lleva a priorizar el trabajo sobre la educación, generando exclusión” (EST007). Esta situación refleja cómo el conflicto armado interno ha intensificado desigualdades ya existentes, dejando a muchos jóvenes y adultos sin la oportunidad de completar su educación primaria y secundaria. La falta de recursos y oportunidades limitó las aspiraciones de quienes deseaban cambiar su situación a través del aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, hay historias de resiliencia y esperanza. En algunas comunidades, han surgido iniciativas de educación popular que buscan recuperar el sentido de la educación en medio del conflicto. Estas iniciativas, según Freire (1970), “deben empoderar a los individuos y permitirles cuestionar su realidad” (p. 45). A través de enfoques pedagógicos que involucran a la comunidad, se busca transformar la educación en un acto de liberación y empoderamiento, brindando a los jóvenes la oportunidad de construir un futuro diferente.

En este enrarecido contexto, la educación para la paz representa una estrategia clave para las personas que han sido victimizadas por la violencia armada. Al enfocarse en la necesidad de reconciliación y entendimiento, los programas orientados a la paz y la convivencia, buscan desarrollar habilidades socioemocionales y ciudadanas en los estudiantes. A propósito, la Comisión de la Verdad de Colombia (2021) subraya la importancia de la educación para la promoción de la paz y la convivencia comunitaria, y cómo sus diferentes modalidades, metodologías y enfoques pueden contribuir a evitar que se repitan ciclos de violencia ya superados (p. 102). Así, la educación se convierte más que en una herramienta para adquirir conocimientos, en un motor para impulsar un cambio social significativo.

Sin embargo, las desigualdades estructurales evidenciadas en el acceso a la educación en el país siguen siendo un desafío apremiante. Las tasas de deserción escolar son alarmantemente altas, especialmente en las áreas más afectadas por la violencia causada por la confrontación armada. El informe sobre la educación rural del Ministerio de Educación Nacional (2020a) señala que las escuelas en estas regiones carecen de los recursos más fundamentales, lo que limita las oportunidades de aprendizaje de los educandos (p. 55). A pesar de los esfuerzos de los diferentes gobiernos y de numerosas organizaciones no gubernamentales para cerrar estas brechas, el camino hacia una educación inclusiva y de calidad sigue siendo largo y muy complicado.

La educación virtual y a distancia, que requiere altas dosis de trabajo autónomo por parte de los estudiantes, ha cobrado gran relevancia en nuestros días, ofreciendo tanto oportunidades como desafíos. Aunque estas modalidades formativas permiten a los educandos seguir formándose a pesar de las dificultades que enfrentan, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación tan necesarias para optimizar los procesos educativos digitalizados y a distancia, sigue siendo un obstáculo central en muchos territorios. La brecha digital se convierte así en un factor de exclusión que perpetúa las desigualdades en el sistema educativo (Rodríguez et al., 2025, p. 6). En este escenario, se hace necesaria la implementación de políticas estatales y públicas dirigidas a garantizar la disponibilidad de herramientas tecnológicas y la capacitación en habilidades digitales para todos los estudiantes.

En resumen, los efectos de la violencia armada en la educación básica y media de las personas en extraedad escolar en Colombia son profundos y complejos. Desde el desplazamiento forzado hasta las secuelas psicoemocionales, el conflicto armado interno ha convertido la educación en un camino lleno de obstáculos. Sin embargo, a pesar de las adversidades, la educación sigue siendo un pilar esencial para la resiliencia y la esperanza. Por consiguiente, se deben continuar apoyando y fortaleciendo los procesos educativos en contextos de conflicto armado, no solamente por tratarse de un derecho básico, sino también por representar un medio efectivo para construir un futuro más equitativo y pacífico para todos.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Tabla 78

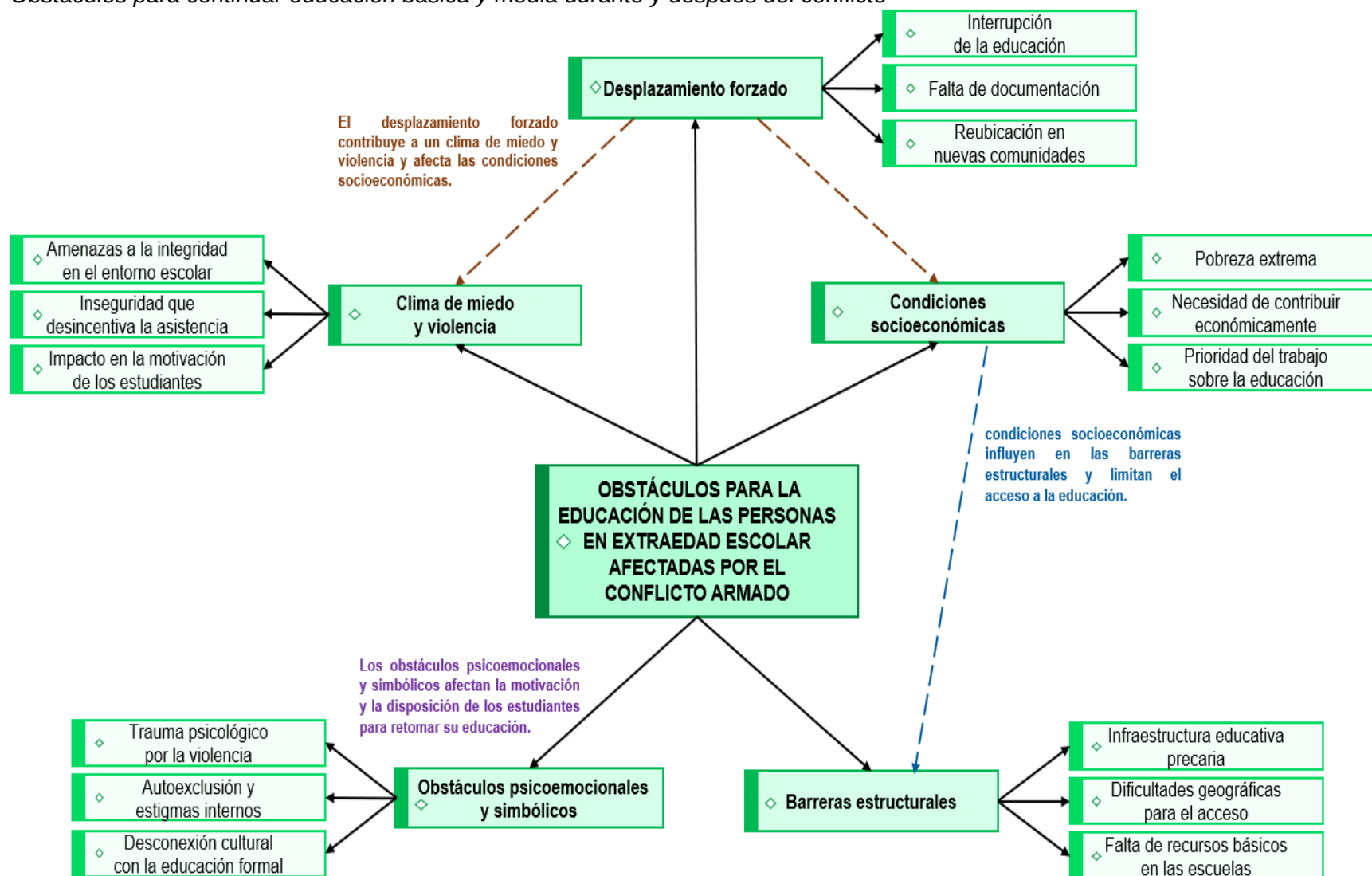
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 3: Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Barreras estructurales y territoriales	La desinversión institucional y la geografía dificultan el acceso educarse. “Los profesores no volvieron, la secretaría de educación no volvió a invertir” (EST001).	La inestabilidad por desplazamientos y falta de documentación evidencian barreras estructurales. “La inestabilidad fue la mayor barrera” (EST008).	El acceso geográfico está condicionado por la dispersión territorial. “Las rancherías quedan muy lejos del colegio” (EST009).	En todos los casos, las barreras estructurales y territoriales limitan el acceso a la educación y generan exclusión.	Las barreras son más evidentes en Jamundí y Uribia, donde se menciona más la falta de infraestructura.	Los grupos focales resaltan cómo la falta de inversión en infraestructura educativa afecta la continuidad escolar.	La observación sugiere que la falta de transporte y la lejanía de las escuelas afectan la asistencia regular.	La revisión indica que la falta de infraestructura adecuada impacta negativamente el acceso a la educación en zonas rurales.	Alto, ya que las barreras estructurales y territoriales son un tema recurrente en los tres casos, afectando gravemente la educación.
Condicionamientos familiares y responsabilidades domésticas	“Lo que me impidió estudiar fue porque mi papá ya no tenía recursos” (EST003). Las limitaciones económicas familiares desplazaron la prioridad educativa.	“Muchos quieren estudiar, pero los padres no los dejan” (EST005). El control parental y las cargas familiares impiden continuidad educativa.	Las exigencias del entorno familiar, especialmente para las niñas, limitan la educación. “Las niñas tienen que cuidar a los hermanitos” (EST009).	En los tres casos, las responsabilidades familiares son un factor significativo que limita la educación de jóvenes y adolescentes.	En Jamundí y Uribia, hay un énfasis en las cargas familiares y la división sexual del trabajo, mientras que en Yumbo se menciona más la falta de permisos.	Los grupos focales destacan cómo las responsabilidades domésticas afectan capacidad de adolescentes para continuar su educación.	La observación indica que las cargas familiares y las responsabilidades limitan el tiempo disponible para el estudio.	La revisión menciona que las dificultades económicas familiares son un obstáculo constante para la continuidad educativa.	Alto, ya que los condicionantes familiares son un aspecto común en los tres casos, impidiendo el acceso y la continuidad educativa.
Obstáculos subjetivos simbólicos	“Nunca buscaba las oportunidades, de pronto nos quedamos quietos en la casa” (EST002). Predomina una actitud de espera pasiva y resignación.	“Obstáculos en mí misma... yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando” (EST006). La autoexclusión por edad refleja barreras internas.	“Los wayuu no se ven reflejados en lo que enseñan” (EST010). Las barreras simbólicas hacen que la educación formal sea percibida como ajena.	En todos los casos, las barreras subjetivas y simbólicas afectan la motivación y la percepción de la educación.	En Yumbo y Uribia se menciona más la percepción cultural y la falta de conexión con el currículo, mientras en Jamundí el enfoque es más sobre la autoeficacia.	Los grupos focales resaltan cómo la percepción de inutilidad del conocimiento escolar refuerza el desapego educativo.	La observación sugiere que las percepciones negativas sobre la educación afectan la participación de los estudiantes.	La revisión documental indica que las barreras simbólicas son una barrera significativa para la inclusión educativa en estos contextos.	Moderado, ya que aunque las barreras subjetivas son comunes, su manifestación varía entre los tres casos.
Factores económicos y necesidad laboral	“La economía no daba para que los padres pudieran dar estudios” (EST004). La pobreza limitó la continuidad educativa.	“Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven” (EST008). La necesidad económica fuerza el abandono escolar.	“Muchos jóvenes se van a trabajar a Maicao o a Venezuela para ayudar la familia” (EST009). La pobreza extrema obliga a los estudiantes a abandonar la escuela.	En los tres casos, la necesidad económica y la presión laboral son factores determinantes que inciden en el abandono escolar.	En Jamundí, la pobreza se asocia más con la falta de recursos para estudiar, mientras que en Uribia se menciona más la migración por trabajo.	Los grupos focales destacan cómo la falta de recursos económicos es una barrera determinante para la continuidad educativa.	La observación indica que muchos estudiantes deben equilibrar trabajo y estudio, lo que impacta su rendimiento académico.	La revisión menciona que la pobreza y la precariedad económica obligan a los jóvenes a abandonar la educación para trabajar.	Alto, dado que los factores económicos son un tema recurrente en los tres casos, afectando directamente la educación de los jóvenes.
Vulnerabilidad psicosocial desplazamiento forzado	No se evidencian testimonios directos, pero se pueden inferir impactos psicosociales derivados del abandono y la exclusión.	“La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos, y también el miedo” (EST008).	El miedo y la precariedad emocional afectan la continuidad educativa. “El miedo hace que la gente se mueva de un lado a otro” (EST010).	En todos los casos, la vulnerabilidad psicosocial y el desplazamiento son temas recurrentes que impactan el acceso a la educación.	En Jamundí, la vulnerabilidad se asimila al abandono institucional, mientras que, en Uribia, se enfatiza el impacto del miedo y la inestabilidad.	Los grupos focales resaltan cómo el desplazamiento y el miedo impactan la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.	La observación sugiere que la vulnerabilidad psicosocial afecta la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes.	La revisión dice que el desplazamiento y la violencia provocan rupturas en la estabilidad familiar y comunitaria, afectando la educación.	Alto, ya que la vulnerabilidad psicosocial y el desplazamiento son un tema común en los tres casos, impactando negativamente la educación.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 3, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 8

Obstáculos para continuar educación básica y media durante y después del conflicto



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Obstáculos para la educación de personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia.

La educación es un derecho fundamental que se ve amenazado en contextos afectados por la violencia armada, y Colombia –por tratarse de un país tradicional y profundamente afligido por una confrontación armada interna– no es la excepción. Durante más de seis décadas de conflicto, millones de personas han sido desplazadas forzosamente de sus territorios, alterando sus vidas y creando una serie de obstáculos que impactan la educación de quienes terminan por fuera del sistema escolar. Estos jóvenes y adultos que crecen sin acceder ni permanecer en su formación académica básica, deben enfrentar barreras que van desde la falta de recursos económicos hasta la vergüenza derivada del analfabetismo y la percepción de ignorancia, así como el trauma psicosocial, generando un entorno complicado que dificulta su acceso y continuidad en la educación.

Uno de los obstáculos más evidentes es el desplazamiento forzado. Desde el año 1985, hasta finales del año 2016 cuando se llevó a cabo el acuerdo de paz entre el gobierno nacional y la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016), más de 7 millones de colombianos habían sido desplazados por la violencia, interrumpiendo la educación de muchos niños y jóvenes (p. 6). Un testimonio de Yumbo resalta esta realidad aduciendo que: “La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos forzados, falta de documentos, y también el miedo” (EST008). Esta constante movilidad de familias y comunidades en busca de mejores lugares para reiniciar sus vidas ha afectado el acceso a la educación, provocando una ruptura en la continuidad educativa y dejando a muchos jóvenes sin la posibilidad de retomar sus estudios en un nuevo entorno.

El clima de miedo que rodea a muchas comunidades también ha contribuido a recrudecer este fenómeno. Las escuelas, que deberían ser espacios seguros, a menudo se convierten en objetivos de ataques de los grupos armados. Un informe de la Defensoría del Pueblo (2024) señala que las amenazas y agresiones a instituciones educativas han aumentado en el contexto del conflicto (p. 8). Este ambiente de temor desincentiva a los estudiantes y sus familias a asistir a la escuela, lo que a su vez ha contribuido a la desertión escolar. En Jamundí, un participante expresó su preocupación al respecto señalando que: “A los papás les daba miedo mandar a los niños a estudiar” (EST004). Esta

percepción ha limitado las oportunidades educativas de estos colombianos hoy jóvenes y adultos desescolarizados.

Las condiciones socioeconómicas jugaron un papel negativamente destacado en este contexto. La pobreza extrema llevó a muchas familias a priorizar la búsqueda de alimentos y refugio por encima de la educación. “Muchos no terminaron el bachillerato porque la economía no daba” (EST004). La necesidad de que los jóvenes trabajaran para ayudar con el sustento familiar afectó su acceso a la educación, creando un ciclo de exclusión. “El que puede trabajar, trabaja. No se puede vivir solo con estudio” (EST010). Esta situación es aún más crítica en comunidades como Uribia, donde la falta de recursos básicos limitó las oportunidades educativas.

Además, las barreras estructurales y territoriales representaron un obstáculo significativo para la educación. En Uribia, se mencionó que “las rancherías quedan muy lejos del colegio” (EST009), lo que hizo que acceder a la educación fuera un desafío monumental. La precariedad de la infraestructura educativa en muchas regiones, junto con la falta de servicios básicos, desincentivó la asistencia regular a las escuelas. Un informante de Jamundí comentó: “Todo fue afectado... los profesores no volvieron, y la secretaría de educación no volvió a invertir” (EST001). Este abandono institucional agravó la situación y limitó las oportunidades de aprendizaje.

Las secuelas psicoemocionales del conflicto también impactaron la capacidad de los jóvenes para aprender. Muchos han sido testigos de actos de violencia o incluso han perdido a seres queridos, lo que les genera dificultades emocionales. “El miedo hace que la gente se mueva de un lado a otro. Eso afecta la educación de los niños” (EST010). La falta de programas de apoyo psicosocial en las escuelas de las regiones afectadas por la violencia dejó a muchos estudiantes sin el acompañamiento necesario para superar estas barreras emocionales. Una investigación de Moreno (2024) destaca la necesidad de implementar estos programas para ayudar a los educandos a manejar el trauma (p. 1).

Los obstáculos subjetivos y simbólicos han dejado un impacto significativo. Muchas personas jóvenes y adultas en Colombia que no completaron su educación básica y media sienten que la educación formal no les ofreció un valor real en sus vidas. Un estudiante de Uribia comentó: “Los wayuu no se ven reflejados en lo que les enseñan” (EST010). Esta sensación de desconexión con el currículo escolar alimenta el desapego educativo y

desmotiva a quienes están por fuera del sistema escolar. Además, la autoexclusión por edad y los estigmas internalizados crearon barreras que dificultan el regreso a la educación. “Yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando” (EST006), compartió un informante de Yumbo. Estas creencias han limitado las aspiraciones educativas y han perpetuado la exclusión.

A pesar de estos desafíos, hay historias de resiliencia y esperanza. En muchas comunidades, han comenzado a surgir iniciativas de educación popular como respuesta a esta crisis educativa. La educación para la paz, que busca fomentar el diálogo y la convivencia, se está convirtiendo en una estrategia efectiva. Según Freire (1970), “la educación debe ser un acto de liberación” (p. 45), y en este sentido, estas iniciativas buscan empoderar a los jóvenes y proporcionarles herramientas para transformar sus realidades.

No se puede subestimar la importancia del apoyo emocional. Los testimonios de los grupos focales resaltaron la necesidad de que los profesores estén comprometidos y motivados en su labor. “Es fundamental que los profesores comprendan las realidades del conflicto armado y el trauma que afecta a muchos estudiantes” (Grupo Focal Yumbo). La empatía y la capacidad de crear un ambiente seguro son esenciales para promover el aprendizaje y fomentar la participación activa de todos los estudiantes.

A pesar de los retos, la educación sigue siendo considerada un pilar fundamental para la transformación tanto personal como comunitaria. Los jóvenes y adultos en extraedad escolar que fueron entrevistados reconocieron que la educación tiene el poder de abrir puertas y mejorar sus vidas. “La educación nos ha ayudado a cambiar nuestra mentalidad y a adquirir nuevas habilidades” (Grupo Focal Uribia). Este reconocimiento subraya la necesidad de seguir trabajando para eliminar los obstáculos que enfrentan y asegurar su derecho a una educación de calidad.

En resumen, los desafíos para acceder a la educación durante y después del conflicto armado en Colombia son complejos y variados. Desde el desplazamiento forzado hasta la pobreza extrema, cada uno de estos factores origina un entorno que limita las oportunidades educativas para quienes están en extraedad escolar. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la educación sigue siendo una luz de esperanza y un camino hacia el cambio social. Es importante que se implementen políticas y programas que aborden estas barreras y ofrezcan apoyo integral a los jóvenes, no solo como un derecho, sino también como una inversión en el futuro del país.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Tabla 79

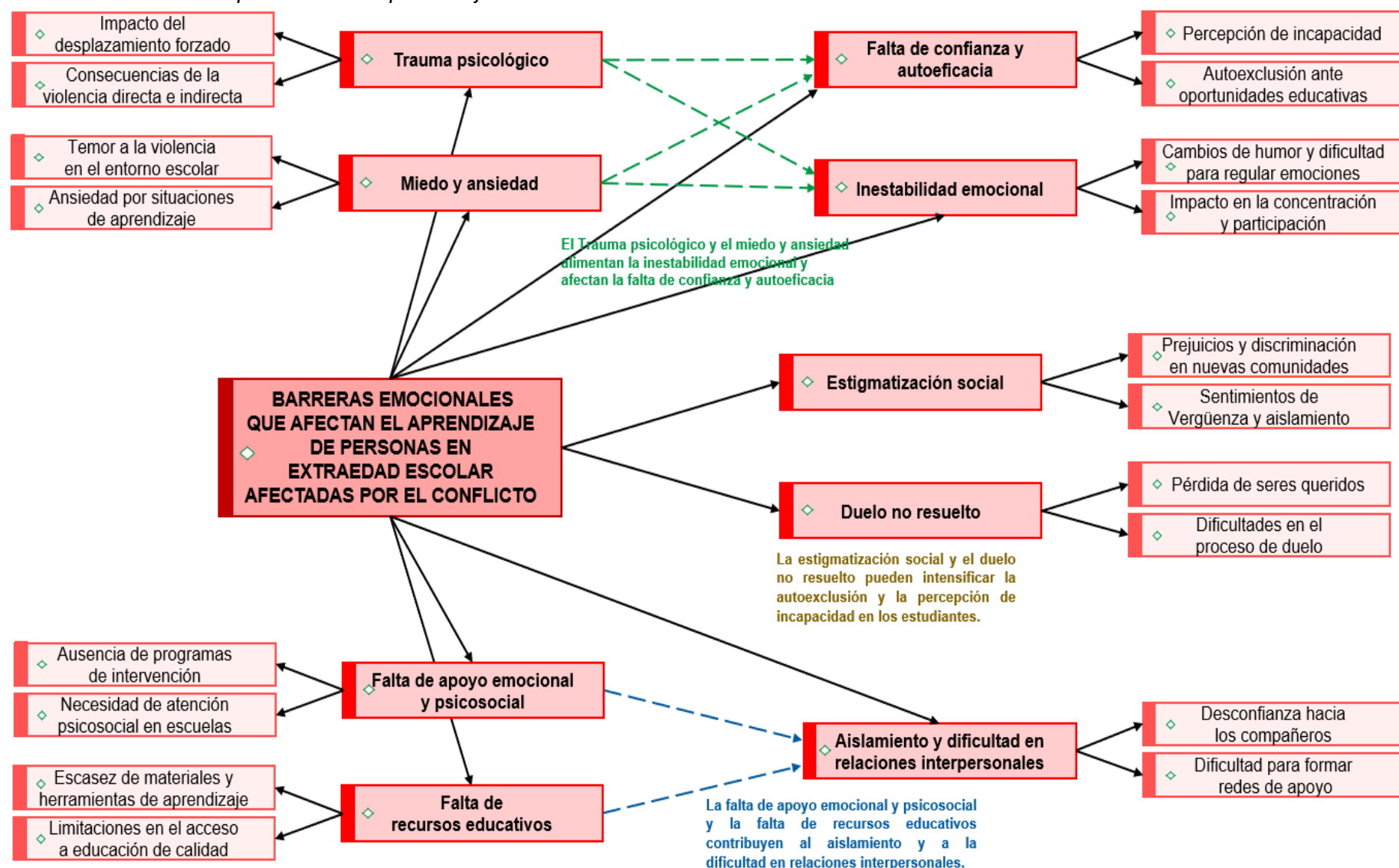
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 4: Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribea	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Trauma y afectación psicosocial por la violencia	“Uno siempre siente cualquier tipo de violencia... el temor es inevitable” (EST002). La violencia genera miedo persistente que afecta la disposición para aprender.	“Temor a los grupos alzados en armas... los profesores no se pueden desplazar” (EST007). El entorno violento y la ansiedad configuran un trauma emocional que interfiere atención y asistencia educativa.	“El impacto emocional nos golpea, no poder estudiar... a uno le daña” (EST010). El trauma se transmite intergeneracionalmente, generando sentimientos de tristeza y frustración.	En todos los casos, el trauma emocional afecta la capacidad de los estudiantes para asistir y participar en el entorno educativo.	En Yumbo, el impacto del trauma se menciona más en relación con el miedo a la violencia, mientras que en Jamundí y Uribea se enfatiza la ansiedad y el impacto emocional.	Los grupos focales destacan la necesidad de apoyo psicosocial para ayudar a los estudiantes a lidiar con el trauma y recuperar su capacidad de aprendizaje.	La observación indica que muchos estudiantes han experimentado la violencia, lo que impacta su autoestima y desempeño académico.	La revisión menciona que el trauma emocional generado por la violencia afecta negativamente la educación, resaltando la importancia de programas de apoyo psicosocial.	Alto, ya que el trauma y su afectación psicosocial son temas recurrentes en los tres casos, impactando en la educación de los jóvenes.
Estigmatización y deterioro de la identidad educativa	“Yo me sentía vetado... todo el mundo me miraba diferente” (EST003). La estigmatización minó la autoestima e identidad educativa.	“Me sentía menos que los demás por no haber terminado el colegio...” (EST008). La percepción de fracaso debilita la identidad como estudiante.	“Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar... como si fuera menos que los demás” (EST012). La imagen educativa negativa se interioriza desde la infancia.	En los tres casos, la estigmatización y el deterioro de la identidad educativa afectan la motivación y la disposición de los estudiantes para continuar la formación.	En Jamundí, la estigmatización se relaciona más con la falta de compromiso docente, mientras que en Uribea se menciona más el impacto cultural.	Los grupos focales reflejan cómo la falta de conexión con el currículo escolar refuerza el desapego y la falta de interés en la educación.	La observación sugiere que la percepción de inutilidad del conocimiento escolar refuerza el desapego educativo entre los jóvenes.	La revisión documental indica que las barreras simbólicas son una barrera significativa para la inclusión educativa en estos contextos.	Moderado, ya que aunque la estigmatización es un tema común, su manifestación varía entre los tres casos.
Autoexclusión y percepción de incapacidad	“Ya me sentí que ya no podía...” (EST002). La interiorización del rechazo social genera autolimitaciones.	“Yo me sentía insegura, yo decía que no era capaz” (EST006). La autoexclusión se convierte en un obstáculo.	“A veces siento que no tengo la capacidad...” (EST012). La percepción de incapacidad limita la participación educativa.	En los tres casos, la autoexclusión y la percepción de incapacidad limitan las aspiraciones educativas de los jóvenes en extraedad escolar.	En Yumbo, la incapacidad se relaciona con el contexto socioeconómico, mientras en Jamundí se asocia con la falta de oportunidades.	Los grupos focales destacan cómo la autoexclusión y la falta de oportunidades afectan la motivación y la disposición de los estudiantes.	La observación indica que muchos estudiantes se sienten desmotivados debido a experiencias pasadas de fracaso educativo.	La revisión menciona que la autoexclusión y la percepción de incapacidad son barreras que deben ser superadas para facilitar la inclusión educativa.	Alto. La autoexclusión y la percepción de incapacidad son temas comunes en los tres casos, afectando la educación.
Abandono institucional y falta de apoyo emocional	“No había posibilidades... para estudiar... uno se quedó en la casa” (EST001). La falta de apoyo institucional afecta el aprendizaje.	“Necesitamos a alguien profesional que nos oriente” (EST005). Existe una demanda latente de atención psicosocial que no ha sido cubierta.	“No tenía ese instrumento con qué darles a ellos una calidad de vida” (EST009). La falta de recursos y apoyo institucional limita la educación.	En todos los casos, el abandono institucional y la falta de apoyo emocional son obstáculos significativos para la continuidad educativa.	En Jamundí, el abandono institucional se menciona como falta de inversión, mientras en Uribea se enfoca más en la falta de recursos.	Los grupos focales resaltan la importancia de un compromiso institucional para garantizar el acceso y la calidad educativa.	La observación indica que la falta de apoyo emocional impacta negativamente la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes.	La revisión menciona que el abandono institucional y la falta de apoyo emocional son barreras que afectan la educación en contextos de conflicto.	Alto. El abandono institucional y la falta de apoyo emocional son recurrentes en los tres casos, impactando la educación de los jóvenes.
Conflicto emocional entre deberes familiares y deseo de aprender	“Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven” (EST008). Las exigencias del entorno familiar limitan la educación.	“Desde muy jóvenes deben ayudar en la casa. Si falta la mamá, las hijas dejan de ir al colegio” (EST010). Las responsabilidades familiares impiden la continuidad educativa.	“Muchos adolescentes ya tienen hijos y no siguen estudiando” (EST012). Las responsabilidades familiares limitan la educación.	En los tres casos, el conflicto emocional entre las responsabilidades familiares y el deseo de aprender es un obstáculo significativo.	En Jamundí, la división de roles familiares se menciona con mayor claridad, mientras que en Uribea se enfatiza más la presión económica.	Los grupos focales destacan cómo las responsabilidades familiares afectan la capacidad de los adolescentes para continuar su educación.	La observación indica que las responsabilidades familiares limitan el tiempo disponible para estudiar y aumentan el estrés emocional.	La revisión indica que el conflicto emocional entre deberes familiares y el deseo de aprender es una barrera que debe abordarse para facilitar la educación.	Alto, ya que este conflicto emocional es un tema común en los tres casos, limitando las oportunidades educativas de los jóvenes.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 4, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 9

Barreras emocionales que afectan el aprendizaje a las víctimas del conflicto armado



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Barreras emocionales que afectan el aprendizaje de las personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia.

El conflicto armado en Colombia ha dejado una huella de dolor y sufrimiento que afecta profundamente la vida de millones de ciudadanos. Entre los grupos más vulnerables se encuentran los jóvenes en extraedad escolar, quienes, debido a sus difíciles circunstancias, enfrentan barreras emocionales significativas que dificultan su aprendizaje. Estas barreras, que se presentan de diversas formas, impactan el rendimiento académico, moldeando la identidad y el futuro de estos jóvenes.

Una de las barreras emocionales más evidentes es el trauma psicológico, ya que muchos de estos jóvenes han vivido situaciones de violencia extrema, como la pérdida de seres queridos o el desplazamiento forzado, que los ha hecho sufrir trastornos de depresión, ansiedad y estrés postraumático. Un testimonio de Jamundí ilustra esta realidad: “Uno siempre siente cualquier tipo de violencia... el temor es inevitable” (EST002). Este miedo persistente no solo interfiere con la capacidad de los estudiantes para concentrarse, sino que también afecta su disposición para asistir a la escuela.

El miedo se convierte en una constante en la vida de los jóvenes en extraedad escolar que han sido afectados por el conflicto armado. La violencia y la inseguridad en muchas comunidades han creado un ambiente de temor que puede ser paralizante. “Temor a los grupos alzados en armas... los profesores no se pueden desplazar” (EST007). Este entorno hostil ha desincentivado la asistencia regular de profesores y estudiantes a la escuela, limitando así las oportunidades de aprendizaje. La investigación de Fonseca (2023) señala que los estudiantes que sienten miedo en el entorno escolar tienden a desmotivarse y a evitar situaciones que podrían resultarles estresantes (p. 34).

La falta de confianza en sí mismos añade una capa más a este panorama desalentador. Las experiencias traumáticas y la violencia han afectado la autoestima y la autoeficacia de muchas personas. “A veces siento que no tengo la capacidad...” (EST012). Quienes han sido víctimas de la violencia o que han sido testigos de ella a menudo sienten que no tienen control sobre sus vidas y que no pueden alcanzar sus metas académicas. Esta falta de confianza se convierte en un obstáculo significativo para el aprendizaje, ya que muchos se rinden ante la primera dificultad que encuentran.

La inestabilidad emocional también juega un papel capital en el proceso de aprendizaje. Muchos de los jóvenes y adultos que participaron en el estudio experimentaron cambios de humor, irritabilidad y dificultades para regular sus emociones. Estos altibajos emocionales pueden interferir con su capacidad para concentrarse y participar activamente en el aula. La investigación de Cayambe et al. (2024) resalta que esta inestabilidad emocional dificulta la creación de relaciones positivas con compañeros y docentes, lo que afecta el ambiente de aprendizaje (p. 4).

El duelo no resuelto es otra barrera emocional común entre aquellos que han perdido a seres queridos durante el conflicto. El proceso de duelo puede ser complicado y prolongado, y los estudiantes que no han tenido la oportunidad de procesar su pérdida pueden tener dificultades para concentrarse en sus estudios. Un informe de la Comisión de la Verdad de Colombia (2021) indica que el duelo no resuelto puede manifestarse en una falta de interés en la escuela y en una disminución del rendimiento académico (p. 104). Esto ha creado un ciclo difícil de romper, donde el dolor emocional impacta directamente en el aprendizaje.

La falta de apoyo emocional y psicosocial es una de las principales limitaciones que afectó la educación de las personas en extraedad escolar que fueron entrevistadas. Muchas comunidades que sufrieron por el conflicto no contaban con los recursos necesarios para ofrecer el apoyo que los jóvenes necesitaban al enfrentar sus dificultades emocionales. “No había posibilidades... una motivación para estudiar... uno se quedó en la casa” (EST001). La falta de programas de intervención psicosocial en las escuelas significó que muchos estudiantes no recibieran la ayuda que tanto necesitaban para manejar sus emociones, lo que empeoró su situación.

Además, el estigma social relacionado con la violencia también actúa como una barrera emocional. Los ciudadanos que han sido desplazados o que han sido víctimas de la violencia armada suelen enfrentarse a prejuicios y discriminación en las nuevas comunidades a las que se ven obligados a mudarse. Este estigma puede provocar sentimientos de vergüenza y aislamiento, dificultando su capacidad para relacionarse con sus compañeros y participar en actividades académicas. UNICEF (2022) señala que el apoyo comunitario es fundamental para ayudar a los jóvenes a superar el estigma y fomentar un ambiente de aceptación en las escuelas (p. 6).

Por otro lado, la dificultad para establecer relaciones interpersonales es otro reto que enfrentan los jóvenes en el contexto del conflicto. Las experiencias traumáticas pueden llevar a los estudiantes a desconfiar de los demás, lo que complica la formación de amistades y redes de apoyo en la escuela. Este aislamiento social puede tener efectos negativos en el aprendizaje, ya que los estudiantes que se sienten solos o excluidos son menos propensos a participar activamente en su educación. La investigación de Ordóñez y Gutiérrez (2023) resalta la importancia de fomentar un sentido de comunidad en las escuelas para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades (p. 233).

La escasez de recursos educativos intensifica las barreras emocionales que enfrentan los estudiantes. En muchas áreas afectadas por el conflicto, las escuelas no cuentan con los materiales y recursos necesarios para facilitar el aprendizaje. Esto puede llevar a la frustración y desmotivación entre los estudiantes, quienes a menudo sienten que les faltan las herramientas para tener éxito. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) subraya la importancia de ofrecer recursos educativos adecuados para ayudar a los jóvenes a lidiar con sus desafíos emocionales y académicos (p. 102).

A pesar de estas dificultades emocionales, muchas comunidades están encontrando formas de adaptarse y superar los obstáculos. La educación para la paz y la educación emocional se presentan como enfoques que buscan empoderar a las comunidades y fomentar la resiliencia. Según Freire (1970), “la educación debe ser un acto de liberación” (p. 45), y en este sentido, estas iniciativas buscan proporcionar conocimientos, promoviendo el diálogo y la convivencia pacífica.

En resumen, las barreras emocionales que afectan el aprendizaje de las personas en extraedad escolar en Colombia son numerosas y complejas. Desde el trauma y el miedo hasta la falta de apoyo emocional, cada uno de estos factores contribuye a un entorno que limita las oportunidades educativas de quienes se encuentran en esta situación. Sin embargo, a pesar de las adversidades, la educación sigue siendo vista como un medio esencial para la transformación personal y comunitaria, y es necesario seguir trabajando para eliminar estas barreras y garantizar el derecho a la educación para todos los jóvenes afectados por la violencia armada.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Tabla 80

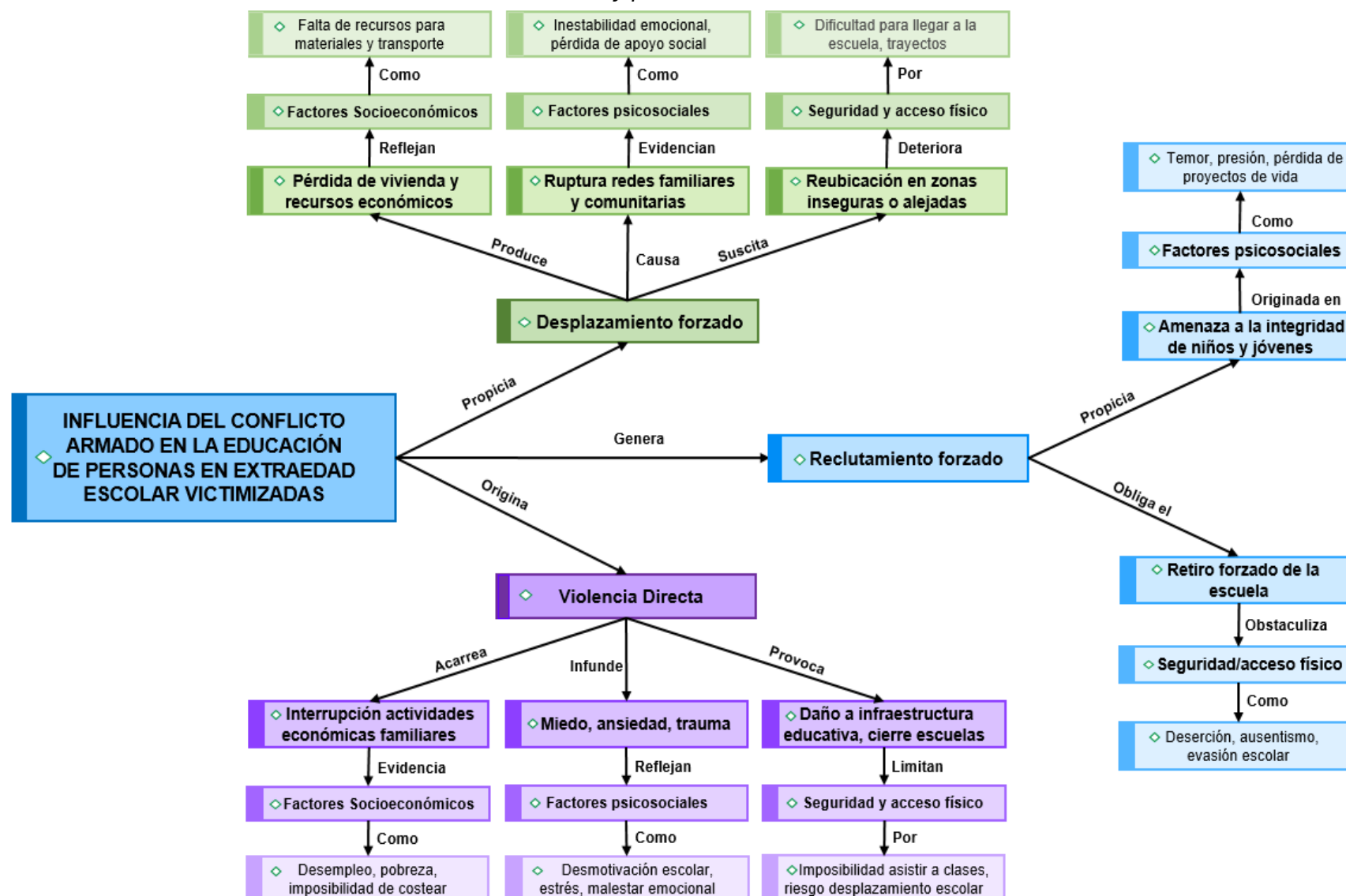
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 5: Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Obstáculos directos al acceso y permanencia educativa	EST001-EST004: El acceso a la educación se limita por el temor a la violencia y la maternidad temprana, afectando la permanencia en el sistema educativo.	EST005-EST008: Barreras económicas (falta de recursos), estructurales (requisitos), y violentas, impiden acceso y permanencia.	EST009-EST012: El desplazamiento y la pobreza impiden material y emocionalmente la continuidad educativa, creando ciclo de desertión.	La violencia, la pobreza y las barreras estructurales impactan el acceso y la permanencia educativa en todos los casos.	En Jamundí, el temor es más palpable; en Yumbo, la violencia estructural es notable; en Uribia, la pobreza es el obstáculo principal.	En Jamundí, se evidencia el impacto emocional en la permanencia; en Yumbo, la falta de recursos; en Uribia, el desplazamiento afecta directamente.	En Jamundí, el aula se convierte en un espacio de refugio; en Yumbo, la falta de materiales y recursos afecta la asistencia y el rendimiento.	La revisión destaca cómo el conflicto armado afecta el acceso educativo, mencionando el desplazamiento y la falta de recursos como barreras significativas.	Alta convergencia en la influencia del conflicto en el acceso educativo, con diferencias en la naturaleza de los obstáculos.
Impacto socioeconómico del conflicto en la educación	EST001-EST004: La inestabilidad económica impide cubrir necesidades básicas para estudiar, generando frustración y abandono de metas educativas.	EST005-EST012: La pobreza derivada del desplazamiento y la pérdida de empleo pone en un segundo plano la educación frente a la subsistencia.	La falta de recursos escolares y el quiebre económico provocan la desertión escolar, priorizando la búsqueda de empleo sobre la educación.	La pobreza y la falta de recursos son comunes en los tres casos, donde la supervivencia económica afecta directamente la educación.	En Jamundí, la percepción del impacto económico es fuerte; en Yumbo, falta de recursos más que lo emocional; en Uribia, es la pobreza extrema.	En todos los grupos se observa cómo la falta de recursos económicos y materiales afecta el acceso y la permanencia educativa.	En Jamundí, la falta de recursos frustra; en Yumbo, muchos deben equilibrar trabajo y estudio, lo que limita su tiempo y dedicación a la educación.	La revisión documental menciona que la pobreza derivada del conflicto limita la educación, destacando cómo las familias desplazadas priorizan la subsistencia.	Alta convergencia en el impacto socioeconómico en la educación, aunque con variaciones en la intensidad del impacto.
Impacto psicosocial y emocional del conflicto en la educación	EST002-EST004: Efectos emocionales como la frustración, el miedo y discriminación impactan la continuidad educativa y debilitan el vínculo de los estudiantes con la escuela.	EST007-EST012: La priorización de la supervivencia y huir al reclutamiento alteran el bienestar emocional e inhiben la motivación escolar, afectando el rendimiento escolar.	La pérdida familiar, el miedo y el desarraigo influyen en la educación de los estudiantes, creando un contexto de ansiedad que afecta su desempeño escolar.	El trauma emocional es un obstáculo común en todos los casos, donde los efectos del conflicto afectan la motivación y la participación educativa.	En Jamundí, hay frustración por el contexto; en Yumbo, la inseguridad emocional es recurrente, en Uribia, el desarraigo cultural impacta el aprendizaje.	Los testimonios reflejan que el miedo y la frustración afectan la educación, generando desmotivación y desertión en todos los grupos.	En Jamundí, la ansiedad y la fatiga afectan la motivación de los estudiantes; en Yumbo, la falta de apoyo emocional disminuye la autoestima y la participación.	La revisión destaca la necesidad de programas de apoyo psicosocial para ayudar los estudiantes a lidiar con el trauma. Es esencial para facilitar la permanencia en el sistema educativo.	Alta convergencia en el impacto psicosocial en la educación, con diferencias en los tipos de efectos emocionales.
Alteración del entorno comunitario y familiar	EST002-EST004: La fragmentación familiar y cambio de dinámicas comunitarias limitan proyectos educativos, en mujeres con responsabilidad familiar.	EST008-EST012: La falencia del entorno familiar y económico genera rupturas que impiden la continuidad escolar, afectando a las familias desplazadas.	Desconexión entre la escuela y la comunidad impacta la educación en los wayuu, creando un ambiente no propicio para el aprendizaje y la integración social.	La fragmentación del tejido familiar y comunitario afecta el acceso a la educación en los tres casos, creando un entorno desafiante para los estudiantes.	En Uribia, la desconexión cultural entre la educación y el pueblo wayuu se acentúa; en Jamundí y Yumbo, la ruptura familiar es notable pero menos cultural.	Se evidencia la ruptura de lazos comunitarios y familiares en todos los grupos, afectando las estructuras de apoyo necesarias para la educación.	En Jamundí, la escuela es refugio; Yumbo, requiere reconexión con la cultura y la comunidad para mejorar el aprendizaje.	La revisión menciona el impacto del conflicto en la cohesión social y familiar en el contexto educativo, indicando que la pérdida de la comunidad afecta la educación.	Alta convergencia en la alteración del entorno comunitario en la educación, con diferencias en el tipo de impacto cultural.
Estrategias de afrontamiento y resiliencia	EST002-EST003: Se evidencian estrategias individuales de evasión del riesgo de demanda de contención emocional y apoyo de la escuela, aunque son limitadas y poco estructuradas.	No se evidencian mecanismos de afrontamiento en Yumbo; predomina la resignación con pocos esfuerzos colectivos para mejorar la situación educativa.	En Uribia, hay pocas acciones colectivas para el apoyo educativo, lo que limita las oportunidades de resiliencia y afrontamiento en un contexto adverso.	La búsqueda de formas de afrontamiento es común, aunque varía en su efectividad entre los grupos; se observa una falta de apoyo estructurado.	En Jamundí, las estrategias son más personales y adaptativas; en Yumbo, la resignación es más común; en Uribia, la falta de acciones colectivas es notable.	Las estrategias de afrontamiento son limitadas, pero se reconocen en todos los grupos; se evidencia la necesidad de apoyo institucional y emocional.	En Jamundí, los estudiantes buscan apoyo entre compañeros; en Yumbo, el trabajo en equipo es clave para la resiliencia, aunque no siempre se implementa.	La revisión destaca la importancia de fomentar la resiliencia en contextos de conflicto. Se requieren estrategias educativas que integren el apoyo psicosocial y la educación emocional.	Moderada convergencia en las estrategias de afrontamiento y resiliencia, con diferencias en la implementación y efectividad.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 5, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 10

Influencia de la violencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

La influencia del conflicto armado en la educación de personas en extraedad escolar en Colombia.

La educación es un derecho fundamental que permite a las personas desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, en Colombia, este derecho ha estado en peligro debido al conflicto armado que ha afectado al país durante más de seis décadas. A medida que las comunidades lidian con el desplazamiento, la violencia y la pobreza, mantener la continuidad educativa se convierte en una lucha constante para aquellos que han sido víctimas de esta situación. Algunos testimonios destacan que “la educación es un medio para cambiar nuestras vidas” (Grupo Focal Jamundí), subrayando la importancia del acceso a la educación para el crecimiento personal y comunitario.

Un efecto evidente del conflicto es el desplazamiento forzado. Más de 7 millones de colombianos se han debido dejar sus hogares, interrumpiendo la educación de miles de niños y jóvenes (PNUD, 2016, p. 6). Esto fue confirmado por los informantes, quienes dijeron que “al llegar a una nueva comunidad, no siempre hay recursos para inscribirnos en las escuelas” (Grupo Focal Yumbo). Esta pérdida implica dejar atrás no solo pertenencias, sino también oportunidades educativas vitales para el desarrollo integral de los jóvenes.

La violencia en las comunidades impacta el acceso a la educación. Las escuelas, que son espacios para el aprendizaje, se tornan en objetivos de ataques y amenazas. La Defensoría del Pueblo (2019) señala un aumento en los ataques a instituciones educativas (p. 8), lo que fue corroborado por un participante que comentó: “El miedo a salir de casa me impidió ir a la escuela” (Grupo Focal Uribia). Este ambiente de temor desanima a los estudiantes y sus familias a asistir a la escuela, lo que contribuye al abandono escolar.

El impacto socioeconómico del conflicto afecta el acceso y la permanencia en la educación. La pobreza extrema que ha surgido ha llevado a muchas familias a priorizar la búsqueda de alimentos y refugio por encima de la educación. Como señala Castiblanco (2020), “las familias desplazadas enfrentan la difícil decisión entre subsistir y educarse” (p. 297). Esto se hizo evidente en los grupos focales, donde un participante compartió: “A veces, no tenemos dinero ni para los útiles escolares” (Grupo Focal Jamundí). Este ciclo de pobreza ha perpetuado la falta de oportunidades educativas para las nuevas generaciones.

Mientras los jóvenes enfrentan estos retos, también deben lidiar con el impacto psicosocial del conflicto. El trauma emocional causado por la violencia puede afectar

gravemente la capacidad de los estudiantes para aprender y participar. La investigación de Moreno (2024) destaca la necesidad de programas de apoyo psicosocial (p. 1), algo que fue subrayado por un informante que comentó: “Necesitamos apoyo emocional que nos ayude a sanar” (Grupo Focal Yumbo). Sin embargo, la escasez de estos programas en muchas comunidades limita las oportunidades de los jóvenes para recuperarse.

La fragmentación del entorno comunitario y familiar complica la situación educativa. Las dinámicas familiares alteradas por el desplazamiento y la violencia restringen los proyectos educativos, como indicaron los participantes de los grupos focales, afirmando que “la falta de apoyo familiar agravó sus dificultades” (Grupo Focal Uribia). Este apoyo es fundamental para fomentar el interés y la dedicación hacia el aprendizaje, pero el conflicto ha debilitado estas estructuras, dejando a los estudiantes en una situación vulnerable.

A pesar de los obstáculos, muchos jóvenes encuentran maneras de resistir y ser resilientes, utilizando alternativas como programas flexibles o el apoyo de ONG para continuar su educación. Según Martínez (2024), estas iniciativas no solo facilitan el acceso a la educación, sino que también fomentan la participación activa de las comunidades. En este sentido, los participantes comentaron que “los programas de educación popular nos ayudan a sentir que podemos lograrlo” (Grupo Focal Jamundí), subrayando la importancia de la educación como un medio de empoderamiento.

La educación para la paz se vuelve primordial en este contexto por estar diseñada para crear ambientes de aprendizaje que promuevan la convivencia y el diálogo. La Comisión de la Verdad (2021) destaca la importancia de esta educación para construir un futuro más justo (p. 102). Un participante expresó: “La educación me ayuda a soñar con un mejor futuro” (Grupo Focal Yumbo), lo que sugiere que integrar estos principios al sistema educativo no solo facilita el acceso, sino que también contribuye a la cohesión social.

En resumen, el impacto del conflicto armado en el acceso y la continuidad educativa de las personas en edad escolar es profundo y complejo. Desde el desplazamiento forzado hasta el trauma emocional, los desafíos son significativos y requieren respuestas integrales. Es fundamental seguir apoyando y fortaleciendo los procesos educativos en contextos de conflicto, ya que representan un derecho esencial y un camino hacia la reconstrucción social y la promoción de la paz. Al hacerlo, se puede ofrecer a los jóvenes y adultos afectados por el conflicto una verdadera oportunidad de superación y desarrollo.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando

Tabla 81

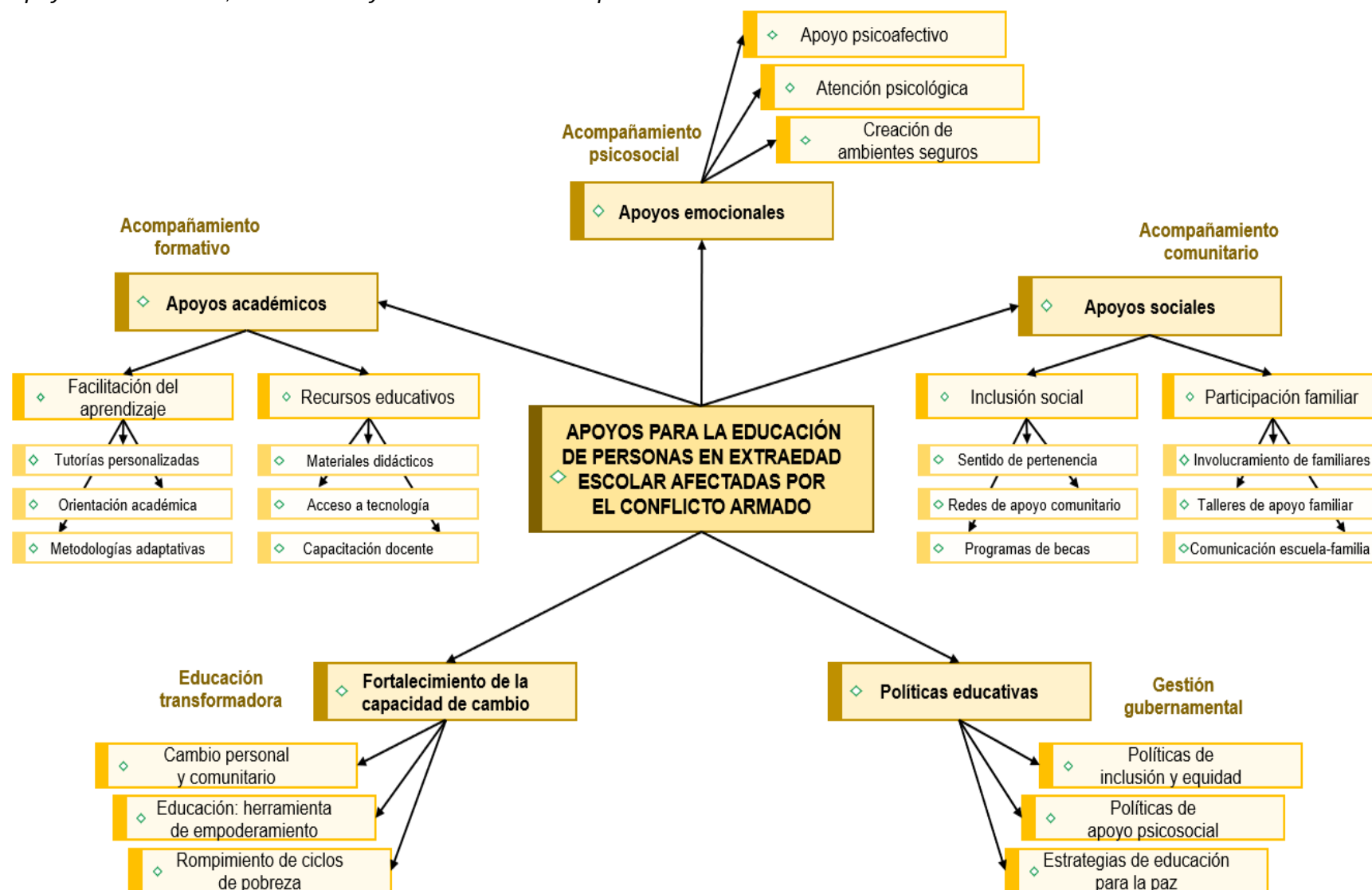
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 6: Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para estudiando

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Apoyo psicoafectivo emocional sostenido	EST001: Necesidad de apoyo emocional para recuperar la confianza y terminar el bachillerato.	EST006: Se demanda implementación de psicología para orientación.	EST010: Se requiere apoyo psicológico auténtico que haga sentir a los estudiantes comprendidos.	La necesidad de apoyo emocional profundo es común, destacando la importancia de la empatía y la conexión personal.	En Jamundí, se enfatiza la cercanía personal; en Yumbo, se busca un enfoque más profesional; en Uribia, hay necesidad de atención culturalmente relevante.	Se observa un reconocimiento de heridas emocionales acumuladas y la necesidad de apoyo sostenido y empático para continuar la educación.	En Jamundí, el aula es un espacio de apoyo emocional; en Yumbo, se destaca la importancia de la validación personal; en Uribia, la conexión cultural es clave para el bienestar emocional.	La revisión destaca la importancia de programas de apoyo psicosocial para facilitar la permanencia educativa y el bienestar emocional.	Alta convergencia en la necesidad de apoyo psicoafectivo y emocional, aunque con diferencias en la percepción de su implementación.
Acompañamiento educativo personalizado	EST003: Se necesita tutoría domiciliar que permita superar barreras académicas.	EST002: Necesidad de profesionales que ayuden a ver el estudio como una oportunidad, no una carga.	EST008: Se requiere orientación y comprensión de las trayectorias educativas discontinuas.	La personalización del acompañamiento educativo es fundamental para fomentar un aprendizaje positivo y motivador en todos los casos.	Jamundí se enfoca en la cercanía personal; Yumbo busca un enfoque más técnico; Uribia enfatiza la necesidad de adaptaciones culturales.	Se demanda un acompañamiento empático y comprensivo que fomente un sentido positivo hacia el aprendizaje y aborde las necesidades individuales.	En Jamundí, los estudiantes buscan que sus experiencias se escuchen; en Yumbo, se destaca el deseo de motivación personal; Uribia, enfatiza lo importante del enfoque culturalmente adaptado.	La revisión destaca la necesidad de programas de tutoría y acompañamiento personalizado para facilitar el acceso educativo y atender las particularidades de los estudiantes.	Alta convergencia en la necesidad de acompañamiento educativo personalizado, con diferencias en los métodos y enfoques.
Inclusión simbólica sentido pertenencia	EST004: Se evidencia el deseo de continuar estudios interrumpidos por el conflicto.	EST008: Se busca apoyo en transporte y alimentación como parte de la inclusión.	EST007: La pertenencia se basa en sentirse comprendido y apoyado en lo material.	La inclusión simbólica y el sentido de pertenencia son esenciales para fomentar la motivación y la continuidad educativa en todos los casos.	En Jamundí y Yumbo, el enfoque está en la reparación simbólica; en Uribia, la conexión cultural es más relevante.	Se destaca la necesidad de programas que generen pertenencia al sistema educativo y reduzcan el estigma por la edad o la trayectoria educativa.	En Jamundí, se observa la búsqueda de reconocimiento; en Yumbo, el deseo de pertenencia a una comunidad; en Uribia, la necesidad de inclusión cultural.	La revisión enfatiza la importancia de políticas que fomenten la inclusión y reduzcan el estigma asociado a la edad y trayectoria educativa.	Alta convergencia en la búsqueda de inclusión simbólica y sentido de pertenencia, con diferencias en el enfoque cultural.
Educación como transformación vital y resiliencia	EST001: La educación se ve como un motor de cambio personal, independiente de la edad.	EST007: Se relaciona la educación con la superación de obstáculos económicos y el logro de metas.	EST009: La educación es vista como una vía para una mejor calidad de vida y un futuro digno.	La educación es considerada un medio transformador y de resiliencia en todos los casos, promoviendo el desarrollo personal y comunitario.	En Jamundí, se enfatiza el aprendizaje como superación personal; en Yumbo, se destaca el deseo de cambiar su historia; en Uribia, se vincula con la identidad cultural.	Se observa que los participantes ven la educación como un medio para obtener un título y una herramienta de transformación y empoderamiento personal.	En Jamundí, se valora el apoyo emocional; en Yumbo, la motivación se relaciona con el cambio social; en Uribia, la educación se vincula con el crecimiento comunitario y cultural.	La revisión señala que la educación es clave para la transformación social y el empoderamiento de los jóvenes afectados por el conflicto.	Alta convergencia en la visión de la educación como un medio de transformación vital, aunque con diferencias en el enfoque cultural.
Apoyo estructural equidad acceso	EST001: La equidad educativa implica estudiar sin importar la edad.	EST008: Se requieren ayudas como transporte y alimentación para garantizar el acceso.	EST007: Las barreras económicas son una limitante significativa para el acceso educativo.	La necesidad de apoyo y equidad en el acceso educativo es un tema común en los tres casos, resaltando la importancia de eliminar barreras económicas.	En Jamundí, el enfoque es la equidad por edad; en Yumbo, se enfatiza la presión económica; en Uribia, se destaca la necesidad de recursos básicos.	Se identifican las carencias de recursos estructurales y la necesidad de un sistema que garantice el acceso equitativo a la educación.	En Jamundí, se observa la lucha por recursos; en Yumbo, se resalta la presión económica; en Uribia, la falta de acceso a la educación es un desafío evidente.	La revisión documenta la carencia de recursos y la necesidad de respuestas para garantizar el acceso a la educación.	Alta convergencia en la necesidad de apoyo estructural y equidad de acceso, con diferencias en el enfoque de las barreras.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 6, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 11

Apoyos emocionales, académicos y sociales necesarios para continuar estudiando



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Apoyos emocionales, académicos y sociales para la educación de personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia.

La educación es un pilar fundamental para el avance tanto personal como social, especialmente para aquellos que han sufrido por situaciones de violencia y desarraigo. En Colombia, el conflicto armado ha dejado huellas profundas en la vida de millones, afectando su acceso a la educación y su capacidad para mantenerse en el sistema educativo. En este contexto, se deben identificar y fortalecer los apoyos emocionales, académicos y sociales que ayuden a las personas en extraedad escolar a superar las barreras impuestas por el conflicto y alcanzar sus objetivos educativos.

Uno de los aspectos más importantes es el apoyo psicoafectivo y emocional. Muchos jóvenes y adultos que han vivido experiencias traumáticas debido al conflicto armado enfrentan serias dificultades para concentrarse y motivarse en sus estudios. Según Moreno (2024), los programas de apoyo psicosocial son esenciales para ayudar a los estudiantes a lidiar con el trauma, promoviendo su bienestar emocional y facilitando su proceso de aprendizaje (p. 3). Estas intervenciones no deben limitarse solo a la atención psicológica, sino también a crear un ambiente seguro y acogedor en las escuelas, donde los estudiantes sientan que son valorados y comprendidos.

El acompañamiento educativo personalizado es otro elemento clave para facilitar el aprendizaje de las personas en extraedad escolar. La falta de continuidad en la educación a menudo genera vacíos significativos en el conocimiento que necesitan ser abordados. Los testimonios recogidos en los grupos focales muestran que los estudiantes piden tutorías y orientación que se adapten a sus necesidades específicas. Como mencionó un participante en Yumbo, “se necesita un profesional que les haga ver que el estudio no es una carga, sino una oportunidad” (Grupo Focal Yumbo). Este tipo de acompañamiento permite identificar y trabajar en las barreras académicas que enfrentan los estudiantes, fomentando su autoestima y motivación.

La inclusión simbólica y el sentido de pertenencia son elementos clave para que los estudiantes se sientan parte del sistema educativo. Muchos jóvenes y adultos en extraedad escolar que fueron entrevistados compartieron que el conflicto ha interrumpido sus sueños y metas académicas, dejándolos con una sensación de frustración y desánimo. Para enfrentar esta situación, es imperativo que las instituciones educativas implementen

programas que fomenten un sentido de pertenencia y reconocimiento. Un estudiante de Jamundí mencionó que “las becas y ayudas generan reconocimiento y pertenencia al sistema” (Grupo Focal Jamundí), subrayando la importancia de crear espacios donde se valore la historia y las experiencias de vida de cada estudiante.

La educación también debe ser vista como un motor de transformación vital. Los jóvenes y adultos en extraedad escolar ven en la educación una oportunidad para reescribir su historia y superar obstáculos. Un participante en Uribe comentó: “La educación me permite adquirir nuevas habilidades y cambiar la visión que tengo sobre mi comunidad” (Grupo Focal Uribe). Este deseo de transformación no se limita solo al ámbito personal, sino que también busca tener un impacto positivo en sus familias y comunidades, generando un efecto multiplicador en el entorno social.

El apoyo estructural y la equidad de acceso son esenciales para garantizar que todos los jóvenes puedan retomar sus estudios. Las barreras económicas son uno de los obstáculos más significativos que enfrentan. En este sentido, es fundamental que las políticas educativas incluyan ayudas como transporte y alimentación, lo que facilitaría la asistencia y continuidad de los estudiantes en la educación. “La parte económica nos presiona”, afirmó un participante en Yumbo, destacando la necesidad de un enfoque integral que aborde estas limitaciones (Grupo Focal Yumbo).

Además, es fundamental que las políticas educativas sean inclusivas y se adapten a las necesidades de los adultos que están fuera del sistema escolar. La capacitación de los docentes en empatía y en el manejo de traumas se convierte en una habilidad esencial para crear un ambiente escolar seguro y acogedor. En este contexto, es determinante valorar las experiencias de los estudiantes y utilizarlas como base para diseñar estrategias pedagógicas efectivas. Las historias compartidas pueden ser una guía para desarrollar enfoques más empáticos, que reconozcan los desafíos específicos que los estudiantes enfrentan en su camino educativo.

La colaboración entre la institución educativa y la comunidad es otro aspecto que no se puede pasar por alto. Construir redes de apoyo comunitario puede ofrecer a los jóvenes un sentido de pertenencia y seguridad. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) subraya la importancia de fomentar la cooperación entre escuelas, familias y comunidades para crear un entorno de apoyo integral (p. 102). Estas redes pueden proporcionar

asesoramiento, recursos y oportunidades de participación que ayuden a los estudiantes a superar las dificultades que enfrentan debido al conflicto.

La educación para la paz se presenta como un enfoque transformador que puede tener un impacto significativo en el proceso educativo. Este tipo de educación promueve la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo, algo especialmente necesario en un contexto marcado por la violencia. Freire (1970) argumenta que la educación debe ser una experiencia de emancipación, y al integrar estos principios en el currículo, podemos preparar a los jóvenes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades (p. 45).

El papel de las organizaciones no gubernamentales (ONG) es exponencial para brindar apoyo a los jóvenes que han sido afectados por el conflicto. Muchas de estas organizaciones han puesto en marcha programas específicos que aseguran el acceso a la educación y ofrecen apoyo emocional y académico. Según Moreno (2024), estas iniciativas no solo facilitan la educación formal, sino que también promueven el desarrollo integral de los estudiantes al atender sus necesidades emocionales y sociales (p. 1).

Es fundamental que los familiares se involucren en el proceso educativo. La participación activa de padres y cuidadores puede reforzar el apoyo emocional y académico que reciben los jóvenes. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) subraya que las familias deben ser vistas como aliadas en la educación, y proporcionarles herramientas y recursos para que puedan ayudar a sus hijos es clave para el éxito académico (p. 103).

En resumen, los apoyos emocionales, académicos y sociales son esenciales para asegurar que las personas afectadas por la violencia armada en Colombia puedan continuar con su educación básica y media. A través de la implementación de programas de apoyo psicosocial, la adaptación del currículo, la provisión de recursos educativos y la creación de redes de apoyo en la comunidad, se puede construir un entorno educativo que fomente el bienestar y el desarrollo integral de los jóvenes. La educación es un recurso fundamental para la reconstrucción social y la promoción de la paz, y es vital invertir en el futuro de aquellos que han sufrido a causa de la violencia.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Tabla 82

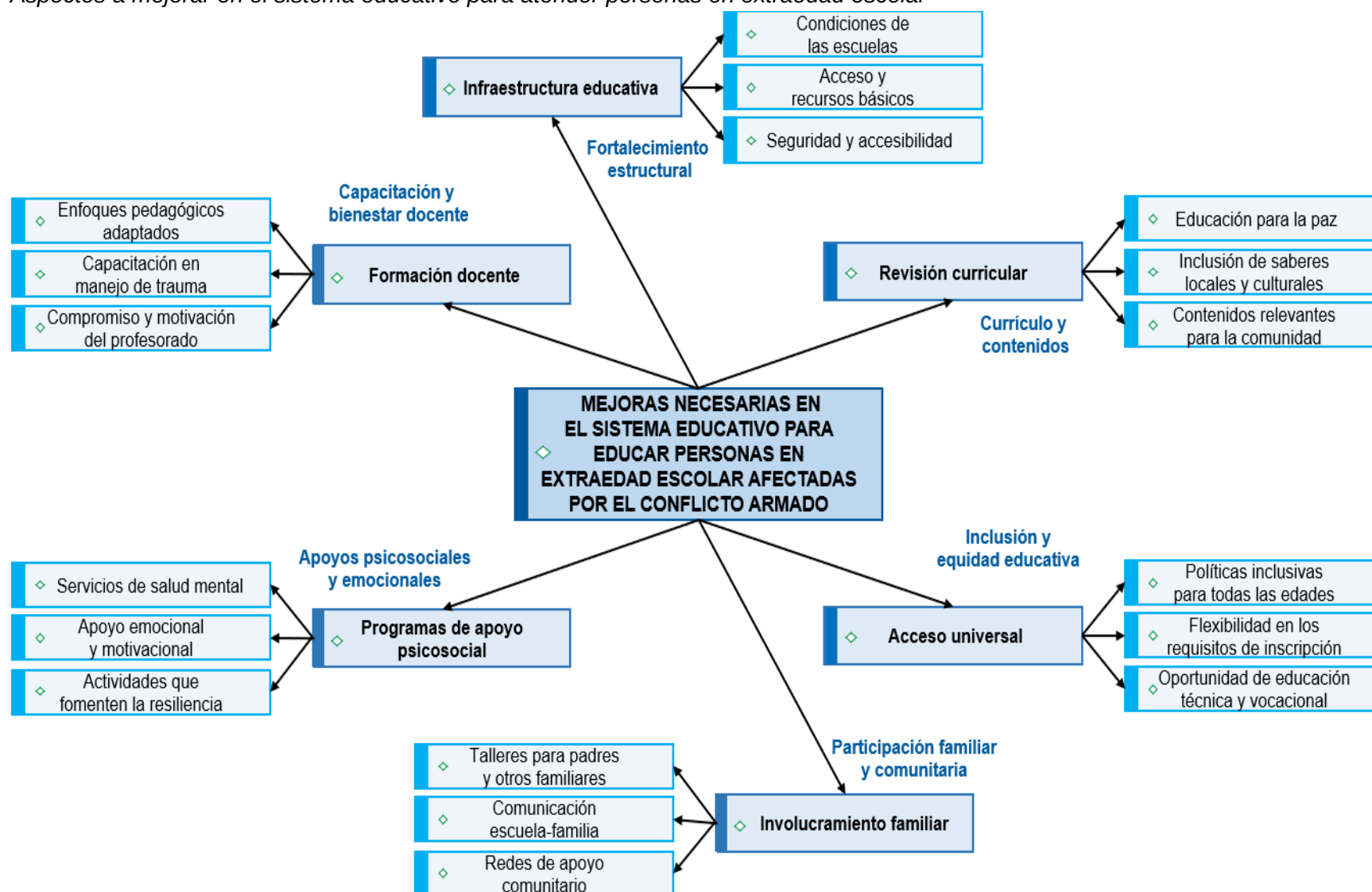
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 7: Aspectos a mejorar en el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Pertinencia territorial, étnica y cultural del currículo	EST001: "Que nos traigan muchos proyectos, como del agro para que nos enseñen cómo sembrar, cómo cuidar la tierra."	Se demanda un currículo vinculado al territorio, especialmente en torno a la ruralidad y la economía productiva agropecuaria, desde un enfoque situado y práctico.	EST010: "Tener en cuenta a los sabedores (...), enseñar en nuestra propia lengua materna." EST012: "Entiendan nuestra cultura."	Hay una demanda por un currículo que reconozca las particularidades socioculturales del territorio con un enfoque educación intercultural.	En Jamundí la pertinencia cultural preocupa mucho; en Yumbo se priorizan necesidades logísticas; Uribia exige un enfoque intercultural.	Se demanda con fuerza una educación que reconozca la lengua wayuu y los saberes ancestrales.	La escuela es un espacio donde las particularidades son reconocidas, aunque aún se necesita más atención.	La revisión enfatiza la importancia de un currículo que incorpore la diversidad cultural y los saberes locales.	Alta convergencia en la necesidad de un currículo pertinente, con diferencias en la forma en que se expresa esta necesidad.
Inclusión educativa y equidad intergeneracional	EST002: "El sistema educativo debe estar cerca del estudiante, sin importar la edad." EST003: "Ningún momento es tarde para uno estudiar."	Se solicita la apertura de políticas reales de inclusión para personas mayores, incluso sin alfabetización.	EST009: "No aceptan una persona mayor de 17 años." EST012: "Más flexibilidad con la edad."	Hay un consenso en la necesidad de un acceso universal y equitativo a la educación, sin discriminación por edad.	En Jamundí, la inclusión se asocia más con la diversidad cultural; en Yumbo, se enfoca en la equidad intergeneracional.	Se denuncia una exclusión por edad persistente; se solicita la apertura de políticas reales de inclusión para personas mayores.	La observación muestra que la flexibilidad en los horarios es esencial para la inclusión.	La revisión subraya la importancia de políticas inclusivas que garanticen a todos el acceso a la educación, sin distinción de edad.	Alta convergencia en la búsqueda de equidad educativa, con diferencias en la forma de abordar la inclusión.
Flexibilidad curricular trayectorias educativas diversificadas	EST003: "Ofrecerles mejores condiciones, más oportunidad para acceder al estudio." EST008: "Que el sistema sea flexible, horarios se ajusten a quienes trabajan."	Se plantea la urgencia de flexibilizar horarios y trayectorias formativas adaptadas a realidades laborales, económicas y familiares de los estudiantes.	EST012: "Se debería tener más flexibilidad con la edad." EST010: "Seguir estudiando."	La necesidad de un sistema educativo flexible que se ajuste a las condiciones de vida de los estudiantes es un tema común.	En Jamundí, se enfatiza la necesidad de adaptar el currículo; en Yumbo, se centra en la flexibilidad horaria.	Hay demanda por flexibilizar el currículo y el sistema escolar, para adultos que buscan completar su formación en distintos ritmos y momentos.	La flexibilidad es un factor clave para facilitar la continuidad del aprendizaje, especialmente en contextos de trabajo.	La revisión señala que la flexibilidad curricular es esencial para atender las diversas necesidades de los estudiantes.	Alta convergencia en la necesidad de flexibilidad educativa, aunque con diferencias en la implementación.
Formación bienestar docente con enfoque transformador	EST004: "Más pendientes los maestros de la enseñanza y que ellos puedan superarse."	Se percibe la urgencia de fortalecer la calidad, compromiso y bienestar del profesorado, incluyendo su desarrollo profesional.	EST012: "Más coordinadores y docentes comprometidos en las comunidades." EST012: "El maestro falta y no hay supervisión."	La necesidad de un profesorado comprometido y capacitado es un tema común en todos los casos.	En Jamundí y Uribia, se enfatiza más el compromiso y bienestar docente; en Yumbo, se priorizan las necesidades estructurales.	Existe necesidad de mayor compromiso y presencia docente, con estrategias de acompañamiento y supervisión continua en zonas rurales e indígenas.	La observación muestra que la calidad del docente impacta directamente en el compromiso de los estudiantes.	La revisión destaca la importancia de la capacitación docente como un pilar fundamental para mejorar la calidad educativa.	Alta convergencia en la necesidad de mejorar la formación docente, con diferencias en el enfoque.
Apoyos estructurales y psicoeducativos para la permanencia	EST003: "El sistema educativo debe mejorar la motivación."	La dimensión psicoeducativa es vista como clave para garantizar la permanencia educativa para personas adultas que requieren apoyo motivacional sostenido.	EST005: "Apoyo emocional y psicológico, muchos cargamos secuelas del pasado." EST007: "mejor servicio alimentación o transporte."	Hay una fuerte demanda por apoyos psicoeducativos y logísticos que faciliten la permanencia educativa.	En Jamundí, urge el apoyo emocional; en Yumbo, se habla de la importancia del acompañamiento psicosocial; en Uribia, se destaca falta de recursos.	Se valoran apoyos psicoeducativos culturalmente adecuados: procesos de alfabetización, acompañamiento familiar y motivación comunitaria.	La observación indica que el apoyo psicosocial es esencial para los estudiantes, especialmente en contextos de trauma.	La revisión enfatiza la importancia de los apoyos psicoeducativos para mejorar la permanencia en el sistema educativo.	Alta convergencia en la necesidad de apoyos estructurales y psicoeducativos, aunque con diferencias en la forma de implementación.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 7, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 12

Aspectos a mejorar en el sistema educativo para atender personas en extraedad escolar



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Mejoras necesarias en el sistema educativo para personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia.

La violencia armada ha dejado una huella profunda en la vida de millones de personas en Colombia, afectando especialmente a los jóvenes y adultos que están fuera del sistema escolar y que desean continuar su educación en condiciones difíciles. La educación es un derecho fundamental y un recurso valioso para el crecimiento personal y social; sin embargo, el sistema educativo colombiano actual enfrenta muchos desafíos que necesitan ser abordados para atender adecuadamente las necesidades de quienes están fuera del sistema escolar. Por eso, es importante explorar aspectos clave que requieren mejoras, basándonos en los testimonios de quienes han vivido estas experiencias.

Uno de los aspectos más urgentes a mejorar es la infraestructura educativa. Muchas escuelas en las áreas más afectadas por la violencia armada están en condiciones muy precarias. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020a), “muchas instituciones educativas carecen de recursos básicos como agua potable y espacios adecuados para el aprendizaje” (p. 15). Este problema fue confirmado por un participante en un grupo focal, quien comentó: “Las aulas están en mal estado, y a veces no hay ni bancos para sentarse” (Grupo Focal Yumbo). Invertir en la rehabilitación y construcción de escuelas es esencial para crear un ambiente seguro y adecuado que favorezca el aprendizaje.

La capacitación de los docentes también es fundamental. Muchos profesores en regiones rurales y dispersas no tienen la formación específica necesaria para abordar las necesidades emocionales y académicas de sus estudiantes. El estudio de Grijalba et al. (2019) indica que es necesario ofrecer programas de formación continua que incluyan enfoques pedagógicos adaptados a contextos de violencia y trauma (p. 147). En los grupos focales, los participantes coincidieron en que “los maestros deben entender lo que hemos vivido y cómo eso afecta nuestra educación” (Grupo Focal Jamundí). Esto subraya la importancia de contar con docentes capacitados que puedan apoyar a los estudiantes en su proceso educativo, brindándoles además apoyo emocional.

El currículo educativo necesita una revisión a fondo. Es necesario que se adapte a las realidades de las comunidades que han sufrido por el conflicto y que incluya contenidos que promuevan la paz y la reconciliación. La educación para la paz debería ser un pilar

fundamental del currículo, fomentando valores como la convivencia pacífica y el respeto mutuo. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) afirma que "incorporar estas temáticas en la educación puede guiar a los estudiantes a entender y superar las divisiones sociales causadas por el conflicto" (p. 102). Un participante en Uribia comentó: "Queremos aprender sobre nuestra cultura y cómo podemos vivir en paz" (Grupo Focal Uribia), lo que resalta la necesidad de un enfoque educativo más inclusivo y relevante.

Además, es vital implementar programas de apoyo psicosocial en las instituciones educativas. Muchos estudiantes que han enfrentado situaciones de violencia lidian con problemas emocionales que impactan su capacidad de aprendizaje. La investigación de Moreno (2024) señala que "los servicios de salud mental y apoyo emocional dentro del entorno escolar son esenciales" (p. 4). Un informante en Yumbo mencionó: "Necesitamos apoyo psicológico, porque muchos de nosotros llevamos cicatrices del pasado" (Grupo Focal Yumbo). Estos programas pueden ser clave para ayudar a los jóvenes a procesar sus experiencias y mejorar su bienestar general.

La inclusión de tecnología en la educación también es un aspecto que requiere atención. En un mundo cada vez más digital, el acceso a tecnologías de la información se ha vuelto fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, muchas escuelas en áreas afectadas por el conflicto carecen de los recursos tecnológicos necesarios. El Laboratorio de Economía de la Educación - LEE (2024) enfatiza que "es necesario garantizar la disponibilidad de dispositivos y acceso a internet" (p. 9). En un grupo focal, se destacó que "sin tecnología, estamos en desventaja frente a otros estudiantes". (Grupo Focal Jamundí). Lo anterior refuerza la relevancia de dotar las escuelas con herramientas que permitan garantizar y potenciar el aprendizaje.

El papel de las familias en el proceso educativo es un aspecto que realmente necesita ser fortalecido. Estas familias son fundamentales para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) subraya que "crear espacios para que las familias participen efectivamente en la educación de sus hijos es esencial" (p. 105). Un participante en Uribia comentó: "Queremos ser parte del proceso educativo de nuestros hijos, pero necesitamos orientación" (Grupo Focal Uribia). Esto indica que es necesario establecer mecanismos que promuevan la colaboración entre las escuelas y los hogares.

Además, formar redes de apoyo comunitario es clave para mejorar la educación de quienes han sido afectados por la violencia armada. Fomentar la cooperación entre escuelas, organizaciones no gubernamentales y comunidades puede crear un ambiente más solidario para los estudiantes. Según Ordóñez y Gutiérrez (2023), “las redes de apoyo pueden ofrecer recursos y oportunidades de participación” (p. 235). Un informante en Yumbo expresó: “Si trabajamos juntos, podemos hacer más por nuestros jóvenes” (Grupo Focal Yumbo), resaltando la importancia de la colaboración comunitaria.

Por último, la evaluación del sistema educativo es otro aspecto crítico que no se puede pasar por alto. Es vital implementar sistemas de seguimiento y evaluación que ayuden a identificar las necesidades específicas de los alumnos. Según la investigación de Moreno (2024), “la supervisión continua del bienestar emocional y académico de los estudiantes puede contribuir a la detección temprana de problemas” (p. 5). Los miembros de los grupos focales coincidieron en que “necesitamos que nos escuchen y que se evalúen nuestras verdaderas necesidades” (Grupo Focal Jamundí).

Es imperativo impulsar una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes. Las comunidades que han sufrido el conflicto son variadas y, a menudo, están compuestas por personas de diferentes orígenes étnicos y culturales. Según el Ministerio de Educación Nacional (2020a), “es imprescindible crear políticas educativas que aseguren el ingreso a la educación para todos” (p. 12). En este contexto, un participante en Uribia comentó: “Queremos que nuestra cultura sea reconocida en la educación” (Grupo Focal Uribia), resaltando la importancia de un enfoque inclusivo y respetuoso.

En resumen, mejorar el sistema educativo en Colombia para atender las necesidades de las personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado es un reto complejo que demanda un enfoque integral. Desde la formación de los docentes y la infraestructura hasta la inclusión de tecnología y el apoyo psicosocial, es imperativo abordar cada uno de estos elementos para construir un sistema educativo que fomente la paz y el desarrollo. La educación es clave para la restauración social y la promoción de un futuro más equitativo, y es vital invertir en la educación de quienes han sido impactados por la violencia.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para desarrollo personal y comunitario del estudiante

Tabla 83

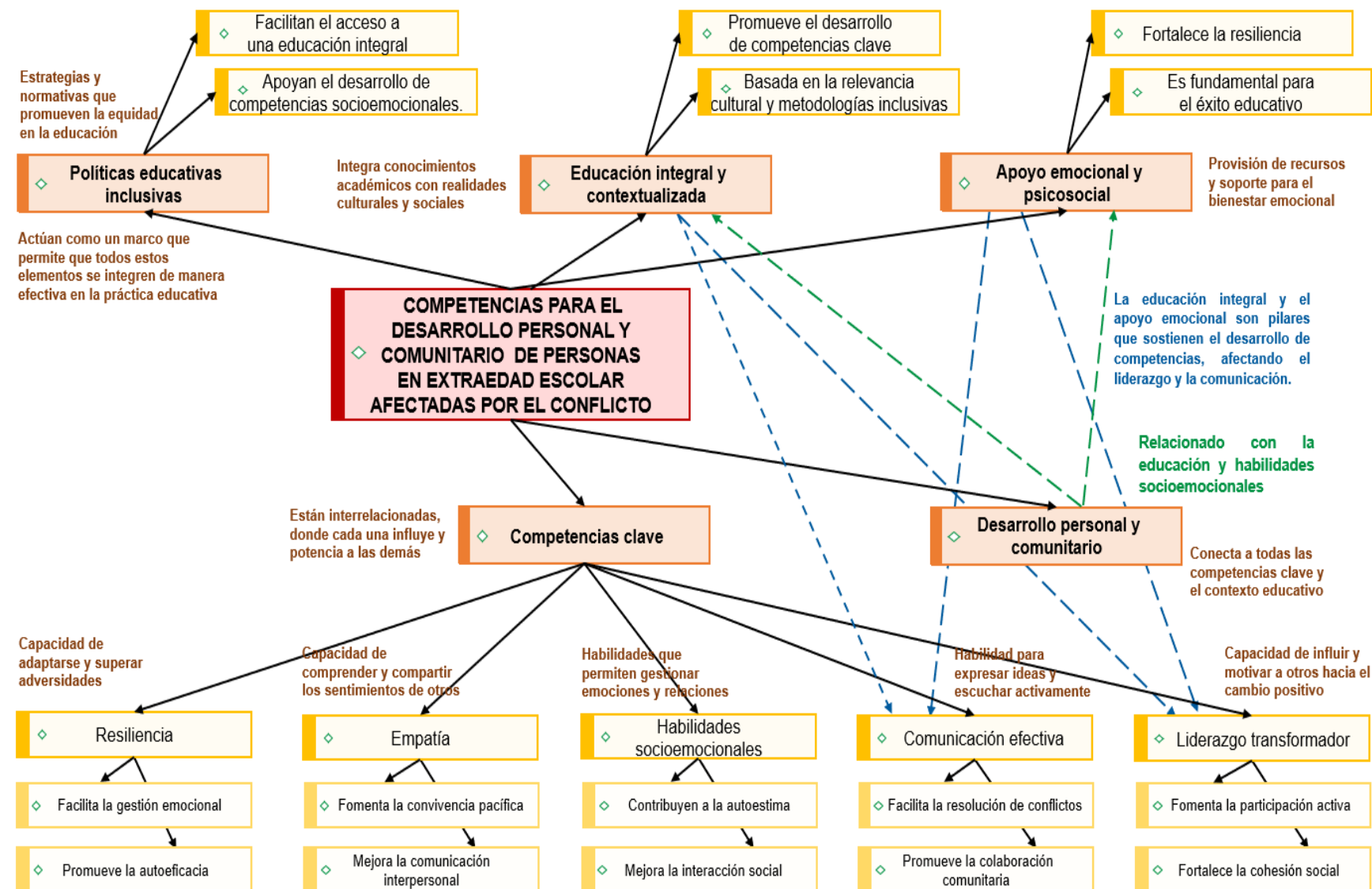
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 8: Competencias más importantes para el desarrollo personal y comunitario del estudiante

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Habilidades sociales y comunitarias	Se enfatiza la necesidad de mantener una comunicación efectiva y la importancia de la convivencia en la educación. "Más comunicación... tener más paciencia, más liderazgo." (EST003)	Se destaca la necesidad de mejorar la comunicación interpersonal y promover la empatía con frases como "Saber escuchar a las personas y saber solucionar problemas." (EST006)	La importancia del respeto y la convivencia se refleja en la comunidad Wayuu, con comentarios como "Manteniendo respeto (...) enseñar a respetar." (EST009)	Se resalta la comunicación efectiva y la convivencia como pilares fundamentales para el desarrollo personal y comunitario.	Jamundí y Yumbo se centran más en la comunicación, mientras que Uribia resalta el respeto cultural como un valor central.	La educación se ve como una herramienta para desarrollo personal y comunitario, enfatizando la necesidad de un enfoque inclusivo y motivador. La educación se percibe como un medio para enfrentar retos del mundo actual.	Las aulas son un punto de encuentro social y emocional, donde se valora la oralidad y el apoyo mutuo. Se observa que "la camaradería entre ellos es notable."	La educación es un medio de transformación personal y comunitaria, con un enfoque en la empatía y la convivencia.	Alto, todos los casos destacan la importancia de la comunicación y el respeto en el aprendizaje.
Educación técnica, profesional y para el trabajo	Se valora la formación técnica relacionada con el medio ambiente y la sostenibilidad: "Qué bueno que de aquí mismo salieran los técnicos." (EST002)	Se enfatiza el emprendimiento y habilidades prácticas, como "Como ventas (...) tener su negocio independiente." (EST005)	Se busca incorporar la cultura en la formación técnica, con énfasis en "aprender cosas prácticas como hacer un proyecto." (EST010)	La formación técnica es esencial para el desarrollo personal y comunitario, pues mejora las condiciones económicas.	La formación en Jamundí es más ambiental, mientras que en Yumbo se enfoca en el emprendimiento y la autosuficiencia.	Se aboga por la formación práctica y aplicable al contexto, orientada hacia el desarrollo económico.	Los estudiantes valoran la formación técnica relacionada con sus realidades y necesidades, es la importante ser "conocedores del entorno."	Se requiere una formación que conecte habilidades técnicas con el contexto cultural y social para mejorar la empleabilidad.	Moderado, todos mencionan la importancia de la educación técnica, pero los enfoques varían según el contexto.
Liderazgo transformador y participación comunitaria	Se reconoce la formación de formadores locales como clave: "Aquí hay muchas personas capacitadas a enseñar." (EST001)	Se destaca la importancia de la capacitación de docentes y el liderazgo ético: "Ser buen líder, saber escuchar, solucionar problemas." (EST006)	El liderazgo se basa en la mediación de conflictos y en la defensa de derechos culturales: "Liderazgo social, resolución pacífica de conflictos." (EST010)	Se reconoce que el liderazgo y la participación son fundamentales para el desarrollo comunitario y la cohesión social.	Las características del liderazgo varían: Jamundí se valora la formación social, Yumbo en la empatía y Uribia la mediación cultural.	El liderazgo se considera esencial para el empoderamiento comunitario y la resolución de conflictos, con énfasis en la participación activa.	Se destaca la necesidad de un liderazgo ético que fomente participación activa y compromiso social, con enfoque en la mediación de conflictos.	Se sugiere un liderazgo que promueva la inclusión y el respeto por la identidad cultural para fortalecer el tejido social.	Moderado, el liderazgo se reconoce en todos, pero las cualidades varían según el contexto.
Educación integral y contextualizada	Se busca integrar tecnología y metodologías humanistas en la educación: "Traerles tecnología, proyectos." (EST001)	Se enfatiza la educación centrada en el estudiante y la relevancia cultural del currículo: "Prepararse (...) llegar a ser un profesional." (EST007)	Urge un currículo que respete y se adapte a la cosmovisión wayuu: "Interculturalidad, derechos humanos, legislación indígena." (EST010)	Todos abogan por una educación que integre academia cultura y sociedad, promoviendo el respeto a la diversidad.	En Jamundí se valora más la tecnología, y Uribia se enfoca en la cosmovisión indígena y la relevancia cultural.	La educación se ve como un medio para la transformación sociocultural y el empoderamiento, resaltando la importancia de un enfoque integral.	Se observa que la educación debe reflejar las realidades y culturas de los estudiantes, con un aprendizaje significativo.	Urge una educación que articule la alfabetización con la formación técnica y cultural, para fortalecer identidad comunitaria.	Alto, todos coinciden en la necesidad de una educación integral y contextualizada que responda a las realidades locales.
Habilidades socioemocionales y comunicativas	Se valoran la paciencia y el compromiso en las relaciones: "Más paciencia, más liderazgo." (EST003)	Se enfatizan los valores de respeto y solidaridad como fundamentales: "Respeto, memoria de lo que hemos vivido, solidaridad." (EST008)	La ética relacional y los valores ancestrales son centrales para el desarrollo comunitario: "Respeto, solidaridad, empatía, humildad." (EST012)	Se coincide en la importancia de las habilidades socioemocionales y el respeto en la convivencia, esenciales para la cohesión social.	Jamundí y Yumbo enfatizan el respeto y la comunicación. En Uribia se centra en los valores ancestrales y la ética relacional.	Formación en habilidades socioemocionales es vital para la convivencia y el desarrollo personal, destacando la necesidad de fortalecer la autoestima y la motivación.	Se subraya la importancia del acompañamiento emocional y el apoyo en el aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia.	Se destaca que gestionar emociones es esencial para el bienestar y el aprendizaje de los promoviendo un entorno educativo saludable.	Moderado, todos reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales con varios enfoques y prioridades según el contexto.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 8, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 13

Competencias más importantes para el desarrollo personal y comunitario del estudiante



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Competencias para el desarrollo personal y comunitario de personas en extraedad escolar en Colombia.

La violencia armada ha dejado una huella profunda en la vida de millones de colombianos, impactando no solamente sus condiciones de vida, sino también su desarrollo personal y comunitario. En este contexto, las habilidades que se cultivan en las personas que están fuera del sistema escolar son trascendentales para su reconstrucción como individuos y su reintegración en sus comunidades. A través de los testimonios obtenidos en los grupos focales y las entrevistas con los informantes clave, se destaca la importancia de habilidades como la resiliencia, la empatía, la comunicación efectiva y el liderazgo transformador. Estas competencias son esenciales para enfrentar los retos que presenta la vida en un entorno determinado por el conflicto armado, y son vitales para fomentar la cohesión social y fortalecer el tejido comunitario.

Los descubrimientos de los grupos focales muestran que los participantes valoran enormemente la educación como una herramienta de transformación. En Jamundí, por ejemplo, un participante comentó: “La educación es vista como un medio para adquirir herramientas que les permitan hacer frente a los retos del mundo contemporáneo”, lo que refleja una percepción compartida de que la educación no es únicamente un proceso académico, sino también una forma de empoderar a las personas para que superen sus circunstancias más difíciles. Según Sandoval y Sandoval (2024), la resiliencia se concibe como una competencia clave, ya que permite a los individuos adaptarse y encontrar un sentido de propósito en medio de la adversidad (226).

Por otro lado, la empatía se resalta como una competencia fundamental en el proceso educativo. En el grupo focal llevado a cabo en el municipio de Yumbo, se subrayó la necesidad de “saber escuchar a las personas y saber solucionar los problemas”. Esta habilidad de ponerse en el lugar del otro es esencial para promover la convivencia y la reconciliación en comunidades que han padecido los efectos de la violencia derivada de la confrontación armada. Según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la empatía no solamente ayuda a que las personas se entiendan mejor, sino que también crea un ambiente de apoyo y colaboración, algo que resulta capital para la recuperación emocional y social de quienes han tenido que sufrir las vicisitudes que conlleva el conflicto (p. 87).

La comunicación efectiva se presenta como otra habilidad clave que permite a las personas expresar sus necesidades y preocupaciones. En Uribia, un participante comentó: “Respeto, memoria de lo que hemos vivido, solidaridad”, destacando la importancia de construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la comprensión de las experiencias individuales. La capacidad de comunicarse de manera clara y asertiva es esencial para resolver conflictos y fomentar un sentido de pertenencia en la comunidad. Quaranta (2021) señala que “la comunicación efectiva permite a las personas compartir sus experiencias, lo que facilita el diálogo y la colaboración” (p. 19).

El liderazgo transformador también juega un papel determinante en el desarrollo personal y comunitario. Los informantes en Jamundí enfatizaron que “aquí hay muchas personas capacitadas para enseñar”, lo que resalta la necesidad de formar líderes que puedan guiar a otros en el proceso de aprendizaje y empoderamiento. Este tipo de liderazgo se basa en la mediación de conflictos y en promover la participación activa en la comunidad. En este contexto, Linares (2025) subraya que “fomentar el trabajo en equipo permite a las personas unir fuerzas y talentos para alcanzar objetivos comunes” (p. 6).

La educación integral y contextualizada es clave para que las competencias mencionadas se desarrollen de manera efectiva. En los grupos focales, se notó que las comunidades valoran una educación que combine herramientas tecnológicas con enfoques humanistas. Un participante en Yumbo comentó: “Prepararse (...) llegar a ser un profesional”, lo que refleja la aspiración de los jóvenes y adultos que están fuera del sistema escolar de recibir una formación académica que les abra las puertas a mejores oportunidades laborales. Esta educación debe ser relevante y adaptarse a las realidades sociales y culturales de cada comunidad (Comisión de la Verdad de Colombia, 2021, p. 92).

Las habilidades socioemocionales también son fundamentales para la formación de las personas en extraedad escolar. En Jamundí, un informante mencionó: “Más paciencia, más liderazgo”, lo que indica que las competencias emocionales son necesarias tanto en el ámbito personal como en la vida comunitaria. Según Linares (2025), la gestión de emociones y el desarrollo de la autoestima son factores que contribuyen a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los individuos, ayudándoles a enfrentar los desafíos cotidianos con mayor fortaleza (pp. 3-4).

Incluir las experiencias de los participantes en el diseño de estrategias educativas es fundamental. En Yumbo, se destacó que “las historias y experiencias de los participantes son vistas como esenciales para crear estrategias pedagógicas efectivas”. Este enfoque hace que la educación sea más relevante y significativa, ya que se basa en la realidad de los estudiantes. Promover un currículo que reconozca las dificultades específicas que enfrentan los individuos es vital para asegurar su éxito educativo (Restrepo et al., 2025, p. 105).

La necesidad de un enfoque educativo integral que no solo se centre en la formación académica, sino que también brinde atención y apoyo emocional, es un tema que surge con frecuencia en los testimonios. Los participantes piden políticas que proporcionen herramientas prácticas y respaldo emocional para enfrentar las dificultades. De acuerdo con Portillo (2019), esto resalta la importancia de crear un ambiente educativo que, además de impartir conocimientos, promueva el bienestar emocional de los estudiantes (p. 57).

En resumen, las habilidades necesarias para el crecimiento personal y comunitario de las personas en extraedad escolar que han sido afectadas por el conflicto armado en Colombia son diversas y complejas. La resiliencia, la empatía, la comunicación efectiva, el liderazgo transformador y las habilidades socioemocionales son esenciales para reconstruir sus vidas y contribuir al bienestar de sus comunidades. La educación, en sus diferentes formas, se convierte en el pilar fundamental para desarrollar estas habilidades, siendo determinante que los sistemas educativos adopten un enfoque integral y adaptado que responda a las realidades de quienes han sufrido el conflicto. La transformación, tanto social como personal, es posible y depende de la capacidad de los individuos para cultivar estas competencias en un entorno que las valore y apoye.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 9: Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado

Tabla 84

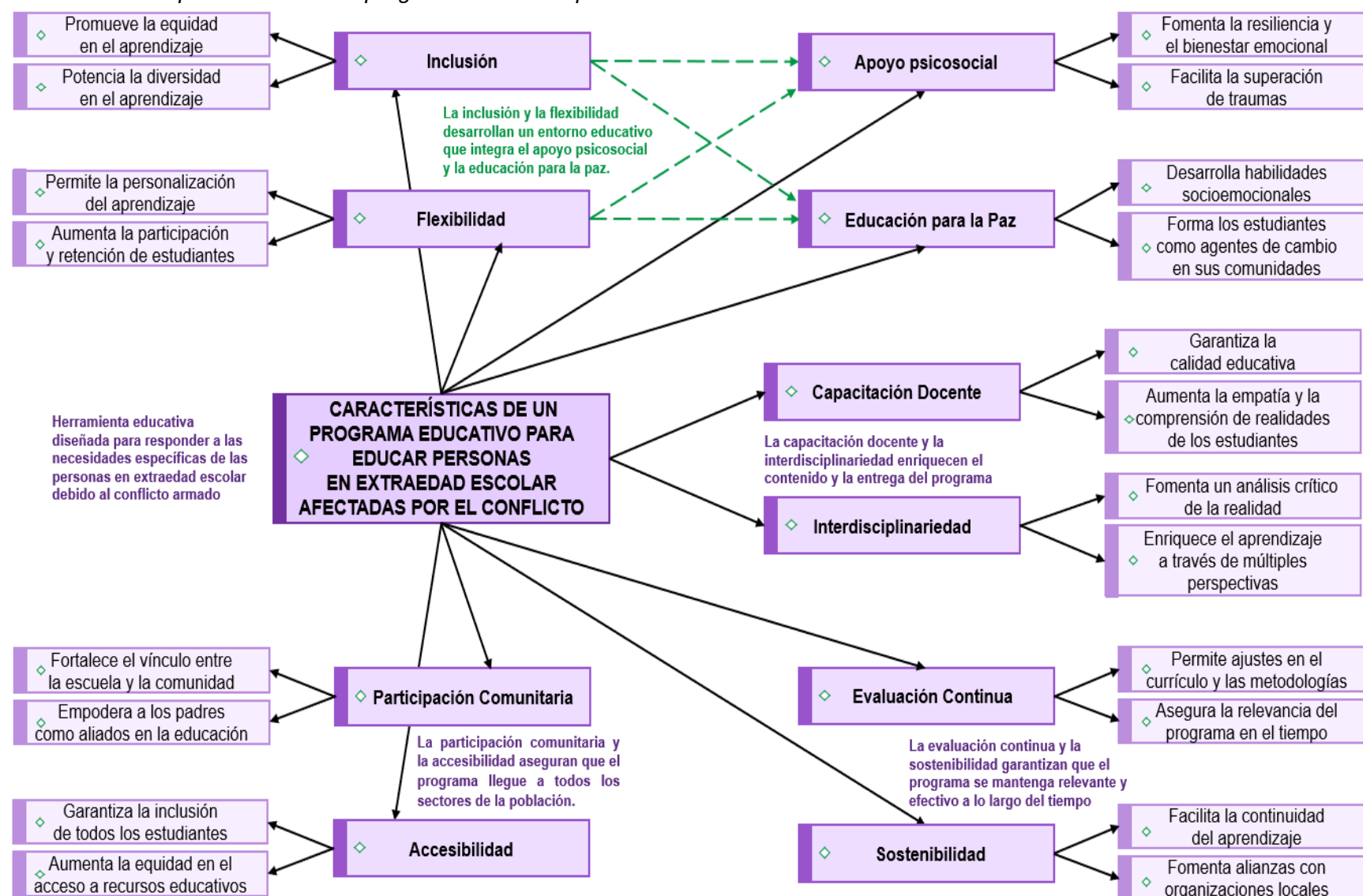
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 9: Características que debe tener un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribea	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Accesibilidad y equidad educativa	Barreras económicas limitan el acceso a la educación y urge apoyo institucional que motive. "Que vuelvan esas organizaciones que motiven..." (EST001)	Se exige una educación inclusiva que permita al acceso a todos. "Donde pueda llegar toda la gente de cualquier estatus..." (EST006)	Se enfatiza la descentralización y que la educación llegue a áreas rurales. "Que llegue hasta la rancharía..." (EST009)	Todos los grupos destacan la necesidad de eliminar barreras socioeconómicas y garantizar el acceso a la educación.	Uribea enfoca en la territorialización del servicio educativo, mientras que Jamundí y Yumbo enfatizan la inclusión socioeconómica.	Se destaca la importancia de políticas que faciliten acceder a la educación sin obstáculos económicos.	Las aulas deben ser espacios seguros y accesibles, donde los estudiantes se sientan bienvenidos y motivados a participar.	Se requiere que las políticas educativas aborden las barreras económicas y logísticas que dificultan el acceso a la educación.	Alto: todos coinciden en la importancia de la accesibilidad y equidad educativa, resaltando la necesidad de un enfoque inclusivo.
Pertinencia cultural y territorial	Se valora el saber local y el apoyo comunitario como elementos fundamentales en la educación. "Ofreciéndole a otros nuestro conocimiento..." (EST002)	Se destaca la experiencia personal y cómo esta debe integrarse en la educación. "Que reconozca la experiencia de vida..." (EST008)	Se demanda un enfoque educativo que valore saberes ancestrales la cultura y lengua. "Que integren los saberes ancestrales..." (EST010)	Todos resaltan la necesidad de que la educación se adapte a las realidades culturales y sociales de los estudiantes, reconociendo su diversidad.	Uribea enfatiza la educación intercultural y la cosmovisión wayuu; Jamundí y Yumbo se centran en las experiencias de vida de los estudiantes.	La educación debe ser culturalmente relevante y contextualizada, incorporando las vivencias de los estudiantes en el currículo.	La educación debe reflejar la realidad cultural y social de los estudiantes, asegurando que se sientan identificados y valorados en su identidad.	La pertinencia cultural es clave para éxito educativo, si los contenidos se alinean con las realidades y costumbres de los estudiantes.	Alto: todos los casos abogan por una educación culturalmente pertinente y adaptada a cada contexto.
Desarrollo personal y bienestar socioemocional	Se asocia el bienestar con la realización personal y la posibilidad de ayudar a otros a través del conocimiento. "Ayudamos es desempeñándonos bien..." (EST002)	Se solicita que la pedagogía sea empática y brinde contención emocional a los estudiantes. "Que no haga sentir mal por no saber..." (EST008)	Se enfatiza en el apoyo afectivo y la inclusión, pues el bienestar se vincula a la autovaloración. "Apoyo emocional... sin juzgar la edad..." (EST011)	Todos coinciden en la necesidad de un enfoque educativo que priorice el bienestar emocional, la inclusión y la valoración personal.	Uribea resalta más la diversidad cultural en el bienestar; Jamundí y Yumbo se centran más en el apoyo emocional como clave para el aprendizaje.	Un enfoque educativo debe incluir el apoyo emocional y validar las experiencias de los estudiantes para fomentar su desarrollo integral.	Crear un ambiente seguro y de apoyo es esencial para el desarrollo personal y académico de los estudiantes, su facilitando su participación activa.	La atención a las necesidades socioemocionales es vital para aprender y el bienestar general de los estudiantes permite un entorno educativo saludable.	Alto: todos los casos destacan la importancia del desarrollo personal y el bienestar socioemocional en el proceso educativo.
Formación práctica y para la vida	Se propone una educación orientada al emprendimiento y la autonomía económica, facilitando la creación de microempresas. "Ayudarlos a poner un negocio..." (EST004)	Se requiere un aprendizaje aplicable en la vida diaria, permitiendo trabajar mientras se estudia. "Que uno pueda trabajar al mismo tiempo..." (EST005)	Urge una formación adaptada a la realidad y ritmo de cada persona, desde lo básico con sentido práctico. "Desde lo básico... sin juzgar..." (EST012)	Todos los grupos enfatizan la necesidad de una formación que sea práctica, orientada a la vida cotidiana y relevante para los estudiantes.	Uribea destaca la adaptación cultural en la formación práctica, mientras Jamundí y Yumbo se centran más en el emprendimiento y la aplicación laboral.	La educación debe equipar a los estudiantes con habilidades prácticas para mejorar su calidad de vida y alcanzar autonomía económica.	Los programas formativos ser prácticos que conecten con las realidades laborales y cotidianas para apoyar la inserción al mercado laboral.	La formación práctica es esencial para la inclusión social y el desarrollo económico ayudando a enfrentar los desafíos diarios.	Alto: todos los casos coinciden en la relevancia de la formación práctica y para la vida en la educación de personas en extraedad escolar.
Enfoque pedagógico integral actualizado	Se subraya la necesidad de modernizar los contenidos educativos y las metodologías. "Tener más tecnología..." (EST003)	Se sugiere un enfoque flexible que combine teoría y práctica y se, adapte a necesidades de los estudiantes. "Flexible, que combine lo académico con lo práctico." (EST008)	Se demanda un currículo que refleje tendencias educativas actuales y se ajuste a las motivaciones "Flexible en horarios..." (EST012)	Todos destacan la importancia de un enfoque pedagógico integral, actualizado y adaptativo para responder a las realidades de los estudiantes.	Uribea destaca las necesidades culturales y contextuales; Yumbo y Jamundí se centran en la modernización de contenidos y metodologías.	Implementar metodologías activas y tecnología e vital para atraer y mantener el interés de los estudiantes y el aprendizaje más efectivo.	La flexibilidad en la enseñanza es clave para adaptarse a las realidades de los estudiantes en extraedad escolar, con educación más inclusiva y efectiva.	La educación debe ser integral, actualizada y adaptada, con una experiencia de aprendizaje eficaz que responda a las necesidades de los estudiantes adultos.	Alto: todos coinciden en la necesidad de un enfoque pedagógico integral y actualizado que responda a las necesidades de los estudiantes adultos.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 9, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 14

Características que debe tener un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Características de un programa educativo para atender víctimas del conflicto armado en extraedad escolar.

La violencia armada ha dejado profundas cicatrices en la sociedad colombiana, afectando y transformando las vidas de millones. En este contexto, es fundamental crear programas educativos que respondan a las necesidades de las víctimas de la violencia. Un programa educativo eficaz no solo debe ofrecer conocimientos académicos, sino también atender el bienestar social, cultural y emocional de los estudiantes. A través de las opiniones recogidas en grupos focales y entrevistas, se han identificado varias características clave que estos programas deben tener para ser realmente efectivos.

Una de las características más determinantes de un programa educativo en este contexto es su enfoque inclusivo. Es vital que el programa reconozca y respete la diversidad social y cultural de las comunidades afectadas por la violencia armada. Según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), un enfoque inclusivo permite que todos los estudiantes, sin importar su origen, condición socioeconómica o género, accedan a una educación de calidad (p. 45), promoviendo la equidad y enriqueciendo el aprendizaje al incorporar diversas perspectivas y experiencias. En Jamundí, los participantes subrayaron que “las organizaciones deben volver para que la gente se motive”, destacando la necesidad de apoyo institucional para facilitar el acceso a la educación.

La flexibilidad es otra característica que debe considerarse al diseñar programas educativos. Las circunstancias de los estudiantes afectados por el conflicto pueden variar considerablemente, lo que requiere un enfoque adaptable que se ajuste a sus necesidades individuales. Purcachi et al. (2024) enfatizan que los programas deben ser suficientemente flexibles como para permitir la personalización del aprendizaje, ofreciendo diferentes modalidades educativas que se adapten a las realidades de los estudiantes (pp. 15-16). En Yumbo, se mencionó la importancia de “horarios flexibles”, resaltando la necesidad de diseñar programas que tomen en cuenta las responsabilidades de los estudiantes.

Un aspecto clave de cualquier programa educativo es el apoyo psicosocial. La violencia y el desplazamiento forzado han dejado a muchas personas lidiando con traumas emocionales que impactan su capacidad de aprender. En este contexto, Moreno (2024) subraya la importancia de incluir servicios de apoyo psicosocial en el programa educativo para ayudar a los estudiantes a superar sus experiencias traumáticas (p. 2). En el Grupo

Focal de Uribia, se mencionó que “los docentes deben ser empáticos y adaptarse a las carencias de aprendizaje de los adultos”, lo que resalta la necesidad de un acompañamiento emocional durante el proceso educativo.

La educación para la paz debe ser un pilar central en cualquier iniciativa dirigida a comunidades afectadas por el conflicto. Este enfoque busca promover la convivencia, la reconciliación y el diálogo entre estudiantes de diferentes orígenes. Según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), se debe incluir la educación para la paz en el currículo para que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y valores que les permitan construir un mejor futuro (p. 92). Los grupos focales señalaron que “la educación se considera una herramienta vital para el cambio personal y comunitario”, destacando cómo la formación en valores de paz empodera los estudiantes para apoyar sus comunidades.

La capacitación docente es un elemento esencial que no se puede pasar por alto. Los educadores que trabajan en contextos de conflicto deben estar listos para atender las necesidades específicas de sus estudiantes. Grijalba et al. (2019) indican que es necesario ofrecer formación continua a los profesores en áreas como la gestión del trauma y el uso de metodologías activas (p. 147). En Yumbo, se comentó que “los docentes deben comprender las realidades del conflicto armado y el trauma que enfrentan los estudiantes”, enfatizando la importancia de formar educadores sensibles

La interdisciplinariedad es una característica clave que debe estar presente en el diseño de programas educativos. Abordar las necesidades de los estudiantes afectados por el conflicto requiere un enfoque que combine diversas disciplinas, como la psicología, la sociología y la educación. Jara (2020) argumenta que un enfoque interdisciplinario permite a los estudiantes comprender la complejidad de su situación y desarrollar un análisis crítico de su entorno (p. 75). Durante las entrevistas, se sugirió que “la educación debe integrar saberes ancestrales y experiencias culturales”, lo que resalta la necesidad de un currículo que refleje la realidad de los estudiantes.

Es fundamental que la educación fomente la participación activa de la comunidad. Involucrar a las familias y otros actores locales en el proceso educativo es esencial para crear un entorno de apoyo integral. Según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la implicación comunitaria fortalece la conexión entre la escuela y su entorno, empoderando a padres y cuidadores para que se involucren en la educación de sus hijos (p. 87). En

Jamundí, se mencionó que “los participantes valoran la oportunidad de compartir sus vivencias”, lo que demuestra cómo la colaboración puede enriquecer el proceso educativo.

La accesibilidad es un aspecto vital en la educación para las personas afectadas por la violencia. Es clave eliminar las barreras físicas, económicas y sociales que dificultan el acceso a la educación. El Ministerio de Educación Nacional (2020a) sugiere implementar políticas que aseguren que todos los estudiantes, más allá de su situación socioeconómica, accedan a la educación (p. 12). En Yumbo, se destacó que “las políticas educativas deben ser flexibles y adaptarse a las realidades cambiantes de los estudiantes”, subrayando la importancia de ajustar los recursos y servicios a las necesidades de la población.

La evaluación continua de la estrategia educativa es una característica clave que no podemos pasar por alto. Es fundamental establecer mecanismos de monitoreo y evaluación que nos permitan medir el impacto de la estrategia en el bienestar y el aprendizaje de los alumnos. García (2024) subraya que la evaluación continua es clave para identificar áreas que necesitan mejoras y para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes (pp. 21-22). Durante las observaciones, se destacó que “la atención emocional es vital para el éxito académico”, lo que sugiere que debemos medir y ajustar las intervenciones según su efecto en el bienestar de los estudiantes.

La sostenibilidad también es un aspecto que merece atención al diseñar estrategias educativas. Es esencial que estas estrategias sean viables a largo plazo, garantizando que los recursos y el apoyo estén disponibles para las comunidades afectadas. Las alianzas con organizaciones locales, nacionales e internacionales pueden ser un gran impulso para la sostenibilidad del programa. En Uribia, se enfatizó que “los programas educativos deben ser prácticos y motivadores”, lo que indica que la relevancia y la aplicabilidad del contenido son fundamentales para mantener a los estudiantes en el sistema educativo.

En resumen, una estrategia educativa que busque atender las necesidades de las personas afectadas por la violencia armada debe ser inclusiva, flexible y centrada en el bienestar social y emocional de los estudiantes. Incorporar la educación para la paz, ofrecer apoyo psicosocial, capacitar a los docentes y fomentar la participación comunitaria son elementos clave que asegurarán el éxito del programa. Al invertir en una educación de calidad que responda a las necesidades de estas comunidades, podemos contribuir a la reconstrucción social y a la promoción de un futuro más justo y pacífico en Colombia.

Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Tabla 85

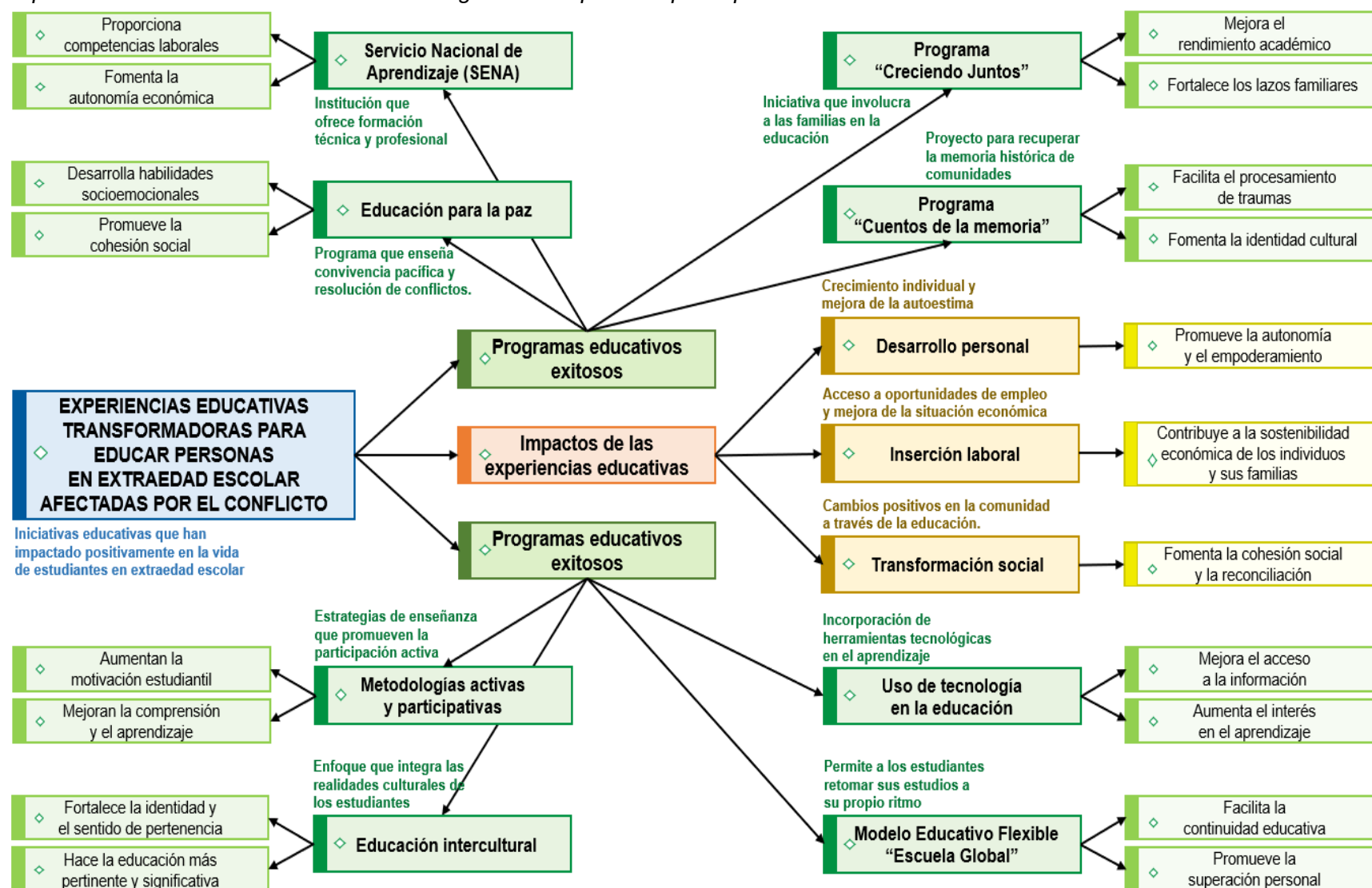
Triangulación de las categorías de la Unidad de análisis 10: Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes

Categoría	Jamundí	Yumbo	Uribia	Similitudes	Diferencias	Evidencia de los Grupos Focales	Observación Participante	Revisión Documental	Nivel de Convergencia entre los tres casos
Continuidad educativa trayectorias formativas	Destacan trayectorias educativas que inician al terminar del bachillerato y proyectan formación técnica. "Estudié mi bachillerato, para estudiar otra cosa." (EST001)	Se devela una ruta formativa que abarca de la primaria a la formación técnica, y programas de adultos. "Estoy estudiando auxiliar administrativo." (EST007)	Se observa una trayectoria ascendente desde la primaria hasta la educación superior, con procesos continuos apoyados por Escuela Global. "Ahora estoy en una universidad." (EST010)	Todos los grupos destacan la importancia de una trayectoria formativa continua que permita la superación educativa y personal.	En Uribia, hay un énfasis más fuerte en la educación superior, mientras que Jamundí y Yumbo se centran más en la formación técnica.	La continuidad educativa es fundamental para el desarrollo personal y profesional, siendo percibida como un camino hacia nuevas oportunidades laborales.	Las aulas son vistas como espacios donde se fomenta la continuidad educativa, apoyando el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades.	La continuidad en las trayectorias educativas es esencial para facilitar la inserción laboral y el desarrollo personal.	Alto: todos coinciden en la necesidad de continuidad educativa y trayectorias que impulsen el desarrollo personal y profesional.
Educación como impulso para desarrollo personal y social	La educación es una plataforma para la superación personal y la integración social. "Gracias al conocimiento... me cambió la forma de verme a mí mismo." (EST002)	La experiencia educativa impulsa la autoestima y mejora los vínculos familiares. "Me cambió la forma de verme a mí mismo." (EST008)	La educación genera empoderamiento personal y visión de futuro, incluso desde edades tempranas. "Ahora estoy en una universidad... eso me satisface." (EST011)	Todos los grupos coinciden en que la educación es un motor de cambio que promueve tanto el desarrollo personal como el social.	En Jamundí, hay un enfoque más fuerte en el emprendimiento, mientras que Yumbo y Uribia se centran en la autoestima y el desarrollo personal.	La educación es vista como un medio para abrir puertas y mejorar la calidad de vida, impactando positivamente en las familias y comunidades.	Los participantes expresan que la educación les ha permitido mejorar su situación y les impulsa a seguir aprendiendo y creciendo.	La educación se considera fundamental para el desarrollo personal y social, ofreciendo oportunidades de superación y empoderamiento.	Alto: todos los casos destacan la educación como un impulso clave para el desarrollo personal y social.
Formación técnica y proyección laboral	Existe una fuerte articulación entre la educación media y técnica. "Estudié soldadura en el SENA." (EST003)	La formación técnica se ve como una vía de profesionalización e inserción laboral. "Técnico en Auxiliar administrativa." (EST006)	En Uribia se identifica un componente técnico orientado al mejoramiento profesional. "Estudié auxiliar administrativo." (EST009)	Todos reconocen la importancia de la formación técnica para la inserción laboral y la autonomía económica.	Jamundí destaca más en la formación técnica, mientras que Yumbo y Uribia presentan una menor proporción de formación técnica a nivel formal.	La formación técnica se considera un puente al empleo, la mejora de las condiciones de vida, y la autonomía económica.	Los estudiantes valoran la formación técnica como una oportunidad para mejorar su situación laboral y alcanzar metas personales.	La formación técnica es esencial para la proyección laboral y el desarrollo económico de los estudiantes.	Moderado: si bien todos reconocen la importancia de la formación técnica, las experiencias y enfoques varían entre los casos.
Calidad pedagógica y motivación docente	Se reconoce una valoración positiva hacia los docentes, lo cual fortalece el vínculo educativo. "La enseñanza fue muy excelente." (EST004)	El rol docente es un factor determinante en la motivación y la permanencia. "Los profesores eran comprensivos, nos motivaban." (EST008)	La motivación y la propuesta pedagógica se centran en generar del aprendizaje. "Aprendizajes que impulsaban a uno a seguir adelante." (EST010)	Todos coinciden en que la calidad pedagógica y la motivación de los docentes son esenciales para el éxito educativo.	En Uribia, se destaca la importancia del buen trato y la comprensión hacia los estudiantes adultos, mientras que en Jamundí y Yumbo se enfatiza la calidad de la enseñanza.	La calidad de la enseñanza y el compromiso docente son capitales para mantener la motivación de los estudiantes.	La observación muestra que un ambiente educativo positivo y el apoyo de los docentes son determinantes para la continuidad del aprendizaje.	La calidad pedagógica es fundamental para el éxito académico y personal del estudiante influyendo en su motivación y compromiso.	Alto: hay un consenso en la importancia de la calidad pedagógica y la motivación docente en todos los contextos.
Educación como horizonte de sentido y proyección de vida	La educación es percibida como un camino claro hacia la realización personal y la autosuficiencia. "Ya puedo aspirar a conseguirme un trabajo." (EST001)	El aprendizaje se resignifica como posibilidad de cambio y reafirmación de la identidad. "Fue un paso a mi desarrollo personal." (EST007)	La educación se consolida como proyecto de vida desde la infancia, generando sentido, satisfacción y metas a largo plazo. "Pensar en un futuro." (EST012)	Todos destacan que la educación se ve como un medio para obtener conocimiento y como un camino hacia la transformación personal y social.	En Uribia, hay un énfasis más fuerte en la identidad cultural y el sentido de pertenencia, mientras que Jamundí y Yumbo se centran en el desarrollo personal y profesional.	La educación es vista como un motor de transformación, permitiendo a los individuos construir un futuro significativo y pleno.	Las observaciones indican que los estudiantes ven la educación como una forma de alcanzar sus objetivos de vida y mejorar su situación.	La educación se considera esencial para el desarrollo del sentido de vida y el bienestar personal.	Alto: todos coinciden en que la educación es fundamental para la proyección de vida y el sentido personal.

Nota. Elaborada por el investigador, a partir de la contrastación inter-caso de la Unidad análisis 10, grupos focales, observaciones y revisión literaria.

Figura 15

Experiencias educativas transformadoras significativas para los participantes



Nota. Elaborada por el investigador a partir de análisis de los datos cualitativos con la herramienta ATLAS.ti.

Experiencias educativas transformadoras para personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado en Colombia.

La violencia armada ha dejado una huella profunda en la vida de millones de colombianos, limitando su acceso a la educación y, por ende, su desarrollo personal y social. Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades, han surgido experiencias educativas que han demostrado ser exitosas y transformadoras para jóvenes y adultos que se encuentran en situación de extraedad escolar. Estas iniciativas no solo ofrecen conocimientos académicos, sino que también promueven la resiliencia, el sentido de comunidad y la reconstrucción social. A través de las voces de los informantes en grupos focales y entrevistas, se revelan historias inspiradoras que destacan el poder de la educación en la vida de quienes han padecido los efectos del conflicto.

Una de las experiencias más notables es el Modelo Educativo Flexible (MEF) Escuela Global. Este programa ha sido fundamental para muchas personas en extraedad escolar, ya que les permite continuar sus estudios de manera adaptativa y a su propio ritmo. Informantes de Jamundí han compartido cómo el MEF Escuela Global les ha dado la oportunidad de terminar su bachillerato y seguir con su formación técnica. Por ejemplo, un participante comentó: “Gracias a que pude terminar mi bachillerato, se han abierto puertas” (EST004). Este tipo de modelos flexibles son esenciales para aquellos que han tenido que interrumpir su educación debido a las circunstancias de la vida.

En este contexto, el MEF Escuela Global, según Sánchez (2024), se ha implementado en diversas regiones del país con el objetivo de ofrecer una educación básica y media que sea transformadora, adecuada y de alta calidad para jóvenes y adultos que han sufrido a causa de la violencia armada. Este programa utiliza estrategias y métodos de enseñanza que se centran en el aprendizaje de los estudiantes, adaptándose a sus necesidades educativas y ayudándoles a adquirir conocimientos significativos y a desarrollar un pensamiento crítico (p. 179). Los participantes han compartido cómo este enfoque educativo ha cambiado su perspectiva sobre el entorno, fomentando un compromiso más fuerte con la paz y la convivencia.

Otra experiencia notable es el proyecto Escuelas de Paz, que se ha llevado a cabo en áreas gravemente afectadas por la violencia armada. Este proyecto se enfoca en crear ambientes seguros donde los estudiantes puedan aprender sin miedo. La Comisión de la

Verdad de Colombia (2021) resalta que estas escuelas han logrado reducir la deserción escolar y han promovido un entorno de aprendizaje inclusivo (p. 87). Los testimonios de los participantes muestran un aumento en la motivación y el deseo de continuar su educación, evidenciando cómo un ambiente seguro puede tener un impacto positivo en el aprendizaje.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ha jugado un papel fundamental en la capacitación técnica de jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar. Muchos testimonios destacan que acceder a los cursos de formación técnica del SENA ha marcado un antes y un después en sus trayectorias educativas. Un relato impactante proviene de un participante que compartió: “Entré al SENA a estudiar culinaria, y eso me abrió muchas puertas en el mercado laboral” (EST001). Este tipo de formación no solo brinda habilidades prácticas, sino que también impulsa la autonomía económica, permitiendo a los estudiantes forjar un futuro más brillante.

Por otro lado, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) ha puesto en marcha políticas que han facilitado el acceso a la educación para muchas personas en situación de extraedad laboral. Informantes de Yumbo han resaltado la relevancia de los programas dirigidos a adultos, que no solo reavivan el deseo de aprender, sino que también ofrecen herramientas para el desarrollo personal y profesional. “Ahora estoy en la universidad, y eso me llena de satisfacción” (EST011), comentó un participante, reflejando cómo estos programas han cambiado su vida y la de su familia.

La educación para la paz es otra estrategia que ha demostrado ser muy efectiva en la transformación de vidas. Este programa permite a los estudiantes comprender la importancia de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. Según un informante de Uribia: “La educación me ayudó a ver mi comunidad de otra manera, ahora entiendo lo importante que es vivir en paz” (Grupo Focal Uribia). Este enfoque educativo proporciona a los estudiantes herramientas para su desarrollo personal, permitiéndoles contribuir a la cohesión social en sus comunidades.

El programa Creciendo Juntos, que involucra a las familias en el proceso educativo, ha demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Un participante compartió: “La experiencia educativa más exitosa que he tenido fue cuando mi familia se involucró en mi aprendizaje” (Grupo Focal Uribia). Esta iniciativa no solo

mejora el rendimiento académico de los jóvenes, sino que también fortalece los lazos familiares, creando un ambiente de apoyo que favorece el aprendizaje.

Otro ejemplo relevante es el programa Cuentos de la Memoria, que busca rescatar la memoria histórica de las comunidades afectadas por la violencia armada. A través de este programa, los participantes tienen la oportunidad de compartir sus historias y vivencias. Un informante comentó: “Escribir sobre lo que viví me ayudó a procesar mis traumas y a sentirme más fuerte” (Grupo Focal Yumbo). Esta experiencia les brinda la oportunidad de sanar, fortaleciendo su identidad cultural y la memoria colectiva de sus comunidades.

El enfoque en metodologías participativas y activas ha sido fundamental para motivar a los estudiantes. En Yumbo, se ha notado que los estudiantes responden mejor a métodos que promueven la participación activa, como el aprendizaje basado en proyectos. Un participante mencionó que “cuando los profesores utilizan métodos más dinámicos, me siento más motivado a aprender” (Grupo Focal Yumbo). Este tipo de innovación en la educación es esencial para mantener el interés y la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje.

Las experiencias educativas exitosas en Colombia resaltan la importancia de implementar estrategias de educación intercultural. Un informante de Uribia comentó: “Necesitamos que la educación respete nuestra cultura y nuestras tradiciones” (Grupo Focal Uribia). Integrar la cosmovisión de los estudiantes en el currículo puede hacer que la educación sea más relevante y significativa, lo que a su vez fomenta un sentido de pertenencia y autoestima.

El uso de la tecnología se ha convertido en un recurso valioso para el aprendizaje. A pesar de las brechas digitales, muchos informantes han señalado que la incorporación de herramientas tecnológicas les ha permitido acceder a información relevante y mejorar su aprendizaje. Como dijo un participante: “La tecnología me ha ayudado a aprender de manera más interactiva y divertida” (Grupo Focal Jamundí). Este acceso a la tecnología puede ser un factor clave para motivar a más estudiantes a continuar su educación.

En conclusión, las experiencias educativas transformadoras en Colombia han demostrado que, a pesar de los desafíos impuestos por el conflicto armado, es posible crear iniciativas que cambien la vida de las personas afectadas. Desde el Modelo Educativo

Flexible Escuela Global hasta la formación técnica del SENA y las políticas del DNP, estos programas han sido fundamentales para promover la resiliencia, el desarrollo personal y la cohesión social. Al invertir en educación de calidad y en experiencias significativas, se puede contribuir a forjar un futuro más equitativo y pacífico para todas las comunidades en Colombia.

Análisis preliminar de las evidencias teóricas obtenidas

El análisis reflexivo de las evidencias teóricas sobre los procesos de categorización y contrastación intra-caso, que examina por separado los descubrimientos de las poblaciones mayoritariamente afrocolombiana del municipio de Jamundí (Valle del Cauca), sin afiliación étnica del municipio de Yumbo (Valle del Cauca) e indígena del municipio de Uribia (La Guajira), así como inter-caso, al comparar los resultados integrados de las contrataciones de estas tres poblaciones, llevó a una última reducción. Esto fue fundamental para desarrollar las construcciones teóricas que guiarán la creación de una estrategia educativa diferenciada para los tres casos estudiados, así como la teoría pedagógica emergente que explique cómo atender de manera efectiva a la población objetivo. La educación de jóvenes en edad escolar tardía que han sido afectados por la violencia armada en Colombia es un fenómeno complejo que abarca diversas dimensiones de la experiencia humana.

Esta situación se da en un contexto donde la violencia y el desplazamiento forzado han alterado tanto la infraestructura educativa del país como las trayectorias de vida de jóvenes y adultos. Por lo tanto, el estudio se propuso como objetivo principal diagnosticar las necesidades educativas de esta población, discutir teorías pedagógicas relevantes y construir estrategias educativas integrales para su educación básica y media. Lo anterior se basa en los descubrimientos obtenidos de las diez unidades de análisis recopiladas en las reflexiones y análisis previos de la contrastación intra e inter-caso, desarrolladas según el método de estudio de caso múltiple etnográfico (Stake 2006, Niamens y Quaranta 2000). Así, se elaboró una teorización preliminar sobre los desafíos y oportunidades en la educación de personas en extraedad escolar que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia,

considerando las dinámicas que afectan su ingreso y continuidad en la educación, desde un enfoque integral y transformador.

La educación de las personas en extraedad escolar que han sido afectadas por la violencia armada en Colombia es un tema complicado que entrelaza aspectos estructurales, emocionales y socioculturales. Estos elementos no solo moldean las trayectorias educativas de los individuos, sino que también reflejan las dinámicas de violencia y exclusión que han marcado la historia reciente del país, especialmente desde el 1º de enero de 1985. Según la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas), se considera víctima del conflicto armado a cualquier persona que haya sufrido un daño, ya sea individual o colectivo, debido a violaciones del Derecho Internacional Humanitario o a graves transgresiones de los derechos humanos en el contexto del conflicto armado interno (artículo 3º). Por lo tanto, esta teorización preliminar, además de alinearse con los objetivos específicos de la investigación, busca identificar las necesidades educativas de la población objetivo. Esto permitirá revisar y discutir teorías pedagógicas relevantes que ayuden a desarrollar una estrategia educativa adecuada y a construir una teoría educativa emergente para atender a esta población vulnerable.

Experiencia educativa en el contexto del conflicto armado. La experiencia educativa de las personas en extraedad escolar que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia se presenta como un campo problemático. Aquí, las barreras estructurales, sociales, culturales y emocionales desempeñan un papel esencial. Factores como la pobreza, el desplazamiento forzado y la falta de infraestructura escolar han sido determinantes que han limitado de manera significativa el acceso a la educación (Cuesta y Cabra, 2021, p. 513). La pobreza, entendida como una situación compleja que afecta el bienestar de las personas, ha llevado a que las familias no puedan satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, lo que a su vez limita la posibilidad de destinar recursos a la educación de sus hijos. De esta manera, el acceso a recursos educativos se convirtió en una lucha constante, donde las decisiones familiares se vieron afectadas por la urgencia de la supervivencia diaria.

El desplazamiento forzado, otro fenómeno que surge directamente del conflicto armado, llevó a muchos jóvenes a dejar sus entornos educativos, enfrentándose a la

pérdida de amigos, compañeros, comunidades y otras redes de apoyo (Osorio, 2016, p. 183, citado por Moreno et al., 2022, p. 264). Este fenómeno no solo interrumpió su educación, sino que también provocó una pérdida de identidad y sentido de pertenencia, lo que puede tener efectos duraderos en su desarrollo personal y académico. La escuela, que debería haber sido un refugio y un lugar de aprendizaje, se transformó en un espacio de riesgo, donde la inseguridad y el miedo se hicieron presentes. Por lo tanto, es fundamental crear hoy entornos educativos seguros y accesibles para asegurar que estos jóvenes y adultos puedan retomar y completar su educación básica y media, reconstruir sus vidas y contribuir a la transformación de sus comunidades.

En este contexto, la educación se convirtió en un símbolo de esperanza y resistencia, ya que los relatos de los participantes mostraron un fuerte deseo de adquirir conocimientos y mejorar sus habilidades, a pesar de las adversidades. Este deseo de educarse no es solo una búsqueda de conocimiento, sino también una forma de reivindicación personal y comunitaria. La educación se transformó en una herramienta para reconstruir la identidad y la dignidad de aquellos que han sido despojados injustamente de su derecho a un futuro mejor. Así, los descubrimientos del estudio subrayan la importancia de considerar las experiencias educativas en el contexto de la violencia armada como un fenómeno complejo que requiere un enfoque integral y sensible a la realidad de las personas que han sido víctimas.

Impacto de la violencia en la educación básica. El impacto de la violencia en la educación básica es un tema que no podemos ignorar. La violencia armada ha dejado una huella profunda en la educación básica y media del país, especialmente en las zonas rurales, dispersas y en áreas urbanas marginales. Muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han visto obligados a dejar sus estudios debido al desplazamiento forzado y la inseguridad, priorizando su supervivencia sobre el aprendizaje (González, 2021, p. 78). Este abandono no se debe solo a la falta de interés, sino que es el resultado de un entorno que no brinda garantías de seguridad ni estabilidad. La percepción de que la escuela es un lugar peligroso ha influido en la

decisión de muchas familias sobre si enviar o no a sus hijos a la escuela, perpetuando así un ciclo de exclusión educativa.

Además, la violencia no solo afecta la infraestructura escolar, sino que también impacta el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. Las experiencias traumáticas vividas por quienes han sido víctimas en el contexto del conflicto han creado un ambiente de miedo y ansiedad que dificulta el aprendizaje (Henao et al., 2020, p. 37). La falta de apoyo psicológico y emocional en las escuelas ha contribuido a este ciclo de violencia y exclusión. Por lo tanto, es primordial que las políticas educativas dirigidas a las poblaciones afectadas por la violencia incluyan un enfoque en la salud emocional y mental de los estudiantes, creando espacios donde puedan compartir sus experiencias y recibir el apoyo que necesitan.

La carga emocional que se transmite de generación en generación también es un factor importante en este contexto. Los traumas que vivieron jóvenes y adultos durante su etapa escolar en estas comunidades pueden ser heredados por las nuevas generaciones, afectando su capacidad para aprender y desarrollarse. Esto desencadena un círculo vicioso en el que el conflicto armado no solo impacta a las víctimas directas, sino que también afecta a sus hijos, perpetuando la exclusión y la pobreza (Rincón, 2021, p. 105). Por eso, es imperativo que las estrategias educativas diseñadas para esta población vulnerable aborden esta complejidad, reconociendo la necesidad urgente de un enfoque integral que incluya no solo la educación formal, sino también el bienestar emocional y social de las personas que se encuentran en extraedad escolar.

Obstáculos para continuar la educación. Las dificultades que enfrentan las personas en extraedad escolar, especialmente aquellas que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia, son variadas y se presentan de diferentes maneras. Los obstáculos estructurales, como la falta de infraestructura escolar y la escasez de recursos, han limitado sus oportunidades de aprendizaje, y esto se ha visto agravado por las responsabilidades familiares que han llevado a estos jóvenes a priorizar el trabajo sobre la educación (Henao et al., 2020, p. 37). En muchas comunidades, las expectativas culturales y sociales pueden imponer roles tradicionales que restringen el

acceso a la educación, especialmente para las mujeres, quienes a menudo se ven forzadas a asumir responsabilidades domésticas desde una edad muy temprana.

La estigmatización social también ha sido un obstáculo importante para la continuidad educativa. Muchos jóvenes adultos se sienten avergonzados por su situación, lo que a menudo resulta en su autoexclusión de los entornos escolares. La percepción de que no tienen derecho a aprender debido a su edad o a sus circunstancias de vida ha creado un ambiente hostil que desmotiva a estos estudiantes a continuar su educación (Rincón, 2021, p. 106). Esto resalta la necesidad de un enfoque educativo que, además de atender los requerimientos académicos de las personas en extraedad escolar, también considere su bienestar emocional y social.

La falta de un acompañamiento psicosocial adecuado ha sido otro factor que ha contribuido a perpetuar la exclusión. Sin el apoyo necesario, los jóvenes en extraedad escolar se han sentido aislados y desmotivados, lo que ha dificultado su capacidad para continuar con su educación. Por consiguiente, es determinante que las políticas educativas para esta población incluyan un componente de apoyo emocional y social que ayude a estos estudiantes a enfrentar y superar las barreras que se les presentan. Con este enfoque, se fomentará la continuidad educativa, promoviendo la resiliencia y el bienestar de jóvenes y adultos en situaciones de conflicto armado.

Barreras emocionales y su influencia en el aprendizaje. Las experiencias traumáticas provocadas por el conflicto armado han afectado profundamente el aprendizaje de los estudiantes. El miedo y la ansiedad generados por la violencia han desmotivado a muchos, dificultando su capacidad para concentrarse y participar en el proceso educativo (Rincón, 2021, p. 106). Esta situación se ha visto agravada por la falta de atención a las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de un enfoque educativo que contemple la sanación y la reconstrucción de la identidad de quienes han sido afectados por la confrontación armada.

La vergüenza y la autoexclusión han sido fenómenos que han impactado la autoestima y la motivación de estos jóvenes. Muchos de ellos sintieron que no tenían derecho a aprender o que eran “demasiado viejos” para regresar a la escuela, perpetuando así sus ciclos de abandono educativo (Hena et al., 2020, p. 37). Este

fenómeno ha sido especialmente marcado en comunidades afectadas por la violencia armada, donde las experiencias compartidas de violencia y exclusión han generado un profundo sentido de desesperanza.

Para enfrentar estas barreras emocionales, es esencial que el sistema educativo implemente estrategias que promuevan la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Esto puede incluir la capacitación de profesores en el manejo de emociones, la creación de entornos seguros y de apoyo, así como la implementación de programas de asistencia psicosocial. Al proporcionar a los estudiantes los recursos que necesitan para enfrentar y superar sus traumas, el sistema educativo puede jugar un papel central en su reintegración y éxito académico.

Síntesis del proceso de triangulación de la información. La educación para aquellos que están fuera del sistema escolar y han sido afectados por la violencia armada debe ir más allá de simplemente transmitir conocimientos. Es fundamental crear un modelo educativo que respete las trayectorias de vida, fomente la inclusión y reconozca la diversidad cultural. La formulación y ejecución de políticas educativas integrales y adaptadas al contexto, que incluyan apoyo psicosocial y formación técnica relevante, son esenciales para garantizar el derecho a una educación transformadora y de calidad (Tulpaz, 2020, p. 37).

Es necesario que las futuras estrategias educativas se basen en un enfoque que no solo aborde las necesidades académicas, sino que también tenga en cuenta los aspectos emocionales y sociales de los estudiantes. La educación debe verse como un proceso transformador que permita a las personas recuperar su voz y dignidad, contribuyendo así a la reconstrucción y transformación de comunidades afectadas por la violencia armada. Las investigaciones que se realicen en Colombia y en el resto del mundo sobre este fenómeno deben seguir adelante, buscando generar más conocimiento que impulse políticas educativas más inclusivas y efectivas, que respondan a las complejas realidades de quienes están fuera del sistema escolar y han sido impactados por los conflictos armados.

CAPÍTULO V

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EXTRAEDAD ESCOLAR VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

En este capítulo, y a partir de los objetivos específicos de la investigación, así como del exhaustivo trabajo realizado desde el surgimiento de los descubrimientos hasta la codificación preliminar y las triangulaciones llevadas a cabo, se desarrollaron los cuatro constructos teóricos que determinaron los resultados finales del estudio. Por lo tanto, siguiendo a Mougabure (2021), en esta sección se aclaró el significado de los descubrimientos, las razones tras ellos y su conexión con el problema investigado.

Posteriormente, a través de un análisis reflexivo y crítico que enriqueció la comprensión de la investigación, se examinaron las limitaciones de la investigación, se compararon los resultados finales tras la triangulación de los descubrimientos preliminares con la literatura existente, se explicaron los resultados inesperados y se ofrecieron posibles implicaciones y recomendaciones para futuras investigaciones (Mougabure, 2021, pp. 45-46).

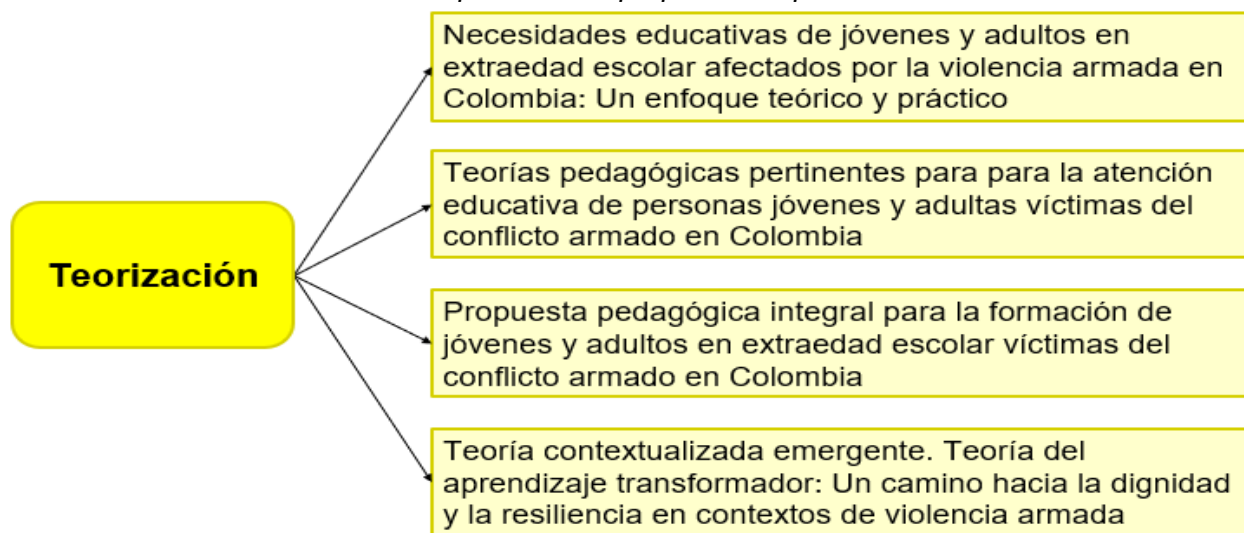
Al final, se elaboraron descripciones más abstractas y conceptualizadas sobre cómo el conflicto armado impactó el acceso y la finalización de la educación de personas en rezago escolar afectadas por la violencia, basándose en las categorías y relaciones evidenciadas, cuya teorización resultó en la creación de la Estrategia pedagógica diferenciada para jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por el conflicto armado en Colombia.

Teorización

En el ámbito de la investigación científica, la teorización implica el desarrollo de teorías o modelos que expliquen fenómenos o realidades, fundamentándose en la interpretación de la información obtenida y en la identificación de relaciones generales entre diversas categorías. Este proceso abarca desde la incorporación de descubrimientos y teorías preexistentes hasta la creación de un constructo teórico que facilite una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. En este sentido, Creswell (2021) sostiene que “la teorización permite a los investigadores vincular sus descubrimientos con teorías preestablecidas para apoyar el desarrollo del conocimiento en una disciplina en especial” (p. 142).

Figura 16

Constructos teóricos resultantes a partir de los propósitos específicos del estudio



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados del estudio (Creswell, 2021).

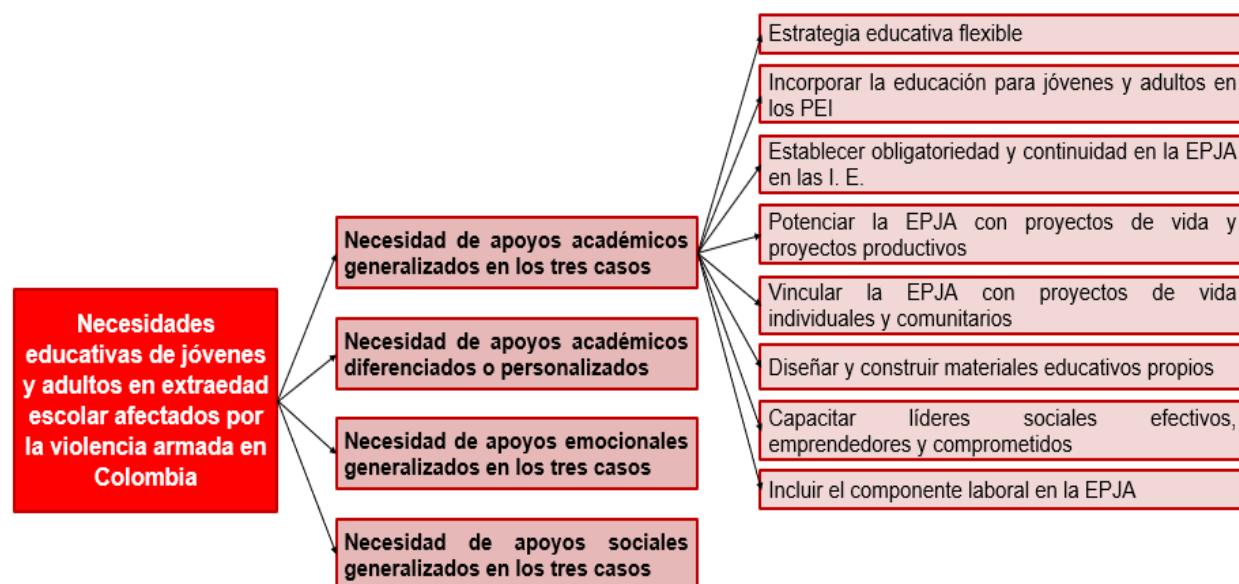
A partir del análisis e interpretación de los descubrimientos obtenidos durante el proceso de triangulación de las categorías de las unidades de análisis, se contrastaron y compararon los resultados de los tres casos (Jamundí, Yumbo y Uribia) con la información recopilada en los grupos focales, las observaciones participantes y la revisión documental. Este proceso permitió identificar similitudes, diferencias y niveles de convergencia. De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, se definieron los resultados del estudio, que se presentan en cuatro (4) constructos

teóricos: (a) las necesidades educativas de las personas en extraedad escolar que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia; (b) la discusión sobre las teorías pedagógicas más adecuadas para guiar, según sus carencias formativas, la educación de jóvenes y adultos afectados por el conflicto armado; (c) la estrategia pedagógica integral y diferencial diseñada para atender las demandas educativas, basándose en las teorías pedagógicas que resultaron pertinentes para la población objeto del estudio; y (d) la teoría pedagógica emergente del diseño de la estrategia pedagógica, que explica cómo se debe llevar a cabo la educación básica y media de la población intervenida.

Necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por la violencia armada en Colombia: Un enfoque teórico y práctico

Figura 17

Necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por la violencia a



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados finales de la investigación.

La educación en contextos de conflicto armado, como el que ha vivido Colombia desde la segunda mitad del siglo XX, enfrenta retos importantes que requieren un análisis detallado de las carencias educativas de los jóvenes y adultos que, por diversas razones, no han podido acceder o mantenerse en el sistema educativo formal en el momento adecuado.

Estas necesidades educativas son especialmente complejas, ya que abarcan aspectos académicos, procedimentales, emocionales y sociales que son esenciales para asegurar la continuidad y finalización de su educación básica y media. Por lo tanto, es fundamental investigar las necesidades más relevantes a través de un marco conceptual que integre diferentes teorías pedagógicas, además de proponer competencias específicas que puedan ayudar a atender a esta población vulnerable mediante una estrategia pedagógica integral y transformadora.

Necesidad de apoyos académicos generalizados en los tres casos

En la Teoría del aprendizaje transformador para personas afectadas por la violencia del conflicto armado, resultado de un estudio que busca identificar las necesidades educativas de la población joven y adulta colombiana en rezago escolar, que ha sido víctima de la violencia armada, Sánchez (2024a) señala una serie de falencias formativas que esta población vulnerable enfrenta, de las cuales surge la necesidad urgente de apoyos como:

Modelo educativo flexible. Se propone el diseño, formulación e implementación de un modelo educativo flexible dirigido a jóvenes y adultos afectados por la violencia armada en Colombia. Este modelo debe ejecutarse en los territorios que la necesiten, evitando la contratación de docentes a través de horas extras, que es el método comúnmente utilizado por las Secretarías de Educación para vincular a los profesores que se encargan de la formación de jóvenes y adultos. A menudo, estos docentes no están capacitados ni especializados en educación para personas fuera del sistema escolar, y tienden a aplicar metodologías y contenidos diseñados para la enseñanza de niños y adolescentes. Esto dificulta la implementación de procesos adecuados para la formación de aquellos jóvenes y adultos que no han completado su educación básica y media.

Incorporar la educación para jóvenes y adultos en los PEI. Incorporar la educación para jóvenes y adultos en los PEI. Es fundamental incluir la Educación para

Jóvenes y Adultos (EPJA) como un componente esencial en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas. Esto debe ir acompañado de un enfoque pedagógico específico para la formación de esta población. Lamentablemente, muchos centros educativos en áreas rurales y dispersas no consideran este tipo de educación, y cuando lo hacen, no siempre le otorgan la misma importancia que a la educación de los menores.

Establecer obligatoriedad y continuidad en la EPJA en las I. E. Garantizar que todas las personas, especialmente aquellas que no han podido completar su bachillerato por diversas razones, tengan acceso a una formación continua. Esto implica contar con docentes capacitados que no solo puedan guiar a estos estudiantes en esta modalidad educativa, sino que también estén dispuestos a asumir la carga académica que conlleva atender a esta población en horarios nocturnos o los fines de semana. Sin embargo, esto a menudo requiere el pago de horas extras, lo que puede desincentivar a los profesores a comprometerse durante todo el ciclo académico, llevándolos a renunciar a mitad de camino y causando cambios y retrasos que afectan el proceso educativo.

Potenciar la EPJA con proyectos de vida y proyectos productivos. Fortalecer la educación básica y media para jóvenes y adultos, fomentando la creación y desarrollo de iniciativas que promuevan la convivencia pacífica, ya sea a nivel individual o colectivo. Esto incluye la creación de centros de escucha y apoyo para ayudar a superar diversas problemáticas, así como incentivar la participación activa de los estudiantes y desarrollar sus habilidades para intervenir y mediar en la resolución de conflictos. De esta manera, la educación no solo contribuirá a su crecimiento personal y profesional, sino que también impulsará el compromiso social y el desarrollo sostenible de nuestras comunidades.

Vincular la EPJA con proyectos de vida individuales y comunitarios. La educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos no solo debe enfocarse en transmitir conocimientos académicos, sino también en fomentar la creación de

proyectos productivos, ya sean personales o colectivos. Es importante impulsar la creación de emprendimientos que generen un impacto social y cultural significativo, estimulando la innovación, la creatividad y la habilidad de los estudiantes para detectar oportunidades empresariales que beneficien su entorno. Esto no solo fortalece su participación activa en la vida comunitaria, sino que también empodera a los aprendices, dándoles las herramientas necesarias para que, a través de la generación de empleo y excedentes económicos, se conviertan en agentes de cambio socioeconómico. Así, podrán liderar procesos de transformación colectiva y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

Diseñar y construir materiales educativos propios. Ofrecer una educación que sea relevante, coherente y de calidad implica crear materiales didácticos, tanto impresos como virtuales, que respondan a la realidad y a las necesidades formativas de los estudiantes. Esto está orientado a preparar bachilleres que puedan desenvolverse de manera efectiva y positiva en la sociedad, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también la adquisición de una cultura política valiosa. Se debe poner énfasis en la formación de la ciudadanía, asegurando que los estudiantes participen activamente y en igualdad de condiciones, ejerzan la democracia de manera responsable, fortalezcan su cultura política y reconozcan la diversidad y el pluralismo como valores esenciales para una convivencia pacífica y un desarrollo social armónico. De esta manera, la educación contribuirá a formar personas críticas, comprometidas y listas para enfrentar los desafíos de una sociedad plural, multiétnica y democrática.

Capacitar líderes sociales efectivos, emprendedores y comprometidos. Se trata de formar ciudadanos que sean líderes positivos, y tengan la capacidad de impulsar y fortalecer las dinámicas socioeconómicas en sus comunidades. Estos líderes deben ser emprendedores que generen oportunidades para el desarrollo económico y social local, así como agentes sociales comprometidos que guíen y trabajen activamente por el bienestar y progreso de sus poblaciones. Además, deben ser comunicadores que actúen como la voz de aquellos sectores y grupos que, tradicionalmente, han sido silenciados o marginados en sus regiones, asegurando así

la inclusión y visibilidad de todas las voces. También es esencial que sean proyectistas y planificadores territoriales con un enfoque crítico y analítico, capaces de diagnosticar con precisión las necesidades y problemáticas locales, desde donde puedan proponer soluciones viables e innovadoras que apoyen el desarrollo sustentable y mejoren la calidad de vida en sus comunidades. Esta formación integral respondería a la necesidad de contar con líderes multifacéticos, capaces de combinar habilidades sociales, económicas y comunicativas para generar un impacto positivo y duradero.

Incluir el componente laboral en la EPJA. Incorporar un enfoque formativo que supere los contenidos teóricos habituales, integrando elementos vocacionales que se adapten a las realidades económicas y empresariales de cada región. El objetivo es desarrollar habilidades prácticas y procedimentales que fomenten la participación activa, la autonomía y el bienestar integral de los estudiantes, promoviendo su integración social y productiva. En este sentido, es ideal evaluar y fortalecer capacidades motoras, cognitivas y sociales, adoptando estrategias adaptativas y utilizando tecnologías de apoyo. Esto asegurará una educación con enfoque ocupacional que contribuya a la inclusión, la independencia y el protagonismo de las personas mayores de edad en sus comunidades, mejorando así su calidad de vida.

Implementación en el aula. Para abordar las necesidades educativas de jóvenes y adultos que están fuera del sistema escolar, es esencial crear asignaturas que incluyan contenidos teóricos relevantes, actividades prácticas y metodologías que se adapten a sus contextos, experiencias y necesidades específicas. Algunas propuestas para estas asignaturas podrían ser:

- *Educación para la vida y el trabajo.*
 - *Contenidos.* Formación en habilidades laborales, desarrollo de proyectos de vida con objetivos claros, generación de ingresos y fomento del emprendimiento.
 - *Actividades.* Talleres de capacitación en diversos oficios, elaboración de planes de negocio y simulaciones de entrevistas laborales.

- *Ciudadanía y derechos humanos.*
 - *Contenidos.* Educación cívica, cultura política, competencias ciudadanas, derechos humanos y participación democrática.
 - *Actividades.* Debates sobre derechos, análisis de casos reales y proyectos comunitarios con participación activa de los involucrados.
- *Ciencias sociales y contexto histórico.*
 - *Contenidos.* Historia de la violencia armada en Colombia, diversidad cultural y construcción de paz.
 - *Actividades.* Proyectos de investigación, visitas a sitios históricos y charlas con líderes comunitarios.
- *Tecnologías de la información y comunicación.*
 - *Contenidos.* Uso de herramientas digitales para el aprendizaje, generación de empleo y enfoques positivos hacia el trabajo.
 - *Actividades.* Talleres de alfabetización digital, creación de un blog o sitio web, y uso de plataformas de aprendizaje en línea.
- *Metodologías de enseñanza y aprendizaje.*
 - *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).*
 - *Descripción.* Los estudiantes se involucran en el diseño y ejecución de proyectos que son relevantes y que integran diferentes áreas del conocimiento, abordando temas que impactan a la comunidad.
 - *Implementación.* Desarrollar un proyecto que responda a una necesidad local, como crear una campaña de sensibilización sobre los derechos humanos.
 - *Aprendizaje colaborativo.*
 - *Descripción.* Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo entre los estudiantes.
 - *Implementación.* Formar grupos de alumnos que trabajen en proyectos de emprendimiento, donde cada miembro contribuya según sus habilidades.
 - *Educación experiencial.*

- *Descripción.* Aprender a través de la experimentación directa y reflexionar sobre esas experiencias.
- *Implementación.* Realizar pasantías en empresas locales, ferias de emprendimiento y simulaciones para resolver conflictos.
- *Metodología Flipped Classroom (Clase invertida).*
 - *Descripción.* Los estudiantes revisan el contenido en casa y utilizan el tiempo en clase para debatir y aplicar lo que han aprendido.
 - *Implementación.* Proporcionar materiales en línea sobre derechos humanos y dedicar el tiempo en clase a discutir y analizar casos.
- *Actividades prácticas.*
 - *Talleres de emprendimiento.*
 - *Descripción.* Sesiones donde los alumnos diseñan ideas de negocio.
 - *Ejemplo.* Elaborar un plan de negocio para un emprendimiento que aborde una necesidad en la comunidad local o en su región de origen.
 - *Jornadas de servicio comunitario.*
 - *Descripción.* Involucrar a los alumnos en actividades prácticas que beneficien a la comunidad.
 - *Ejemplo.* Organizar campañas de limpieza, reforestación, protección de fuentes de agua o participar en diversas actividades culturales.
 - *Foros de discusión.*
 - *Descripción.* Espacios para discutir temas importantes para la comunidad.
 - *Ejemplo.* Foros sobre la importancia del respeto al pluralismo y la inclusión social, donde los estudiantes pueden compartir sus opiniones y propuestas.
 - *Creación de material didáctico.*
 - *Descripción.* Involucrar a los estudiantes en la creación de recursos pedagógicos que respondan a sus necesidades educativas.
 - *Ejemplo.* Producción de videos, podcasts, folletos o guías sobre derechos humanos y ciudadanía.

Necesidad de apoyos académicos diferenciados o personalizados

Personalizar el aprendizaje es una necesidad educativa crítica. Los testimonios recopilados muestran que los estudiantes jóvenes y adultos que han sido víctimas de la violencia armada requieren apoyos académicos que se adapten a sus realidades específicas. Este enfoque se alinea con la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1961), que sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando se conecta con las experiencias previas de los estudiantes (p. 89). En este sentido, se hace evidente la importancia de implementar estrategias educativas situadas que reconozcan las trayectorias de vida de los estudiantes, permitiéndoles ver la educación como una herramienta para su transformación personal y la de sus comunidades.

Las tutorías personalizadas, el uso de metodologías activas y la integración de tecnologías educativas pueden ser estrategias efectivas para abordar las carencias formativas de estos estudiantes. Por ejemplo, utilizar medios comunitarios como la radio o plataformas digitales que ofrezcan recursos educativos adaptados a la motivación y los momentos de aprendizaje de cada individuo puede facilitar la inclusión, el acceso al conocimiento y un mejor aprovechamiento del aprendizaje.

Implementación en el aula.

- *Asignaturas.* Las materias de Lengua Castellana y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Medio Ambiente, Ciencias Sociales, Educación Física, Recreación y Deportes, y Educación Artística y Cultural pueden adaptarse para ofrecer tutorías personalizadas que se enfoquen en las necesidades individuales.
- *Actividades.* Utilizar plataformas digitales que ofrezcan recursos educativos adaptados a los intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, incluyendo recursos multimedia y aplicaciones de aprendizaje en línea.
- *Metodologías activas.* Utilizar modalidades como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos y el aprendizaje centrado en la resolución de problemas, donde los estudiantes puedan abordar cuestiones reales que les interesen, permitiéndoles aplicar lo que han aprendido de manera práctica.

Necesidad de apoyos emocionales generalizados en los tres casos

La experiencia de jóvenes y adultos afectados por la violencia armada muestra que el componente emocional es calve para un proceso educativo significativo. La necesidad de apoyo emocional y psicológico es fundamental, ya que muchos de estos estudiantes han enfrentado experiencias traumáticas profundas debido a la violencia armada, el reclutamiento por grupos armados y el desplazamiento forzado.

En este sentido, la Teoría Transformadora del Aprendizaje de Adultos de Mezirow (2000b) señala que para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo, es esencial que las personas analicen y reflexionen sobre sus propias experiencias pasadas y utilicen esa reflexión para construir nuevas interpretaciones de su realidad (p. 22). Esto implica que el apoyo emocional es un requisito previo indispensable para que los estudiantes que están fuera del sistema escolar, especialmente aquellos que han sido afectados psicológica y emocionalmente por la violencia armada, puedan recuperar la confianza en sí mismos y en su capacidad para aprender y compartir lo que han adquirido.

En este contexto, el acompañamiento emocional no debe ser un proceso aislado de la formación académica, sino que debe integrarse en el entorno educativo mediante la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y experiencias. La implementación de programas de apoyo psicosocial que incluyan actividades de terapia grupal y talleres de resiliencia y autoestima contribuyen a un ambiente donde los estudiantes se sientan comprendidos y valorados.

Por otro lado, es fundamental adoptar un enfoque psicosocial que se centre en la salud mental de las personas beneficiarias, ayudándoles a reconocer su propio valor y a superar la desconfianza hacia el Estado. Este enfoque debe partir de la premisa de que todas las personas afectadas por la violencia tienen la capacidad de rehabilitarse y reintegrarse en la sociedad, convirtiéndose en individuos valiosos que pueden contribuir de manera efectiva al desarrollo y sostenimiento de sus comunidades.

Implementación en el aula. Estos apoyos emocionales podrían integrarse en la educación de jóvenes y adultos, a través de:

- *Asignaturas.* Áreas como Educación Cívica, Competencias Ciudadanas, Ética y Desarrollo Humano pueden incluir módulos o temas relacionados con habilidades socioemocionales y apoyo psicológico.
- *Actividades.* Se podrían llevar a cabo talleres de resiliencia y sesiones de terapia grupal donde los estudiantes tengan la oportunidad de compartir sus experiencias en un ambiente seguro, guiados por psicólogos educativos, licenciados en psicopedagogía o trabajadores sociales.
- *Espacios seguros.* Crear “centros de escucha” o “salas de bienestar” donde, fomentando un ambiente de apertura y confianza, los estudiantes puedan recibir apoyo emocional y psicológico al inicio de su proceso formativo y/o cuando lo necesiten.

Necesidad de apoyos sociales generalizados en los tres casos

En el ámbito social, la inclusión y la equidad son necesidades esenciales. En este campo, los informantes señalaron que la falta de programas que ofrezcan apoyos materiales, como transporte y alimentación, les impide acceder a la educación. Estos recursos no solo son esenciales, sino que también representan el reconocimiento de su derecho a aprender. La teoría de la complejidad de Morin (1990) resalta la importancia de entender la educación de manera holística, donde los factores económicos, sociales y culturales se entrelazan y afectan el proceso de aprendizaje (p. 37). En este contexto, la falta de apoyos se siente como una exclusión constante, mientras que su disponibilidad simboliza un reconocimiento de la dignidad de las personas y la oportunidad de continuar su educación.

Los programas de becas, subsidios para transporte y alimentación, así como el acceso a recursos educativos básicos como módulos disciplinares, textos guía, kits de apoyo escolar, dispositivos y plataformas digitales, o incluso el acceso a internet, son esenciales para que los estudiantes puedan enfocarse en su aprendizaje sin las distracciones y preocupaciones que trae consigo la pobreza estructural. Estos apoyos deben ir de la mano con un enfoque que promueva la equidad y la inclusión social,

asegurando que todos los estudiantes, sin importar su origen o situación, tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad.

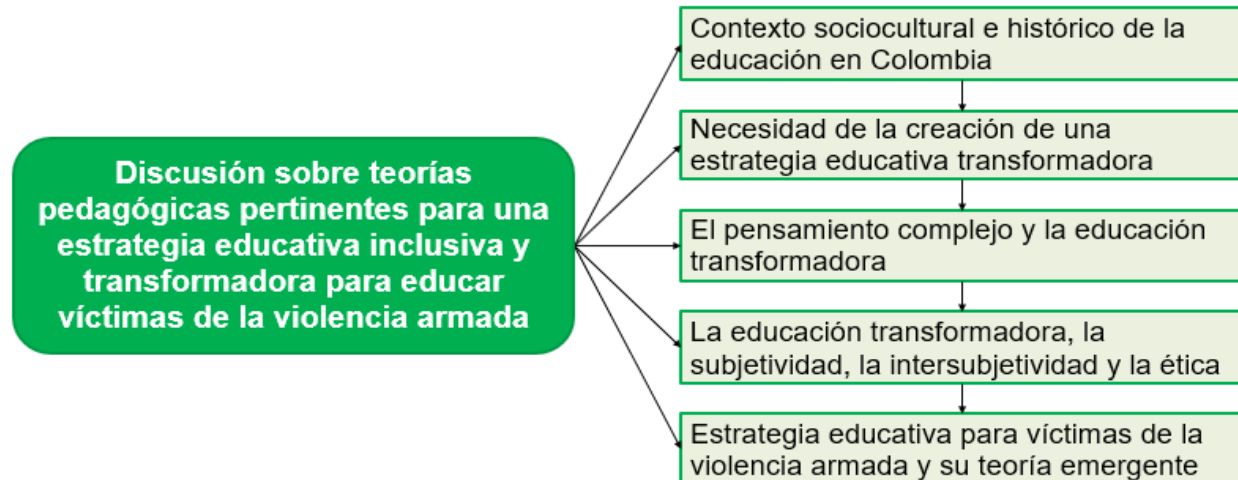
Implementación en el aula. Es fundamental ofrecer apoyos sociales en las escuelas que brindan educación básica y media para jóvenes y adultos, con el objetivo de crear un ambiente inclusivo que facilite la entrada y permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo. La falta de recursos esenciales, como transporte y alimentación, puede ser un gran obstáculo para el aprendizaje, por lo que es vital establecer programas de becas y subsidios. Al proporcionar estos apoyos, se reafirma el derecho de cada persona a la educación, promoviendo un sentido de dignidad y pertenencia. Un enfoque integral que combine estos apoyos con una comprensión profunda de los factores económicos y sociales puede ayudar a construir un entorno escolar justo y equitativo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente.

- *Asignaturas.* A través de áreas como Cultura Política, Competencias Ciudadanas, Educación Cívica, Ética y Desarrollo Humano pueden abordar temas de inclusión social, derechos humanos y participación
- *Programas de apoyo.* Establecer programas de apoyo, es esencial establecer becas y subsidios para estudiantes con recursos limitados, que puedan cubrir incluso transporte, alimentación y materiales escolares, como textos guías relacionados con las competencias y asignaturas ofrecidas por la estrategia pedagógica, así como kits de apoyo escolar.
- *Proyectos comunitarios.* Involucrar a los estudiantes en proyectos comunitarios que fomenten la inclusión, el reconocimiento de sus derechos, la resolución de conflictos y la participación es fundamental. Esto les ayudará a desarrollar un sentido de pertenencia y dignidad, tanto a nivel individual como colectivo.

Teorías pedagógicas pertinentes para para la atención educativa de personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia

Figura 18

Teorías pedagógicas pertinentes para una estrategia pedagógica integral para la educación de personas en extraedad escolar víctimas de la violencia armada



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados finales de la investigación.

Entre los muchos fenómenos sociales que han caracterizado la historia de la República de Colombia, uno de los más significativos desde mediados del siglo XX ha sido la combinación de factores como las tensiones políticas bipartidistas que surgieron tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en abril de 1948. A lo que se suma la intensificación de la guerra, impulsada por desigualdades socioeconómicas, la concentración de la tierra en pocas manos y la falta de una reforma agraria. Todo esto propició la creación de grupos subversivos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento 19 de abril durante las décadas de 1960 y 1970.

En los años 80, el auge del narcotráfico facilitó la aparición y expansión de grupos paramilitares y de autodefensas en los años 90, que más tarde, al igual que algunas de las agrupaciones subversivas, se convirtieron en Bandas Criminales (BACRIM) en lo que va del siglo XXI. Estas dinámicas no solamente han dejado un impacto negativo en muchos aspectos de la vida social colombiana, sino que también han complicado significativamente el acceso y la garantía del derecho fundamental a la educación para muchos colombianos.

La creciente confrontación armada entre diversos grupos en Colombia ha desencadenado una preocupante crisis educativa. Los más afectados son, sin duda, los más vulnerables, como las personas jóvenes y adultas que han sufrido las consecuencias de la violencia armada. Por diversas razones, muchos de ellos quedan excluidos del sistema educativo nacional. Esta exclusión no implica únicamente desarraigo, sino que también trae consigo traumas psicológicos, identitarios y sociales que requieren una pedagogía de apoyo integral.

Frente a esta realidad, es urgente implementar una educación adecuada, transformadora y de calidad, enfocada en desarrollar competencias teóricas, prácticas, axiológicas y colaborativas, además de facilitar la reconstrucción personal y colectiva. Para lograrlo, es fundamental contar con docentes que, inspirados en enfoques de aprendizaje significativo y transformador, así como en el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, reconozcan al estudiante como un agente activo en su propio proceso de cambio. Así, se podrá desarrollar una propuesta educativa que busque la transformación tanto individual como del entorno social que rodea a los educandos.

Contexto sociocultural e histórico de la educación en Colombia

Una estrategia pedagógica integral educar jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia debe considerar el contexto de un país que ha vivido décadas de conflicto armado interno con múltiples actores armados. Este conflicto ha provocado el despojo de tierras, desigualdades entre las áreas rurales y urbanas, y una persistente exclusión social de los más desfavorecidos. Según Galvis (2021), Colombia ha estado atrapada en un ciclo de violencia por más de sesenta años, afectando, directa o indirectamente, a toda su población, especialmente a la ubicada en zonas rurales dispersas y urbanas marginales (p. 60). En estos lugares, la violencia armada ha generado situaciones complejas como enfrentamientos, desplazamientos forzados, secuestros y asesinatos, todo en un ambiente de miedo e incertidumbre.

Como resultado de esta convivencia diaria con diversas formas de violencia, muchas comunidades étnicas tradicionales y campesinas rurales han visto afectada su identidad cultural. Además, los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, que

generalmente cuentan con poco acceso a recursos educativos, tecnológicos y de salud mental, a menudo no logran completar su educación básica y media. Esto provoca que lleguen a la adultez con un rezago escolar significativo.

Estos factores históricos, sociales y culturales tienen un impacto profundo en cómo aprende la población afectada por la violencia armada, reflejando sus carencias, valores y visiones del mundo. Por eso, una teoría educativa transformadora para esta población debe estar contextualizada y reconocer, por ejemplo, la diversidad étnica y lingüística de las comunidades afectadas, así como el legado de la colonización, las desigualdades territoriales y cómo la violencia ha influido en la construcción de su identidad cultural. Es claro que un enfoque transdisciplinario e intercultural podría facilitar la integración de conocimientos locales, como los ancestrales, agroecológicos o comunitarios, junto con los contenidos académicos esenciales. Como señalan Rubin y Cervinkova (2019), una educación que busque transformar estas comunidades debe promover la convivencia democrática abordando temas complejos del pasado, que son fuentes de divergencia y recuerdos históricos conflictivos para estas personas (p. 13).

Es importante considerar que todo tipo de violencia tiene un efecto significativo en el ámbito educativo. Según Blandón y Castellano (2022), en las confrontaciones armadas, las escuelas sufren un impacto directo, que puede llevar al abandono escolar debido a la violencia que se ejerce contra sus miembros (p. 577). La violencia armada se manifiesta a través de secuestros, desplazamientos forzados, confinamientos, asesinatos y daños a la infraestructura escolar. También hay incursiones de grupos subversivos y la ocupación de espacios educativos por los grupos armados, oficiales y no oficiales, que utilizan estas instalaciones para adoctrinar a los estudiantes. Como resultado, muchas instituciones educativas rurales se ven forzadas a cerrar.

Consecuentemente, el impacto psicológico de la guerra, que se manifiesta en la pérdida o el miedo a perder a seres queridos, el desplazamiento forzado y el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes por grupos armados, tanto ilegales como legales, así como el estigma que enfrentan quienes provienen de regiones históricamente signadas por la violencia, deteriora la confianza en las instituciones educativas, lo cual limita la capacidad de aprendizaje de los jóvenes y adultos que no pudieron completar su bachillerato debido al conflicto armado.

Por lo tanto, es esencial desarrollar una estrategia pedagógica integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado, que motive los estudiantes a transformarse y transformar sus comunidades, con criterios de reparación y reconstrucción del tejido social. Esta propuesta educativa debe adoptar una pedagogía sensible a las experiencias de los educandos, integrando aprendizajes cognitivos, procedimentales, actitudinales y colaborativos, con apoyo emocional, resiliencia y valores éticos relacionados con la ciudadanía y la paz. En el contexto colombiano, una educación transformadora no puede ser neutral; debe fomentar la reflexión crítica sobre la violencia y la visión que los colombianos tienen del conflicto armado, creando espacios para la reconciliación, la solidaridad y el empoderamiento comunitario. En esta línea, Pachón (2018), citando al Banco Mundial (2005), dice que:

En un entorno donde la violencia armada ha fragmentado, dispersado y debilitado a familias y comunidades enteras, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de restablecer valores fundamentales, promover principios democráticos y apoyar a los niños y adolescentes afectados, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social. Deben desempeñar el papel de mediadoras para alcanzar una sociedad más reconciliada, unida y pacífica, buscando prevenir el resurgimiento de la violencia.

Necesidad de la creación de una estrategia pedagógica transformadora

La co-construcción de una estrategia pedagógica integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia es fundamental para garantizar su acceso a la educación básica y media. Este objetivo demanda una reflexión profunda sobre lo que realmente significa aprender y cómo podemos reconfigurar su potencial transformador. Como menciona Maldonado (2016), en América Latina, la educación a menudo se ve más como un asunto administrativo que como un verdadero proyecto nacional, lo que crea limitaciones que se agravan en contextos afectados por la violencia, la desigualdad y la falta de reconocimiento del poder liberador que tiene la educación (pp. 50-51). Por lo tanto, es esencial desarrollar una teoría de aprendizaje transformador que guíe el proceso educativo hacia el empoderamiento, la sanación, la resiliencia y el desarrollo integral de las poblaciones vulnerables, promoviendo cambios significativos tanto a nivel individual como colectivo.

En este sentido, además de los aportes de Lipman (1997) sobre la importancia de cultivar el pensamiento crítico, la teoría de la complejidad proporciona una base epistemológica adecuada para entender la educación como un sistema dinámico y relacional (Morin, 1990, p. 151). Según Chagoyán y Patrón (2022), en línea con Wilinski et al. (2013, p. 95), la “matriz epistémica de la complejidad” abre nuevas oportunidades para construir conocimiento, comprender la vida, la sostenibilidad humana y la educación (p. 129). Este enfoque se alinea con el paradigma anti-positivista que valora la subjetividad, la ética y la interdisciplinariedad (Chagoyán y Patrón, 2024, p. 129). A diferencia de la tendencia simplificadora de la ciencia tradicional, que tiende a fragmentar y reducir el saber, Morin (1990) argumenta que el pensamiento complejo requiere integrar las dimensiones éticas y relacionales en el ámbito educativo (p. 39).

En tal virtud, Morin (1990) sostiene que los enfoques reduccionistas a menudo distorsionan la realidad, generando más confusión que claridad y mayor desorientación en lugar de fomentar una comprensión adecuada (p. 10). Desde su perspectiva, la complejidad debe considerarse un “problema” que requiere solución, lo que implica cultivar una forma de pensar que aborde la realidad en toda su incertidumbre y contradicciones (Morin, 1990, p. 10). Así, al adoptar una postura crítica contra la simplificación excesiva del conocimiento, una educación transformadora debe fundamentarse en una pedagogía compleja, respaldada por enfoques sólidos que fomenten un diálogo dinámico entre ideas opuestas.

El pensamiento complejo y la educación transformadora

Una educación transformadora basada en principios del pensamiento complejo, como sugiere Maldonado (2016), debe reconocer que “los aspectos más valiosos de la vida –la ética, la investigación, el pensamiento crítico, el desarrollo personal y la capacidad de cambiar y transformar el entorno– no se enseñan de forma convencional, sino mediante el ejemplo” (p. 51). Esto implica conectar con las dimensiones culturales que observamos en los demás y que resuenan en nosotros. Por lo tanto, resulta ilógico y exige una profunda reflexión crítica que los currículos, los programas formativos y los educadores se centren exclusivamente en la enseñanza de estos valores. Aprendemos

a vivir plenamente en sociedad mediante la observación y el ejemplo, mientras que la educación tradicional suele limitarse al ámbito académico y al control disciplinario. En el ámbito educativo, lo anterior implica enseñar a convivir con contradicciones productivas, valorando tanto la autonomía individual como la solidaridad colectiva. El principio recursivo se refiere a ciclos de retroalimentación donde los resultados y las consecuencias son causas y motores de lo que los genera (Morin, 1990, p. 67)

Respecto del aprendizaje que promueve una construcción conjunta entre el estudiante y la comunidad educativa, a medida que el individuo evoluciona a través del aprendizaje, ese cambio también transforma su entorno, que a su vez vuelve a influir en aquel. Este ciclo genera interacciones sociales que crean conocimientos capaces de transformar a las personas, retroalimentando el proceso educativo, en línea con el principio hologramático, que destaca la interdependencia entre el todo y sus partes. A propósito, Morin (1990) argumenta que “las partes constituyen un todo, pero al mismo tiempo, el todo está potencialmente presente en cada una de las partes” (p. 68).

Para una teoría de aprendizaje transformador, se sugiere que en tanto que el estudiante se conecta con su comunidad, entendiendo sus aspiraciones, historia y cultura, a su vez, la comunidad no solamente lo acoge e integra, sino que también lo condiciona y moldea. Por lo tanto, es importante reconocer que la educación está intrínsecamente ligada al contexto social en el que se desarrolla. Esta visión desafía enfoques reduccionistas o demasiado universalistas, abogando por una pedagogía que valore conocimientos más holísticos, donde cada parte refleje al todo, y el todo se manifieste en cada parte (Gómez y Jiménez, 2013, p. 4).

La educación transformadora, la subjetividad, la intersubjetividad y la ética

La teoría de la complejidad, o del pensamiento complejo, subraya la necesidad de una pedagogía que contemple al estudiante en su totalidad, reconociendo sus emociones, sus valores y su conciencia. En este marco, el conocimiento basado en la experiencia, tanto individual como colectiva, cobra una importancia significativa, como señala Castellanos (2020):

Se deben adoptar enfoques que integren la vida cotidiana del aprendiz, permitiéndole enfrentar situaciones que requieren un análisis crítico, la búsqueda de información, la selección entre diversas opciones, la toma de decisiones, la aplicación de lo aprendido y la corrección de errores o mejora de procedimientos. Estos elementos, que a menudo se pasan por alto en el proceso educativo, representan un potencial humano que frecuentemente se subestima en las prácticas pedagógicas (p. 28).

Asimismo, la educación para las víctimas del conflicto armado debe incorporar conocimientos que surgen de sus propias experiencias, reconociendo que el objetivo no es imponer contenidos, sino establecer un diálogo con los aspectos de su vida diaria. Por lo tanto, para esta población, el aprendizaje de temas como la ética, la investigación crítica y la capacidad de proponer soluciones a sus necesidades individuales y colectivas debe abordarse de diferente forma que la enseñanza tradicional, ya que estos conocimientos se asimilan más eficazmente a través de la práctica, guiados por el ejemplo del experto, en este caso, el docente.

Siguiendo a Maldonado (2016), quien menciona que “investigar es, pese a las apariencias, algo que ni puede, ni debe enseñarse, pues a investigar se aprende mejor en el seno de una comunidad de investigación” (p. 58), el aprendizaje transformador debe fundamentarse en teorías de aprendizaje colaborativo, como la propuesta por Vygotski (1931) sobre el aprendizaje desarrollador. En un enfoque educativo orientado a la transformación, los valores éticos se viven y se reafirman colectivamente, en lugar de limitarse a un discurso teórico desconectado de la práctica. Estos valores, al igual que otras competencias valiosas para el cambio social, como el pensamiento crítico, la reflexión, la investigación y la transformación de conductas, se adquieren a medida que se observa y se interioriza la aplicación práctica realizada por los profesores.

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1961), implica una transformación interna auténtica. En este contexto, Maldonado (2016) subraya que la investigación genuina “debe transformar antes que nada al mismo investigador” (pp. 59-60). Este principio también se aplica al estudiante que aborda una reflexión crítica para reinterpretar su entorno. El aprendizaje ocurre cuando la persona integra nuevos conocimientos en su vida cotidiana, lo que fomenta un proceso de desarrollo y reinterpretación personal (Ausubel, 1983, p. 2). En este sentido, Morin (1990) destaca la importancia de considerar la subjetividad humana en la complejidad del aprendizaje,

ya que ser sujeto significa situarse en el centro del mundo y reconocer que nuestra individualidad forma parte de una subjetividad colectiva más amplia (p. 61). En otras palabras, nuestra identidad personal está influenciada por “otros” –familiares, amigos, la historia y la cultura–, recordándonos que no somos seres aislados.

Por lo tanto, como señala Morin (1990), el individuo complejo posee autonomía y dependencia (p. 61). Incorporar la subjetividad en la educación significa reconocer y valorar el mundo interno del aprendiz, incluyendo sus emociones, creencias y afectos, como fuentes legítimas de conocimiento. Además, Morales et al. (2018) sugieren que la subjetividad puede ser un “método de teorización vivencial”, un elemento clave para conectar los saberes cotidianos con categorías epistemológicas subyacentes (p. 172).

Esta perspectiva se enriquece al incorporar el concepto de intersubjetividad, referido a la interacción entre diferentes sujetos. Según Morales et al. (2018), la diversidad de enfoques en una comunidad de investigación “en la complementariedad encuentra una forma de intervenir y contribuir significativamente a la generación de conocimiento, promoviendo una ciencia y, por ende, una educación más integrada a través de esfuerzos transdisciplinarios y multidisciplinarios” (p. 173). En otras palabras, educar desde un enfoque complejo significa fomentar diálogos que reconozcan a los “otros” y que impulsen el aprendizaje colaborativo. Al poner énfasis en los aspectos subjetivos e intersubjetivos, se busca superar las limitaciones de la educación tradicional, conectando con las experiencias y la realidad cotidiana de las personas.

Estrategia educativa para víctimas de la violencia armada y su teoría emergente

Integrar esta teoría en la práctica educativa para jóvenes y adultos que han quedado rezagados en su educación debido a la violencia armada implicó llevar a cabo un proyecto de investigación etnográfica, con los siguientes propósitos:

- *Identificar las carencias educativas de la población objetivo.* Reconocer las circunstancias y obstáculos específicos que enfrentan las víctimas de la violencia armada en su rezago académico para ingresar, continuar o retomar su educación básica y media, abarcando sus saberes previos, objetivos y entornos familiares y

sociales, priorizando su participación activa en la recopilación de información y valorando sus propias experiencias (Yepes y Giraldo, 2023, p. 18).

- *Elegir un marco teórico adecuado.* Basándose en el diagnóstico de las necesidades formativas, se deben seleccionar teorías educativas que enriquezcan la propuesta pedagógica. Por ejemplo, considerar la teoría del aprendizaje transformador para adultos de Mezirow (2000), centrada en la reflexión profunda sobre las estructuras mentales y en cómo transformamos nuestra perspectiva. También está la pedagogía de la liberación de Freire (1997), que pone énfasis en la conciencia crítica y el diálogo participativo, así como en la alfabetización crítica en relación con problemas reales. Además, las teorías de la complejidad de Morin (1990) y Maldonado (2016) ofrecen un marco conceptual que permite integrar de manera multidimensional los saberes sociales, emocionales y cognitivos en el proceso formativo.
- *Diseñar una estrategia pedagógica integral y diferenciada.* Es esencial crear un currículo y una metodología híbrida que fomenten un aprendizaje contextualizado y activo, que incluya acciones de investigación-acción, narrativas autobiográficas, el uso de tecnologías adecuadas y proyectos comunitarios. La propuesta debe ser integral, combinando contenidos técnicos y académicos con iniciativas artísticas, ambientales y culturales que resalten la identidad local. También es importante implementar una evaluación auténtica, participativa y formativa, centrada en la retroalimentación del aprendizaje (Sánchez, 2024a, p. 362)
- *Desarrollar una teoría pedagógica emergente.* Se busca crear una teoría pedagógica con enfoque inductivo que integre los descubrimientos del diagnóstico, aplicando principios de la complejidad, teniendo en cuenta las reflexiones de los informantes clave y comprendiendo cómo se manifiestan los principios dialógicos, recursivos y hologramáticos en la población afectada por la violencia armada. Además, se debe explorar la interacción entre la ética y la subjetividad en los procesos de aprendizaje, sistematizando esta información en una teoría que sirva como referencia para guiar futuras prácticas educativas en contextos similares (Piñero et al., 2020, pp. 49-50).

La función de las comunidades de investigación es clave cuando los docentes, los estudiantes y los actores sociales locales se unen en una red de co-investigación.

Como indica Maldonado (2021), concordando con Lipman (1997, p. 57) que señala que “al igual que a investigar, a enseñar y a aprender también se aprende internalizando los procesos en un colectivo investigador” (pp. 120-121). Lo anterior significa que la construcción pedagógica no se limita a un grupo de expertos, sino que es un esfuerzo colaborativo donde el aprendizaje se da en conjunto con otros, siguiendo el ejemplo de aquellos que tienen más experiencia. La intersubjetividad y el diálogo entre diferentes perspectivas enriquecen la transdisciplinariedad, rompiendo las barreras entre disciplinas y desafiando las jerarquías tradicionales (Morales et al., 2018, p. 173).

En este contexto, además de las teorías pedagógicas mencionadas, la teoría del pensamiento crítico que Lipman (1997) presenta en su obra *Pensamiento complejo y la educación* se relaciona estrechamente con el estudio que busca diseñar una estrategia pedagógica adecuada para las víctimas de la violencia armada en Colombia que se encuentran en situación de extraedad escolar. El objetivo es empoderar a esta población, fomentando la transformación de sus comportamientos y sus vidas, así como su participación activa en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Para esta propuesta, la filosofía para niños, como menciona Lipman (1997) en su obra, se presenta como una herramienta valiosa que ayuda a los estudiantes a procesar sus experiencias, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y crear nuevas narrativas sobre sus vidas en un entorno colaborativo. Por eso, es relevante fomentar equipos de indagación que funcionen como espacios seguros y de apoyo, donde los estudiantes puedan compartir sus vivencias, establecer redes de apoyo y adquirir competencias para participar activamente en sus comunidades. Estos equipos de indagación impulsan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo, que son esenciales para cultivar su resiliencia, autonomía y capacidad de gestión. Además, este enfoque busca atender y valorar sus necesidades emocionales, fortaleciendo habilidades socioemocionales que les permitan reorganizar sus vidas y participar de manera activa en el sostenimiento y desarrollo de sus comunidades.

Finalmente, se sugiere valorar el diálogo y la argumentación como herramientas clave que permiten a los estudiantes expresar sus necesidades, generar consensos y participar en la toma de decisiones colectivas. Estos criterios contribuyen a establecer en el aula una educación democrática que promueve la transformación social, objetivos

fundamentales para diseñar una estrategia pedagógica integral que responda a las demandas educativas de las personas en extraedad escolar que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia. Esta estrategia debe concretarse en un proceso pedagógico que integre el pensamiento complejo (Morin, 1990) y el pensamiento crítico (Lipman, 1997), complementando la implementación del aprendizaje significativo (Ausubel, 1961) y el aprendizaje desarrollador (Vygotski, 1931), en su camino hacia una teoría del aprendizaje transformador (Mezirow, 2000b; Sánchez, 2024a).

Síntesis reflexiva

La teoría emergente de la pedagogía integral para las personas afectadas por la violencia armada en Colombia integra los principios del pensamiento complejo con la necesidad histórica y ética de proporcionar una educación adecuada a esta población vulnerable. Propone una pedagogía integral que empodera a las víctimas del conflicto armado, ayudándoles a reconstruir su identidad y sus comunidades a través del aprendizaje experiencial. La formación de estas personas no puede considerarse completa si no se reconoce la dificultad de enseñar la ética de manera aislada (Maldonado, 2021, p. 120), si no se valora el carácter vivencial del conocimiento (Castellanos, 2020, p. 28), y si no se comprende el cambio como una transformación interna que se refleja en la comunidad.

La crítica al reduccionismo que plantea Morin (1990) en su teoría de la complejidad sostiene que solamente al enfrentar la complejidad de la realidad social mediante el pensamiento complejo se pueden encontrar soluciones efectivas y duraderas (p. 10). Por lo tanto, al integrar estos aspectos en una investigación etnográfica participativa y en una práctica educativa activa, se establecen las bases necesarias para que una comunidad históricamente marginada tenga acceso a una educación que sea tanto humanizadora como transformadora, promoviendo un desarrollo humano personal y comunitario que sea sostenible y pacífico.

Propuesta pedagógica integral para la formación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia

Introducción

La educación en Colombia ha estado caracterizada por profundas desigualdades estructurales agravadas por un conflicto armado de más de seis décadas. Este conflicto ha dejado huellas tanto visibles como invisibles en la vida de millones de personas. En particular, ha afectado a los jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar, muchos de los cuales pertenecen a comunidades afrocolombianas, indígenas, y a poblaciones campesinas y urbanas sin filiación étnica. Estas personas viven en áreas rurales, dispersas y en zonas urbano-marginales, lo que limita su acceso y permanencia en el sistema educativo nacional. Como resultado, han enfrentado una exclusión educativa sistemática, evidenciada en trayectorias escolares fragmentadas y truncas, así como en la falta de propuestas pedagógicas que reconozcan y respondan a sus particularidades culturales, emocionales y vitales (Bernate y Perilla, 2022, p. 55).

El conflicto armado ha alterado la normalidad académica, convirtiendo a las instituciones educativas en escenarios de violencia, reclutamiento y desplazamiento forzado. Esto ha llevado a un alto porcentaje de deserción estudiantil y ha interrumpido el derecho fundamental a la educación. Además, la falta de políticas educativas inclusivas y diferenciadas ha perpetuado la marginación de estos grupos, dificultando su desarrollo integral y su plena participación en la sociedad. Según el Ministerio de Educación Nacional (2022b), la educación en estos contextos necesita una visión integral que tome en cuenta las necesidades formativas específicas de los estudiantes, sus entornos y las secuelas de la violencia armada, para así construir estrategias educativas que promuevan la reparación social y la reconciliación (p. 23).

Como respuesta a esta realidad, el estudio buscó identificar las necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar afectados por el conflicto armado en Colombia. También se propuso analizar y discutir algunas teorías pedagógicas que podrían ser útiles para abordar las demandas formativas de esta población. Además, se diseñó una estrategia pedagógica diferenciada, que dio origen a una teoría pedagógica emergente, la cual servirá como una hoja de ruta importante para

transformar la educación en contextos de posconflicto. Esta transformación busca promover procesos educativos que sean culturalmente sensibles, socialmente relevantes y emocionalmente comprometidos, contribuyendo así a la restauración del tejido social y al desarrollo humano integral de las comunidades que han sido víctimas.

Entender las carencias educativas de las poblaciones afectadas por el conflicto armado en Colombia requiere un cambio profundo en la perspectiva tradicional, centrada en indicadores como la transmisión pasiva del conocimiento, la fragmentación de las disciplinas, y las brechas en lectura y comprensión matemática. Sin embargo, más allá de estos aspectos cuantificables, es primordial reconocer la complejidad humana que rodea cada trayectoria educativa interrumpida. Estas trayectorias reflejan no solo rezagos académicos, sino también las secuelas de experiencias traumáticas como el desplazamiento forzado, la violencia armada, el trabajo infantil, la desaparición de seres queridos, el racismo estructural y la invisibilización institucional. Cada interrupción en la educación es, en sí misma, un testimonio de resistencia y lucha ante adversidades que van más allá del ámbito escolar (Comisión de la Verdad, 2021, p. 45)

Así, las necesidades educativas de esta población se presentan como un entramado complejo que abarca la recuperación de los aprendizajes perdidos, la reconstrucción de referentes comunitarios y culturales, la atención al dolor emocional, la búsqueda de reconocimiento social y la creación de un sentido de vida que permita a los estudiantes reinterpretar sus experiencias. En esta propuesta formativa, como indica el Laboratorio de Economía de la Educación LEE (2025), la educación se concibe como un proceso integral que aborda estas dimensiones para contribuir a la reparación social y la reconciliación en contextos de posconflicto (pp. 15-16).

Finalmente, esta propuesta incluye una estrategia pedagógica integral para la educación de jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia, adaptándose a la diversidad cultural y territorial de estos estudiantes. Se basa en la contextualización curricular, el acompañamiento emocional, el trabajo colaborativo y la inclusión de saberes ancestrales, fomentando así la construcción colectiva de significado. Es una pedagogía situada que no se ha creado en abstracto o desde un escritorio frío, sino a través de un diálogo constante con las comunidades,

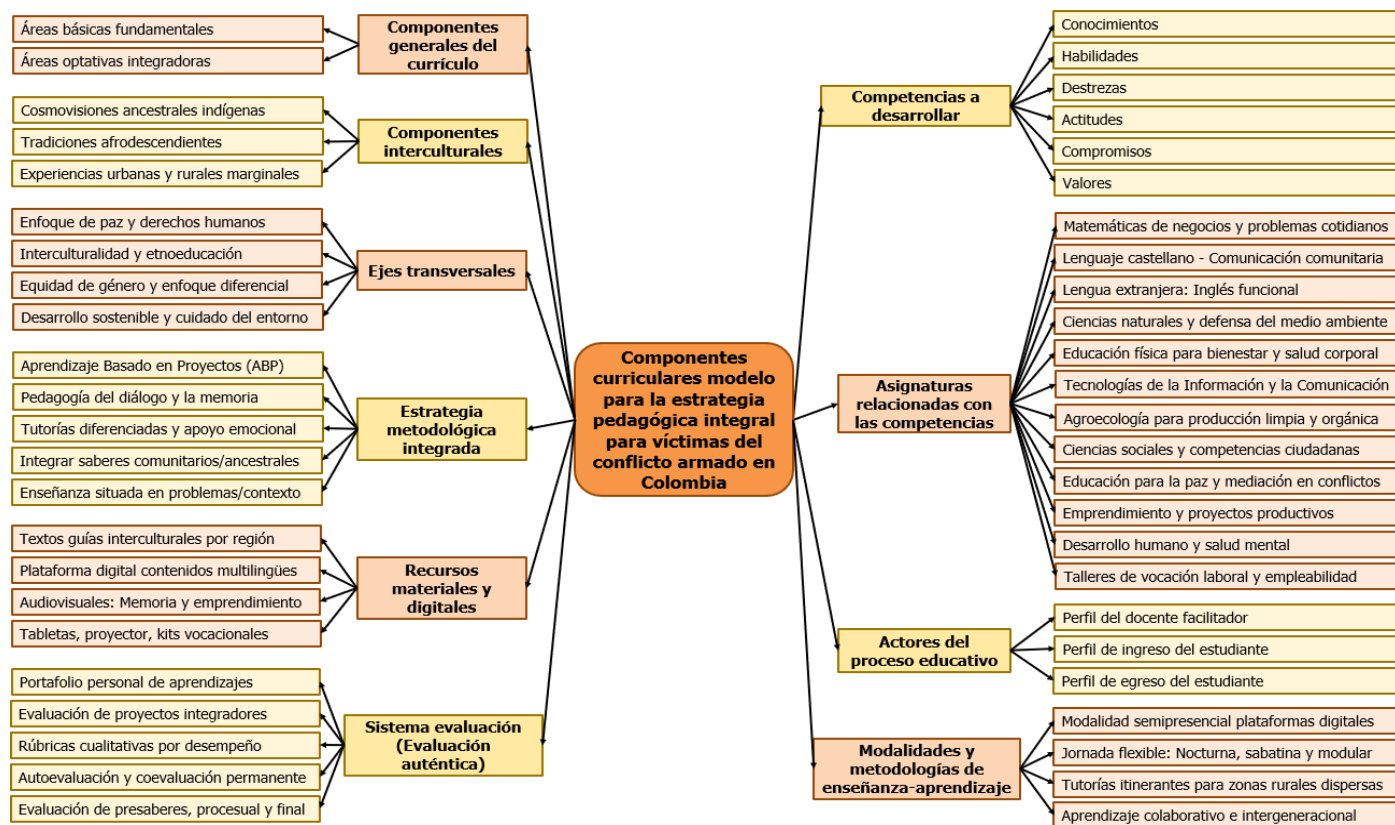
reconociendo sus historias, culturas y territorios como elementos esenciales para la educación (Sánchez, 2024, p. 20; Comisión de la Verdad, 2021, p. 43).

Desde esta perspectiva, educar en contextos de violencia armada no se trata de reproducir contenidos mecánicamente, sino de escuchar con empatía, enfrentar heridas personales y sociales, hacer preguntas difíciles y caminar con quienes han sufrido la violencia. Esta propuesta pedagógica no busca ser una fórmula rígida ni una norma técnica, sino una invitación ética y epistemológica a replantear la educación como un acto de dignificación y resistencia. Como afirma Morin (1990), “la educación del futuro debe constituir una comprensión mutua entre los seres humanos” (p. 56), un principio que guía esta propuesta hacia una educación más humana, inclusiva y transformadora.

Componentes curriculares del modelo la estrategia pedagógica integral para personas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia

Figura 19

Componentes curriculares del modelo para la estrategia pedagógica integral para víctimas del conflicto armado en Colombia



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados finales de la investigación.

La educación es un derecho fundamental que se ve vulnerado en contextos caracterizados por fenómenos como la violencia armada, que ha afligido a nuestro país durante décadas. En este escenario, los jóvenes y adultos que no han podido acceder o completar su bachillerato enfrentan numerosas barreras que limitan sus oportunidades de crecimiento personal y profesional. La extraedad escolar no es solo una cuestión de tiempo perdido; es una experiencia llena de significados, emociones e historias que requieren un enfoque educativo sensible y adaptado a sus realidades. Por eso, es necesario diseñar una estrategia pedagógica diferenciada que atienda las necesidades de esta población, reconociendo su contexto y fomentando su inclusión.

Las demandas educativas de las personas en extraedad escolar que han sido victimizadas por la violencia en Colombia son amplias y complejas, abarcando aspectos académicos, emocionales y sociales. Según Sánchez (2024a), “las falencias formativas de esta población exigen un enfoque integral que contemple tanto el aspecto educativo, como acompañamiento emocional y fortalecimiento de habilidades socioemocionales” (p. 15). Esto significa que la educación debe ser un proceso transformador que, además de impartir conocimientos, potencie la autoestima y la capacidad crítica de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar los desafíos que conlleva vivir en un contexto de violencia armada y desplazamiento forzado.

Una estrategia pedagógica diferenciada para las personas afectadas por la violencia en Colombia debe considerar la diversidad de las poblaciones, incluyendo a indígenas, afrocolombianos y aquellos sin afiliación étnica, tanto en áreas rurales como urbanas. Es importante garantizarles entornos de aprendizaje seguros, donde puedan compartir sus experiencias y emociones. La educación no debe ser un acto aislado en sus vidas, sino un espacio que reconozca su dignidad y su derecho a ser escuchados. Como menciona Mezirow (2000a), “el aprendizaje transforma cuando se reflexiona en las experiencias pasadas, permitiendo a las personas reinterpretar su realidad” (p. 22). Integrar esta perspectiva en la estrategia pedagógica es fundamental para que cada estudiante se sienta valorado y empoderado en su proceso de formación.

Por lo tanto, es esencial que la estrategia pedagógica se vincule con políticas públicas que aseguren los recursos materiales y emocionales necesarios para el aprendizaje a esta población. La inclusión de apoyos sociales, como becas y subsidios

para transporte y la alimentación, es vital para que estas personas puedan regresar a las aulas y concentrarse en su educación, sin las distracciones que surgen de las condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, la teoría de la complejidad subraya que “la educación debe entenderse en un contexto holístico, donde los factores económicos, sociales y culturales interactúan y afectan el proceso de aprendizaje” (Morin, 1990, p. 37). Así, construir una estrategia pedagógica integral y diferenciada para jóvenes y adultos que han sido víctimas de la violencia se convierte en una necesidad urgente y un compromiso colectivo hacia la paz y el desarrollo sostenible.

Componentes generales del currículo diferenciado con enfoque intercultural y pertinencia regional

Propósitos de la estrategia pedagógica

Propósito general de la estrategia pedagógica

Co-construir una estrategia pedagógica integral para la educación de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia que promueva el aprendizaje significativo, emocional y socialmente relevante, contribuyendo a su desarrollo y transformación personal y comunitario.

Propósitos específicos de la estrategia pedagógica

- Interpretar las carencias educativas de las personas jóvenes y adultas en extraedad escolar, considerando sus contextos sociales, emocionales y culturales.
- Generar un currículo flexible, integral y transversal que integre saberes ancestrales y experiencias de vida, adaptado a las necesidades específicas de esta población.
- Desarrollar estrategias de acompañamiento emocional que favorezcan la sanación y el bienestar integral de los estudiantes, reconociendo sus vivencias traumáticas.
- Promover procesos de aprendizaje colaborativo que promuevan la inclusión, la participación activa y la construcción de sentido en la comunidad educativa.
- Analizar el impacto de la estrategia en el desarrollo de competencias académicas, emocionales y sociales de los estudiantes, asegurando su relevancia y efectividad.

Propósitos educativos de la estrategia

Propósito educativo general

Contribuir a la formación integral, diferencial e intercultural de jóvenes y adultos en extraedad escolar impactados por la violencia armada, mediante una educación que respete, valore y potencie sus saberes, procederes, valores, experiencias y contextos, facilitando su inclusión social y su desarrollo como ciudadanos activos y responsables.

Propósitos educativos específicos

- Estimular la resiliencia y el bienestar emocional de los estudiantes, facilitando espacios seguros para la expresión de sus vivencias y emociones.
- Generar un ambiente educativo inclusivo y diverso, que reconozca y valore la multiculturalidad y las distintas trayectorias de vida de los estudiantes, promoviendo una educación que sea tanto personal como comunitaria.
- Propiciar la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y complejo, que permitan a los estudiantes cuestionar, reflexionar y transformar su entorno social.
- Integrar contenidos académicos con proyectos sociales y productivos, que vinculen el aprendizaje con la vida cotidiana y las realidades económicas de los estudiantes.
- Promover el desarrollo de la cultura política y las competencias ciudadanas, que fortalezcan el ejercicio de derechos y la participación democrática en la comunidad.

Áreas básicas fundamentales. Según Rincón y Pardo (2021), un proceso educativo de calidad debe centrarse en entender los factores que impulsan el aprendizaje y la enseñanza, así como las actitudes y emociones de los estudiantes durante las clases y las tutorías personalizadas. Esto es clave para que la educación sea efectiva y relevante, ayudando a alcanzar los objetivos cognitivos, personales y sociales en el entorno escolar (p. 71). Por eso, el objetivo de las áreas básicas en esta estrategia pedagógica no es simplemente repetir contenidos abstractos, sino dar voz a los estudiantes y conectar el aprendizaje con sus propias experiencias de vida.

La lengua castellana se convierte en una herramienta mediante la cual los estudiantes pueden contar sus historias, construir narrativas desde su comunidad y

comunicarse en forma significativa. Las matemáticas no son frías y desconectadas; se utilizan para resolver problemas reales, como calcular el costo de la cosecha, gestionar ingresos familiares o elaborar un presupuesto comunitario. En las ciencias naturales, el conocimiento académico se entrelaza con la medicina ancestral y la defensa del territorio. En ciencias sociales, se investiga el pasado y se reflexiona críticamente sobre experiencias vividas, el conflicto armado, los derechos humanos y la identidad. La tecnología y la informática permiten conectar con el mundo desde una perspectiva local, utilizando herramientas digitales tanto para consumir como para crear. El arte, la educación física y la ética no son solo complementos; son caminos para sanar, expresar emociones, reconstruir el tejido social y aprender a convivir con los demás.

1. *Lengua castellana*. Se enfoca en fomentar la comunicación oral y escrita, promoviendo una comprensión crítica de los textos y la creación de narrativas propias a través de talleres de lectura y escritura, donde se comparten relatos de vida, historias comunitarias y se realizan ejercicios de comunicación intercultural.
2. *Matemáticas*. Se abordan desde situaciones prácticas que rodean al estudiante, como la economía familiar, la elaboración de presupuestos familiares, el cálculo de costos de proyectos productivos y la resolución de problemas cotidianos.
3. *Ciencias naturales*. Incluyen conocimientos científicos y saberes tradicionales relacionados con medio ambiente, biodiversidad local y medicina ancestral, promovidos con proyectos de conservación de recursos naturales y ecología.
4. *Ciencias sociales*. Integran el estudio del conflicto armado, la historia territorial y los derechos humanos, fomentando una reflexión crítica sobre la identidad, la cultura política, la sociedad nacional y la participación ciudadana.
5. *Tecnologías e informática*. Centradas en desarrollar competencias digitales que son esenciales para el trabajo y la vida diaria, incluyendo el uso de plataformas de aprendizaje, herramientas de oficina y dispositivos móviles, además de estrategias para la alfabetización digital y la producción de contenidos.
6. *Educación física, recreación y deportes*. Orientadas al bienestar integral, la salud física y la convivencia, integrando prácticas lúdicas y recreativas propias de cada región, con enfoque en el autocuidado y prevenir el estrés postraumático.

7. *Educación artística y cultural.* Promueve la expresión de emociones, la identidad cultural y restauración de la memoria con el arte (música, danza, pintura, teatro), utilizando lenguajes expresivos propios de las culturas afro, indígena y urbana.
8. *Educación ética y ciudadana.* Refuerza valores como la solidaridad, el respeto, la equidad, la justicia, la democracia y el pluralismo, mediante debates, estudios de caso y simulaciones de procesos participativos en contextos locales.

Áreas optativas e integradoras. No son adornos en el currículo, sino el alma de la comunidad. La educación para la paz se vive en la mediación, la restauración y la memoria, abordando conflictos reales con círculos de palabra y laboratorios de paz. El emprendimiento comunitario forma empresarios, así como líderes que comprenden su territorio y responden a las necesidades locales con creatividad. La cultura y la memoria histórica permiten que cada comunidad se refleje en las experiencias de sus antepasados, escuche sus historias y conserve lo aprendido, transformando esa memoria en una fuerza vital para el presente. Los proyectos productivos conectan saberes y habilidades, brindando la oportunidad de aprender haciendo. Además, las habilidades socioemocionales son esenciales para quienes han enfrentado el desarraigo y la exclusión, apoyándolos, escuchándolos y cuidándolos.

1. *Educación para la paz.* Implica analizar conflictos, reflexionar sobre la memoria histórica, resolver disputas y construir una cultura de paz, a través de círculos restaurativos, laboratorios de paz y mediación en escuelas y comunidades.
2. *Emprendimiento comunitario.* Promueve el desarrollo de ideas y planes de negocio, ferias de emprendimiento y establece conexiones con redes locales que generan impacto social y económico, según las necesidades del territorio.
3. *Proyectos productivos.* Vinculados a la formación laboral y aplican conocimientos académicos en la creación de huertas, oficios técnicos, confección, cocina tradicional y otras actividades comunitarias que son útiles y sostenibles.
4. *Habilidades socioemocionales.* Área transversal que refuerza la autorregulación emocional, la resiliencia, el trabajo en equipo y la autoestima, utilizando técnicas de mindfulness, educación emocional y actividades lúdicas y reflexivas.

5. *Cultura y memoria histórica*. Fomenta una comprensión del pasado reciente a través de narrativas locales, que incluyen entrevistas con palabreros, sabedores y ancianos de las comunidades, así como archivos comunitarios, museos escolares y creación de contenidos digitales que reflejan memoria histórica local.

Componentes interculturales

Estos elementos se integran en forma transversal en todas las áreas del currículo, con el objetivo de valorar las diferencias étnicas, culturales y territoriales. Se desarrollan mediante una metodología intercultural crítica, que se basa en el aprendizaje situado, el diálogo de saberes y la pedagogía decolonial. Esto asegura que el aprendizaje sea relevante, transformador y profundamente conectado con las realidades de los estudiantes. No se trata solo de “incluir lo étnico” como un elemento externo, sino de partir de este aspecto para fundamentar una educación pertinente.

En Uribia, el individuo wayuu no aprende desde el lenguaje castellano, sino desde su cosmovisión y tradiciones culturales; por eso se incorpora la ley de origen, la palabra sabia del palabrero y el tejido como metáfora del saber. En Jamundí, la tradición afrocolombiana se manifiesta en el currulao con la oralidad, la partería y la espiritualidad cimarrona. Y en Yumbo, la juventud urbana y campesina se expresa a través del muralismo, hip hop, grafiti y procesos de comunicación popular, con el diálogo como método, no como imposición, con una pedagogía decolonial que no educa del centro a la periferia, sino desde la dignidad del territorio (Walsh, 2005, p. 33).

1. *Cosmovisiones ancestrales indígenas (Wayuu en Uribia)*. Integran principios como la ley de origen, el papel del palabrero, la relevancia de la familia extensa y el respeto hacia la naturaleza. Incluye prácticas culturales como el tejido, la lengua wayuunaiki y ceremonias tradicionales significativas para la comunidad.
2. *Tradiciones afrodescendientes (Jamundí)*. Se reconoce el rico legado cultural afrocolombiano a través de sus expresiones musicales, culinarias, orales y espirituales. Actividades como el currulao, las narraciones orales y las prácticas de medicina tradicional y partería son parte fundamental de esta herencia.

3. *Experiencias urbanas y rurales (Yumbo)*. Validan la resistencia, la organización comunitaria y la cultura juvenil urbana y rural. Incluyen lenguajes como el grafiti, hip-hop, muralismo comunitario y comunicación popular vitales para la juventud.

Ejes transversales

Para que la propuesta pedagógica pueda realmente sanar las heridas profundas, acompañar procesos vitales y sembrar esperanza en aquellos que han sido víctimas del abandono y la violencia, no es suficiente con sólo enseñar contenidos. Es necesario adoptar un enfoque educativo que reconozca la dignidad de las personas, su historia, su cultura y sus luchas. Por eso, el currículo diferenciado se basa en ejes transversales que atraviesan cada área, proyecto y práctica pedagógica, actuando como el corazón ético y político de una educación orientada a la vida. Estos ejes transversales son la columna vertebral del currículo diferenciado, asegurando que la propuesta pedagógica no solo forme competencias académicas, sino que también promueva la ciudadanía activa, el empoderamiento cultural y la transformación social sostenible.

1. *Enfoque de paz y derechos humanos*. Esta perspectiva educativa se centra en la memoria histórica, el reconocimiento de las víctimas, la dignidad humana y la reconstrucción del tejido social. No es aprender derechos humanos, sino vivirlos, formando estudiantes como sujetos de derecho, con memoria y voz. Las clases de ciencias sociales y ética integran justicia transicional, víctimas del conflicto y mecanismos de reconciliación. Sin embargo, lo central es lo vivencial: proyectos que ayuden a reconstruir la historia de la comunidad, reconociendo las heridas y fomentando nuevas relaciones. Pues según Galtung (1998), “paz no es ausencia de violencia, sino construcción de justicia y equidad” (p. 18). La participación de estudiantes en círculos restaurativos y espacios de diálogo comunitario no es un “extra”, sino una herramienta de transformación. Este eje se desarrolla mediante:
 - Integración de contenidos sobre derechos humanos, justicia transicional y cultura de paz en asignaturas como educación ética, ciencias sociales, historia, competencias ciudadanas, cultura política y educación para la paz.

- Proyectos pedagógicos de memoria histórica y reconciliación que visibilizan las experiencias del conflicto armado en las comunidades.
- Participación activa de los estudiantes en procesos de resolución pacífica de conflictos, diálogos comunitarios y ejercicios restaurativos escolares.

2. *Interculturalidad y etnoeducación.* Centradas en reconocer, valorar e integrar los saberes, lenguas, cosmovisiones y estilos de vida de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades que habitan en los diversos territorios del país. Esta diversidad, más que un problema, es una fuente de conocimiento, resistencia y significado. Por eso, se busca fomentar una educación que aprecie los saberes ancestrales, las lenguas originarias, los rituales, la música y las memorias, invitando a sabedores, artesanos y líderes a participar en el proceso educativo. Se elaboran módulos sobre cosmovisiones indígenas (como la wayuu), espiritualidad afro y cultura urbana y campesina popular, promoviendo un diálogo respetuoso entre diferentes saberes, sin jerarquías. Como señala Walsh (2009), la interculturalidad crítica es un “proyecto político-pedagógico que desafía la colonialidad del saber y del poder” (p. 35), enseñando desde los márgenes dignificados en lugar de desde el centro. Su desarrollo incluye:

- Adaptación curricular y contextualización de contenidos escolares basados en las realidades culturales de las comunidades indígenas, afrocolombianas y de aquellos sin afiliación étnica (población urbana y campesina).
 - Involucrar a líderes, sabedores ancestrales y artistas locales en la formulación e implementación de proyectos educativos.
 - Creación de módulos pedagógicos sobre cosmovisiones, historia y prácticas culturales propias.
 - Uso de las lenguas nativas cuando sea relevante (como wayuunaiki con el pueblo Wayuu en La Guajira, o creole con el pueblo Raizal en las islas de San Andrés y Providencia), y la promoción del diálogo intercultural.

3. *Equidad de género y enfoque diferencial.* Asegura que la propuesta pedagógica se adapte a las diversas identidades y circunstancias de los estudiantes:

mujeres, personas LGBTQ+, personas con discapacidades, víctimas de desplazamiento y otros grupos en vulnerabilidad. Las trayectorias de quienes llegan a las aulas donde se implementará la propuesta son tan variadas como valiosas, por lo que los jóvenes criados en contextos de guerra necesitan una educación que los incluya y reconozca. Este eje promueve un lenguaje inclusivo, contenidos libres de estereotipos y pedagogías que empoderen, con espacios seguros donde se pueda hablar sobre el cuerpo, la autonomía y el amor propio, adaptándose a los horarios y modalidades de madres solteras, trabajadores informales o campesinos. Como señala Segato (2016), educar desde una perspectiva de género no es solo un acto ideológico, sino una necesidad ética ante las desigualdades estructurales (p. 42). Su implementación incluye:

- Lenguaje y prácticas pedagógicas inclusivas en todas las áreas.
- Reflexión crítica sobre los roles de género y la superación de estereotipos en materias como ciencias sociales, historia, ética, emprendimiento y cultura.
- Desarrollo de proyectos y espacios que empoderen a mujeres, jóvenes y adultos marginados como líderes comunitarios.
- Flexibilidad en horarios, ritmos, metodologías y modalidades para atender las realidades diversas de los estudiantes.

4. *Desarrollo sostenible y cuidado del entorno.* Promueve una conciencia ecológica y comunitaria que une el cuidado de la vida con proyectos productivos y el bienestar de todos. Para muchas comunidades, cuidar el agua, sembrar en grupo, recuperar saberes sobre plantas medicinales o participar en una minga no es una “estrategia pedagógica”, sino parte de su vida diaria. Por eso, este enfoque conecta el “saber-hacer” con temas académicos sobre ecología, cambio climático y justicia ambiental, integrados en proyectos de agroecología, reciclaje y recuperación de saberes ambientales. Aquí, los estudiantes no solo aprenden sobre biodiversidad, sino que también la defienden con sus propias manos. Como señala Gudynas (2011), el desarrollo sostenible no debe verse como una idea tecnocrática, sino como un “bien común territorial”, arraigado en prácticas comunitarias (p. 63). Este enfoque se lleva a cabo a través de:

- Proyectos pedagógicos de reciclaje, agricultura urbana, huertas comunitarias, protección del agua y recuperación de saberes ambientales tradicionales.
- Integración de contenidos sobre cambio climático, biodiversidad, uso responsable de recursos y justicia ambiental en ciencias naturales, agroecología, tecnología y educación ética.
- Conexión con prácticas locales de sostenibilidad como mingas, trueques, siembras colectivas, huertas comunitarias y oficios tradicionales.
- Participación de los estudiantes en campañas de concientización y liderazgo ambiental tanto en la escuela como en la comunidad.

Estrategia metodológica integrada

En zonas afectadas por conflictos armados, aprender va más allá de memorizar información o repetir lo que otros han creado. En esta estrategia, enseñar implica no sólo interactuar con los estudiantes, mostrándoles cómo y qué hacer con lo que han aprendido, sino de acompañar sus trayectorias de vida, que a menudo están marcadas por el desarraigo, la exclusión y la resistencia. Por eso, esta metodología no se limita a una única forma de enseñanza; se construye a partir de la escucha, el contexto y la vida misma. Se trata de enseñar haciendo, de ser un ejemplo para los aprendices. Esta pedagogía dignifica, transforma y siembra esperanza, utilizando metodologías como:

1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que abordan temas relevantes para el contexto local. El ABP no es solo una técnica didáctica, sino una manera de reconocer que el conocimiento surge de problemas reales en las comunidades. Cuando una estudiante lidera una campaña para prevenir la violencia de género en su barrio, o un grupo crea una huerta con su comunidad desplazada, no solo aprenden matemáticas, ciencias naturales y lenguaje, sino también competencias ciudadanas, autocuidado y justicia. Este enfoque conecta el saber académico con la vida cotidiana, tal como señala Guaita (2024), quien menciona que “esta estrategia personaliza el aprendizaje según las particularidades de cada estudiante, integrando a las familias en el proceso formativo y promoviendo

la participación activa y el compromiso de los alumnos en un marco educativo holístico” (p. 40), donde las aulas no tienen muros.

2. *Pedagogía del diálogo y la memoria.* Se inspira en la Pedagogía del oprimido de Freire (1970), la Teoría transformadora del aprendizaje de adultos de Mezirow (2000b) y el Modelo Educativo Flexible Escuela Global de Sánchez (2024a). Esta estrategia pedagógica recuerda que se aprende en el encuentro, y que el diálogo va más allá de simplemente hablar; se trata de construir significado a través de la palabra compartida. Las experiencias de vida, ya sean marcadas por el dolor, el silencio o la resistencia, se convierten en valiosos materiales educativos. Mediante círculos de palabra, autobiografías, relatos colectivos y cartografías del recuerdo, se crea una memoria viva que tiene el poder de transformar. Como dice Freire (1970), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 74), donde el diálogo se convierte en un acto revolucionario.

Esta propuesta se complementa con el aprendizaje transformador de Mezirow (2000), quien sostiene que la educación debe permitirnos cuestionar nuestros supuestos y reconstruir significados (p. 187). Esto es especialmente determinante en contextos de conflicto armado. Además, la integralidad es clave en esta estrategia, ya que, como señala Sánchez (2024a), esta propuesta pedagógica debe considerar a la persona en su totalidad, fomentando su desarrollo a partir de las competencias que va adquiriendo. Esto va más allá de los conocimientos teóricos; se trata de ofrecer herramientas adaptadas a cada situación particular, que sean útiles tanto en su vida diaria como para contribuir al bienestar de sus familias y comunidades (pp. 118-119).

3. *Tutorías personalizadas y apoyo emocional individual y grupal.* Cada estudiante trae consigo una historia única, por lo que se elabora un plan de apoyo adaptado a sus necesidades combinando saberes pedagógicos, sociales y emocionales. Esto incluye tutorías flexibles que se ajustan a los diferentes niveles, ritmos y requerimientos de cada estudiante, además de acompañamientos

socioemocionales proporcionados por grupos de apoyo, procesos de escucha activa, intervenciones psicosociales, orientación vocacional y sesiones de contención. Como menciona Sánchez (2024a), “implementar planes de estudio y áreas flexibles, ofrecer tutorías grupales e individuales, y brindar asesorías y orientaciones personalizadas, priorizando la atención de estudiantes con bajo rendimiento académico y en riesgo de abandonar sus estudios” (p. 180).

4. *Integración de saberes comunitarios y ancestrales.* La enseñanza empieza de cero. Cada comunidad es un libro abierto, lleno de historias, prácticas y saberes. Esta estrategia incluye a abuelos(as), sabedores, líderes y parteras como coformadores, quen comparten su sabiduría en talleres de medicina tradicional, tejidos, organización social, gastronomía o espiritualidades locales. El diálogo entre el saber académico y el comunitario enriquece el aprendizaje y ayuda a reparar el daño simbólico que la educación tradicional ha causado al ignorar estas voces. Como señala Walsh (2009), “otros saberes, como los negados, son indispensables para descolonizar el pensamiento y la práctica educativa” (p. 41).
5. *Enseñanza situada enfocada en problemas vinculada con el contexto.* Comienza desde las realidades del territorio, enlazando los contenidos con situaciones que los estudiantes han vivido, a través de estudios de caso, simulaciones, resolución de conflictos locales, debates sobre los problemas de la comunidad y proyectos que unen la escuela con la vida cotidiana para alcanzar aprendizajes significativos, contextualizados y críticos. El conocimiento no es un regalo del cielo ni se memoriza sin más; por eso, parte de los conflictos, los dilemas y preguntas del territorio: ¿Cómo evitar que los estudiantes abandonen la escuela? ¿Qué hacer ante la contaminación del río y sus nacimientos? ¿Cómo podemos reconstruir el tejido social después de la guerra? A partir de estas preguntas, se implementan estudios de caso, debates, simulaciones o proyectos comunitarios, siguiendo la idea de Ausubel (1961), quien sostiene que “el aprendizaje significativo fluye cuando el conocimiento dialoga con la experiencia y se convierte en una herramienta para transformar la realidad” (p. 32).

Competencias a desarrollar

En contextos donde la exclusión y el desarraigo son la norma, como sucede con los jóvenes y adultos que han sido víctimas de la violencia armada en Colombia, las habilidades que se deben desarrollar no son solo técnicas y descontextualizadas. Más bien, se trata de capacidades profundamente humanas que les ayuden a reconstruir sus vidas, a involucrarse activamente en el desarrollo y sostenimiento de sus comunidades, y a dar un nuevo significado a sus regiones en el mundo. Por eso, esta estrategia pedagógica propone desarrollar competencias integrales que fortalezcan el pensamiento crítico, la autonomía personal, la expresión cultural y la agencia social, reconociendo las experiencias de vida como fuentes válidas de conocimiento.

Como menciona Morin (1990), educar significa “preparar para enfrentar la incertidumbre, lo complejo y lo humano” (p. 21). Esto solo se logra si se ve al estudiante no como un recipiente vacío, sino como un sujeto de derecho con historias, saberes y sueños. En este sentido, la UNESCO (2015) afirma que “el aprendizaje debe empoderar a las personas para que asuman un rol dinámico en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles” (p. 30). Así, las competencias que aquí se proponen no buscan adaptarse a un modelo educativo deshumanizante, sino abrir caminos hacia vidas dignas, con raíces, voz y un futuro prometedor.

1. Conocimientos

- *Derechos humanos, convivencia y cultura cívica.* Este componente busca que los estudiantes comprendan sus derechos fundamentales, entiendan los mecanismos de participación democrática y cultiven actitudes de respeto, tolerancia, convivencia pacífica y ciudadanía consciente. Estos temas se abordan desde la perspectiva de la reparación simbólica, el empoderamiento y la transformación de las narrativas heredadas del conflicto armado.
 - *Asignaturas asociadas:* Educación ética y cívica, ciencias sociales, competencias cívicas, educación para la paz y filosofía.
 - *Metodología:* Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se analizan conflictos cotidianos o comunitarios reales mediante círculos de diálogo y

justicia restaurativa como espacios de conversación que promueven acuerdos y reparación simbólica; juegos de rol y simulaciones de consejos comunitarios, elecciones, tribunales de paz, etc.; y estudios de caso sobre liderazgo social y víctimas de violencia armada reconocidas por su resiliencia y acciones transformadoras.

- *Posibles resultados del proyecto:* Campañas comunitarias de convivencia y respeto a la diversidad (afrocolombiana, indígena, mestiza urbana y rural). Manual ciudadano de derechos y deberes para contextos rurales y urbanos marginados; y un mural o instalación artística sobre derechos humanos desde la perspectiva indígena (Wayuu, etc.) o afrocolombiana.
- *Contextos socioproductivos regionales y nacionales.* Implica capacitar a los estudiantes para comprender críticamente los entornos productivos locales, regionales y nacional, identificando oportunidades económicas viables y sostenibles. El aprendizaje está vinculado a las vocaciones productivas locales, fomentando la autogestión y la sostenibilidad comunitaria.
 - *Asignaturas asociadas.* Emprendimiento Comunitario, Proyectos Productivos, Ciencias Sociales, Educación Económica y Financiera, y Matemáticas (con énfasis en costos y presupuestos).
 - *Metodología.* Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Diseño de iniciativas viables de microempresas, Estudios de caso y visitas educativas a cooperativas, mercados locales o empresas asociativas, Mapas productivos comunitarios participativos, análisis de recursos y oportunidades, talleres prácticos interdisciplinarios (matemáticas, TIC y ciencias sociales) para la formulación de planes de negocios.
 - *Proyectos o productos posibles.* Formulación y desarrollo de proyectos socioproductivos (panadería comunitaria, producción textil Wayuu, afro-biocosméticos o agricultura orgánica); presentación en ferias agroempresariales comunitarias y guías de rutas productivas regionales.
- *Historia del conflicto armado colombiano y su impacto en las comunidades regionales y minorías étnicas.* Busca reconstruir críticamente la historia del conflicto armado desde la perspectiva de las comunidades, centrándose en

las experiencias de las víctimas afrodescendientes, indígenas y mestizas. Promueve el análisis de causas estructurales, consecuencias psicosociales y alternativas para la reconciliación y prevención de la repetición del conflicto.

- *Asignaturas asociadas.* Ciencias Sociales, Historia, Cultura y Memoria Histórica, Educación para la Paz y Lengua Española (para testimonios, crónicas y relatos).
- *Metodología: Pedagogía de la memoria.* Esto implica explorar testimonios, relatos orales, cartas, objetos comunitarios y documentos; educación narrativa mediante la escritura de historias de vida y la recuperación de recuerdos familiares; análisis histórico-contextual de eventos clave del conflicto armado en cada territorio; y diálogos con líderes comunitarios, víctimas y excombatientes involucrados en procesos de reconciliación.
- *Proyectos o productos posibles.* Cronologías del conflicto armado (mapas narrativos); podcasts o radioteatros con historias de vida de estudiantes o sus familias; cartografías de la memoria local e iniciativas de paz llevadas a cabo por estudiantes jóvenes y adultos; y exposiciones artísticas itinerantes tituladas “Voces de Resistencia y Esperanza”.

2. Habilidades

- *Resolución de conflictos y diálogo.* Esta habilidad destaca la capacidad de los estudiantes para identificar, abordar y transformar pacíficamente los conflictos cotidianos mediante el diálogo, la empatía y la comprensión mutua. Es especialmente vital en comunidades afectadas por conflictos armados, donde persisten tensiones históricas, familiares o comunitarias.
 - *Asignaturas asociadas.* Educación para la Paz, Ética y Ciudadanía, Cultura Política y Educación Socioemocional.
 - *Metodología.* Simulaciones, círculos de diálogo, dramatización de casos, talleres de comunicación no violenta y ejercicios de mediación escolar.
 - *Proyectos.* Creación de manuales para la resolución de conflictos comunitarios, desarrollo de campañas locales de cultura de paz y participación en comités de convivencia escolar.

- *Pensamiento crítico y toma de decisiones.* Implica la capacidad de analizar situaciones desde diversas perspectivas, cuestionar la información, reflexionar de forma independiente y tomar decisiones fundamentadas. Esta competencia es fundamental para la vida democrática, el desarrollo de la ciudadanía y la proyección de iniciativas comunitarias.
 - *Asignaturas asociadas.* Filosofía, Ética, Ciencias Sociales, Cultura Política y Lengua Castellana.
 - *Metodología.* Análisis de dilemas éticos, debates argumentativos, prensa y medios, estudio de caso y proyectos grupales de solución de problemas.
 - *Proyectos.* Talleres de pensamiento crítico centrados en problemáticas comunitarias (medio ambiente, seguridad, inclusión, salud) y elaboración de planes de acción para mejorar la calidad de vida.
- *Autogestión y liderazgo comunitario.* Se trata de potenciar la capacidad de los estudiantes para organizarse, tomar la iniciativa y liderar tanto procesos individuales como colectivos. Esto promueve la autonomía, el compromiso y el trabajo en equipo para el desarrollo local.
 - *Asignaturas asociadas.* Emprendimiento Comunitario, Proyectos Productivos, y Educación Ética y Ciudadana.
 - *Metodología.* Aprendizaje basado en proyectos (ABP), desarrollo de planes de negocio comunitarios, formación en liderazgo con enfoque territorial y ejercicios de planificación participativa.
 - *Proyectos.* Creación de microemprendimientos sociales, liderazgo de grupos juveniles o redes comunitarias y formulación e implementación de proyectos de desarrollo que tengan impacto social en sus territorios.

3. Destrezas

- *Competencias digitales.* Se orienta a que los estudiantes desarrollen habilidades básicas, intermedias y aplicadas en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la informática, con énfasis en su apropiación crítica y en su utilidad práctica para la educación, la vida cotidiana, la participación ciudadana y la productividad local.

- *Asignaturas asociadas.* Tecnologías e Informática, Proyectos Productivos, Lengua Castellana (en prácticas de redacción digital y comunicación en redes), y Educación para la Paz (uso de TIC para generación de narrativas y visibilización de procesos comunitarios),
- *Metodología.* Talleres prácticos adaptados a diferentes niveles de alfabetización digital (manejo básico del computador, navegación web, correo electrónico, herramientas colaborativas y redes sociales); Proyectos de aula que aborden problemas locales e integren herramientas tecnológicas (como la elaboración de boletines digitales de la vereda o barrio, y mapas interactivos de rutas seguras); Integración con plataformas educativas como Khan Academy, Moodle, Google Classroom, entre otras que apoyen el aprendizaje autónomo; Aprendizaje entre pares y mentorías tecnológicas (formación a monitores estudiantiles en TIC).
- *Proyectos posibles.* Crear una emisora o un boletín digital comunitario, desarrollar portafolios digitales que reflejen experiencias de vida y aprendizajes, o incluso blogs y páginas web que den visibilidad a emprendimientos productivos o iniciativas locales de paz.
- *Oficios técnicos adaptados al contexto local.* busca capacitar a los estudiantes en oficios que sean útiles en sus comunidades, fortaleciendo sus competencias para lograr autosuficiencia económica y un desarrollo sostenible. Esto se logra a través de una formación práctica, procedimental, contextualizada y alineada con las vocaciones productivas de cada territorio.
 - *Asignaturas asociadas.* Vocación y Capacitación para el Trabajo, Emprendimiento Comunitario, Ciencias Naturales (en temas de defensa y conservación de los recursos naturales), Agroecología y Matemáticas aplicadas (presupuestos, medidas, cálculos de insumos y costos).
 - *Metodología.* Talleres prácticos y laboratorios comunitarios en carpintería, cocina, costura, reciclaje, agroecología, biocosmética, mecánica básica o turismo comunitario. Acompañamiento de expertos locales (artesanos, agricultores, curanderos, pescadores, parteras) que compartan saberes prácticos y culturales. Proyectos integradores que incluyen diseño,

ejecución y comercialización de productos, y Convenios con el SENA, cajas de compensación y alcaldías para la certificación de los oficios.

- *Proyectos posibles.* Producción de alimentos saludables y orgánicos para el autoconsumo y la venta local; Elaboración de prendas o artesanías con identidad cultural (tejido Wayuu, máscaras, bisutería); y Creación de unidades productivas escolares (huerta, panadería, taller de reciclaje).
 - *Comunicación oral y escrita.* Fortalecer esta habilidad mejora la participación, la expresión de emociones, la comprensión lectora y la construcción de discursos narrativos, argumentativos y propositivos, todo ello enmarcado en el reconocimiento de la voz individual y colectiva como herramienta esencial.
 - *Asignaturas asociadas.* Lengua Castellana, Educación Ética y Ciudadana, Cultura y Memoria Histórica, Educación Artística (en su faceta expresiva), e inglés funcional (enfocado en la comunicación en contextos interculturales y laborales básicos).
 - *Metodología.* Producción de variedad de testimonios, cartas, crónicas, relatos orales y cartillas basados en las experiencias personales de los estudiantes; talleres de oralidad, lectura crítica y escritura creativa; narrativas digitales que incluyen el uso de herramientas como podcasts, video-relatos y presentaciones interactivas; además de rondas de lectura, círculos de palabra, debates y simulacros de intervención pública
 - *Proyectos posibles.* Creación de un periódico escolar o comunitario; recopilación de la memoria colectiva sobre el conflicto armado y la resistencia en la región; concursos de oratoria, escritura y narración intercultural; y participación activa en cabildos, foros o asambleas estudiantiles con propuestas bien fundamentadas.
4. *Actitudes de empatía, respeto y tolerancia.* Estas actitudes permiten reconocer la dignidad del otro, comprender su historia personal y cultural, y convivir con diferencias de pensamiento, origen étnico, género, orientación sexual, religión o ideología. En un contexto marcado por la violencia, cultivar estas actitudes es esencial para sanar, reconstruir el tejido social y avanzar hacia la reconciliación.

- *Asignaturas asociadas.* Educación Ética y Ciudadana, Educación para la Paz, Lengua Castellana (a través de relatos y la comprensión de diversas perspectivas), Cultura y Memoria Histórica, y Educación Artística (como un espacio para expresar emociones y celebrar la diversidad cultural).
- *Metodología.* Círculos de palabra y escucha activa, donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias, emociones y pensamientos; análisis de casos reales y dilemas éticos para fomentar la reflexión crítica; juegos de roles, dramatizaciones, cine-foros y debates sobre conflictos y diversidad; y lectura de textos y relatos de vida que visibilicen el sufrimiento ajeno.
- *Proyectos posibles.* Campañas de sensibilización sobre la discriminación y el respeto a la diversidad, un mural colectivo que celebre la diversidad cultural y jornadas de reconciliación intergeneracional o intercultural.

5. *Compromiso con el medio ambiente y la participación ciudadana.* Esta mentalidad busca formar personas que no solo comprendan su realidad, sino que también participen activamente en su transformación. Este compromiso fomenta un sentido de pertenencia, responsabilidad ambiental y social, y la disposición a participar en procesos democráticos, comunitarios y territoriales

- *Asignaturas asociadas.* Ciencias Sociales, Educación Ética y Ciudadana, Proyectos Productivos, Educación Ambiental (dentro de Ciencias Naturales), y Educación para la Paz.
- *Metodología.* Mapeo comunitario participativo para identificar problemáticas y recursos locales; aprendizaje basado en proyectos sociales y ambientales con impacto local; simulacros de asambleas escolares o comunitarias para fomentar la participación democrática; y acciones coordinadas de voluntariado o servicio comunitario con líderes o instituciones locales.
- *Proyectos posibles.* Comité estudiantil de veeduría ciudadana o ambiental, Evaluación de necesidades locales y diseño de propuestas para juntas de acción comunal, y Campañas ecológicas, de reciclaje o siembra colectiva.

6. *Valores de justicia, equidad y solidaridad.* Estos valores constituyen la base ética de una educación que promueve la reparación simbólica, la cooperación y la inclusión. La justicia se concibe legal, restaurativa y transformadora. La equidad implica un trato justo basado en las circunstancias de cada persona, mientras que la solidaridad fomenta la acción colectiva ante los desafíos comunes.
- *Asignaturas asociadas.* Educación ética y cívica, Ciencias Sociales, Educación para la Paz, Emprendimiento comunitario (especialmente cuando apoya las economías solidarias) e Historia del conflicto armado colombiano.
 - *Metodología.* Talleres de justicia restaurativa para explorar formas de reparar el daño causado por la violencia; foros para debatir experiencias de solidaridad comunitaria en situaciones de conflicto o desplazamiento; simulaciones y juegos cooperativos para experimentar las desigualdades y generar ideas para soluciones colectivas; y análisis de leyes, derechos colectivos y experiencias de justicia transicional en Colombia.
 - *Proyectos posibles.* Crónicas o segmentos radiofónicos que destaquen experiencias locales de solidaridad, Grupo promotor de iniciativas de ayuda mutua (trueque, bancos de tiempo y apoyo educativo), y Cartilla colectiva sobre “Justicia desde nuestros territorios”: relatos, reflexiones y propuestas.

Asignaturas relacionadas con las competencias a desarrollar

Estas asignaturas están diseñadas para abordar de manera contextual, flexible e integral las necesidades educativas, emocionales, culturales y productivas de la población a la que se dirigen. Se fundamentan en enfoques de derechos humanos, resiliencia, reconstrucción comunitaria e inclusión social. Además, se conectan con el enfoque del Currículo diferenciado, que tiene en cuenta la pertinencia regional y la interculturalidad, integrando conocimientos escolares, saberes comunitarios y aprendizajes para la vida. Cada asignatura se ve como una herramienta valiosa para la reconstrucción personal, comunitaria y territorial, reconociendo las experiencias de vida de los estudiantes y los contextos históricos de exclusión en los que se encuentran.

1. *Matemáticas para negocios y resolución de problemas cotidianos y comunitarios.*

Orientada al desarrollo de competencias de pensamiento numérico y lógico aplicadas a la vida diaria, como la administración de ingresos, presupuestos familiares y la gestión de microemprendimientos comunitarios.

- *Objetivo.* Desarrollar competencias funcionales para la vida diaria y el emprendimiento económico, mediante el uso de matemáticas prácticas aplicadas a la economía familiar y comunitaria.
- *Contenidos clave.* Aritmética básica y finanzas personales; Presupuestos, costos, ahorro y créditos; y Porcentajes, proporcionalidad y estadísticas.
- *Metodología.* Resolución de problemas reales (mercados, compras, servicios); Simulaciones de microemprendimientos; y Elaboración de presupuestos y análisis financiero de proyectos.
- *Proyecto vinculado.* Plan de costos para una idea de negocios o una cooperativa solidaria.

2. *Lenguaje castellano para una comunicación comunitaria efectiva y asertiva.*

Busca fortalecer la expresión oral y escrita, comprensión lectora y habilidades discursivas para participar activamente en la vida comunitaria, ejercer la ciudadanía, desarrollar liderazgos propositivos y construir narrativas de paz.

- *Objetivo.* Fortalecer la expresión oral y escrita como herramienta para la participación comunitaria, el liderazgo, la construcción de la convivencia pacífica y el ejercicio de los derechos fundamentales.
- *Contenidos clave.* Comprensión lectora crítica, Escritura funcional (actas, cartas, solicitudes) y Comunicación oral en contextos públicos y comunitarios.
- *Metodología.* Foros comunitarios simulados; Escritura de historias de vida, cartillas, cartas a autoridades; y Lectura y análisis crítico de prensa y medios.
- *Proyecto vinculado.* Boletín comunitario o mural de expresión ciudadana.

3. *Lengua extranjera: inglés funcional.* Introduce el idioma inglés básico aplicado a

contextos laborales, digitales y turísticos, para ampliar las oportunidades de los estudiantes en escenarios económicos y tecnológicos contemporáneos.

- *Objetivo.* Desarrollar habilidades básicas en idioma inglés para la interacción turística, digital y laboral básica.
- *Contenidos clave.* Vocabulario funcional (saludos, direcciones, precios, oficios); Expresiones cotidianas y comprensión de instrucciones simples; y Terminología digital y laboral básica.
- *Metodología.* Diálogos situados, Uso de apps y videos interactivos., Simulación de atención al público, en el transporte, realizando compras o búsquedas web.
- *Proyecto vinculado.* Guía turística bilingüe del territorio.

4. *Ciencias naturales para conservar el medio ambiente.* Plantea el conocimiento e interacción con el mundo natural y la adopción de prácticas sostenibles de cuidado ambiental, fomentando una cultura ecológica responsable.

- *Objetivo.* Promover una conciencia ecológica en contextos territoriales, entendiendo ciclos naturales, el impacto humano y las prácticas de cuidado.
- *Contenidos clave.* Biodiversidad local, ciclos de agua y suelo; Contaminación, reciclaje, energías limpias; y Salud ambiental y alimentación saludable.
- *Metodología.* Salidas ecológicas y laboratorios comunitarios; Proyectos de reciclaje, siembra, biohuertos; y Lectura de cartillas ambientales locales.
- *Proyecto vinculado.* Campañas ambientales escolares y comunitarias.

5. *Educación física para el bienestar integral, salud corporal y convivencia.* Fomenta el cuidado del cuerpo, la promoción de la salud mental y física, y el desarrollo de habilidades sociales con ejercicio, juego y actividad física adaptada.

- *Objetivo.* Fortalecer la salud física, la autorregulación emocional y la convivencia a través del movimiento, la resistencia, la fuerza y la flexibilidad.
- *Contenidos clave.* Actividad física adaptada y prevención de enfermedades; Juegos cooperativos y deportes no competitivos; y Cuidado del cuerpo, higiene, autocuidado, yoga y comportamiento y salud.

- *Metodología.* Ejercicios rítmicos, danzas, yoga; Torneos lúdicos con enfoque no competitivo; y Reflexión grupal posactividad.
- *Proyecto vinculado.* Rutina colectiva de salud y bienestar para el aula.

6. *Tecnologías de la Información y Comunicación para el desarrollo comunitario.*

Introduce competencias digitales esenciales para la participación en la sociedad del conocimiento, ejercicio de los derechos fundamentales y fortalecimiento de redes comunitarias mediante el uso de herramientas TIC, proporcionando conocimientos prácticos sobre el uso del computador y aplicaciones digitales básicas, con énfasis en herramientas útiles para el estudio, el trabajo y la interacción social.

- *Objetivo.* Complementar la alfabetización tecnológica con habilidades para el mundo laboral, social y digital, brindando herramientas digitales básicas para el empoderamiento, el acceso a derechos y la visibilización de iniciativas locales.
- *Contenidos clave.* Alfabetización digital (uso básico del computador y el celular); Plataformas colaborativas (WhatsApp, Drive, correo electrónico); Diseño de contenidos (afiches, presentaciones, publicaciones simples); Procesadores de texto, hojas de cálculo, Presentaciones y edición básica, y Búsqueda efectiva de información y trámites digitales.
- *Metodología.* Talleres prácticos en aulas de sistemas o de TICs, Proyectos digitales colectivos, Tutorías personalizadas, prácticas dirigidas, aprendizaje por pares, y Evaluaciones prácticas por tareas funcionales.
- *Proyecto vinculado.* Portafolio digital del grupo o blog comunitario.

7. *Agroecología para una producción agropecuaria limpia y orgánica.* Enseña principios de agricultura sostenible, producción más limpia, seguridad alimentaria y conservación de saberes rurales, adaptados a los contextos locales y ancestrales.

- *Objetivo.* Fomentar prácticas agrícolas sostenibles, con respeto por el entorno, la cultura y la soberanía alimentaria.

- *Contenidos clave.* Compostaje, siembra limpia, control biológico; Producción familiar o colectiva; y Conservación de semillas nativas.
- *Metodología.* Huertas pedagógicas, Encuentros con sabedores rurales, e Intercambios de semillas y ferias locales.
- *Proyecto vinculado.* Huerta escolar agroecológica o banco de semillas.

8. *Ciencias sociales y competencias ciudadanas.* Facilita la comprensión crítica de la historia local y nacional, con énfasis en el conflicto armado y los derechos ciudadanos, para promover la participación política, el ejercicio de la democrática, la cultura política, la defensa del pluralismo y el fortalecimiento del tejido social.

- *Objetivo.* Reconstruir la memoria histórica y fortalecer el sentido de pertenencia, el ejercicio de la democracia y la participación política.
- *Contenidos clave.* Historia regional y nacional, conflicto armado; Constitución, deberes y derechos; e Instituciones democráticas, ciudadanía activa.
- *Metodología.* Cartografías sociales, línea del tiempo local del conflicto armado; Diálogos sobre justicia, verdad y reparación, y Encuentros con líderes locales.
- *Proyecto vinculado.* Cartilla de historia del territorio desde voces comunitarias.

9. *Educación para la paz y la mediación de conflictos.* Desarrolla competencias para la resolución de conflictos sin violencia, el diálogo, la reconciliación y la conformación de relaciones cimentadas en la empatía y el respeto.

- *Objetivo.* Desarrollar habilidades para resolver conflictos pacíficamente, la empatía, el perdón, la memoria y la reconciliación.
- *Contenidos clave.* Comunicación no violenta, Escucha activa y empatía, Asertividad, y Prácticas restaurativas y de mediación en conflictos.
- *Metodología.* Círculos de diálogo, Análisis de conflictos comunitarios reales, y Simulación de procesos de mediación.
- *Proyecto vinculado.* Comité de mediadores escolares y/o murales de paz.

10. *Emprendimiento y proyectos productivos.* Fortalece capacidades para la generación de ingresos mediante ideas de negocios y proyectos colectivos, con enfoque en la economía solidaria, la pertinencia regional y la sostenibilidad.
- *Objetivo.* Crear iniciativas económicas solidarias y sostenibles locales.
 - *Contenidos clave.* Identificación de oportunidades del entorno, Plan de negocios comunitario, y Asociatividad y economía solidaria.
 - *Metodología.* ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Visitas a experiencias productivas, Formulación de proyectos, y Mentoría con actores locales.
 - *Proyecto vinculado.* Emprendimientos o proyectos productivos grupales.
11. *Desarrollo humano y salud mental.* Asigna espacios para reflexión sobre identidad, proyectos de vida, el manejo emocional y la recuperación psicosocial de las personas afectadas por el conflicto, priorizando su bienestar integral.
- *Objetivo.* Abordar el bienestar emocional, la identidad, la autoestima y la gestión del trauma.
 - *Contenidos clave.* Reconocimiento y manejo de emociones, Proyectos de vida, y Fortalecimiento del yo y las redes de apoyo.
 - *Metodología.* Diálogo reflexivo y talleres emocionales, Arte-terapia y escritura autobiográfica, y Espacios seguros de escucha y acompañamiento.
 - *Proyecto vinculado.* Bitácoras emocionales o murales de proyectos de vida.
12. *Talleres de vocación laboral y empleabilidad.* Desarrolla habilidades técnicas en oficios clave del entorno (carpintería, cocina, confección, turismo o agroindustria), valorando saberes locales y promoviendo la inserción productiva.
- *Objetivo.* Formar en habilidades prácticas útiles para el contexto económico local (artesanías, cocina, mecánica, confección, turismo, etc.)
 - *Contenidos clave.* Oficios artesanales y técnicos con enfoque territorial, Normas básicas de seguridad y calidad, y Comercialización básica.
 - *Metodología.* Aprendizaje por hacer (learning by doing), Clases con maestros locales, y Demostraciones y ferias vocacionales.
 - *Proyecto vinculado.* Producción y venta de bienes o servicios locales.

Actores del proceso educativo integral

Perfil del docente facilitador.

1. *Profesional formado en pedagogía para adultos y educación intercultural.* El docente debe estar capacitado en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), con la habilidad de entender trayectorias de aprendizaje interrumpidas y procesos de reintegración educativa. Además, es debe poseer formación en enfoques interculturales que reconozcan la diversidad étnica, lingüística y territorial de los estudiantes. Debe dominar metodologías flexibles y adaptadas a la realidad de los adultos, conocer y aplicar el Decreto 1860 (Art. 25) y los lineamientos de EPJA, así como recibir formación específica en etnoeducación y pedagogías relevantes para pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales o urbanas en situación de marginalidad.
2. *Conocimientos en estrategias como el Modelo Educativo Flexible Escuela Global y pedagogías críticas.* Se espera que el docente conozca y aplique enfoques que eduquen a personas en extraedad víctimas de la violencia armada, como el MEF Escuela Global, que combina el aprendizaje basado en problemas, proyectos, diálogos culturales y memoria histórica. Además, debe manejar pedagogías críticas (como las de Freire, Giroux y Mezirow), que fomentan la autonomía, la conciencia crítica y la transformación social. Debe desarrollar formación continua en teorías pedagógicas críticas y transdisciplinarias, aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque dialógico, y la capacidad para facilitar procesos de reflexión, interpretación del mundo y la realidad, y la construcción de conocimiento a partir de la experiencia del estudiante.
3. *Habilidades para la mediación, acompañamiento psicoemocional y trabajo comunitario.* El docente debe cumplir los roles de transmisor de conocimientos, facilitador, mediador y acompañante emocional, con habilidades en contención, escucha activa y orientación para estudiantes que han enfrentado traumas, desplazamientos, violencias o rupturas familiares. Desarrollo. Capacitación en

primeros auxilios psicológicos y atención psicosocial, prácticas de tutoría tanto individual como grupal, enfocándose en la resiliencia y la sanación, y participación en redes comunitarias, juntas comunales, procesos organizativos o liderazgos locales para fortalecer vínculos y alianzas en el territorio.

4. *Sensibilidad a las realidades étnicas y sociales.* La sensibilidad cultural y social significa reconocer las diferencias como una riqueza sociocultural, adaptarse al contexto local y evitar cualquier forma de discriminación. El docente debe ser consciente de los efectos que la violencia armada ha tenido en diversas poblaciones y actuar siempre desde el respeto, la inclusión y el reconocimiento de saberes. Desarrollo. Práctica docente que se basa en el diálogo horizontal y la reciprocidad cultural; colaboración con líderes locales, sabedores ancestrales, madres comunitarias y organizaciones de base; e integración de prácticas pedagógicas con festividades, narrativas, lenguas originarias, tejidos culturales y memorias locales.

Tabla 86

Perfil ideal del docente facilitador de la estrategia pedagógica

Dimensión	Características
Formación académica	Licenciatura o posgrado en educación, con énfasis en pedagogía para adultos, interculturalidad o EPJA.
Experiencia	Trabajo con comunidades rurales, étnicas, desplazadas o en contextos de alta vulnerabilidad.
Competencias blandas	Empatía, liderazgo, escucha activa, adaptabilidad, pensamiento crítico.
Práctica pedagógica	Centrada en el estudiante, constructivista, reflexiva, dialógica y crítica.

Nota. Elaborada por el investigador.

Perfil de ingreso del estudiante. El perfil sugerido para aquellos que buscan formarse a través de esta estrategia pedagógica, enfocada en la educación básica y media de jóvenes y adultos que han quedado rezagados por la violencia armada, se fundamenta en criterios como:

1. Jóvenes de entre 15 y 25 años, o adultos mayores de 26, que por diversas razones no han podido completar su educación básica y media.

2. Personas que cuenten al menos con habilidades básicas de alfabetización, lo que les permitirá validar las experiencias y conocimientos adquiridos en los centros educativos donde se inscriban para su formación.
3. Individuos que reconozcan la educación como una herramienta social clave para generar cambios tanto en sus vidas como en sus comunidades.
4. Personas con motivación de transformar sus vidas y contribuir al desarrollo de sus comunidades y regiones con un proceso educativo relevante y de calidad.

Perfil de egreso del estudiante.

Este perfil describe al estudiante que completa con éxito su proceso educativo mediante la estrategia diferenciada, logrando una formación integral que abarca lo académico, lo comunitario, lo emocional y lo productivo. El egresado recibe un título de bachiller, convirtiéndose en un agente de cambio en su entorno.

1. *Bachiller con competencias ciudadanas, laborales y digitales.* El egresado alcanza el nivel de bachiller académico, pero su formación va más allá de cumplir con el currículo formal. Su trayectoria educativa le permite desarrollar:
 - *Competencias ciudadanas.* Para ejercer de manera responsable, ética y participativa, con una conciencia crítica sobre sus derechos, deberes y el contexto sociopolítico del país.
 - *Competencias laborales.* Relacionadas con oficios relevantes en su entorno, habilidades técnicas, y la capacidad de involucrarse en proyectos productivos o generar ingresos de manera autónoma.
 - *Competencias digitales.* Capacidad de interactuar en entornos tecnológicos, buscar información, comunicarse eficazmente, resolver problemas y utilizar las TIC en contextos personales, comunitarios y laborales.
2. *Bachiller capaz de liderar procesos sociales y económicos en su comunidad.* El estudiante graduado se reintegra al sistema educativo, asumiendo un rol clave como líder comunitario o facilitador social, con las herramientas necesarias para:

- Promover iniciativas de reconciliación, memoria y paz.
- Gestionar proyectos colaborativos.
- Fomentar la economía local, solidaria y sostenible.

3. *Bachiller con herramientas para continuar estudios superiores o desarrollar emprendimientos productivos.* El egresado tiene la oportunidad de proyectarse más allá de la educación básica, con las capacidades y la mentalidad para:

- Acceder a programas de educación técnica, tecnológica o profesional.
- Formular y ejecutar sus emprendimientos productivos sobre bases sólidas.
- Tomar decisiones de vida informadas, éticas y sostenibles.

Tabla 87

Síntesis del perfil de egreso del estudiante de la estrategia pedagógica

Dimensión	Características del egresado
Académica	Bachiller competente, con pensamiento crítico, habilidades comunicativas, lógico-matemáticas, científicas y digitales.
Ciudadana	Activo en su comunidad, con conciencia de derechos humanos, justicia social y cultura de paz.
Laboral	Capacitado para desempeñarse en oficios pertinentes, generar ingresos, emprender o continuar estudios.
Personal	Autónomo, resiliente, con autoestima fortalecida, compromiso con su historia y con vocación de servicio comunitario.

Nota. Elaborada por el investigador.

Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje

Este componente destaca la necesidad de adaptar la oferta educativa a las realidades de vida de jóvenes y adultos afectados por la violencia armada. Muchas veces, estos individuos enfrentan obstáculos geográficos, laborales, tecnológicos y emocionales. La propuesta se basa en la flexibilidad horaria, el uso estratégico de la tecnología, un acompañamiento cercano y metodologías inclusivas y participativas.

1. *Modalidad semi-presencial con plataformas digitales y encuentros comunitarios.*

Este enfoque híbrido combina el aprendizaje autónomo y digital con espacios presenciales, lo que permite a los estudiantes continuar su educación sin

necesidad de asistir a clases todos los días. Esto es fundamental para aquellos que trabajan, cuidan de sus familias o viven en áreas rurales o periféricas.

Desarrollo.

- Se emplean plataformas virtuales que consumen pocos datos, junto con cuadernillos impresos y recursos audiovisuales que se pueden descargar, todos adaptados al nivel de lectura y conectividad de los estudiantes.
- Las clases presenciales se realizan en espacios comunitarios como escuelas, bibliotecas y sedes barriales, con la ayuda de facilitadores pedagógicos.
- Se combinan actividades asincrónicas con guías de trabajo y foros, ya sean virtuales o presenciales, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo.

2. *Jornada flexible: nocturna, sabatina y modular.* Esta propuesta desafía el modelo rígido de la educación formal tradicional, diseñando las jornadas según los ritmos y necesidades de la vida adulta. Esto facilita el acceso y la permanencia de quienes deben trabajar, migrar o cuidar de sus hijos.

Desarrollo.

- *Jornada nocturna.* Se ofrece entre semana después de las 6 p.m., ideal para jóvenes trabajadores o padres/madres.
- *Jornada sabatina.* Perfecta para quienes no pueden asistir durante la semana, complementándose con trabajo autónomo en esos días.
- *Modelo modular.* El aprendizaje se organiza en módulos temáticos integrados (por ejemplo, un módulo de “Memoria y Territorio” puede incluir historia, lenguaje y arte), permitiendo avanzar según los logros alcanzados.

3. *Tutorías itinerantes en zonas rurales remotas.* Esta estrategia se diseña para comunidades en regiones con acceso limitado a la educación, terrenos difíciles o sin conectividad, como caminos rurales, pueblos pequeños y reservas indígenas.

Desarrollo.

- Docentes itinerantes visitan estas zonas semanal o quincenalmente, llevando materiales, respondiendo preguntas y facilitando procesos de aprendizaje.
- Utilizan materiales impresos con enfoque intercultural y adaptados.

- La iniciativa fomenta el uso de medios alternativos como megáfonos comunitarios, bibliotecas móviles, radio educativa y cívica, altavoces portátiles y clases en vídeo en USB o a través de teléfonos móviles.

4. *Aprendizaje colaborativo e intergeneracional.* Este enfoque promueve el trabajo en equipo entre diferentes grupos de edad para el aprendizaje mutuo y la reconstrucción de los lazos sociales, reconociendo que el aprendizaje se produce entre personas, no solo entre docente y estudiante.

Desarrollo.

- Grupos de estudio colaborativos donde los estudiantes se apoyan mutuamente en la lectura, resolución de problemas o la ejecución de proyectos comunitarios.
- Diálogos para compartir conocimientos donde los mayores transmiten la sabiduría ancestral y los jóvenes comparten sus habilidades tecnológicas.
- Proyectos intergeneracionales centrados en reconstrucción de la historia local, huertos comunitarios, la cocina tradicional, los negocios familiares, entre otros.

Tabla 88

Síntesis metodológica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la estrategia pedagógica

Modalidad o metodología	Propósito principal	Recursos y estrategias
Semi-presencial	Combinar flexibilidad con acompañamiento comunitario	Plataformas digitales adaptadas, cuadernillos, encuentros
Jornada flexible	Permitir el acceso según los tiempos reales de la población	Horarios nocturnos, sábados, módulos temáticos
Tutorías itinerantes	Llevar la educación donde no llega la escuela	Docentes móviles, radio, guías impresas, visitas periódicas
Aprendizaje intergeneracional	Recuperar el tejido social y los saberes	Círculos de diálogo, proyectos colectivos, mentorías generacionales

Nota. Elaborada por el investigador.

Recursos materiales y digitales

Estos recursos tienen una doble función: facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y celebran la diversidad étnica, lingüística, cultural y territorial de nuestro país. Son herramientas clave para que jóvenes y adultos que han quedado

rezagados en su educación debido al conflicto armado puedan acceder al conocimiento de manera digna y acorde a su realidad.

1. *Textos guías pedagógicos interculturales impresos por región.* Materiales educativos impresos, con contenido adaptado cultural y lingüísticamente para cada región (por ejemplo, Guajira, Pacífico, Valle del Cauca, Antioquia, Costa Atlántica, Llanos Orientales, Santanderes, etc.), que integran saberes locales, historias de vida y prácticas cotidianas de los estudiantes.

- Incluyen lecturas niveladas, infografías, ejercicios prácticos y reflexivos, así como espacios para compartir experiencias personales.
- Incorporan contenidos en lenguas indígenas (como el Wayuunaiki) o expresiones culturales afrocolombianas (como el Creole), dependiendo del territorio.
- Se conectan con proyectos productivos, narrativas locales y prácticas ancestrales.
- Son auto-gestionables, lo que permite avanzar incluso sin conexión a internet o la presencia constante de docentes.

2. *Plataforma digital con contenidos adaptados multilingües (español, wayuunaiki).*

Esta plataforma educativa virtual es accesible desde celulares, tabletas o computadoras, y ofrece contenidos curriculares y extracurriculares diseñados para la población en extraedad escolar afectada por la violencia armada.

- Cuenta con contenidos interactivos, videos, audios, lecturas, actividades prácticas y foros de intercambio.
- Los recursos están traducidos o adaptados a diferentes lenguas originarias como el wayuunaiki o el creole, y ofrecen alternativas de lectura para quienes tienen un bajo nivel de escolaridad.
- Permite la descarga offline para estudiar sin necesidad de estar conectado todo el tiempo.
- Sirve como apoyo en las jornadas semi-presenciales, tutorías y trabajo autónomo.

3. *Material audiovisual sobre memoria, cultura y emprendimiento.* Se trata de una colección de videos, podcasts, microdocumentales y series educativas breves, diseñadas para enriquecer los procesos de aprendizaje, fortalecer la identidad y promover la reconstrucción comunitaria a través de relatos visuales y sonoros.
- Documentales locales que exploran la historia del conflicto armado, la resiliencia, la memoria viva, la cultura regional y las prácticas económicas tradicionales.
 - Relatos de vida y emprendimientos impulsados por víctimas del conflicto, presentados como ejemplos inspiradores.
 - Videos tutoriales que enseñan habilidades prácticas como agroecología, tejido, cocina ancestral y marketing comunitario, entre otros.
 - Podcasts de acceso libre, ideales para radios comunitarias o teléfonos móviles.
4. *Equipos: tabletas, proyectores portátiles y kits vocacionales.* Provisión tecnológica y pedagógica básica para respaldar el proceso educativo en áreas rurales, periurbanas y zonas de difícil acceso. Incluyen:
- Tabletas precargadas con contenido educativo, audios, videos y libros digitales, perfectas para el trabajo autónomo o en grupo.
 - Proyectores portátiles que funcionan con paneles solares o baterías, ideales para encuentros comunitarios donde se proyecta material audiovisual y se facilita el trabajo colaborativo.
 - Kits vocacionales: maletas o cajas que contienen herramientas básicas para talleres de formación laboral, tales como:
 - Kit de agroecología: semillas, herramientas de siembra y compostadores.
 - Kit de cocina ancestral o panadería.
 - Kit de costura y confección.
 - Kit de tecnologías básicas: teclado, mouse, audífonos y elementos robóticos o digitales simples.
 - Estos kits también se integran en proyectos productivos comunitarios diseñados bajo el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Tabla 89*Síntesis de recursos materiales y digitales requeridos*

Recurso	Propósito	Estrategias de uso
Cuadernos interculturales	Acceso a contenidos localizados sin conexión	Lectura, ejercicios, actividades reflexivas con pertinencia cultural
Plataforma digital multilingüe	Aprendizaje autónomo y acompañamiento digital	Uso de celular/tableta, contenidos descargables, foros de diálogo
Material audiovisual	Activación emocional y memoria cultural	Proyección en encuentros, radio educativa, estudio autónomo
Equipos y kits	Apoyo tecnológico y práctico	Uso en tutorías, talleres vocacionales, proyectos comunitarios

Nota. Elaborada por el investigador.***Sistema de Evaluación (Evaluación Auténtica)***

Esta evaluación se enfoca en la importancia, aplicabilidad e impacto real del aprendizaje en la vida personal, comunitaria y territorial del estudiante. No se trata solo de resultados académicos, sino de evidencias de aprendizaje situado, reflexión y desarrollo de competencias integrales. Rompe las formas tradicionales, excluyentes y verticales de medición, respetando las trayectorias, potencialidades y ritmos de cada estudiante. Además, articula pedagogías críticas y transformadoras que fomentan el empoderamiento, la justicia social y la reparación educativa, alineándose con el paradigma de la complejidad y la educación para la paz, incluyendo elementos como:

1. *Portafolio personal de aprendizajes.* Es un archivo, físico o digital, que recoge de manera personalizada y continua las evidencias de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Puede incluir tareas, reflexiones, proyectos, fotografías, cartas, diarios de campo, testimonios, productos artísticos, entre otros.

Desarrollo.

- Se construye de forma permanente a lo largo de todo el ciclo formativo.
- El estudiante elige y organiza las evidencias, con el apoyo de su docente.
- Puede incluir registros audiovisuales, especialmente en áreas rurales con alfabetización emergente.
- Se convierte en un documento vivencial que conecta lo académico con la experiencia de vida y la transformación personal.

2. *Evaluación por proyectos integradores con impacto comunitario.* Los estudiantes llevan a cabo proyectos pedagógicos integradores utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aplicándolos en sus contextos y asegurando que tengan un impacto social, ambiental, económico o cultural en sus comunidades.

Desarrollo.

- Se centra en el proceso, en lo que los estudiantes aprenden a hacer con lo que se les enseña, en el aprendizaje colectivo y el valor social del proyecto.
- Se relaciona con las áreas básicas y optativas. Por ejemplo, un proyecto sobre la recuperación de saberes tradicionales en agricultura que incluya componentes de ciencias, lengua, agroecología y emprendimiento.
- Fomenta el trabajo en equipo, el liderazgo comunitario y la reflexión crítica.
- Los resultados se presentan en reuniones escolares, ferias comunitarias o a través de medios locales.

3. *Rúbricas cualitativas por desempeño.* Herramientas de evaluación que describen diferentes niveles de logro (incipiente, básico, satisfactorio, avanzado) para cada competencia esperada, poniendo énfasis en la calidad del desempeño.

Desarrollo.

- Están diseñadas de manera clara, accesible y contextualizada, con ejemplos de lo que se espera observar.
- Se crean en diálogo con los estudiantes, promoviendo la comprensión de los criterios.
- Permiten una evaluación justa, flexible e inclusiva, sensible a las diversas trayectorias educativas.
- Aplican a productos escritos, orales, artísticos, comunitarios y tecnológicos.

4. *Autoevaluación y coevaluación continua.* Procesos reflexivos y participativos donde cada estudiante evalúa su propio proceso (autoevaluación) y el de sus compañeros (coevaluación), favoreciendo la conciencia crítica, la retroalimentación colectiva y el desarrollo metacognitivo.

Desarrollo.

- Fomenta la responsabilidad compartida en el aprendizaje.
 - Se llevan a cabo mediante guías o formularios sencillos, preguntas abiertas o círculos de diálogo.
 - Se promueve el uso de un lenguaje cotidiano y narrativo para expresar avances y dificultades.
 - Se integra en los cierres de módulos, sesiones de tutoría o presentaciones de proyectos, como una forma de evaluación continua.
5. *Sistematización de experiencias y relatos de vida.* Proceso de recolección, análisis y documentación de las experiencias significativas de aprendizaje y de vida de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con sus trayectorias como víctimas o sobrevivientes del conflicto armado.

Desarrollo.

- Se utilizan narrativas orales, dibujos, grabaciones de audio, fotografías o escritura autobiográfica.
 - Contribuye al reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, y a la dignificación de la experiencia personal y comunitaria.
 - Se integra en las celebraciones comunitarias, en los proyectos finales, en los portafolios o como parte de la evaluación final del curso o módulo.
 - Promueve el reconocimiento tanto institucional como comunitario de las voces que han sido históricamente silenciadas.
6. *Evaluación de presaberes, procesual y transversal en la evaluación auténtica.* La evaluación auténtica se enfoca en valorar el aprendizaje de una manera que refleje las habilidades y competencias que los estudiantes realmente pueden aplicar en situaciones del mundo real. En este enfoque, se identifican tres tipos de evaluación: la evaluación de conocimientos previos, la evaluación procesual y la evaluación transversal final del curso o módulo disciplinar.
- *Evaluación de conocimientos previos.* Actúa como una hoja de ruta que ayuda a entender desde dónde se comienza, ya que antes de adentrarse en un nuevo tema, es relevante que el profesor conozca qué conocimientos y

experiencias ya posee el estudiante. Este tipo de evaluación ofrece información sobre el nivel de conocimiento previo de los alumnos, facilitando la conexión con los nuevos contenidos que se les enseñarán. Se basa en el principio establecido por Ausubel (1961), que sostiene que “el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera relevante con los conocimientos previos del estudiante” (p. 32), subrayando la importancia de considerar lo que los estudiantes traen al aula.

Características.

- *Diagnóstica y personalizada.* Identifica las fortalezas y debilidades de cada estudiante, adaptando la enseñanza a sus necesidades específicas.
 - *Instrumentos variados.* Incluye cuestionarios, actividades de reflexión o discusiones en grupo donde los estudiantes comparten lo que ya saben.
- *Evaluación procesual.* Enfoque que implica un acompañamiento constante a lo largo del proceso educativo. En lugar de esperar hasta el final para evaluar lo que los estudiantes han aprendido, este tipo de evaluación se lleva a cabo de manera continua. Esto permite a los educadores observar el progreso de sus estudiantes y ofrecer retroalimentación en el momento adecuado. En este contexto, Lipman (1997) menciona que “el pensamiento crítico es fundamental para quienes han sido históricamente silenciados por la violencia y la marginalización” (p. 57). Esta cita subraya la importancia de la reflexión y el aprendizaje continuo en el desarrollo de habilidades críticas en la formación de los educandos.

Características.

- *Formativa.* Ofrece información valiosa que ayuda a ajustar la enseñanza y a apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- *Interacción constante.* Promueve el diálogo entre estudiantes y educadores, creando un ambiente donde los errores se ven como oportunidades de aprendizaje.

- *Evaluación transversal final de curso o módulo disciplinar.* Es el momento en que se integra todo lo aprendido durante el curso o módulo. En lugar de centrarse en un solo aspecto del conocimiento, busca valorar la capacidad del estudiante para aplicar lo que ha aprendido en contextos más amplios y significativos. Esta evaluación final permite a los estudiantes mostrar su crecimiento, demostrar lo que saben hacer con lo aprendido y, al mismo tiempo, fortalecer el tejido social al integrar sus aprendizajes en los escenarios de interacción cotidianos. Según Vygotsky (1978), “la interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo” (p. 86), lo que resalta la importancia de la colaboración, la cooperación y el contexto en el aprendizaje.

Características.

- *Enfoque integral y aplicado.* Este evalúa no solo el contenido específico del curso, sino también cómo los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real.
- *Proyectos y presentaciones.* Esto puede incluir trabajos finales, proyectos comunitarios, presentaciones o exposiciones que muestren el aprendizaje integral.

Conclusión. Las evaluaciones de conocimientos previos, así como las evaluaciones procesuales y finales, son elementos clave de la evaluación auténtica. Cada una de ellas desempeña un papel fundamental en la comprensión del aprendizaje y en la retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes. Esto permite que la educación no sea solo un proceso de transmisión de información, sino una experiencia significativa y transformadora. Al integrar estos enfoques, se fomenta una educación más inclusiva y equitativa, que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, ayudándoles a desarrollarse plenamente en su contexto.

Socialización y diálogo ético con los informantes clave

La socialización de los avances y resultados del estudio por el investigador a los participantes se llevó a cabo en forma transversal, mediante un enfoque participativo, alineado al principio de devolución referido por González (2021), quien resalta la importancia de devolver los resultados obtenidos a los propios participantes para certificar o cuestionar interpretaciones (p. 67). Para ello, se mantuvo contacto constante con los doce informantes clave de Jamundí, Yumbo y Uribia, sitios en cada uno de los cuales, había un enlace comunitario: en Jamundí, una funcionaria del Departamento para la Prosperidad Social (DPS) que fuera coordinadora de la formación a través de la implementación del Modelo Educativo Escuela Global; en Yumbo, un empleado de la alcaldía municipal que fuera coordinador operativo del proceso formativo para jóvenes y adultos en su municipio; y en Uribia, una exestudiante wayuu que apoyó la traducción cultural en sus comunidades durante la formación de personas en extraedad escolar. A través de las herramientas WhatsApp de telefonía celular, y Zoom a través de videoconferencias, se compartieron avances, haciendo lectura crítica de los resultados junto con los participantes. Más que un simple trámite, este intercambio fue un acto de reconocimiento de las voces que dieron vida a la investigación (Delgado, 2025).

Comunicación continua y validación del proceso interpretativo

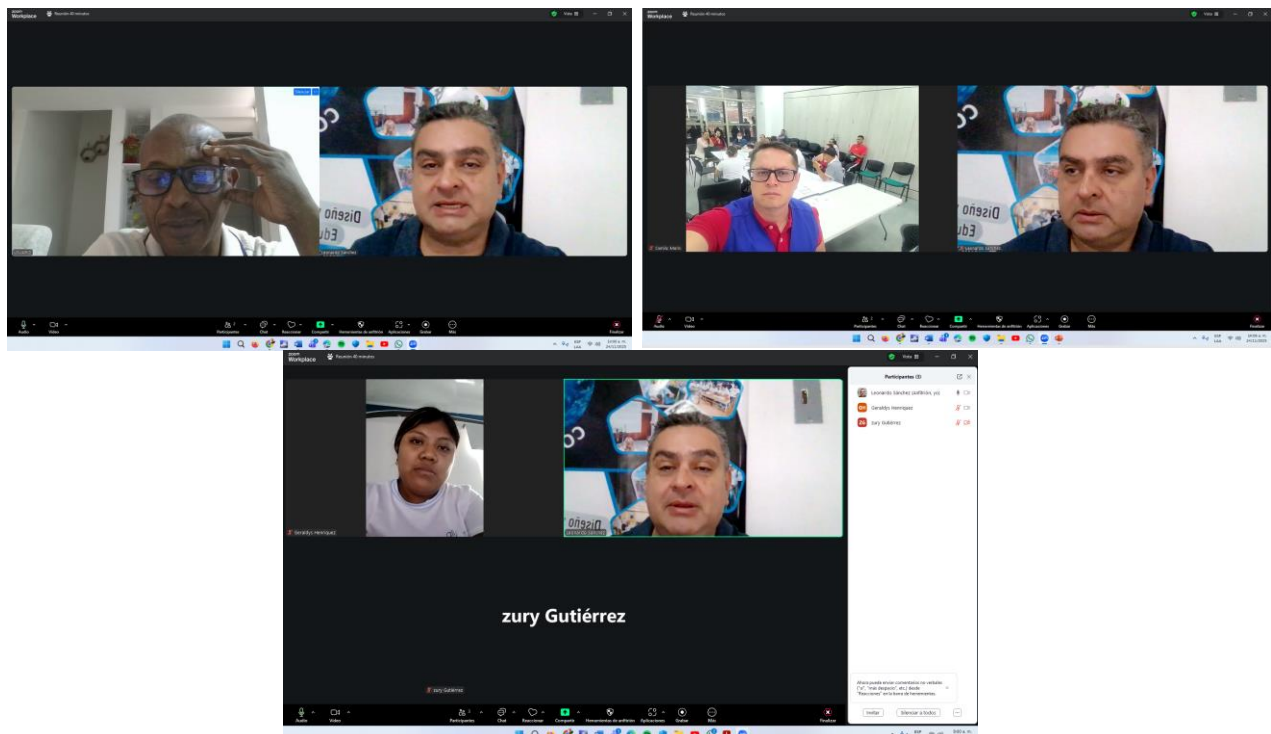
El diálogo con los informantes se sostuvo durante todo el proceso de análisis. Como indica Flick (2022), la certificación comunicativa ayudó a asegurar la coherencia de las interpretaciones y la credibilidad de los descubrimientos (p. 14). En esta etapa, se llevó a cabo un encuentro virtual con los informantes de cada municipio para revisar testimonios y categorías emergentes. Esta revisión permitió comprender detalles culturales, especialmente en los relatos Wayuu, que requerían una atención especial. Así, como co-analistas, los participantes ayudaron a redefinir conceptos, resignificar ideas y aclarar significados desde sus contextos. Estos temas era imperativo tratarlos con ellos, pues las consultas más simples se gestionaron con los representantes de cada grupo. Este proceso fortaleció el rigor académico, constituyendo un ejercicio ético de devolución y empoderamiento simbólico para quienes compartieron sus historias.

Discusión colaborativa de resultados y contrastación intercontextual

Los resultados se socializaron con ajuste a las características de cada municipio, aplicando, como señalan Neiman y Quaranta (2006), la lógica del análisis intra e inter-caso (p. 226) según el enfoque del estudio de caso múltiple etnográfico. En los tres lugares, se propiciaron espacios de diálogo donde los participantes compararon sus experiencias y reflexionaron sobre algunas categorías y similitudes que surgieron entre los contextos rurales y urbanos, así como diferencias a partir de la etnia y el género. Esta contrastación participativa, según Martínez (1998), certificó la teoría emergente (p. 82), pues de este intercambio surgieron nuevas ideas, como la “resiliencia comunitaria” y la “educación como reparación simbólica”, que potenciaron la comprensión del fenómeno estudiado. Más allá de sólo presentar los resultados de la investigación, la socialización permitió fomentar el aprendizaje colectivo fortaleciendo la apropiación social del conocimiento (Delgado, 2025).

Figura 20

Evidencia de comunicación a través de la herramienta Zoom Workplace con los grupos de informantes clave de Jamundí, Yumbo y Uribia



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de las reuniones realizadas mediante la herramienta Zoom.

Reflexiones finales, retroalimentación y cierre de la investigación

El proceso se cerró durante un encuentro virtual con participantes de los tres municipios, en el que se compartieron los resultados finales y las recomendaciones que surgieron como necesidades educativas a atender, teorías pedagógicas relevantes, una estrategia pedagógica diferenciada y la teoría emergente de la pedagogía integral. Este espacio más que certificar socialmente el conocimiento construido, sirvió para ajustar la propuesta formativa a las realidades de cada territorio, validando la sugerencia de Braun y Clarke (2023), de que toda investigación cualitativa debería “cerrar el ciclo devolviendo el conocimiento a quienes lo hicieron posible” (p. 128). Más que un cierre, esta devolución supuso un nuevo comienzo en el que se abrieron posibilidades de colaboración continua entre las comunidades y la investigación, así como para el apoyo de los participantes a la estrategia pedagógica y la teoría emergente que resultaron de este proceso, reafirmando la certeza de que generar conocimiento en educación es, ante todo, un acto solidario, ético y transformador.

Teoría contextualizada emergente. Teoría del aprendizaje transformador: Un camino hacia la dignidad y la resiliencia en contextos de violencia armada

Contextualización de la teoría emergente de la pedagogía integral

Esta teoría surge al examinar de manera sistemática las narrativas de vida, empleando procesos de codificación, categorización y triangulación. En este enfoque, la dignidad se establece como un principio esencial y la reparación se presenta como un horizonte significativo. En lugar de enfocarse en lo que falta, se centra en la fortaleza que persiste en aquellos que han sobrevivido al desplazamiento, el silenciamiento y la ruptura de sus trayectorias. La educación se considera un derecho y una herramienta para reconstruir la conexión social. Este enfoque se alinea con el llamado global a repensar la educación como un contrato social que busca reparar injusticias y construir futuros justos y sostenibles. En resumen, proponemos una nueva

manera de entender la pedagogía que escucha, valida y transforma, sin reproducir modelos escolares que no reflejan la experiencia de quienes han vivido la guerra.

La Comisión de la Verdad documenta las profundas y duraderas afectaciones que ha sufrido la población civil, las escuelas y el magisterio, exigiendo respuestas educativas que fomenten la no repetición. Nuestra teoría se alinea con el mandato de convertir el aula en un espacio para el reconocimiento, la aclaración y la reconstrucción del tejido social. No se trata solo de añadir contenidos sobre la "paz", sino de reestructurar la experiencia educativa para devolver la voz y el sentido de pertenencia a los estudiantes. De esta manera, la escuela se convierte en un lugar de verdad pública, donde se implementan protocolos de cuidado y prácticas de memoria que dignifican lo vivido y permiten construir un futuro con garantías. Educar, en este contexto, se transforma también en un acto de justicia desde una perspectiva pedagógica.

Las interrupciones en la educación no son sólo el resultado de la falta de interés; más bien, están ligadas a la violencia estructural y a la pérdida de territorios. De estas historias surgen valiosos conocimientos sobre la supervivencia, el autocuidado, las redes de apoyo y las lenguas que forman un importante capital cognitivo. La propuesta transforma estas experiencias en la base del currículo, en lugar de ser solo anécdotas. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia ha enfatizado la necesidad de que se reconozcan la pertinencia cultural, la flexibilidad y el valor de los aprendizajes no formales como elementos clave para una inclusión real. Reconocer significa revalorizar el conocimiento que proviene de la experiencia vivida: el aula no comienza en un vacío; se fundamenta en una historia que piensa, siente y sabe.

El conflicto ha dejado cicatrices emocionales profundas, como un miedo constante, desconfianza y esos silencios protectores que complican el aprendizaje. Por eso, cuidar de la salud emocional no es un lujo; es una parte fundamental de la educación. La experiencia de aprendizaje se estructura a través de rituales de inicio y cierre, acuerdos de convivencia y una escucha atenta, respetando los diferentes ritmos de cada persona para que puedan procesar su dolor. La escuela se transforma en un refugio seguro donde los estudiantes pueden expresarse sin miedo y donde se reconstruyen las relaciones. Esta atención al bienestar psicosocial, alineada con los

estándares internacionales para la educación en situaciones de emergencia, es esencial para que el aprendizaje tenga sentido y no cause más daño.

El modelo diseñado para la estrategia pedagógica integral para formar personas con rezago escolar víctimas del conflicto armado en Colombia cuenta con un currículo diferenciado que integra un enfoque intercultural y regional, orientado a promover su desarrollo académico, emocional, productivo y comunitario, organizado en áreas básicas, optativas e integradoras. Además de valorar las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes, y las experiencias urbanas como rurales de los participantes, se sustenta en ejes transversales como la paz, los derechos humanos, la interculturalidad, la equidad de género y el desarrollo sostenible. Su metodología combina el aprendizaje basado en proyectos, la pedagogía del diálogo y la memoria, tutorías personalizadas y la enseñanza situada, para desarrollar competencias para la vida y la ciudadanía. En este modelo flexible, participan docentes especializados y estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas, a través de modalidades semipresenciales y nocturnas, respaldadas por materiales interculturales y tecnológicos. Se desarrolla una evaluación auténtica y variada, que utiliza portafolios, proyectos comunitarios y autoevaluación, respetando la diversidad y los ritmos individuales de aprendizaje de los educandos.

Fundamentos pedagógicos de la teoría emergente

Figura 21

Elementos de la Teoría pedagógica emergente de los resultados del estudio



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados del estudio.

La comunidad educativa como un sostén y reestructuradora del lazo social.

Frente a biografías caracterizadas por el aislamiento, el aula se transforma en un espacio que fomenta la confianza, en lugar de exigirla. Los elementos clave de esta dinámica son los círculos de palabra, los proyectos cooperativos, la tutoría entre pares y los acuerdos de cuidado mutuo. Aquí, la interacción deja de ser solo un “método” y se convierte en una verdadera condición para la reparación social. Este enfoque, según la Comisión de la Verdad (2022), se alinea con la evidencia nacional que destaca la escuela como un lugar de convivencia y las recomendaciones para implementar pedagogías que ayuden a restaurar el tejido comunitario (p. 43). Aprender junto a otros no homogeniza las identidades; más bien, crea espacios de pertenencia seguros y proyectos compartidos, devolviendo la voz a aquellos que han sido silenciados.

Currículo situado, el territorio como texto y contexto. No se trata de ajustar planes estándar; sino de construir un currículo basado en el territorio vivido –memorias, oficios, lenguas, cosmovisiones, redes– en diálogo con los conocimientos científicos. La escuela supera sus muros, para enseñar en las veredas, campos, memoriales y talleres comunitarios. El territorio se convierte en una estructura cognitiva desde la cual se analiza la realidad y se entrelazan contenidos. Esta propuesta responde al llamado global de la UNESCO (2021) para superar la fragmentación disciplinar y aprender desde la interdependencia, la justicia y la sostenibilidad (p. 36). Se enseña lo que es esencial para mantener la vida en contextos de posguerra y exclusión.

Pedagogías de memoria y palabra viva. Recuperar la palabra –que a veces se silencia para sobrevivir– es tanto un derecho como un modo de reconstruir la identidad. Se integran pedagogías de la memoria que honran lo vivido: desde la autobiografía y la poesía comunitaria hasta las cartografías emocionales, los relatos orales, el arte y los rituales. No se trata de instrumentalizar el dolor ni de exhibir la herida; sino nombrarla para devolverle a las personas su agencia. La Comisión de la Verdad (2022) enfatiza la importancia de transformar las matrices culturales de enemistad y de abrir caminos hacia la convivencia (p. 780). Así, la memoria no se queda anclada en el pasado, sino que construye un puente epistémico hacia futuros compartidos y significativos.

El cuidado emocional como pilar educativo. Este enfoque se integra en el diseño formativo mediante secuencias que regulan la intensidad emocional, establecen

momentos de pausa, utilizan mediaciones simbólicas y ofrecen un acompañamiento cercano, pero no invasivo. El docente facilitador se convierte en un preservador de la experiencia afectiva del aprendizaje, evitando la revictimización. Sobre el aprendizaje transformador, Chiu (2025) dice que los cambios en los adultos dependen de procesos emocionales guiados, de la reflexión narrativa y del reconocimiento intersubjetivo (p. 2). De este modo, la teoría promueve la autorregulación y la co-regulación, asegurando que la escuela funcione como un lugar de estudio y como un espacio de cuidado.

El educador como guía y facilitador. La autoridad pedagógica no se basa en el control, sino en la habilidad de sostener y en la ética del reconocimiento. El docente se comporta como facilitador y respetuoso testigo de historias únicas, acompañando sin invadir, guiando sin imponer y aprendiendo junto a sus alumnos. Su misión es facilitar lenguajes que expresen lo innombrado, tornar conflictos en oportunidades de aprendizaje y co-diseñar con la comunidad trayectorias educativas sensibles al contexto. Este papel requiere una formación especializada en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), así como en temas de paz y trauma, además de apoyo institucional para evitar el desgaste emocional. Así, según la Red de Incidencia en EPJA Colombia (2023), el aula deja de ser un lugar de obediencia y se convierte en un espacio de encuentro y construcción compartida de significado (p. 113).

Pensamiento crítico para recuperar la voz propia y cuestionar significados. El pensamiento crítico se redefine como la capacidad del sujeto de ser autor de su propia vida: habilidad para interpretar experiencias, desafiar estigmas y cuestionar las narrativas que se imponen por sobre las víctimas y sus territorios. Este enfoque implica trabajar con preguntas públicas, leer el contexto, analizar discursos y enfrentar dilemas morales específicos, alineándose con lo que exige la Comisión de la Verdad (2022), en relación a que la escuela juegue un papel central en dismantelar criterios de exclusión y en fomentar la convivencia democrática (p. 43). Criticar no significa condenar; se trata de entender para actuar junto con otros, evitando repetir las lógicas de violencia simbólica que históricamente han silenciado estas voces.

Componentes de la teoría emergente desde la pedagogía diferencial

La transformación no ocurre de la noche a la mañana, es un proceso en espiral que incluye avances, pausas y retrocesos. Sucede cuando una persona logra integrar su memoria sin quedar atrapada en ella, reconociendo su capacidad para construir un futuro. Chiu (2025) señala que la dimensión emocional y la reflexión narrativa son claves para provocar cambios en nuestra forma de ver las cosas (p. 11). Por eso, nuestra propuesta se enfoca en organizar tiempos y mediaciones que ayuden a reconstruir la identidad, recuperar la confianza básica y fomentar la agencia comunitaria. Transformar no significa olvidar; es vivir con una memoria dignificada, dirigiendo nuestras experiencias hacia horizontes de justicia y cuidado mutuo.

La participación se organiza en forma flexible adoptando calendarios adaptados, itinerarios móviles, encuentros comunitarios y una evaluación basada en portafolios de experiencia, proyectos de vida y contribuciones al bien común. La certificación reconoce aprendizajes que no provienen del ámbito escolar como evidencia válida. Estas decisiones se basan en las recomendaciones recientes de EPJA en Colombia, formuladas por la Red de Incidencia en EPJA Colombia (2023), sobre la pertinencia, el reconocimiento de trayectorias y el tránsito cualificado hacia la educación media, técnica y superior (p. 107). La flexibilidad no es una concesión: es una cuestión de justicia pedagógica para aquellos cuyas vidas fueron interrumpidas de manera violenta.

Sin una base sólida de seguridad física y emocional para los educandos, el aprendizaje transformador no ocurre. Para ello se establecen estándares mínimos para la protección escolar, la participación de la comunidad y el bienestar, alineados con marcos internacionales actualizados (INEE, 2024, p. 8, p. 28). En Colombia, la situación humanitaria de 2025 resalta la necesidad de respuestas multisectoriales en áreas de difícil acceso y con presencia estatal limitada (UNICEF, 2025, p. 3; 2025b, p. 2). Esta estrategia pedagógica incluye rutas de protección, protocolos para prevenir el reclutamiento y la violencia de género, así como una coordinación intersectorial. Cuidar no es algo que se delegue: se integra en el diseño del dispositivo pedagógico.

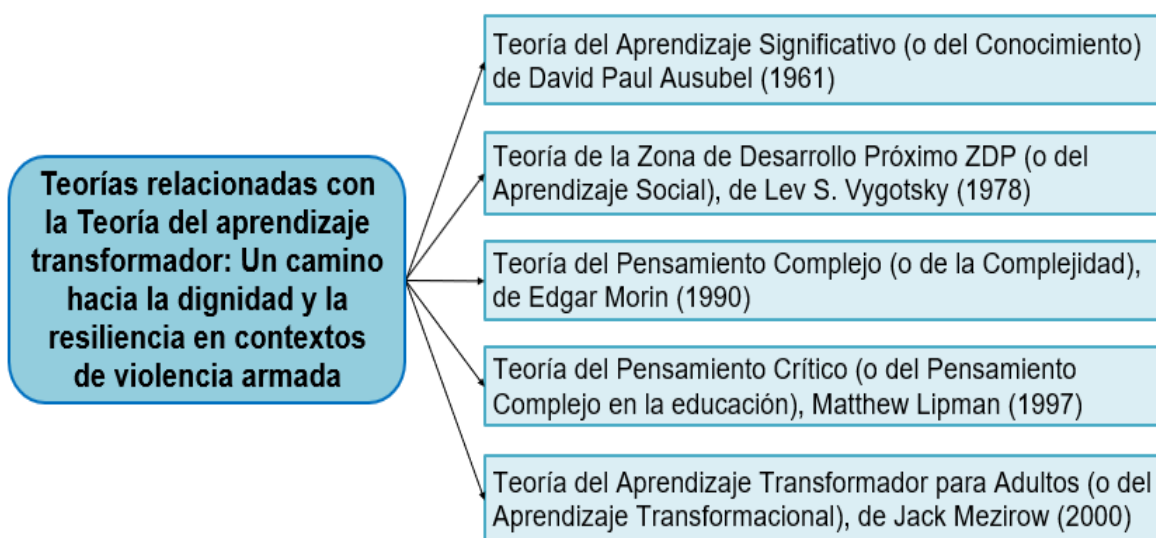
Para que la propuesta no se quede en experiencias aisladas, es necesario contar con una estructura institucional sólida que incluya financiamiento permanente,

capacitación docente con enfoque en la EPJA y la paz, seguimiento participativo, y una buena conexión con áreas como salud, cultura, deporte, trabajo y justicia. Recientes documentos de la sociedad civil y redes regionales hacen un llamado a que la EPJA se priorice en las políticas, con el correspondiente presupuesto y monitoreo (Red de Incidencia en EPJA Colombia, 2023, p. 113). Además, la respuesta humanitaria señala que hay brechas en la cobertura que requieren una coordinación continua y un enfoque territorial (UNICEF, 2025, p. 2). La sostenibilidad se basa en la combinación de recursos, el arraigo comunitario y marcos normativos que aseguren la continuidad

Esta teoría sostiene que hay vida después de la violencia. No se trata de regresar a una normalidad que ya no existe, sino de acompañar la creación de una nueva forma de vivir, que esté llena de memoria y dignidad. Combina el cuidado, la comunidad, un currículo adaptado, el pensamiento crítico y la protección, con el fin de devolver la agencia y permitir que surjan proyectos sociales y productivos colectivos. Por este motivo, se alinea con el llamado internacional que exhorta a que la educación corrija injusticias y construya futuros compartidos (UNESCO, 2021, p. 10), así como con el mandato nacional de no repetición (Comisión de la Verdad, 2022, p. 780). Se trata de una pedagogía de re-existencia: para vivir de nuevo, para convivir junto a otros, y para contar con el derecho a aprender sin miedo.

Figura 22

Teorías relacionadas con la teoría emergente de los resultados del estudio



Nota. Elaborada por el investigador, a partir de los resultados del estudio.

Teoría emergente desde la pedagogía integral para formar jóvenes y adultos en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia

La idea central que emerge de la pedagogía integral sobre la educación de las víctimas del conflicto armado en Colombia, en extraedad escolar, parte de una perspectiva ética que ve la educación como un valioso recurso para la sanación, la reparación y la reconstrucción de las vidas de individuos y comunidades afectadas por la violencia prolongada. No se trata sólo de “nivelar” los rezagos académicos, sino de devolver la dignidad, la voz y un sentido de propósito a esos jóvenes y adultos, más allá de lo que ofrece el sistema escolar. El término “extraedad” refleja una vida llena de lecciones difíciles aprendidas mediante la supervivencia y el desarraigo. Según Rincón (2021), la educación se convierte en un espacio que integra conocimiento, memoria y acción, ayudando a redirigir el pensamiento hacia un futuro esperanzador (p. 105).

El núcleo de esta teoría emergente se centra en la Profunda Humanización del Sujeto Educable, donde el sujeto es un ser humano cuya dignidad ha sido afectada con una historia personal vulnerada, no un caso más en un expediente pedagógico o institucional. Si como aduce Sepúlveda (2022), educar las víctimas del conflicto implica validar su experiencia en el exilio, la pérdida, el duelo, y reconstruir del tejido social, sin revictimizarlas (p. 140), la estrategia pedagógica debe reafirmar los conocimientos vivenciales y reconocer los capitales culturales y comunitarios, integrándolos en el currículo. Este cambio, según Rincón (2021), requiere docentes capaces de mantener una empatía radical y un pensamiento crítico, colaborando con la comunidad para reconstruir una historia llena de significado y posibilidades (p. 94).

Por ende, el primer principio que guía esta teoría emergente es la reconstrucción socioafectiva, que se considera esencial para acceder al conocimiento. Sin una base de seguridad emocional, no se puede alcanzar un aprendizaje profundo, ni transferirlo a la vida cotidiana. Según Rincón (2021), este enfoque concibe el aula como una comunidad educativa terapéutica, un espacio que fomenta la seguridad psicológica, el reconocimiento mutuo y el cuidado, además de prohibir la revictimización (pp. 96–98). Se busca así institucionalizar la alfabetización emocional, la memoria dialogada y los espacios de reconciliación narrativa. En este sentido, Guzmán et al. (2023) destacan que este principio de seguridad emocional no es solo un adorno “socioemocional”, sino

una infraestructura epistémica que ayuda a construir la confianza entre las personas y a restaurar las relaciones cívicas en la comunidad (p. 14).

El segundo principio se centra en la Flexibilidad curricular, a partir de los saberes locales y las trayectorias de vida, utilizando tipologías co-construidas que destacan la importancia del contexto territorial: alfabetización y matemáticas relacionadas con la restitución de tierras, economía campesina, oficios locales, cuidado del medio ambiente y los derechos de las víctimas. Según Sotelo (2022), el currículo se arraiga de manera profunda en la comunidad, adaptándose a la biografía de cada persona y respondiendo a las interrupciones que pueden surgir debido al trabajo, la salud o la seguridad (pp. 16-17). En este enfoque, la extraedad, que se define como una diferencia de edad de dos o tres años en comparación con la edad esperada para cada grado, se considera una oportunidad para una aceleración individualizada que tenga sentido

El tercer principio es la Metodología dialógica y la epistemología horizontal, que sugieren que el acto pedagógico debe ser un intercambio de conocimientos, donde el docente plantea problemas y se preocupa por el aprendizaje, mientras el grupo define temas surgidos de situaciones reales, como el acceso a derechos, riesgos, la economía familiar y la convivencia. Según Sepúlveda (2022), este enfoque se aleja de la lógica bancaria de la educación transformando el PEI en un acuerdo de reparación y un pacto que facilita a las víctimas participar activamente en el liderazgo escolar, permitiéndoles decidir sobre el contenido y la forma del aprendizaje (p. 140). Esto implica el cambio fundamental de pasar de ser objetos de política a convertirse en sujetos de decisión.

A partir de la Pedagogía del ser, este enfoque transforma la identidad rota en un trabajo educativo. Utiliza herramientas como autobiografías, cartografías de vida, etnografías familiares, repositorios comunitarios y otros tipos de documentación para resaltar fortalezas, cuidado mutuo y repertorios culturales que están en riesgo debido al desplazamiento. Según Rincón (2021), el objetivo es restablecer la agencia y revalidar el autoconcepto, cimentando el futuro en capacidades y redes (p. 140). De esta manera, el aula se convierte en un puerto seguro donde la narración, la escucha y la proyección no son solo privilegios, sino derechos pedagógicos fundamentales.

El Currículo de trayectorias de vida fusiona el conocimiento académico con la biografía en secuencias didácticas actuales, desafiando áreas como el lenguaje, las

matemáticas, las ciencias sociales, la ciudadanía, los cálculos de compensaciones, la lectura de actos administrativos, los costos de proyectos productivos y las cartografías de restitución de tierras. Las narrativas orales se tornan en textos, archivos y piezas multimedia, en tanto que la deliberación comunal surge como argumentación relevante (Sotelo, 2022, p. 30). La pedagogía integral rompe con la idea de que la extraedad está ligada al fracaso, creando vías más directas con un acompañamiento adecuado.

La Didáctica de la resiliencia productiva se centra en el aprendizaje vivencial, en especial respecto a la independencia económica y la reconstrucción de lazos sociales. Estos proyectos se realizan en coordinación con iniciativas comunitarias, conexiones locales, y prácticas agroecológicas y sostenibles. Como menciona Rincón (2021), se busca transformar el conocimiento escolar en una herramienta práctica que beneficie a las familias y a las comunidades (pp. 106–107). En este contexto, la resiliencia no se ve como un simple rasgo psicológico, sino como la habilidad de superar situaciones difíciles mediante la colaboración, el trabajo significativo y la participación activa.

Esta teoría redefine el papel del docente como mediador ético y político. Según Rincón (2021), el educador integral además de escuchar al alumno integral, lo protege y co-diseña su aprendizaje, manteniendo límites y rituales de cuidado, integrando el currículo con las experiencias del grupo emergente (p. 98), integrando temas como la interculturalidad, el trauma, la justicia restaurativa y la evaluación formativa, mientras domina su disciplina. Sus prácticas se basan en la autoevaluación profesional y el cuidado psicosocial, para prevenir el agotamiento y evitar la re-generación de violencia simbólica. Enseñar con la experiencia es un caso real de paz en el aula y el territorio.

Por ejemplo, la teoría que surge de la pedagogía integral transforma el aula en un espacio educativo dinámico, en un lugar relacional que desafía la lógica de control punitivo y promueve una gobernanza compartida con las familias, las Juntas de Acción Comunal, los colectivos de víctimas y las entidades territoriales. Como afirman Guzmán et al. (2023), urge cero tolerancias con la discriminación, establecer un protocolo contra la revictimización y adoptar ambientes flexibles para el trabajo individual y colaborativo (pp. 25–27). Además, el aula se entiende como el territorio donde se llevan a cabo visitas pedagógicas, cartografías sociales, acuerdos de convivencia y presentaciones de proyectos públicos, todo ello como una forma de afirmar la ciudadanía.

La evaluación en esta teoría emergente se enfoca en la autonomía y la agencia, priorizando menos “cuánto se sabe” y más “lo se sabe hacer” con lo aprendido para transformar la vida y el entorno particular. Como señala Garzón (2023), se promueve el uso de portafolios, diarios de aprendizaje, rúbricas co-construidas y pruebas del impacto comunitario de los proyectos (p. 38), invitando a los participantes a establecer metas, seguir su propio progreso y compartir sus resultados con partes interesadas relevantes, lo cual refuerza la autoestima epistémica y las habilidades deliberativas. La evaluación es un proceso continuo y dialógico que no ignora los estándares, pero los coloca en un lugar secundario, dándoles la importancia que realmente merecen.

A nivel institucional, los PEIs y los planes de mejora institucionales exigen que la reparación educativa se declare de manera clara, con un propósito transversal que tenga en cuenta aspectos presupuestarios, alianzas y que sea fácil de rastrear. Según Sotelo (2022), se ha comprobado que los programas de educación flexible actúan como un impulso para el reingreso y la continuidad escolar en poblaciones vulnerables, siempre que se enfoquen en currículos contextualizados y en el apoyo psicosocial (pp. 16–17). La integración de mediciones sobre permanencia, bienestar y participación es fundamental para garantizar el derecho a la educación dentro de un marco reparador.

A nivel macro-político, esta teoría se relaciona con la justicia transicional al implementar medidas de satisfacción y garantías de no repetición desde la escuela y la comunidad. La educación, como indica Rincón (2021), actúa como un puente entre las víctimas y sus agresores, creando espacios para el diálogo sobre la verdad, el reconocimiento y los compromisos necesarios para la restauración (pp. 95–96). Si el Estado apoya y protege iniciativas pedagógicas concretas y flexibles, la reparación refleja la capacidad y los vínculos, más allá de lo que se registra administrativamente.

En síntesis, esta teoría busca formar ciudadanos que deliberen, colaboren y generen bienestar con los demás. Su éxito no se mide por los títulos obtenidos, sino por las oportunidades que el aprendizaje brinda para una nueva vida con empleo digno, democracia participativa, protección de bienes comunes y proyectos sostenibles. La teoría emergente desde la pedagogía integral, reorienta el enfoque curricular tradicional hacia la vida real, pasando del sujeto evaluado al que evalúa su entorno, dejando atrás el dolor del pasado para abrazar un futuro posible y esperanza y posibilidades.

Reflexiones finales

En lugares caracterizados por la violencia, la escuela no puede limitarse a “dar clases”. Debe abrazar la vida de quienes aprenden en su totalidad: lo emocional, lo cultural y lo social. Cuando se priorizan el bienestar y la inclusión, el aprendizaje deja de ser un trámite transformándose en una experiencia significativa. En un país herido, la escuela tiene que ser un refugio seguro que acoja historias de vida, invite a participar, que estimule el sentido de pertenencia, repare el tejido social, genere una ciudadanía crítica y abra caminos para permanecer y avanzar en la educación. La clave radica en un enfoque humanizado y contextualizado, capaz de abrir puertas reales donde antes solo había muros, especialmente en territorios afectados por la guerra. Así, la educación se convierte en una esperanza tangible y un motor de transformación.

Llevar el Pensamiento Complejo de Morin a la praxis educativa significa observar la realidad sin filtros, reconocer que todo se interconecta con la vida de los estudiantes. Implica un currículo que dialoga con la diversidad territorial, social y cultural, que valora los saberes comunitarios. Con las contradicciones que surgen en cada contexto, la escuela enseña a integrar saberes científicos, memorias y oficios, voces ancestrales y experiencias actuales. El aprendizaje es dinámico, cambia y se adapta, fortalece la identidad y el sentido de pertenencia. Esta perspectiva agudiza el pensamiento crítico y la capacidad de ajustarse a tiempos inciertos, formando personas capaces de entender su entorno, cuidarlo y transformarlo con una ética de justicia y dignidad.

Impulsar el pensamiento crítico en jóvenes y adultos con rezago escolar es ofrecerles herramientas para entender el mundo sin pedir permiso. Los capacita para cuestionar las estructuras que los han marginado y construir sus propias respuestas a lo que enfrentan cada día. Recuperar la voz, refuerza la autonomía y la participación, no como una consigna, sino como práctica real: deliberar, argumentar y proponer. El pensamiento crítico se convierte en un apoyo fundamental para resistir desigualdades y abrir nuevas posibilidades. Es, al mismo tiempo, un método de estudio y un acto de dignidad: ayuda a identificar lo injusto y a imaginar soluciones, mientras permite transformaciones tanto personales como comunitarias. En contextos excluyentes, pensar críticamente es una manera de volver a existir con un poder propio.

El Aprendizaje Transformador favorece la reflexión crítica. Para quienes han enfrentado la guerra y el desplazamiento, esta reflexión crea un espacio seguro donde pueden enfrentar sus experiencias y resignificarlas. No se trata de adquirir saberes, sino de un proceso de sanación, de reorganización de la identidad y de decidir cómo avanzar. La escuela actúa como un apoyo para que las heridas puedan expresarse sin quedar atrapadas en el dolor, abriendo así caminos hacia la recuperación personal y social. La educación se convierte en un acto de reparación simbólica que va más allá del aula: devuelve un sentido de pertenencia, sostiene la dignidad y nutre la esperanza. En este proceso, el diálogo —tanto interno como colectivo— se convierte en una herramienta y un camino; la autonomía y la resiliencia son sus frutos más evidentes.

En la educación de jóvenes y adultos victimizados por el conflicto, las historias de vida no son “contexto”, sino formas de conocimiento. Al integrarlas en el currículo, se enriquece lo académico y se legitiman las experiencias como fuentes válidas del saber. Al reconocer estas narrativas, la escuela se transforma en un lugar de encuentro e identidad, que celebra las diferencias como una riqueza, no como obstáculos. Este enfoque humanizado no ignora el dolor, sino que lo convierte en materia de reflexión y acción. De este modo, la inclusión deja de ser solo una promesa y se convierte en una práctica cotidiana. El currículo deja de ser una simple lista de temas y se transforma en un tejido vivo: conecta saberes, memorias y aprendizajes en un diálogo constante.

La estrategia pedagógica integral surge del diálogo atento con las comunidades. Reconoce que la cultura, el territorio y la historia son claves para construir un conocimiento relevante. En lugar de recetas únicas, diseña caminos ajustados a las necesidades reales de cada sitio. Al integrar saberes ancestrales, prácticas culturales y experiencias de vida, la escuela transmite información y también transforma. fortalece lazos, repara la confianza y potencia las capacidades. La comunidad pasa de ser “beneficiaria” a la protagonista del proyecto educativo, que planea un futuro compartido que promueva la inclusión, la justicia y la esperanza, incluso en contextos difíciles. La estrategia no llega “desde afuera”: crece con la gente y para la gente.

La formación docente para ser determinante no debe sólo dominar contenidos, sino de tener sensibilidad, saber escuchar y contar con herramientas que ayuden a abordar lo emocional, lo social y lo cultural. Los docentes bien preparados son capaces

de guiar procesos de aprendizaje que sanan y empoderan, utilizando metodologías activas que invitan a participar, crear y aprender haciendo. Además, necesitan apoyo constante, espacios de cuidado y formación actualizada para no cargar solos con el peso del dolor que a menudo enfrentan. Cuando los maestros actúan con respeto y coherencia, el aula se transforma en un ambiente de confianza y crecimiento integral. La misión es formar profesionales que sepan leer su entorno, tejer redes y abrir nuevos horizontes, sin sacrificar el rigor pedagógico ni la humanidad.

Las políticas públicas deben garantizar que todos tengan acceso y continuidad en la educación, especialmente en zonas rurales, alejadas y en barrios empobrecidos. Para ello, se requieren modelos flexibles adaptados a los horarios, responsabilidades y ritmos de la vida adulta; se debe contar con rutas que permitan avanzar sin tropezar con trámites, así como apoyos que reduzcan el ausentismo y la deserción escolar. Asegurar el derecho a la educación no es sólo un requisito legal; es una cuestión de justicia que transforma vidas y fortalece comunidades. Cuando el sistema se ajusta a las necesidades de las personas, no al revés, la escuela deja excluyente pasando a ser inclusiva, transformando la educación en un puente real hacia un futuro más digno.

Recomendaciones

Potenciar la formación docente es esencial para transformar la educación. No se trata solamente de impartir conocimientos, es primordial preparar a los maestros en pedagogías críticas, educación para la paz y acompañamiento psicosocial, además de fomentar el enfoque de “enseñar haciendo”. Los profesores deben aprender a liderar con el ejemplo, demostrando a través de sus acciones los valores, conocimientos y habilidades que esperan de sus estudiantes. Una preparación integral les permite convertirse en verdaderos guías del aprendizaje, atentos al desarrollo académico, emocional y social de sus alumnos. De esta manera, estarán mejor equipados para entender las complejidades que enfrentan sus estudiantes, especialmente en contextos marcados por la guerra o la exclusión. Este acompañamiento cercano y humano transforma el aula en un espacio seguro y vibrante, donde el aprendizaje se convierte en una experiencia y una oportunidad para fortalecer la resiliencia y la autoconfianza.

Diseñar planes de estudio que integren saberes ancestrales, experiencias personales y conocimientos académicos es un esfuerzo colectivo que necesita la participación activa de las comunidades. Valorar su historia, su cultura y su manera de ver el mundo no solo enriquece el aprendizaje, sino que también legitima el conocimiento local. Como menciona Ramírez (2020), incluir el territorio y la historia oral en la educación fortalece el lazo entre el estudiante y su entorno (p. 15). Caicedo (2021) complementa que este intercambio entre la escuela y la comunidad transforma el conocimiento y refuerza la identidad (p. 23). Cuando el currículo se elabora de esta manera, se convierte en un tejido que respira y conecta lo ancestral con lo cotidiano y lo científico, haciendo que aprender sea un acto de reconocimiento y transformación.

Es fundamental brindar apoyo emocional constante a los estudiantes que han enfrentado la violencia. Estos espacios facilitan el aprendizaje y ofrecen un lugar para dialogar, comprender y sanar heridas por lo general invisibles. Incorporar el cuidado psicosocial en las escuelas implica reconocer la relevancia de las vivencias humanas y darles un espacio en el proceso educativo. Aprender se posibilita cuando hay un sentido de seguridad y respeto. Así, la educación deja de ser una meta inalcanzable y se transforma en un camino de reparación simbólica, donde el conocimiento contribuye a reconstruir la identidad, la confianza y el sentido de comunidad.

Crear redes de apoyo entre estudiantes, docentes y la comunidad fortalece el aprendizaje compartido, y fomenta el sentido de pertenencia. Estas redes son como hilos vivos que entrelazan experiencias, recursos y afectos, generando un ambiente de confianza y solidaridad. Cuando la escuela se abre al entorno, el aprendizaje no se limita al aula y transformándose en un proceso colectivo. Involucrar a todos los actores sociales permite una educación más humana, donde la comunidad se vuelve un pilar emocional y cultural. En situaciones de exclusión o violencia, los lazos de cooperación son fundamentales para resistir, sanar y construir juntos nuevas oportunidades.

Las políticas públicas deben asegurar que los jóvenes y adultos en extraedad escolar puedan ingresar y permanecer en el sistema educativo. Para lograrlo, se necesitan rutas claras, accesibles y adaptadas a cada realidad social y territorial. Las políticas deben ser flexibles e integrales, capaces de reconocer la diversidad de contextos en los que se aprende. Una educación justa no se impone desde arriba: se

construye desde las diferencias. Adaptar la escuela a las condiciones reales de los estudiantes permite romper barreras históricas y ofrecer trayectorias educativas sostenidas. Así, el derecho a la educación deja de ser una promesa y se vuelve una herramienta concreta de desarrollo personal y transformación social.

Las políticas públicas deben garantizar que los jóvenes y adultos con rezago escolar puedan acceder y mantenerse en la educación. Para lograrlo, se debe contar con rutas claras, accesibles y adaptadas a las realidades sociales y territoriales. Las políticas deben ser flexibles e integrales, que reconozcan la diversidad de contextos en que se desarrolla el aprendizaje. Una educación equitativa no se impone desde arriba, se construye desde las diferencias. Ajustar la escuela a las condiciones reales de los estudiantes permite superar barreras históricas y ofrecer trayectorias educativas sostenibles. Así el derecho a la educación deja de ser una promesa para pasar a ser una herramienta tangible para el desarrollo personal y la transformación social.

La formación de los docentes facilitadores debe incorporar un enfoque afectivo y contextualizado que fomente la empatía y la comprensión de las realidades de los estudiantes. Es fundamental que los educadores estén preparados para trabajar con jóvenes y adultos que han atravesado experiencias traumáticas, creando un espacio seguro que les ayude a restaurar su identidad y a despertar su deseo de aprender (Tulpaz, 2020, p. 37). Además, la creación de redes de apoyo comunitario es necesaria para fortalecer la cohesión social y brindar a los estudiantes el respaldo necesario para continuar con su formación académica. Es imperativo que las políticas educativas se enfoquen en desarrollar programas que reconozcan la diversidad étnica y cultural de las poblaciones afectadas por la violencia armada, de manera que enriquezcan el proceso educativo y permitan que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos en su entorno. La inclusión de conocimientos locales y el respeto por las tradiciones culturales son elementos clave para construir un sistema educativo que responda a las necesidades de las comunidades impactadas por la violencia armada.

Referencias

- Acuerdo Final [Diario Oficial 50247]. Para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Firmado por los delegados del Gobierno Nacional de la República de Colombia y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), en (Cartagena de Indias Colombia, 24 de noviembre de 2016). Disponible en: <https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final%20Firmado.pdf> [Consulta: 2024, abril 2].
- Aguaded R., E.; Pistón R., M.; Pegalar M., M.; y Olmedo M., E. (2020). El sistema de categorías como herramienta para comprender las historias de vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios*, Vol. 41, No. 41. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n41/a20v41n41p12.pdf> [Consulta: 2024, abril 22].
- Aguilar G., S.; y Barroso O., J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 47, pp.73-88. Disponible en: <https://idus.us.es/items/03075e22-55af-47d4-92ed-0d371c3c17bb> [Consulta: 2025, mayo 10].
- Alberich G., N.; y García G., B. (2020). *El diario de campo*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Editorial: FUOC. Disponible en: <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149824/5/ElDiarioDeCampo.pdf> [Consulta: 2025, marzo 14].
- Alejo, M.; y Osorio A., B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Revista Gaceta de Pedagogía*, No. 35. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa [Consulta: 2024, abril 21].
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo*. 3ª edición. Nueva York: Routledge Falmer. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/287550683_Ideology_and_curriculum_Third_edition [Consulta: 2024, mayo 13].
- ATLAS.ti. (2025a). Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2: Tratamiento de datos cualitativos. Métodos de codificación. Codificación inductiva. Codificación deductiva. Disponible en: <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/codificacion-de-datos#metodos-de-codificacion> [Consulta: 2025, mayo 10].
- ATLAS.ti. (2025b). *ATLAS.ti Windows Analyze anything, faster (Analiza cualquier cosa más rápido) – User Manual*. Disponible en: https://manuals.atlasti.com/Win/en/manual/ATLAS.ti_ManualWin.pdf [Consulta: 2025, noviembre 12].
- Ausubel, D. (1961). *Teoría del aprendizaje significativo*. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1961.tb00038.x> [Consulta: 2024, mayo 18].
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa y laboral docente. Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, No. 1, pp. 1-10. Disponible en: https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO [Consulta: 2024, mayo 18].
- Ayoví C., J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *Revista Científica Ciencias Económicas y Empresariales, FIPCAEC*, Año 4, Vol. 4, No. 10, pp. 58-76. Disponible en:

- <https://www.researchgate.net/publication/336609587> Trabajo en equipo clave del éxito de las organizaciones [Consulta: 2025, junio 8].
- Bachta, A. (2025). Schools as Geopolitical Spaces: Violence Against Education During the Bosnian War (Las escuelas como espacios geopolíticos: violencia contra la educación durante la guerra de Bosnia) 1992–1995. PhD, University of Massachusetts Boston. Disponible en: https://scholarworks.umb.edu/doctoral_dissertations/1071/?utm_source=chatgpt.com [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Banco Mundial. (2005). Redefiniendo el futuro. Educación y reconstrucción posconflicto (Redefining the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction). Disponible en: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/860731468138857154/reshaping-the-future-education-and-post-conflict-reconstruction> [Consulta: 2025, junio 12].
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. 2ª edición. Akal. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/316986801/Bardin-Analisis-de-Contenido> [Consulta: 2024, mayo 13].
- Bayona O., M. (2024). La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. 5, No. 3, pp. 2063-2071. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9584532> [Consulta 2025: junio 16]
- Bello, S. (2023). El derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia. Una aproximación desde el campo de estudio de los ideogramas. Discimus. Revista Digital de Educación. Vol. 2, No. 2, pp. 88-114. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElDerechoALaEducacionDeNinosYNinasAfectadosPorElCo-9350921%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElDerechoALaEducacionDeNinosYNinasAfectadosPorElCo-9350921%20(1).pdf) [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Benavides L., M.; Pompa, M., M.; De Agüero S., M.; Sánchez M., M.; y Rendón C., V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, No. 34. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793> [Consulta: 2025, marzo 7].
- Berelson, B.; y Laszarsfeld, P. F. (1948). The analysis in Communications Content (El análisis en los Contenidos de las Comunicaciones). University of Chicago and Columbia University.
- Bermúdez R., D.; Cuenca R., P. E.; García M., P. G.; Gutiérrez G., G. y Portela R., A. J. (2021). Sugerencias para escribir análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones en tesis y trabajos de grado. CITAS, Vol. 7, No. 1. <https://doi.org/10.15332/24224529.6608> Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6608> [Consulta: 2025, mayo 9].
- Bernate, J. A.; y Perilla R., A. S. (2022). Afectaciones, retos y desafíos educativos del conflicto armado en Colombia. Revista Educare, Vol. 26, No. 1, pp. 49-60. Disponible en: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509003/3753509003.pdf> [Consulta 2025: junio 15]
- Blandón, A. y Castellano, M. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. El Ágora USB. Vol. 22, No. 2, pp. 567-581. Doi:10.21500/16578031.6246. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/6246/4941> [Consulta: 2024, abril 3].
- Braun, V.; y Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher (Hacia las buenas prácticas en el análisis temático: Cómo evitar problemas comunes y convertirse en un investigador informado). Revista Internacional de

- Salud Transgénero. Vol. 24, No. 1, pp. 1-6. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/26895269.2022.2129597> [Consulta: 2025, noviembre 12]
- Brooks, J. G.; y Brooks, M. G. (1993). En busca de comprensión: el caso de las aulas constructivistas. Alejandría, VA: ASCD. Disponible en: https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf [Consulta: 2024, abril 28].
- Bruner, J. S. (1996). La Cultura de la Educación. Cambridge, MA: Harvard University Press. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/526938106/the-Culture-of-Education-Jerome-Bruner> [Consulta: 2024, abril 17].
- Buitrago C., R. F. (2023). La educación para excombatientes de las FARC-EP (2016–2022) desde la perspectiva de la justicia curricular. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Disponible en: https://die.udistrital.edu.co/la_educacion_para_excombatientes_de_las_farc_ep_2016_2022_desde_la_perspectiva_de_la_justicia [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Caicedo A., J. J. (2021). Propuesta pedagógica: Saberes ancestrales dentro del currículo escolar. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Escuela Ciencias de la Educación (ECEDU). Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/40135/jjcaicedoarroyoc.pdf?sequence=1> [Consulta 2025: junio 17]
- Calahorrano V., S. A. (2023). Estudio comparativo del derecho a la educación en personas de nacionalidad siria bajo protección internacional en Argentina y Ecuador, 2017-2020. Universidad: Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Ecuador). Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/T4144-MDH-Calahorrano-Estudio.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Caro C., F. E. (2020). 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. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65309/73980.pdf?sequence=4> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Carrero, S. A. (2021). Voces de sobrevivientes y armados sobre los significados de la educación y experiencias con la escuela rural en el conflicto armado en Caquetá. [Tesis <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/cf278149-079d-4e3e-9da1-9f7fba592071/content>] [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Castaño D., G. A. (2021). Educación, paz y posconflicto: los maestros opinan. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: https://fadmon.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/investigacion/centro_editorial/libros/libro_educacion,%20paz%20y%20posconflicto_los%20maestros%20opinan_21%20de%20mayo.pdf [Consulta 2025: junio 16]
- Castellanos, D.; Castellanos, S.; Llivina, I.; y Silverio, G. (2001). Hacia una concepción del Aprendizaje Desarrollador, IPES “Enrique José Varona”. <https://es.scribd.com/document/442949115/HACIA-UNA-CONCEPCION-DEL-APRENDIZAJE-DESARROLLADOR-pdf> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Castiblanco C., C. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. Revista de Investigación, desarrollo e innovación. Vol. 10, No. 2, pp. 297-310. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n2/2389-9417-ridi-10-02-297.pdf> [Consulta: 2024, abril 2].
- Castro, C.; Labra, O.; y Chamblas, I. (2022). El análisis de contenido temático: Una mirada a sus etapas desde Nvivo12. Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias. Vol. 10, No. 1, pp.

- 143-158. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/357864550_El_analisis_de_contenido_tematico_Una_mirada_a_sus_etapas_desde_Nvivo12 [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Castro R., C.; y Pardo C., E. (2021). La educación intercultural como punto de partida para la inclusión social en la Institución Educativa de Gambote. Universidad de Cartagena. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. (Trabajo de grado para aspirar al grado de Magíster en Educación con énfasis en ciencias exactas naturales y del lenguaje). Disponible en: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/ae9d3a6d-1239-47dc-939c-ed0b56173c52/content> [Consulta 2025: junio 13]
- Cayambe G., J.; Sánchez H., M.; Núñez N., I.; Silva V., I.; y Sánchez H., E. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. Revista Social Fronteriza; Vol. 4, No. 2: pp. 1-25. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/379970737_El_docente_como_gestor_de_emociones_en_a_mmbientes_de_aprendizajes [Consulta: 2025, junio 4].
- Chagoyán G., P.; y Patrón R., A. L. (2024). La complejidad del actuar docente desde la realidad transdisciplinar en Latinoamérica. En Maldonado, C. E.; Pérez F., M.; Chagoyán G., P.; y Valencia G., G. C. (2024). De la educación al aprendizaje. Complejidades de la educación y mediación pedagógica. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Editorial Universitaria, UNAN - Managua. (pp. 129-164). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/381215487_COMPLEJIDADES_DE_LA_EDUCACION_Y_MEDIACION_PEDAGOGICA [Consulta 2025: junio 12]
- Chávez, P.; Navia, J.; Romero, M.; y Tamayo, B. (2014). Aprendizaje Constructivo Significativo. Universidad Mayor. Disponible en: <http://es.slideshare.net/JavieraAlejandraNavi/trabajo-aprendizaje-significativo-final> [Consulta: 2024, mayo 18].
- Chen, A. Y. (2021). Risk and Resilience of Refugee Children Surviving War and Displacement (Riesgo y resiliencia de los niños refugiados que sobreviven a la guerra y al desplazamiento). Harvard University. Cambridge, Massachusetts. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/AChen%20PhD%20Dissertation%20Submission%20vrf%20\(Sep%202021\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/AChen%20PhD%20Dissertation%20Submission%20vrf%20(Sep%202021).pdf) [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Chiu, Y. Y. (2025) Transformative learning: Reflection on the emotional experiences of schoolteachers during and after the pandemic (Aprendizaje transformador: Reflexiones sobre las experiencias emocionales de los docentes durante y después de la pandemia). Frontiers in Education. No. 10, pp. 1-14. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1486449/pdf> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Codina, L. (2023). ¿Qué es una matriz de revisión de la literatura? En Uso de matrices de revisión de la literatura para las fases de análisis y síntesis en scoping reviews. Disponible en: <https://www.lluiscodina.com/matriz-de-revision-de-la-literatura/> [Consulta: 2025, marzo 14].
- Coll S., C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación, pp. 435-53. Editorial Alianza. Disponible en: https://www.academia.edu/43352606/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_educaci%C3%B3n_2_Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n [Consulta: 2025, marzo 12].
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; y Zabala, A. (Coords.). (1993). El Constructivismo en el aula. Editorial Graó. Disponible en: <https://archive.org/details/coll-c-el-constructivismo-en-el-aula/page/n1/mode/2up> [Consulta: 2025, marzo 12].

- Comisión de la Verdad (2021). Conflicto y escuela: Informe final. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/conflicto-y-escuela> [Consulta 2025: junio 15]
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2021). Educación para la paz: Un camino hacia la reconciliación. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/> [Consulta: 2025, junio 2].
- Comisión de la Verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content> [Consulta: 2024, abril 1].
- Comisión de Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de la Ley 1448 de 2011. (2022-2023). Décimo informe de seguimiento a la ley de víctimas y restitución de tierras. Disponible en: <https://iemp.gov.co/wp-content/uploads/2023/12/Decimo-Informe-12-12-23-Digital.pdf> [Consulta: 2025, marzo 10].
- Comité Internacional de la Cruz Roja – CICR. (2022). América Latina: violencia armada, conflictos, desplazamiento interno, migración, desaparición, entre los principales desafíos humanitarios del 2021. Disponible en: <https://www.icrc.org/es/document/america-latina-violencia-armada-conflicto-desplazamiento-migracion-desaparicion-desafios-humanitarios> [Consulta: 2024, septiembre 15].
- Comité Prodefensa de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Nocturnas y Fines de Semana [TULPAZ] (2020). Educación de personas adultas y jóvenes en extraedad, para la emancipación. Personas adultas mayores y jóvenes en extra edad que solo pueden estudiar en fin de semana. En: Encuentro de Estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, pp. 34-45. Disponible en: <https://coalicioneducacioncolombia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/libro-epja-final-1.pdf> [Consulta: 2025, marzo 15].
- Constitución Política de Colombia de 1991. [Diario Oficial 52.694]. Capítulos I y II, Derechos fundamentales de los colombianos. 10 de marzo de 2024. Disponible en: <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica> [Consulta: 2024, abril 4].
- Corbella M., L.; Sanz E., C.; y Arnau S., L. (2021). La formación del compromiso ético en investigación educativa: Resultados de una experiencia de innovación docente en educación superior. INNOVA Research Journal, Vol. 6, No. 3, pp. 135-154. Disponible en: <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1772> [Consulta: 2024, abril 22].
- Corral R., R. (2003). Historia de la psicología. Apuntes para su estudio. Editorial Félix Varela. Disponible en: <https://isbn.cloud/9789592585621/historia-de-la-psicologia-apuntes-para-su-estudio/> [Consulta: 2024, mayo 18].
- Creswell, J. W. (2021). Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos (Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches). 5th ed. SAGE Publications. Disponible en: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550> [Consulta: 2025, junio 13].
- Crotty, M. (1998). Los fundamentos de la investigación social. SAGE Publications. Disponible en: https://books.google.com.co/books/about/The_Foundations_of_Social_Research.html?id=Op_SDKrf1Z_QC&redir_esc=y [Consulta: 2024, octubre 30].

- Da Costa, R. I., (2021). The ERGA OMNES obligation towards children in armed conflict (La obligación ERGA OMNES hacia los niños en conflictos armados). University of Pretoria. Faculty of Law. Disponible en: <https://repository.up.ac.za/server/api/core/bitstreams/aad577e2-e0a7-4f24-9a7b-c90d89948225/content> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- De Alba F., N.; García P., F. F.; y Santiesteban F., A. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ministerio de Ciencia e Innovación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977777> [Consulta: 2024, abril 2].
- Decreto 1038. [Diario Oficial 49522]. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. (mayo 25 de 2015). Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735> [Consulta 2025: junio 15]
- Decreto 1075. [Diario Oficial 49523]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. (26 de mayo de 2015). Capítulo 5. Servicios educativos especiales. Sección 3, Educación de adultos. pp. 130-136. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913 [Consulta: 2025, marzo 15].
- Decreto 2888, Art. 1-10. [Diario Oficial 46706]. El cual reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal. (31 de julio de 2007). Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=26017> [Consulta: 2024, abril 2].
- Decreto 3011, Art. 1-12. [Diario Oficial 43202]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación para adultos y se dictan otras disposiciones. (19 de diciembre de 1997). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2024, abril 2].
- Defensoría del Pueblo (2003). Informe defensoría: La deserción escolar en los Establecimientos educativos del Distrito Capital. Disponible en: http://www.defensoria.org.co/pdf/informes/informe_104.pdf [Consulta: 2024, abril 4].
- Defensoría del Pueblo. (2024). Informe anual de conflictos sociales manifestos, Enero–diciembre 2023. Defensoría delegada para la prevención y la transformación de la conflictividad social. Disponible en: <https://www.defensoria.gov.co/documents/20123/2709772/INFORME+ANUAL+CONFLICTIVIDAD+2023++28-02-24.pdf/a13fa8b8-11cc-950b-d1ce-7aaae565ead5?t=1709656842627> [Consulta: 2025, junio 3].
- Delgado, R. (2025). Orientaciones para la socialización de los hallazgos y del modelo teórico o didáctico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Denzin, N.; y Lincoln, Y. (2011). El manual de investigación cualitativa. California: SAGE. Disponible en: https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf [Consulta: 2024, octubre 30].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2018). Censo General. Documento en línea. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018> [Consulta: 2024, abril 3].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Informes de Estadística Sociodemográfica Aplicada 21. Comportamiento de los componentes demográficos en Colombia en 2021 en la Gran Encuesta Integrada de Hogares - GEIH y la Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ENCV. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/comportamiento-demog-2021_GEIH%20y%20ENCV_230223.pdf [Consulta: 2024, septiembre 15].

- De Sousa De A., M. M. (2020). Aproximación teórica a la resiliencia en docentes investigadores de universidades latinoamericanas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. (Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente).
- Dewey, J. (1975). Democracia y Educación. México: Ediciones Morata. Disponible en: <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf> [Consulta: 2024, septiembre 8].
- Docker, T. (2023). Chilean Seed Savers and Their Seeds. Seed Saving and Exchanging, Archiving, and Aspiring. A Mini-Ethnographic Case Study. Master Thesis in Development, Environment and Cultural Change (Los guardianes de semillas chilenos y sus semillas: conservación, intercambio, archivo y aspiración de semillas. Un miniestudio de caso etnográfico). University of Oslo. Disponible en: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/108186/1/Chilean_Seed_Savers_and_Their_Seeds_Master_Thesis_Docker.pdf [Consulta: 2025, junio 13].
- Doncel, D.; Vega, E.; y Herrero, C. (2020). Diversidad silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas. Pedagogía Social, No. 35, pp. 67-78. Disponible en: https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.05 [Consulta: 2024, abril 2].
- Donkoh, S.; y Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. Journal of Applied Biotechnology and Bioengineering. Vol. 10, No. 1, pp. 6–9. Disponible en: <https://medcraveonline.com/JABB/JABB-10-00319.pdf> [Consulta: 2024, abril 22].
- Duque C., A. (2021). Propuesta pedagógica para la comprensión y superación de las secuelas del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español e inglés). Disponible en: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9524/Propuesta%20pedag%c3%b3gica_comprehsi%c3%b3n_superaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2025, marzo 4].
- Duque, N. H.; y Lasso, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. Revista Colombiana de Psicología, Vol. 25, No. 1, pp. 155-173. Disponible en <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49971> [Consulta: 2024, abril 2].
- Elías, R. y Molina, J. R. (2005). La deserción escolar de adolescentes en Paraguay. Concurso: La Reforma pendiente de la Educación Secundaria, PREAL-GDN. Informe Final 1. Instituto de Desarrollo, pp. 1-74. Disponible en: https://informacionpublica.paraguay.gov.py/public/267893-Desercion_2005pdf-Desercion_2005.pdf [Consulta: 2024, abril 22].
- Escobar O., M. (2022). Informe final posacuerdo, sostenibilidad del territorio y objetivos de desarrollo sostenible. Universidad de Manizales. Doctorado en Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/6623183d-8b3f-4018-aeca-284e0425cb45/content> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- EURYDICE. (2012). (Key Data on Education in Europe 2012 (Cifras clave de la educación en Europa 2012). Brussels, European Commission. Disponible en: https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2012_eurydice_-_key_data_on_education_in_europe_2012.pdf [Consulta: 2024, abril 2].
- Fariñas L., G. (2005). Psicología, educación y sociedad. Un estudio acerca del desarrollo humano. Editorial Félix Varela. Disponible en: https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/psicologc3ada2ceducacic3b3nysociedad_gloriafaric3b1as.pdf [Consulta: 2024, mayo 19].

- Farnsworth, J. y Boon, B. (2010). Analysing group dynamics within the focus group. *Qualitative Research*, Vol. 10, No. 5, pp. 605-624. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/258182195_Analysing_group_dynamics_within_the_focus_group [Consulta: 2024, mayo 26].
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis (El Manual SAGE de Análisis de Datos Cualitativos). Mapping the Field (Mapeando el campo)*. University of the Free State repository PDF. Disponible en: https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_%28ed-%29-the_sage_handbook_of_qualitative%28z-lib-org%29-%281%29.pdf [Consulta: 2025, noviembre 12]
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje. Nota informativa para gobiernos nacionales. Unicef. World Health Organization. UNESCO. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf> [Consulta: 2025, junio 4].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2025). Humanitarian Action for Children: Colombia 2025 (Acción Humanitaria para la Infancia: Colombia 2025). Disponible en: <https://www.unicef.org/media/165641/file/2025-HAC-Colombia.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2025b). Colombia Humanitarian Situation Report – Mid-Year 2025 (Informe sobre la situación humanitaria en Colombia – Mitad de año 2025). Disponible en: <https://www.unicef.org/media/175541/file/Colombia-Humanitarian-SitRep-MY-2025.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Fonseca H., B. I. (2023). Fuentes de estrés que perciben docentes y habilidades que necesitan como medida de autocuidado. Universidad de los Andes. Facultad de Educación. (Trabajo de grado para aspirar al título de Magíster en Educación). Disponible en: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/c70fee1f-575d-475d-a893-de26d801b04d/content> [Consulta: 2025, junio 4].
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf> [Consulta: 2025, marzo 11].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuo. Disponible en: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> [Consulta: 2025, marzo 16].
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona. Disponible en: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3503ed59-e7c3-46a3-9a67-e00ea878c94d/content> [Consulta: 2025, marzo 16].
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores. Disponible en: <https://practicasdelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf> [Consulta 2025: junio 13]
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: reviviendo la pedagogía de los oprimidos*. Nueva York: Continuo. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf> [Consulta: 2025, marzo 16].
- Frías, N.; y Serrano, R. (2025). *El contexto personal. su relevancia y alcance en el proceso de investigación cualitativa. Algunos aportes*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz. Disponible en: <https://www.gernikagoratz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf> [Consulta: 2025: junio 14]
- Galvis C., I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. Medellín, Colombia. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNALA), Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Revista Conocimiento Semilla, No. 6, pp. 60–78. Disponible en: <https://publicaciones.unala.edu.co/index.php/semilla/article/view/1093/1343> [Consulta: 2025, junio 12].
- Garcés C., L.; Montaluisa V., A.; y Salas J., E. (2019). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. Universidad Central del Ecuador. Revista Anales, Vol. 1, No. 376, pp. 231-248. Disponible en: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871> [Consulta: 2024, mayo 26].
- García, C.; González, P.; y Arias, F. (2009). Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Fundación Dos Mundos. Disponible en: https://inee.org/sites/default/files/resources/RDB_escuela_y_conflicto_armado_FUNDACION_DOS_MUNDOS.pdf [Consulta: 2025, abril 3].
- García G., G. De J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. Revista Latinoamericana Ogmios, Vol. 4, No. 9, pp. 18-32. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/377069424_La_evaluacion_como_herramienta_para_mejorar_los_aprendizajes_la_retroalimentacion_y_la_evaluacion_autentica [Consulta: 2025, junio 9].
- Garzón C., D. C. (2023). Evaluación de aprendizajes en los estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa San José de La Montaña (Itagüí) Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación]. Disponible en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/182b429c-eee6-4c7c-a89d-ae70c21106f1/content> [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Serie CLA.DE.MA, Antropología. Editorial Gedisa. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1HvPa2mz-2K6tmMeTuTMyPrltJrfzNIJ0/view> [Consulta: 2024, octubre 30].
- Giraldo, E. I. (2016). Entre el fusil y el tablero: Encrucijadas de la educación rural en el contexto del conflicto agrario y armado en Colombia: el caso de tres colegios agropecuarios y sus internados rurales en Meta (2008 - 2015). Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57069> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Giroux, H. A. (1988). Los docentes como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós. 1er. Edición. Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf> [Consulta: 2025, abril 3].
- Gómez D., M.; y Lopera V., A. (2019). Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín. [Tesis de grado Maestría en Educación y Desarrollo Humano Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE - Universidad de Manizales]. Disponible en: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3872> [Consulta: 2024, abril 2].
- Gómez, E. (2020). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali-Colombia. Fronteiras y Debates, Vol. 7, No. 2, pp. 27-42. Disponible en: <https://doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n2.p27-42> [Consulta: 2024, abril 2].

- Gómez H., J.; y Covarrubias T., M. (2020). Zona de desarrollo próximo (ZDP): características del guía, aprendiz y los procesos psicológicos superiores potencializados. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*. Vol. 25, No 2, pp. 462-490. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411> [Consulta: 2024, mayo 18].
- Gómez M., R.; y Jiménez J., A. (2013). De los principios del pensamiento complejo. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. *Big Bag Faustino*, Vol. 2, No. 1. Disponible en: <https://revistas.unifsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/295/289> [Consulta 2025: junio 12]
- Gómez Q., M. (2023). Imaginarios de paz y conflicto situados en el contexto educativo. Universidad de Caldas. Doctorado en Educación. Disponible en: <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/18841> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- González, L. (2002). Estudios sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe ISEALC-UNESCO, pp. 1-54. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087> [Consulta: 2024, abril 2].
- González S., I. L. (2021). Abordaje cualitativo de la salud urbana en tres barrios con distinto nivel socioeconómico, y su relación con el consumo de tabaco y alcohol. Universidad de Salamanca. [Tesis doctoral para aspirar al título de Doctor en Ciencias Sociales]. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148577/PDCS_Gonz%C3%A1lezSalgadoI_Saludurbana.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com [Consulta: 2025, noviembre 14].
- González V., A. M.; Molina S., R.; López S., A.; y López S., G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends and Qualitative Research*, pp. 1-17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/362261421_La_entrevista_cualitativa_como_tecnica_de_investigacion_en_el_estudio_de_las_organizaciones [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Grijalba V., R. P.; Mendoza O., J.; y Mesías L., T. (2019). La formación pedagógica continua del docente y la calidad educativa colombiana. *Revista Conrado*, Vol. 15, No. 68, pp. 142-148. Disponible en: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado> [Consulta: 2025, junio 7].
- Guaita O., J. E. (2024). Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Educación. (Trabajo de grado para aspirar al título de Magíster en Investigación en Educación). Disponible en: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf> Consulta 2025: junio 14]
- Guba, E. G.; y Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. (Competing Paradigms in Qualitative Research). En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 105-117). CA: SAGE. Disponible en: https://luisdoubtrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/01/guba_lincoln_paradigmas.pdf [Consulta: 2024, abril 26].
- Guba, E. G.; y Lincoln, Y. S. (2005). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. (Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences). En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Publicaciones SAGE. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232427764_Paradigmatic_Controversies_Contradictions_and_Emerging_Confluences [Consulta: 2024, abril 26].
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento, ALAI. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/alai462-Buen-vivir-y-Gudynas.pdf> [Consulta 2025: junio 13]

- Guevara A., G.; Verdesoto A., A.; y Castro M., N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento (RECIMUNDO). Editorial Saberes del Conocimiento, Vol. 4, No. 3. Disponible en: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860> [Consulta: 2024, abril 21].
- Guido, S. P., y Castillo, E. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, No. 69, pp. 17-44. <https://doi.org/5tz> [Consulta: 2024, abril 2].
- Gutiérrez R., M.; Sánchez V., L.; y Méndez C., G. (2023). Educación Superior en prisión: Derribando muros y llenando la cárcel de color. Capítulo 15 en: El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades. Sistematización de experiencias desde la proyección social. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19194> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Guzmán R., D. E.; Molano A., P. F.; Valencia C., P. A.; y Villalba A., R. S. (2023). Las reparaciones ¿Es imposible pagarlas? El caso de la política de reparación a sobrevivientes de violencia sexual y víctimas del conflicto armado en Colombia. Dejusticia. Disponible en: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2023/10/Las-reparaciones-Doc86_web.pdf [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Heaney, J. (2022). Syrian Refugee Pupils' Experiences of Education, Support Systems, and Community in Northern Ireland (Experiencias de los alumnos refugiados sirios en materia de educación, sistemas de apoyo y comunidad en Irlanda del Norte). School of Psychology, Queen's University Belfast [Thesis submitted in part fulfilment for the requirement for the degree of Doctorate in Educational, Child and Adolescent Psychology]. Disponible en: https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/382765091/DECAP_Thesis_Jonathan_Heaney_November_2022.pdf [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Henríquez A., H. J. (2023). Factores asociados a la desigualdad e inequidad en el acceso a la educación superior en Colombia y fundamento de un esquema institucional que integra la política pública, la normativa, la equidad e igualdad en el acceso a la educación superior. Universidad del Norte. Disponible en: <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/13279?show=full> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Hermoso Q., J. E. (2018). La categorización en investigación en educación comparada. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas. Vol. 8, No. 8, pp. 11-120. Disponible en: <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r08-08.-hermoso-jose-eduardo.pdf> [Consulta: 2025, mayo 10].
- Hernández H., P. 3. (1996). Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas. México: Trillas. Disponible en: <https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/oai:ucb.edu.bo:biblio:63436/Versions?sid=157176> [Consulta: 2025, noviembre 8].
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, M. (2013). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México D. F. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008> [Consulta: 2024, marzo 3].
- Hostil O. R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley. Disponible en: https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01%3A000022559?utm_source=chatgpt.com [Consulta: 2025, marzo 23].
- International Network for Education in Emergencies [INEE]. (2024). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery (Normas mínimas de INEE para la educación: Preparación, respuesta y recuperación). Red Internacional para la Educación en Situaciones de

- Emergencia. Disponible en: <https://inee.org/es/recursos/normas-minimas-para-la-educacion> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. George Mason University. Review of Educational Research. Vol. 57, No. 1, pp. 1-50. Disponible en: <file:///C:/Users/User/Downloads/jacob-1987-qualitative-research-traditions-a-review.pdf> [Consulta: 2025, marzo 6].
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata. Clío & Asociados. La historia enseñada. Vol. 30, No. 30, pp. 75-89. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342376089_El_enfoque_interdisciplinar_en_la_ensenanza_de_las_Ciencias_Sociales_y_Humanas_Reflexiones_epistemologicas_y_metodologicas [Consulta: 2025, junio 9].
- Kincheloe, J. L. (2005). Cartilla de pedagogía crítica. Nueva York: Peter Lang.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Piados Comunicación. Disponible en: <https://www.media3turdera.com.ar/mediosyrealidad/Klaus-krippendorff.pdf> [Consulta: 2024, abril 3].
- Kuckartz, U. (2014). Análisis cualitativo de textos: Guía de métodos, prácticas y uso de software (Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice, and Using Software). Los Ángeles: Sage Publications. Disponible en: <https://methods.sagepub.com/book/mono/qualitative-text-analysis/toc> [Consulta: 2025, junio 27].
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2024). Informe análisis estadístico LEE No. 98: Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf> [Consulta: 2025, junio 1].
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2024). Informe análisis estadístico LEE No. 115: Alertas Tempranas y Educación en Colombia: Diagnóstico de la afectación del conflicto en las comunidades educativas. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-115-alertas-tempranas-conflicto-armado-y-educacion-lee-2025> [Consulta: 2025, junio 15].
- Lara, P.; y Pulido C., O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. Praxis y Saber, Vol. 12, No. 31. Disponible en: https://revistas.upc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13145 [Consulta: 2024, abril 3].
- Ley 115. [Diario Oficial 41.214]. La cual expide la Ley General de Educación. (8 de febrero de 1994). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2024, abril 3].
- Ley 975. [Diario Oficial No. 45.980]. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. (25 de julio de 2005). Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17161> [Consulta: 2024, diciembre 2].
- Ley 1014, Art. 1-4. [Diario Oficial 46164]. De fomento a la cultura del emprendimiento. (27 de enero de 2006). Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=18924> [Consulta: 2024, junio 2].

- Ley 1064, Art. 1-8. [Diario Oficial 46341]. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. (26 de julio de 2006). Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1064_2006.html [Consulta: 2024, marzo 22].
- Ley 1448, Art. 3. [Diario Oficial 48096]. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. (10 de junio de 2011). Disponible en: https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos_bibliotec/ley-1448-de-2011-2/ [Consulta: 2024, marzo 23].
- Ley 1732. [Diario Oficial 43261]. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. (1º de septiembre de 2014). Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313> [Consulta 2025: junio 15]
- Ley 2294, Eje II, literal C, Meta 1. [Diario Oficial 52400]. Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, Colombia Potencia Mundial de la Vida. (19 de mayo de 2023). Disponible en: <https://www.camara.gov.co/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026> [Consulta: 2024, marzo 23].
- Linares, M. (2025). Gestión Emocional. Centre de Psicologia Canvis, Disponible en: https://www.canvis.es/wp-content/uploads/2025/01/GESTION-EMOCIONAL_MONICA_LINARES.pdf [Consulta: 2025, junio 8].
- Lincoln, Y. S.; y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. (Investigación naturalista). London: Sage. Disponible en: https://books.google.com.co/books/about/Naturalistic_Inquiry.html?id=2oA9aWlNeooC&redir_esc=y [Consulta: 2025, marzo 6].
- Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación (Traducción de Ferrer, V.). Ediciones de la Torre. Disponible en: <https://ia903101.us.archive.org/35/items/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf> [Consulta: 2024, mayo 20].
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación (M. Gómez, Trad.). Editorial Octaedro. (Trabajo original publicado en 2003). Disponible en: https://www.academia.edu/37990508/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3n [Consulta: 2024, mayo 25].
- Lofland, J. (1971). Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis (Análisis de entornos sociales: una guía para la observación y el análisis cualitativos). Wadsworth, Belmont, Cal. Disponible en: <https://dokumen.pub/analyzing-social-settings-a-guide-to-qualitative-observation-and-analysis-4nbsped-0534172903-0534524745-0534528619.html> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Maldonado, C. E. (2016). Ciencias de la complejidad, educación, investigación. Tres Problemas fundamentales. Simposio Internacional Educación, formación docente y práctica pedagógica en contexto. Doctorado en Ciencias de la Educación, pp. 49-64. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/297904294_CIENCIAS_DE_LA_COMPLEJIDAD_EDUCACION_INVESTIGACION_TRES_PROBLEMAS_FUNDAMENTALES [Consulta: 2025, junio 15].
- Maldonado, C. E. (2021). Las Ciencias de la Complejidad son Ciencias de la Vida. Primera edición. Chile: Trepn Ediciones. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/348937853_Las_ciencias_de_la_complejidad_son_ciencias_de_la_vida [Consulta: 2025, junio 15].
- Mamman, E. B. (2020). Public Policy Response to Violence: Case Study of Boko Haram Insurgency in Nigeria Public Policy Response to Violence: Case Study of Boko Haram Insurgency in Nigeria

- (Respuesta de las políticas públicas a la violencia: Estudio de caso de la insurgencia de Boko Haram en Nigeria). Walden University. Disertaciones y estudios doctorales de Walden. Disponible en: https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10671&context=dissertations&utm_source=chatgpt.com [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Márquez P., E. (2007). Diseño emergente en la investigación cualitativa El diálogo del paradigma alternativo Ensayo: Reflexiones sobre el diseño emergente en la formación y actualización en investigación cualitativa. Instituto Pedagógico de Caracas. (pp. 1-17). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/605083955/Diseno-Emergente-en-La-Investigacion-Cualitativa> [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Martín M., L.; Sánchez C., P.; y Benítez R., O. (2022). Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes. De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental. Centro regional de formación docente e investigación educativa (CRESUR). Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169982> [Consulta: 2024, mayo 12].
- Martínez F., C. (2024). Iniciativas Educativas para Fomentar la Participación Ciudadana. Educa Premium. Disponible en: <https://educapremium.es/iniciativas-educativas-sobre-participacion-ciudadana/> [Consulta: 2025, junio 5].
- Martínez M., M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico. 3ª edición. México: Trillas. Disponible en: <https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf> [Consulta: 2025, marzo 6].
- Martínez M., M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma Vol. 27, No. 2, pp. 7-33. Disponible en: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/360/358> [Consulta: 2025, mayo 10].
- Medina L., C. (2022). Fundamentos filosóficos de la propuesta de Matthew Lipman de filosofía para niños (FPN). Universidad del Norte. Departamento de Humanidades y Filosofía. Disponible en: <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11376> [Consulta: 2024, mayo 25].
- Mejía A., J.; Cárdenas O., M.; Granja Z., A.; y Aguirre M., P. (2023). Avances del Estado colombiano en materia de superación de la situación de vulnerabilidad de las víctimas del conflicto armado. Revista Economía Colombiana. Disponible en: <https://www.economiacolombiana.co/desarrollo-futuro/avances-del-estado-colombiano-en-materia-de-superacion-de-la-situacion-de-vulnerabilidad-de-las-victimas-del-conflicto-armado-3008> [Consulta: 2024, abril 2].
- Merton, R.; Fiske, M.; y Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, No. 1, pp. 215-227. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/740/652> Consulta: 2025, marzo 6].
- Meza S., G.; Rubio R., G. A.; Mesa, L. X.; y Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Información Tecnológica. Vol. 3, No. 5, pp. 153-162. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153> [Consulta: 2024, mayo 29].
- Mezirow, J. (2000a). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress (Aprendizaje como transformación: Perspectivas críticas sobre una teoría en desarrollo). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Disponible en: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> [Consulta 2024: mayo 7].

- Mezirow, J. (2000b). Transformative Theory of Adult Learning (Teoría transformadora del aprendizaje de adultos). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Disponible en: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> [Consulta 2024: mayo 7].
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022). La protección de la educación ante conflictos armados. Gobierno de España. 07/04/2022. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2022/proteccion-de-la-educacion-ante-conflictos-armados.html> [Consulta: 2024, abril 1].
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Ciclos lectivos integrados especiales en la educación formal de adultos. Oficina Asesora Jurídica. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87080.html> [Consulta: 2024, octubre 28].
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Servicio de Educación Rural (SER). Oficina Asesora Jurídica. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82783.html> [Consulta: 2024, octubre 28].
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política educativa para la formación escolar en convivencia. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2025, marzo 4].
- Ministerio de Educación Nacional. (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. Imprenta Nacional. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf [Consulta: 2024, septiembre 15].
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Los modelos educativos flexibles, una propuesta innovadora de la educación para la diversidad de las poblaciones. Subdirección de permanencia. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/> [Consulta: 2024, marzo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2024, marzo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Colombia Aprende. Disponible en: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje> [Consulta: 2024, septiembre 15].
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Proyecto de Educación Rural (PER). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER> [Consulta: 2024, abril 3].
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/> [Consulta: 2024, marzo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Imprenta Nacional. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf [Consulta: 2024, marzo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Imprenta Nacional. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf [Consulta: 2024, marzo 25].

- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Convocatoria pública para la implementación de estrategias pedagógicas flexibles para población vulnerable y víctima del conflicto armado. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-421656_recurso_11.pdf [Consulta: 2025, junio 16].
- Ministerio de Educación Nacional. (2020a). Plan especial de educación rural. Disponible en: <https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/Archivo-Digital-09-Plan-Especial-de-Educacion.pdf> [Consulta: 2024, abril 3].
- Ministerio de Educación Nacional. (2020b). Modelo Educativo Flexible Tejiendo Saberes. Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/2_Coleccion_Avanzada_Educacion_para_Jovenes_Adultos_Mayores/2_Modelos_Educativos_Flexibles/2-1_MEF_Tejiendo_saberes/2_Materiales_Docentes/13_Orientaciones_metodologicas_CR.pdf [Consulta: 2025, marzo 10].
- Ministerio de Educación Nacional. (2022a). Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf [Consulta: 2024, abril 4].
- Ministerio de Educación Nacional. (2022b). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: Nota técnica. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf [Consulta 2025: junio 15]
- Ministerio de Educación Nacional. (2023a). Plan Nacional de Acción sobre Escuelas Seguras 2022-2026. Viceministerio de asuntos multilaterales. Dirección de derechos humanos y derecho internacional humanitario Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-418408_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2025, marzo 10].
- Ministerio de Educación Nacional. (2023b). Proyecto de reforma estatutaria de la educación de Colombia. Disponible en: <https://petro.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Asi-es-la-reforma-estatutaria-de-la-educacion-que-radico-el-Gobierno-del-Ca-230912.aspx> [Consulta: 2024, marzo 26].
- Miranda B., S.; y Ortiz B., J. (2022). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo. Vol. 11, No. 21. Disponible en: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717> [Consulta: 2024, abril 19].
- Mougabure C., G. A. (2021). El desafío de escribir la sección de discusión de un artículo científico. Asociación Argentina de Ecología. Ecología Austral, No. 31, pp. 43-52. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/150024/CONICET_Digital_Nro.a9c95429-d73f-4382-aabf-7f68819d0272_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Consulta: 2025, mayo 10].
- Montes, A.; Alarcón, A.; Romero, Z. (2019). Enfoque de la evaluación en la educación básica y media en la región caribe colombiano. Tendencias y realidades. Espacios. Vol. 40, No. 9. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n09/19400903.html> [Consulta: 2024, abril 22].
- Mora R., R. F. (2021). Sobre la ética de la investigación científica. Universidad nacional Mayor de san Marcos. Cuadernos de Ética y filosofía política. Año 9, No. 9, pp. 135-168. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/356788909_Sobre_la_etica_de_la_investigacion_cientifica [Consulta: 2024, abril 6].
- Morales H., P.; Bermúdez G., J.; y García Z., J. (2018). El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. Universidad Politécnica Salesiana. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, No. 25, pp. 157-182. Disponible en:

- <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n25/1390-3861-Sophia-25-000157.pdf> [Consulta: 2025, junio 12].
- Morantes, C. (2018). Colombia no cumplió con metas establecidas para superar el analfabetismo. Disponible en: <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumple-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo> [Consulta: 2024, abril 3].
- Moreno A., M. T. (2024). ¿Trauma y educación? Una perspectiva desde la promoción de salud mental en las escuelas Universidad de los Andes. Facultad de Educación. Notas de política en educación, No. 09. Disponible en: <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2024/NotaDePolitica-Trauma-Educacio%CC%81nV2.pdf> [Consulta: 2025, junio 3].
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Disponible en: https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf [Consulta: 2025, junio 12].
- Neiman, G.; y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, pp. 213-237. Disponible en: <http://www.famq.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf> [Consulta: 2025, marzo 7].
- Nieva C. J. A.; y Martínez C., O. (2019). Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora. Revista RECUS. Publicación arbitrada cuatrimestral. Edición continua. Vol. 4, No. 3, pp. 05-09. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7368623> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Nouraldeén, M. (2025). Examining refugee educational inclusion: Syrian students in mainstream schools in Greater Glasgow (Análisis de la inclusión educativa de los refugiados: estudiantes sirios en escuelas ordinarias del área metropolitana de Glasgow). University of Glasgow (PhD). Disponible en: <https://theses.gla.ac.uk/84881/1/2024NouraldeénPhD.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Nova, M.; Arias, L.; y Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, Vol. 8, No. 1, pp. 27-39. Disponible en: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.8103> [Consulta: 2024, abril 3].
- Oranga, J.; y Matere, A. (2023) Qualitative Research: Essence, Types and Advantages. Open Access Library Journal, No. 10, pp. 1-9. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/376739890_Qualitative_Research_Essence_Types_and_Advantages [Consulta: 2025, noviembre 10].
- Ordóñez, H.; Ordóñez, C.; y Buchelis, V. (2022). Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial. Investigación e innovación en ingenierías. Vol. 10, No. 2, pp. 106- 118. Disponible en: [Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial | Investigación e Innovación en Ingenierías](#) [Consulta: 2024, octubre 28].
- Ordóñez O., E.; y Gutiérrez M., N. (2023). Comunidades de pensamiento 36. Publicación del Seminario “Ángel González Álvarez” de la Fundación Universitaria Española. Cuadernos de pensamiento, No. 36, pp. 225-249. Disponible en: <https://revistas.fuesp.com/cpe/article/view/379> [Consulta: 2025, junio 4].
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1987). Desarrollo y Cooperación Económica Internacional: Medio Ambiente. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Asamblea General. Disponible en:

- https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf [Consulta: 2024, mayo 22].
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [Consulta: 2024, octubre 30].
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). Educación para todos. Disponible en: <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos> [Consulta: 2024, marzo 27].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Capítulo 3- La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155> [Consulta: 2024, marzo 27].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? (Rethinking education: ¿towards a global common good?). París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> [Consulta 2025: junio 14]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). La educación transforma vidas. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa [Consulta: 2024, junio 2].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education (Reimaginando juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Ortega J., T.; y Flores S., D. (2023). Los estudios de caso en la investigación educativa. XVII Congreso nacional de investigación educativa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Ponencia sobre el Área temática Investigación de la Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1145.pdf> [Consulta: 2025, marzo 6].
- Pachón M., W. (2018). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. Desafíos, Vol. 30, No. 1, pp. 279-308. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/desa/v30n1/0124-4035-desa-30-01-00279.pdf> [Consulta: 2025, junio 16].
- Páez, Y. C. (2021). La escuela, un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 51, No. 2, pp. 177-200. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379> [Consulta: 2024, abril 2].
- Paiva G., D. (2021). El derecho a la educación y los conflictos armados: Cuando la violencia opaca la esperanza y el desarrollo. IUS ET VERITAS, No. 63, pp. 167-178. <https://doi.org/10.18800/iusetveritas.202102.008> [Consulta: 2024, abril 2].
- Paño Y., P. (2022). Etnografías críticas de acción participativa. Propuesta por la confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, Vol. 12, No. 2, pp. 1-12. Disponible en: <https://www.relmece.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse114> [Consulta: 2025, junio 13].
- Patton, M. Q. (1978). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills, CA: Sage. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/631862139/Patton> [Consulta: 2024, abril 20].

- Pérez S., G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid. Ediciones La Muralla, España. Disponible en: https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf [Consulta: 2025, marzo 6].
- Piaget, J. (1976). La formación del símbolo en el niño: I. Juego simbólico y función simbólica. Buenos Aires: Ediciones Púrpura. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/480440647/Piaget-La-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf> [Consulta: 2024, octubre 24].
- Piña F., L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA. Año VIII, Vol. 8, No. 15, pp. 2542-3088. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf> [Consulta: 2024, diciembre 2].
- Piñero M., M. L.; y Rivera M., M. E. (). La gerencia en la producción del conocimiento universitario a través de las redes de investigación. Universidad Yacambú. Vicerrectorado de investigación y postgrado. Post doctorado en gerencia. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/778668303/La-Gerencia-en-La-Produccion-Del-Conocimiento-Universitario-a-Traves-de-Las-Redes-de-Investigacion> [Consulta: 2025, junio 15].
- Pomare S., K.; y Steele A., J. (2018). La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo. Universidad de la Costa Departamento de Humanidades. Departamento de Postgrados. Disponible en: <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b427875-2b4e-4e99-8b52-6513aebd775/content> [Consulta: 2024, mayo 20].
- Portillo P., S. A. (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, Año 4, No. 2, pp. 57-67. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/352907120_La_construccion_de_ambientes_de_aprendizaje_en_la_escuela_una_tarea_permanente [Consulta: 2025, junio 8].
- Pozo M., A. (2010). Las Guerras Globales. Un enfoque crítico a la supuesta novedad de las guerras contemporáneas y una revisión de los factores globales de los conflictos armados. Universitat Jaume I. Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz Departamento de Filosofía y Sociología. (Tesis Doctoral del Programa de doctorado: Paz, Conflictos y Democracia). Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10445#page=1> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2016). Alianzas territoriales para la paz y el desarrollo. Disponible en: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-prodocalianzas-2016.pdf> [Consulta: 2025, junio 3].
- Pulido V., H. S.; Quintero A., L. F.; y Gutiérrez A., J. (2024). Investigación cualitativa: Claves para estudiantes universitarios (2.^a ed.). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. Disponible en: https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/885_Investigacion_cualitativa_Claves_para_estudiantes_universitarios.pdf [Consulta: 2025, noviembre 10].
- Purcachi A., L. P.; Rosero C., N. R.; Chicaiza M., J. C.; Pinanjota A., W.; Vega C., L. M.; Vega C., M. N.; Condor C., D. F.; y Quinchiguango J., J. L. (2024). La Personalización del Aprendizaje. Un Enfoque Pedagógico Transformador en la Educación. Colección Educación. Fundación Internacional para la Educación la Ciencia y la Tecnología (FIECYT). Disponible en: <https://editorialfiecyt.com/wp-content/uploads/2024/11/la-personalizacion-del-aprendizaje-un-enfoque-pedagogico-transformador-en-la-educacion.pdf> [Consulta: 2025, junio 9].
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. Revista Enfoques, Vol. 31, No. 1, pp. 21–46. Disponible en: <https://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v31n1/v31n1a03.pdf> [Consulta: 2025, junio 8].

- Rada S., T.; y Trigo O., M. (2023). Partiendo de las teorías clásicas de aprendizaje hacia los aprendizajes praxeológico y profundo. *Revista Educación Superior* Vol. 10, No. 2. pp. 71-79. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v10n2/2518-8283-escepies-10-02-71.pdf> [Consulta: 2024, mayo 25].
- Ramírez A, D. (2020). Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar. Universidad de Los Andes. Facultad de Educación. (Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación). Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/43885> [Consulta 2025: junio 17]
- Red de Incidencia en EPJA Colombia. (2023). Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia: Retos y perspectivas. Memorias del Encuentro Nacional hacia CONFINTEA VII 2022. 2ª Edición. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/2023-CCDE-Memorias_Encuentro_Nacional_Colombia_CONFINTEA_VII_2022-2da_edicion.pdf [Consulta: 2025, noviembre 11].
- Resolución 217 A (III) de 1948, Declaración universal de los derechos humanos. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). (10 de diciembre de 1948). Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [Consulta: 2024, marzo 26].
- Resolución 70/1 de 2015, Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). (15 de septiembre de 2015). Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> [Consulta: 2024, marzo 26].
- Resolución 2200 de 2018, Por la cual se adoptan los criterios técnicos de evaluación de la superación de la situación de vulnerabilidad de las víctimas de desplazamiento forzado y se deroga la Resolución No. 01126 de 2015. Departamento Nacional de Planeación. (6 de agosto de 2018). Disponible en: https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos_bibliotec/resolucion-2200-del-6-de-agosto-de-2018/ [Consulta: 2024, marzo 26].
- Restrepo G., P. A.; Díaz M., A. P.; y Cuartas O., C. (2024). Oportunidades y barreras para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de escuela nueva. *Ediciones Universidad de Salamanca, Siglo Cero*, Vol. 55, No. 4, pp. 87-110. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/scero/v55n4/0210-1696-scero-55-04-87.pdf> [Consulta: 2025, junio 8].
- Rincón O., F. H. (2021). Educación: Medio reparador de víctimas y victimarios del conflicto armado colombiano. *Educación Y Educadores*. Vol. 24, No. 1, pp. 91–110. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/14465> [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Rodríguez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículo. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, pp. 103-127. Morata. Disponible en: https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010.capitulo9.curriculum_en_la_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf [Consulta: 2024, abril 2].
- Rodríguez M., A.; Jiménez D., J. J.; y Anta F., J. L. (2025). La brecha digital. *Tecnología y humanidad. Revista Sociedad & Tecnología*, Vol. 8, No. S1, pp. 4-17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/391257483_La_brecha_digital_Tecnologia_y_humanidad [Consulta: 2025, junio 2].
- Rojas, K. L. (2019). Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica de niños y niñas en Bogotá, una mirada desde la alfabetización multimodal crítica - Localidad de Usme. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11349/23685> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Rubin, B. C.; y Cervinkova, H. (2019). Challenging Silences: Democratic Citizenship Education and historical Memory in Poland and Guatemala (Desafiando silencios: Educación para la ciudadanía democrática, y la memoria histórica en Polonia y Guatemala). *Anthropology & Education*

- Quarterly, Vol. 0, No. 0, pp. 1-17. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/337814461_Challenging_Silences_Democratic_Citizenship_Education_and_historical_Memory_in_Poland_and_Guatemala_Challenging_Silences [Consulta: 2024, mayo 12].
- Saavedra, F. (2023). Qué está pasando con la educación en Colombia: Casi medio millón de alumnos abandonaron sus estudios en el último año. Infobae. Disponible en: <https://www.infobae.com/colombia/2023/05/31/que-pasa-con-el-abandono-estudiantil-y-que-medidas-tomara-el-gobierno-para-evitar-desercion/> [Consulta: 2024, mayo 12].
- Sánchez V., L. (2024a). Teoría del aprendizaje transformador: para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado 1a ed. Bahía Blanca: Ediciones nustrAmérica desde Abajo de Argentina. Disponible en: <https://ediciones.com.ar/e13763780> [Consulta: 2024, noviembre 2].
- Sánchez V., L. (2024b). Teorías Pedagógicas pertinentes para la Educación de Jóvenes y Adultos Víctimas del Conflicto Armado Colombiano. Revista Investigación y Educación Vol. VIII. No. 15, pp. 65-85. Disponible en: <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/actualidadeducativa/article/view/3376/3829> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Sánchez V., L.; Gutiérrez R., M.; y Camacho Á., A. (2023). Lecciones de libertad: Una experiencia de Educación Superior para la resocialización Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16665> [Consulta: 2025, marzo 12].
- Sánchez-Oro S., M.; y Robina R., R. (2020). Los Grupos focales ("Focus groups"), como herramienta de investigación turística. Universidad de Extremadura. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/344632183_Los_grupos_focales_focus_groups_como_herramienta_de_investigacion_turistica [Consulta: 2025, marzo 14].
- Sandoval O., E.; y Sandoval D., J. (2024). Psicología de las emergencias y desastres: Aportes y desafíos para el afrontamiento del cambio climático en América Latina. Primera edición. Ediciones Universidad Autónoma de Chile. Disponible en: <https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/book/171> [Consulta: 2025, junio 8].
- Sanjuán M., L. (2019). La Observación participante. Métodos de investigación cualitativa en el ámbito laboral. Módulo 2. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en:
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. Sexta edición. University of North Carolina at Greensboro. Pearson Education, Inc. Disponible en: <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf> [Consulta: 2024, mayo 20].
- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de Sueños. Mapas. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/176/2020/08/Rita-Segato--La-guerra-contra-las-mujeres-p%C3%A1ginas-117-34-comprimido.pdf> Consulta 2025: junio 14]
- Sepúlveda C, A. M. (2024). Estrategias educativas del posconflicto en Colombia: La Cátedra de la Paz. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/62547/amsepulvedac.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consulta 2025: junio 16]
- Sepúlveda P., H. A. (2022). Educación, participación y víctimas del conflicto armado. ResearchGate. Revista Estudios del Pacífico No. 1, pp. 116-142. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/360946485_Educacion_participacion_y_victimas_del_conflicto_armado?utm_source=chatgpt.com [Consulta: 2025, noviembre 7].

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE (2020). Guía para la elaboración y aplicación de grupo focal. República de Panamá. Disponible en: <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6434/Gu%C3%ADa%20para%20la%20elaboracion%20de%20grupo%20focal.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2025, marzo 14].
- Sosa C., J.; y Vargas R., G. (2022). Consecuencias de la deserción escolar de niños y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia. CITAS, Suplemento (1). Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/7267/7837> [Consulta: 2024, abril 4].
- Sotelo R., L. A. (2022). Programa “volver a la escuela”. Una estrategia de innovación social frente a la exclusión educativa y el abandono escolar. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH. [Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga]. Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/53892/lasotelor.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2025, noviembre 7].
- Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. (Análisis de estudios de casos múltiples). Nueva York, NY: Guilford. Disponible en: https://staibabussalam.sula.ac.id/wp-content/uploads/2024/09/Robert-E.-Stake-Multiple-Case-Study-Analysis-2005-The-Guilford-Press-staibabussalam.sula.ac_id_.pdf [Consulta: 2025, marzo 6].
- Stone, P. J.; Dunphy D. C.; Smith M. S.; y Ogilvie D. M. [Ed] (1966), The general inquirer. A computer approach to content analysis in the behavioural sciences. Cambridge. Mas MIT Press. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/215470778_The_General_Inquirer_A_Computer_Approach_to_Content_Analysis [Consulta: 2025, marzo 6].
- Suárez, C. (2004). La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. Revista de Medios y Educación. No. 24, pp. 5-10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802401.pdf> [Consulta: 2024, mayo 19].
- Taka, M. (2023). When education in emergencies fails: Learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 53(2), 217-234. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057917.2023.2241155> [Consulta: 2024, abril 2].
- Tigse P., C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Universidad Andina Simón Bolívar. Unidad Educativa Roberto Espinoza. Revista Andina de Educación. Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/3093> [Consulta: 2024, mayo 25].
- UNIR La Universidad de Internet. (2025). Zona de desarrollo próximo: ¿en qué consiste este concepto? Revista UNIR Educación. Disponible en: <https://www.unir.net/revista/educacion/zona-desarrollo-proximo/> [Consulta 2025: junio 15]
- Valverde F., P.; y Candia D., F. (2019). Educare – Educere: Una reflexión necesaria en la vinculación con la familia desde la educación parvularia. Psicopedagógica, Vol. 11, No. 14, pp. 230-245. Disponible en: <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/123> [Consulta: 2024, mayo 27].
- Van Manen, M. (1990). Investigando la experiencia vivida. Editorial IDEA Educación. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/72727700/Max-Van-Manen-Experiencia-Vivida> [Consulta: 2024, octubre 30].
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibáñez E., A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. Panta Rei: Revista

- digital de Historia y didáctica de la Historia, Vol. 14, No. 2 pp. 55-91. Disponible en: <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/445721/289101> [Consulta: 2024, abril 2].
- Villegas, R. (2018). Conflicto armado y sus incidencias en la deserción escolar. Revista digital Conocimiento Investigación Educación (CIE). Vol. 2, No. 6, pp. 30-44. Disponible en: <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1761> [Consulta: 2024, abril 4].
- Vygotsky, L. S. (1931). Problemas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III (pp. 11-325). Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_3.pdf [Consulta: 2025, marzo 10].
- Vygotsky, L. S. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo (Cap. VI, pp. 123-140). En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; y Soubberman, E. [Eds]. (1979). Editorial Crítica. (Título original: Mind in society, the development of higher psychological processes. Harvard University Press Cambridge, Mass). Disponible en: <https://saberpspi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf> [Consulta: 2024, mayo 27].
- Wagenius, E. (2024). The right to education during armed conflicts Upholding core obligations during unsecure times (El derecho a la educación durante los conflictos armados. Cumplimiento de las obligaciones fundamentales en tiempos de incertidumbre). Lund University. Disponible en: <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=9152299&fileId=9156329> [Consulta: 2025, noviembre 9].
- Walker J., W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones del paradigma interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. Revista Enfoques. Vol. 34, No. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25973280002> [Consulta: 2024, abril 18].
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En: Walsh, C. (Ed.), Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Quito: UASB. pp. 17-38. Disponible en: [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20\(de\)%20colonial.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20(de)%20colonial.pdf) [Consulta 2025: junio 13]
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB. Disponible en: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA [Consulta 2025: junio 14]
- Wilinski, A.; Méndez, M.; Martínez, I. (2013). La complejidad como una opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía, Vol. 34-35, No 95-96, pp. 89-109. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8118 [Consulta: 2025, junio 15].
- Yepes C., S.; y Giraldo G., E. (2023). Narrativas escolares de estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud - Vol. 21, No. 2. Disponible en: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/ricsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5414/1215> [Consulta: 2024, abril 2].
- Zapata M., Y. (2010). La formación del pensamiento crítico: Entre Lipman y Vygotsky. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf;sequence=1> [Consulta: 2024, mayo 25].

ANEXOS

ANEXO A-1

Guion para la entrevista no estructurada

Título del estudio: *Estrategia pedagógica integral para la educación de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia: Una aproximación teórica para la transformación educativa nacional.*

Investigador principal: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

INFORMACIÓN BÁSICA
Año y lugar de nacimiento
Estado civil
Afiliación étnica
Municipio de residencia
Profesión
Último grado o CLEI estudiado y fecha

Introducción a la entrevista

Gracias por aceptar participar en esta entrevista. Mi nombre es Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas, soy el investigador responsable de recoger información sobre su experiencia con la educación formal colombiana, el impacto del conflicto armado en su formación académica, los obstáculos o barreras que ha tenido que enfrentar para acceder y mantenerse en el sistema educativo y sus necesidades educativas especiales, con el fin de fundamentar y diseñar una estrategia pedagógica para atender las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia. Su testimonio es muy valioso para este estudio, motivo por el cual será tratado en forma confidencial. Puede responder con total libertad y, si en algún momento desea detenerse o no responder una pregunta, puede indicarlo. ¿Está de acuerdo en continuar?

SI	NO

Cuestionario guía de la entrevista

El siguiente es el guion para la entrevista no estructurada, con preguntas alineadas con los objetivos de la investigación, que permitirá recolectar información relevante para comprender las experiencias, obstáculos y necesidades emocionales, sociales y educativas de los informantes clave seleccionados de la población intervenida.

1. **¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?**
2. **¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?**
3. **¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?**
4. **¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?**
5. **¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?**
6. **¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?**
7. **¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?**
8. **¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?**
9. **¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?**
10. **¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?**

ANEXO A-2

Transcripción de las Entrevistas no estructuradas

EST001 - JAMUNDÍ

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno cuando estuve en la escuela, estuve estudiando en la escuela estudié hasta quinto de primaria, en ese año precisamente que yo ya terminaba mi primaria mi papá se quedó sin trabajo, en ese momento había que pagar matrícula no era mucho, pero había que pagar y no había porque éramos 4 hermanos los que estábamos estudiando, entonces en ese momento no había como yo me quedé en 5to y ya no pude seguir estudiando. Hemos vivido en el campo, toda la vida hemos sido pues campesinos como se dice y pues es difícil era difícil en ese momento conseguir el dinero para pagar para pagar el colegio.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

No en ese momento solamente era la falta de recursos, bueno después ya vino pues los conflictos que todos conocemos que hay en el campo pues y eso afecta. Eso afectó en su momento que los profesores no quisieran venir, que la secretaría no quisiera invertir pues en los pueblos en la infraestructura de las escuelas, del colegio era más complicado para uno pues salir de la casa para ir a estudiar y no pues complicado estudiar las personas que querían ir bueno salir del pueblo pues a ir a otra parte era más complicado aún porque en realidad no se podía.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

La escuela, el colegio todo fue afectado el pueblo como tal los corregimientos, bueno en este momento estamos hablando del corregimiento de Timba que fue muy afectado cuando hubo una ola de violencia pues eso fue como en el 2000 una ola de violencia la gente no podía salir los profesores no volvieron la secretaría de educación no volvió a invertir hubo deterioro de las escuelas del colegio.

4. ¿generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Bueno en esos en ese lapso de tiempo que no pude volver a estudiar tanto mis hermanos como yo lo mismo el conflicto armado no había posibilidades no había, no había como una organización que dijera bueno queremos que la gente vuelva a

estudiar queremos que los niños vuelvan a estudiar, una motivación para uno estudiar entonces pues no uno se tranquilizó se quedó en la casa a trabajar muchos queríamos terminar el bachillerato volver a estudiar, pero en realidad no había como no se podía. Nunca se había escuchado de la educación para adultos, la posibilidad incluso de que los niños de la zona alta que había escuelas, pero no había colegios que pudieran terminar no nunca se había visto eso.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Bueno en su momento el conflicto que hubo pues en esto, en este sector impactó porqué, porque primero la gente no podía salir a trabajar libremente no se podía ir a estudiar menos porque no se sabía en qué momento pasaba algo, bueno entonces la gente se abstenía de salir, las mamás no mandaban los niños a la escuela y pues era o sea un impacto pues para decir horrible porque no se podía o sea el conflicto nos afectó tanto económicamente como en la parte educativa a todos.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

En este momento aún seguimos con conflicto eso no se puede negar seguimos en lo mismo hay muchas personas que quieren desean terminar sus estudios, pero pues la falta de recursos la falta de poderse mover libremente no eso afecta que las personas terminen de estudiar que las personas quieran salir de las casas a pues a educarse.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Bueno a ver en la parte necesitamos mucha mucho apoyo emocional psicológico que gente vuelva a confiar que la gente quiera o sea que la gente vuelva a confiar para que vuelvan a salir para que la gente vuelva a creer que sí, que si es posible poder terminar el bachillerato que sí es posible sin importar pues la edad que uno tenga estudiar aprender cada día ser mejores personas porque si aprendemos si o sea cuando yo estudié hubieron personas que no sabían leer, les enseñaron a leer y el que lee aprende. El apoyo psicológico es muy importante porque si nosotros tenemos un apoyo psicológico eso nos ayuda a tener más confianza a creer que sí es posible.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Bueno en su momento Escuela Global nos dio clases de emprendimiento como podía uno poner un negocio, cómo se emprendía nos enseñaron hacer pues ciertas cosas en

su momento o sea la idea es que cada día seamos mejores que nos traigan bueno y muchos proyectos o sea traer proyectos, como proyectos del agro para que nos enseñen como sembrar como cuidar la tierra como hacer mejores a sea sacar mejores productos tanto como para la venta como para el consumo pues de nosotros mismos o sea sería bueno, bueno entonces como para que mejore y motivar las personas a estudiar e traerles tecnología proyectos como ven una persona que de aquí del corregimiento que puede enseñar aquí hay muchas personas capacitadas incluso hay personas que se graduaron y están capacitadas a enseñar eso motivaría mucho a la gente a volver a estudiar porque diría a bueno si estudiamos aquí y nos dan la oportunidad de enseñar entonces está bien, está bien ir aprender porque de pronto más adelante puedo ser yo el que vaya a enseñar.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Volver a traer una organización como fue Escuela Global que nos apoyó en todo éramos 50 personas las que estábamos estudiando o sea para terminar para graduarnos y les cuento que Escuela Global nos ayudó con el material didáctico nos entregó nuestros uniformes para qué, para que tuviéramos más opciones para ir a estudiar no porque no tengo que ponerme no voy sí, su camiseta nos entregaron el material didáctico, los profesores excelentes o sea todo fue muy bueno que vuelvan esas cosas que vuelvan esas, esas organizaciones para que la gente se motive porque muchas veces la gente no estudia es porque no tiene pues como el recurso de decir bueno me pidieron una camiseta me pidieron los libros y no tengo como comprarlos Escuela Global nos entregó todo eso, por eso yo digo en ese momento cuando nos graduamos que fuimos 50 personas, fue excelente porque todos tuvimos la posibilidad de estudiar.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Bueno cuando presentaron la oferta de Escuela Global yo fui una de las primeras que dije me voy a estudiar porqué, porque es muy importante es demasiado importante uno terminar su bachillerato estando con Escuela Global pude ingresar al SENA a estudiar culinaria me capacité, también en un proyecto que tuvo el DPS entonces o sea fue espectacular porque yo ya podía decir estoy haciendo mi bachillerato ya puedo estudiar otra cosa ya puedo aspirar la conseguirme un trabajo.

EST002 - JAMUNDÍ

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

No, la experiencia muy buena, de hecho, estudiar a mí siempre me gustaba, tuve la oportunidad gracias a Dios de siempre ocupar los primeros lugares en esos cuatro

años que estuve. Yo estudié aquí en Timba valle, en la escuela aquí en Timba valla, en la Antonia Santos, entonces era muy bueno, teníamos de pronto una problemática que era como yo soy de los hijos más jóvenes, entonces mis hermanas por ejemplo tenían niños, entonces muchas veces no había quien los cuidara, entonces me decían vaya cuídelos, vaya a estar pendiente de ellos, entonces ellos también se me llevaban parte del tiempo estudio, entonces cuando yo tenía ya 14 años, cuando estaba de cuarto pasé, gané para quinto, entonces ya a los 14 años decidí ponerme a trabajar, entonces me puse a trabajar en ganadería, que era montar un caballo y andar arriando ganado, entonces me apasioné por eso, me encariñé con eso y entonces me olvidé de estudiar porque pronto piensa uno en esos tiempos que andar detrás de una vaca le va a solucionar la vida.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Bueno sí, en ese tiempo sí existía, claro había violencia, la violencia era más aislada porque se decía que básicamente estos personajes andaban en el monte, entonces no es como se es palpable ahora, que ahora se haya la gente por las calles, pero de todas formas siempre había el temor porque le decían a uno cuidado que usted ya por los años que tiene le pueden decir camine para acá o camine para allá, entonces eran cosas que impedían llevar un libre desarrollo porque siempre había como el temor de pronto, no sé, que alguien los sedujera para que llegara a un grupo de estos, pero básicamente a mí no me impactó tanto, pero sí impactó a algunos familiares que se quedaron en las fincas porque ya después ya empezaron lo que la gente empezó a llamar los bombardeos, que era algo desconocido, que los bombardeos y los conflictos ya se fueron reconociendo y llegando hasta la zona por ejemplo allá arriba del llanito, del cerro azul donde yo antes vivía, entonces muchos ya les tocó desplazarse para acá para Timba.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Básicamente le hablaba del estudio porque a mí me ha gustado bastante leer, me ha interesado por la lectura, pero siempre lo tenía como un deseo reprimido, un deseo reprimido, nunca buscaba las oportunidades, de pronto nos quedamos quietos en la casa esperando que nos llegue, que afortunadamente después de tantos años me hubo la oportunidad de que lo pudiera hacer aquí en Timba, porque aquí en Timba hasta donde yo tengo entendido nunca había habido un programa de esa magnitud, donde se desplazaran de otra parte a venir a enseñarnos aquí en Timba, darnos la oportunidad de capacitarnos, de adquirir herramientas que nos permitieran ser mejores personas, desempeñarnos mejor, entonces básicamente si fue como un deseo reprimido que yo tenía, porque no busqué las oportunidades, porque las oportunidades creo que siempre las han habido, también pasa que a veces curiosamente necesita uno que alguien le diga ven, arrímate allí, hace allí, mira que ahí están haciendo, porque uno ve las cosas desde lejos y uno se aísla, uno se aísla, hechos de los que

pues yo no me arrepiento hoy, porque gracias a Dios vino Escuela Global y me dieron la oportunidad de estudiar, de capacitarme, de graduarme de bachiller, pero si debía haberlo hecho antes, porque las oportunidades lejanas, pero si he estado.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Sí, claro, uno siempre siente cualquier tipo de violencia, por menor o mayor que sea, siempre causa un impacto en toda persona, reprime muchas cosas, porque uno siempre, el temor es inevitable, el temor es inevitable y básicamente cuando uno empieza a ver que hay muertes, que hay desolación, que hay todos estos casos, pues eso lo afecta a uno, lo afecta a uno, por aquí por ejemplo yo opino que en Timba, en Timba, en Colombia todos somos víctimas, porqué, porque acá el solo hecho de escuchar que sobrevuela un helicóptero ya lo pone a uno a esconderse, porque piensa uno que en cualquier momento se desata un combate y puede quedar uno en medio de él, y también pues aquí hubo una problemática también acerca de eso que hicieron ir por ejemplo al nieto mío de aquí de Timba, lo hicieron ir de aquí del pueblo y entonces posteriormente por allá lo mataron, entonces básicamente sí siente uno que una cosa puede ir atada a la otra y que de todas formas nos perjudica.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Bueno, la educación en estos tiempos de los jóvenes básicamente no estudian algunos por afectaciones como las que hablábamos ahora, porque básicamente por temor, por temor a desplazarse escuchaba yo incluso en la semana, esta semana que un muchacho de aquí de San Francisco, un estudiante que había salido del colegio y que pues al otro día no llegaba a la casa, no sé dónde estaba, al fin apareció, entonces simplemente cuando se mira en el teléfono una información de estas se tensiona uno porque dice posiblemente lo llevaron para esta parte o lo llevaron para la otra, entonces también tenemos que nosotros los padres de familia hacer un equipo con los hijos para que los hijos estudien, porque a veces los hijos también debemos reconocer que nosotros necesitamos el apoyo de los hijos, el acompañamiento para que ellos estudien, para que ellos asistan al colegio y ayudarles en los quehaceres porque estudiar es fácil, pero no a todo el mundo se le facilita, entonces hay áreas que son más difíciles y a veces por no cumplir esos retos, por no pasar cuando solo les exigimos, cuando solo les exigimos entonces también eso hace que se desertan de los colegios y entonces muchas veces la ruta más fácil que ven es donde posiblemente dicen que van a tener poder y entonces por eso buscan otros caminos.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Sí, desde luego que hay que trabajar mentalmente con estos jóvenes, que vengan sí profesionales a hacerles ver que es que el estudio no es una carga, que el estudio es un equipamiento que se está haciendo, una preparación para el futuro, que muchas veces lo vemos como una tortura, algunos, uno habla con personas que dicen, ay pero es que ese colegio es muy difícil estudiar ahí, porque se les dificulta cualquier área, entonces es allí donde el Estado debe meter la mano, debe hacerse presente para que estos tengan el acompañamiento profesional para que puedan cogerle amor porque cuando se les coge amor al estudio se facilita y es obvio, desde que hayan buenos profesionales que van al frente del alumno enseñándole a llevarlo por buen camino.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

El sistema educativo debe estar más cerca, estar más cerca del estudiante, sin importar la edad, porque yo tenía 50 años cuando se hizo este proceso de graduarme de bachiller, entonces es básicamente porque hubo un ente que vino hasta aquí, se acercó, me llamó, me dijo, vea venga que aquí hay oportunidad, una oportunidad grandísima para que usted estudie, para que se gradúe, entonces que esa oportunidad que se me dio a mí en esos tiempos vuelva y se dé ahora, vuelva y se dé ahora con buenos profesionales para que estos niños se capaciten, para que se capaciten no sólo los niños, los jóvenes, los adultos como yo que aproveché la oportunidad y hoy gracias a Dios puedo tener, aunque desempeño el mismo rol, yo sé que lo hago mejor porque tengo conocimientos más amplios para desempeñarme en lo que hago.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Bueno, lo nuevo que debiera traer la propuesta es ojalá que sea con un concepto técnico, que ojalá que no sólo hiciese el bachillerato, sino que saliera capacitado para desempeñarse, que tuviese ya las herramientas de otro nivel. Nosotros por ejemplo aquí como zona rural, que nosotros estamos aquí en zona rural, que bueno que de aquí mismo salieran los técnicos que estuviesen pendientes del medio ambiente, pendientes de lo fluvial, que fuesen conocedores del entorno y el mantenimiento, que fuesen mitigadores de todos los daños antrópicos que ha sufrido el medio ambiente, entonces qué bueno que del colegio salieran ya con esas condiciones para llegar y desempeñarse y quedarse aquí en Timba, no sólo desplazarse a Jamundí, a Cali a trabajar, sino quedarse aquí en el campo desempeñando y aprendiendo y multiplicando lo que aprendió gracias al estudio que se le presentó. Sí, aquí se debe ampliar el concepto de estudio, mirando realmente las necesidades de la zona, los desempeños que tenemos aquí en la zona, para que, si es agricultura, tener buenos conceptos en agricultura, de buena empleabilidad en la agricultura.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Por ejemplo, yo soy graduado con énfasis en desarrollo humano y emprendimiento, hecho que me ha servido porque socialmente he mejorado y también he podido hacer mi propio emprendimiento, tengo un emprendimiento, entonces qué bueno que los que se capaciten tengan esa panorámica, esa visión de solucionar no sólo sus vidas, sino solucionar el medio ambiente y solucionar lo que tiene que ver con las comunidades, porque si nosotros nos desempeñamos bien, créame que vamos a ser un espejo para que otros sigan el mismo camino. Y una forma de ayudar de ayudarnos en estas comunidades es desempeñándonos bien y ofreciéndole a otros nuestro conocimiento para que ese conocimiento les sirva también de herramienta a otros. Y que los ejemplos del estudio, el estudio yo pienso que nunca debe parar, porque todos los días se está innovando, se están aprendiendo cosas nuevas y cuando nos estancamos pues simplemente hasta ahí llegamos, entonces que haya la oportunidad de que cada vez haya como capacitarse mejor.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Sí, claro, mire yo las experiencias de estudio que he tenido, por ejemplo, aquí vino el DPS, antes de Escuela Global vino el DPS a dar una capacitación en emprendimiento y de allí salió el interés por inscribirme en Escuela Global y capacitarme en Escuela Global para graduarme de bachiller. Posteriormente, gracias al conocimiento que ya había adquirido haciéndome bachiller, soy certificado en el SENA en Riegos y Drenajes y en estudio de suelos. Entonces, eso me sirve porque el entorno mío es, por ejemplo, ahora la agricultura, el cultivo de arroz, entonces apenas me salió la oportunidad para capacitarme, por eso le decía anteriormente que hago mejor mi trabajo, porque ya yo puedo saber qué tipo de suelo tengo, el pH de ese suelo, yo mismo puedo experimentar en qué temporadas, porque es que también hay que escoger temporadas del año para sembrar, nosotros sabemos que sí es de acuerdo al tiempo. Entonces, todas esas cosas, todos los conocimientos que he tenido después de haberme graduado aquí como adulto mayor en el Sabatino mediante Escuela Global, me han servido para mejorar mi entorno y para mejorar mi desempeño, el desempeño que tengo en el trabajo, no laboral.

EST003 - JAMUNDÍ

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno, primeramente, yo vengo es del campo, mi papá es campesino, por allá estudié, pero el estudio fue grave, bastante grave, porque nos tocaba caminar como dos horas, madrugarnos a las cinco o seis de la mañana y salir de la casa para llegar a las ocho. Eso fue, vivía por allá por los lados de Marílope, una vereda Marílope. Municipio de

Buenos Aires (Cauca), al norte del Cauca, aquí cerquita Nos tocaba madrugarnos a las seis de la mañana y saliendo de la casa para llegar a las ocho. Y vivíamos por allá por el porvenir en ese tiempo. Y eso era bastante lejos, todos los días, con mis hermanos, estudiando bueno, estudiamos la primaria, porque en ese tiempo por allá no existía el colegio. Ah, solo estudiabas primaria. Solo, el colegio existía para acá, para el pueblo y el transporte era bastante lejos, el transporte también era complicado la salida por allá.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

La mayor afectación era la distancia y la falta de transporte. Sí, la distancia. Temas de violencia, problemas de orden público, cosas así no había en ese tiempo. Ya ahora después, después del 98 es que ya empezó a entrar los grupos. Ya cada grupo ordenando y entonces ya fue que a mi papá le tocó vender la finca para dejar todo botado. Pues ahí tocó dejar parte, vendió barato y parte tocó dejar botado, porque mi papá por lo menos no pudo sacar un montaje que él tenía molienda de caña, pues no se pudo sacar nada, dejar todo botado y sacar como no pudo. Pues el impacto fue de la violencia porque hubo mucho derrame de sangre. Antes de todo, ya los profesores ya no volvieron por allá a enseñar, entonces todo se paralizó en ese momento, en esa instancia.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Por culpa de los grupos, entonces ya no entraron los maestros para enseñar y no quedó. Ya ahí todo se fue destruyendo y se fue acabando. Y ahí ya en ese tiempo entró cuando fue afectado a mí, porque yo también fui víctima de la violencia. pues ya llevo como 25, 26 años así. Pues hombre, yo quería estudiar, pero lo que me impidió estudiar ya fue por la distancia y que mi papá ya no tenía recursos y por el motivo del transporte, que no había posibilidad de uno salir al estudio, ya por la lejura, la distancia.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Mi papá fue desplazado, o sea, que el problema que teníamos cuando yo estaba estudiando fue que nos tocó irnos para otro sitio y seguimos en el problema de la distancia y el alejamiento. Porque ahí nos echamos para otra vereda donde pensábamos que no iba a seguir, que iba a estar todo calmado, pero no, todo ya se empeoró porque ya todo eso, siguieron el grupo igual, todos se fueron metiendo, metiendo igual, llegando hasta donde estaban, entonces fue peor la cosa. Pues bueno, ahí yo me sentía vetado porque después de eso, lo que me pasó, porque ya me sentí que ya no podía, que todo el mundo me miraba como diferente. Yo sufrí un disparo en la cabeza y otro en el cuerpo, en el cual me dejaron incapacitado. Ahí ya se cerraron las barreras. Todo fue peor.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Desde ahí me sentí discriminado. Uf claro, bastante. Lo único que a mí se me dificultaba era por la caminada, porque se me dificultaba pararme a caminar. Ahorita, porque ya me he recuperado, ya puedo moverme un poquito más, porque en ese tiempo que ya no me podía casi ni parar estar parado, dar un paso, se me dificultaba mucho hasta moverme. Ya cuando entré al colegio, acá a la Escuela Global, ya ahí los compañeros todos lo apoyaban a uno ya uno como que iba haciendo más amigos y todos lo apoyaban ahí, los compañeros. No, hombre, la educación tenía que apoyarlo como más sentimentalmente o como tener algo en la casa, que llegara a la casa que no tenga barrera para el estudio. Porque a mí también me dificultó, pero de todas maneras yo saqué fuerza para evitar esa barrera y aquí estoy luchando hasta ahorita.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Socialmente, sí. Cómo con una estrategia educativa nueva para esas personas que no han estudiado porque están afectadas como estuve yo. Hombre, yo digo, pensaría que tenía, el apoyo ahí tenía como, tenía algo como de llegar a la casa y explicarle o enseñarle porque fue algo que una barrera que a veces se atraviesa ahí que uno siente que no puede salir de ahí se dificulta. Tenía como alguien que llega a la casa y le diga tal cosa, tal, y enseñe lo necesario.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Pero hombre, bueno, pues ahí sí estaba como grave porque hay personas adultas que ya dicen que ya el estudio, ¿para qué? Porque yo he visto personas adultas que uno les dice que estudien, y yo creo que ya el estudio para qué, pero en este momento, ningún momento es tarde para uno estudiar. Yo digo, yo soy en una persona discapacitada, pero en todo momento quiero avanzar y seguir avanzando.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

yo tengo una dificultad bastante grave porque me dificulta la caminada, levantarme, ir a bañarme, pero a pesar de todo sigo avanzando y quiero, veo algo y quiero aprenderlo, quiero seguir avanzando. Pues hombre, mantener más informado a las personas adultas y tener más charla. Más comunicación, sí porque muchas personas que no tienen la comunicación, entonces se siente como discriminado porque hay gente que, por ejemplo, hay una persona adulta que no entra y le dan la charla, entonces no es

bien explicada, no le explican muy bien. Tener más paciencia, más liderazgo.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Sí, más paciencia, eso sí. Perdóneme. No, pues ahorita en este momento tener como más tecnología, más sistema, porque en el tiempo que estudiamos nosotros no había tecnología, no había sistema, había que tener como más sistema, más tecnología ahí para uno tener más apoyo, en este momento.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Pues bueno, ahora lo exitoso lo que estudié en el Escuela Global era porque sí no sabía nada, algo que no sabía. Y ahorita gracias a Dios, estudié ahí, hice un curso de soldadura y estoy trabajando soldadura. Tengo mi taller propio en la casa y de eso estoy viviendo ahorita por el momento. De eso me defiende ahorita. Yo estudié soldadura el SENA. Saqué un curso ahí con el SENA y ya tengo, estoy estudiando, tengo mi taller de soldadura en la casa propia.

EST004 - JAMUNDÍ

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Pues, mi estudio cuando yo estaba pequeña fue bien, porque uno estudiaba de 7 a 12 y uno tenía... aquí en Timba, en ese tiempo el estudio era bien, porque pues los profesores enseñaban más, había menos tecnología, entonces ellos estaban más pendientes de los estudiantes. Y yo estudié de primero a quinto, porque en ese tiempo no existía la transición, el kínder, como lo llaman. Entonces, pero en esos años la educación fue muy bien.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

En ese tiempo no tuve obstáculos, no, en esos tiempos, los tiempos por aquí eran muy calmados, no había problemas de ninguna clase. Del 2000, 2001 para acá, que empezaron a llegar pues los conflictos armados al pueblo, obvio ya a los papás les daban mucho miedo mandar a los niños a estudiar, porque no sabían en qué momento se formaban los problemas entre los grupos armados aquí. Entonces pues afectaba un poquito, porque pues ya los niños no pueden asistir habitualmente a los colegios. En mi casa pues las únicas que hemos terminado el bachillerato han sido dos hermanos, porque los otros no terminaron el bachillerato. Tengo un hermano que él es pintor, ah no, pero él se terminó el bachillerato, pero terminó por allá en Bogotá. Y tengo un hermano que es conductor y mis hermanas, las otras dos son amas de casa.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Pues muchas personas no terminaron el bachillerato por el problema de que la economía no daba para que los padres pudieran dar estudios a los muchachos. Había personas que no terminaban el bachillerato porque pues a muchos no les gustaba la agropecuaria y el colegio aquí en Timba es agropecuario. Entonces siempre buscaban un colegio diferente a la agropecuaria, sí.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Pues los extra-educativos, pues como la mayoría de los maestros no son de aquí del pueblo, les toca viajar de Jamundí, de Cali, de Robles, entonces a muchos de ellos les daba miedo viajar porque no sabían en qué momento quedaban en medio del fuego cruzado.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Pues no he sufrido abandono en mi hogar, mi mamá siempre vivió con mi papá, yo nunca siempre estuvimos todos unidos y no, normal. Me sentí muy frustrada porque pues siempre quise tener algunas metas, pero pues no se pudieron cumplir en el tiempo que yo quería hacerlo. Pero pues ya después ya llegó uno a una cierta edad, ya llegaron los hijos y entonces ya empieza a impedir muchas cosas.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Pues creo yo que ha afectado mucho a la población porque hubo mucha gente que le tocó irse del pueblo y pues hay gente que ha estado con muchos anhelos de continuar un estudio para poder tener una mejor calidad de vida y pues el conflicto armado no les permitió cumplir sus metas.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

En mi experiencia que estuve cuando estudié el bachillerato, pues todo estuvo muy bien, una excelente enseñanza, unos excelentes profesores y pues me gustaría que ahora en el modelo nuevo que formen más y hagan más avances y pues lo que le digo,

la tecnología siempre ha obstaculizado mucho el aprendizaje de muchas personas y pues que ahora estuvieran más pendientes los maestros de la enseñanza y que ellos puedan superarse y tener una mejor calidad de vida.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Yo creo que es mejor cuando el maestro enseña magistralmente que cuando los estudiantes estamos pegados a un computador y no hablamos con nadie. Sí, porque tiene uno más, o sea uno entiende mejor las cosas porque un virtual eso no, digo yo, no aprenden lo mismo que presencial. Pues yo creo que deberían, el gobierno actual o el que siga, dar más recursos porque los recursos que están dando para el estudio son muy mínimos, entonces pienso yo que deberían de dar muchos más recursos para que la gente pueda acceder al estudio.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Pues yo pienso que la educación debería aportar a las personas adultas, tratar de, así como les da el estudio, ayudarlos a que ellos tengan una mejor forma de poner un negocio, de aumentar el comercio aquí porque aquí ha disminuido mucho el comercio, de darles un incentivo como para que ellos monten cuando una microempresa, porque ya como son personas adultas ya no consiguen trabajo muy fácil, entonces algo como para que se sustenten sin necesidad de salir del pueblo. Pues para mí sería genial que un modelo educativo tuviera más capacidades, trajera más especialistas para que la gente salga más aprendida de lo que ya le enseñan diariamente en la institución.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Pues me gustaría que le enseñaran lo necesario, o sea las cosas básicas para que ellos tengan una herramienta y que puede ser como aprender más. Igual aquí en Timba existe la agricultura porque pues aquí la siembra del arroz y muchas cositas por ahí así, y que la gente tenga sus propios métodos para poder sobrevivir. Bueno yo aparte de haber terminado el bachillerato tengo dos cursos del SENA, uno de culinaria y otro de estucos y acabados pues los tengo, pero no los ejerzo porque no, o sea yo tengo un problema de rinitis entonces a mí el estuco sí me... Y pues para culinaria pues como prácticamente no mantengo mi casa entonces no cocino como lo necesario, pero sí tengo dos cursos del SENA que son pues muy buenos, pero pues en el momento no los ejerzo. Para la educación para adultos, me gustaría que... No, no, que usted estudio, como fue chévere... La educación fue muy bien, me gustó mucho porque gracias a lo que yo pude terminar mi bachillerato, se han abierto puertas, pero pues muchas veces uno no, como que no piensa en eso, sino que uno tira para el lado contrario, pero el estudio fue muy bien, me pareció muy bien lo que hicieron los profesores, la enseñanza que nos dieron fue muy excelente. Gracias.

EST005 - YUMBO

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

A ver, yo estudié hasta décimo, sino que corté mis estudios porque quedé embarazada. Entonces, mi bebé se vino antes de los nueve meses, entonces me tocó que cortar mis estudios porque mi hija estuvo casi dos meses hospitalizada, entonces me dediqué fue a mi hija. En ese tiempo yo estaba soltera. Vivía con mi mamá. Yo seguí viendo es por mi hija porque no podía dejarla con nadie, ni que respondiera otra persona porque con el papá de mi hija nunca me prestó el apoyo, entonces por eso dejé mis estudios. Pues, económicamente mi familia dependía de mí, entonces me tocó que ser madre cabeza a hogar, salir a trabajar y mi mamá cuidaba a mi hija.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

A ver, después de mi hija me dediqué fue a, como dice el dicho, a trabajar, pero lastimosamente yo, como dice el dicho, mi inocencia, mi infancia, prácticamente mi juventud, volví y dejé que el papá de mi hija volviera como a enredarme y volví a quedar en embarazo. Ya con mi segundo hijo fue más, más problemas. Ese fue el obstáculo que me impidió seguir estudiando, de pronto un acelerado, ¿por qué? Porque ya eran dos hijos, entonces me tocó muy duro porque no tenía el sustento del papá de ellos, entonces fue muy complicado la verdad. Yo quise seguir estudiando, pero pues al ver que solamente mis hijos dependían de mí, me causaba como emocionalmente tristeza, como depresión, de ver que había ya más posibilidades de salir adelante, de estudiar más cosas, porque era pues gratis las cosas, había más oportunidades y no podía hacerlo, porque no tenía tiempo la verdad, entonces me causaba así, o sea, mantenía emocionalmente como frustrada.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

La verdad, aquí en muchos lados, o sea, no falta que haya los conflictos, que haya drogadicción, que haya robos y más que todo hay muchos menores de edad que les toca sí o sí salir a robar, rebuscársela como pueda, venden droga, las muchachas hay muchas que se ponen a prostituirse, porque hay muchos padres que también las mandan también, ahora en día se ve demasiado eso, y porque la verdad hay muchos que quieren estudiar, pero lastimosamente ni los padres los dejan. La misma familia en esos casos ha pasado así porque yo he escuchado, he escuchado en el barrio muchos casos así. De pronto unas nuevas oportunidades de por lo menos tener como proyectos, como decir que los muchachos, tanto como muchachos como ya personas adultas que tengan como decir una, poder como poner una microempresa, o sea, tener como una visión más allá que de pronto se puedan capacitar con cosas, así como el SENA, que tienen cosas para estudiar y salen ya trabajando.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Programas técnicos, competencias laborales, emprendimiento, desarrollo humano. Sí, exactamente así es. Eso sería como más bien apoyo socioeconómico. Y en lo emocional, hay muchos chicos que son afectados por temas sociales, delincuencia, prostitución, etc. O sea, allí como lo psicológico, la verdad eso ayudaría demasiado, porque todos nosotros los seres humanos necesitamos a alguien profesional que nos oriente. A veces podemos saberlo, pero no lo aplicamos.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Por lo menos el gobierno debería brindar más ayudas en el sentido a los muchachos, a los jóvenes, porque a veces ponen como muchos requisitos y a veces no los tienen como para cumplirlos. De todas las personas de estrato 1, estrato 0, estrato 2, entonces no pedir tantos requisitos y no enfocarlos de una directamente, por lo menos a tener de una para que se capaciten en cualquier cosa que hagan, es un ingreso que ellos tendrán más adelante.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Pues creo yo que ante todo la educación siempre, los valores, los valores que son los primordiales para tener como una base, como una fortaleza para todo porque si no tenemos los valores, por más que tengamos títulos y títulos, y si no tenemos valores pues no somos nada prácticamente.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Creo que el sistema educativo debería estar más cerca de las personas que como yo hemos sido afectadas por el conflicto armado. Es fundamental que haya un mayor apoyo emocional y psicológico, porque muchos de nosotros cargamos con secuelas del pasado que dificultan nuestro aprendizaje. Además, sería muy útil que se ofrecieran más oportunidades de acceso a la educación, especialmente a nivel técnico o en modalidades flexibles, porque no todos podemos seguir el ritmo de los programas tradicionales debido a las responsabilidades o limitaciones que tenemos. También sería importante contar con un acompañamiento constante, tanto académico como social, que nos ayude a mantenernos motivados y a superar las barreras que enfrentamos, como la falta de recursos para transporte o materiales educativos.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Alguna habilidad ¿Habilidades? Como... ¿Cómo ventas? Como ventas, sí. O sea, como cada uno tiene como sus metas, sus proyectos. Pues como dice el dicho, tener su... ser comerciantes, tener su negocio independiente, poder vender sus cosas, lo que se proyecte.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

De tener un programa y características. Pues, o sea, me lo imaginaría que fuera como más grande en todo y que tuviera esos proyectos en el sentido de que uno ya tenga como la capacidad de enseñarles más a fondo cómo defenderse. Que solamente estudiar y ya salieron ya, como dice el dicho, cómo se rebuscan no, que tengan una capacidad más avanzada de que cómo se defienden, por lo menos en una venta, cómo se vende, cómo se le llega al cliente.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Pues, fue la... cuando terminé mi bachiller con la Escuela Global. Me gustó porque, o sea, tenía el espacio para uno poder acabar de terminar sus estudios. Le quedaba más fácil. Y sobre todo que es más práctico que los profesores a uno le enseñan de otra manera, no como con ese temor cuando uno estaba como en esa adolescencia de que si no hizo las tareas, bueno, hasta ahí lo corcharon a uno entonces, no, con la Escuela Global fue diferente porque antes, en vez de regañarte, en vez de ponerte en un cero en las materias, te explican lo contrario, te explican para que tú salgas adelante y antes te motives a presentar los mejores trabajo

EST006 - YUMBO

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno, mi nombre es Norma Sánchez, yo vivía en Popayán con mis padres, estudié hasta quinto de primaria en la escuela John F. Kennedy, de ahí nos trasladamos para acá, para Yumbo. La verdad no seguí estudiando por ignorancia mía, porque mis padres siempre han tenido cómo, cómo sacarnos adelante. Tengo tres hermanos más, ellos sí siguieron estudiando y ellos me obligaron a convencer a mí que estudiara y que yo decía que no, prefería, digámoslo, hacerme un curso o algo, pero no me gustaba pues estudiar, esa es la verdad, suena vergonzoso, pero la verdad. Bueno, y de ahí ya con el tiempo yo estudié modistería en artes manuales aquí en Yumbo, que ahora es el INMETI, y ya después, ya una serie de compañeros dijeron que iba a asistir a la Escuela Global y pues me integré, me animé y me fue súper bien, muy agradecida de

ese proyecto en su momento, porque pues desafortunadamente hoy en día hasta para barrer se necesita un bachiller, no, y bueno decidí estudiar, me fue súper bien y muy agradecida con, en su momento, con la Escuela Global y fuera de qué pues se le abren muchas puertas a uno porque tú tienes tu bachiller y ya puedes hacer un técnico, hacer algo más porque te lo van a exigir. Yo pienso que si en mi momento o en el momento yo hubiese aprovechado la oportunidad que me daban mis padres de estudiar, digámoslo, no hubiera pasado tanta necesidad, digámoslo, tanto económica como laboral, porque pues si no tienes una estabilidad laboral no tienes una estabilidad económica y debido a eso, digámoslo, que uno se siente quedado, se siente frustrado y todo, pero es culpa de, en mi parte es culpa de mí misma porque yo no lo quise, no lo quise hacer en su momento, pero yo pienso que se impacte demasiado, porque pues yo, mis hermanos universitarios, sí, entonces uno no puede decir, yo no lo hice porque no me dieron la oportunidad o porque mis padres me discriminaron, no, sino porque yo realmente no lo hice. Mira que a veces me daban ganas de, digamos, de que me matricularan, de ir a estudiar, pero después volvía y me bajoneaba.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Como hija anteriormente, optábamos por hacer cursos, en ese entonces UGEAR presentó una propuesta súper buenísima, creo que era por parte del SENA y UGEAR, y nos daban unos talleres en Cali y en ese entonces yo, como será por puntaje, yo fui la mejor, yo fui la mejor y porque a uno le, cuando tú entras a hacer un curso, así como de máquina plana y todo, te toman tiempos y todo y yo siempre fui la mejor en eso. Y sí, me daban ganas de iniciar, pero ya decía, no, ya uno tan viejo, que qué pena, y pasaba eso, sí. O sea que los obstáculos o barreras que yo encontraba era en mí misma. Sí, en mí misma, ya después del tiempo yo decía, no, ya tan viejo uno estudiando, yo no me veía. Y no me animaba, y en ese entonces daban clases en la Escuela de las Américas para bachiller y este, y yo estuve, yo iniciaba y yo volví y me retiraba. Y ya después cuando ya, ya después cuando, ya después cuando, cuando ya me animé que la Escuela Global y todo, yo estuve a punto de retirarme y mis compañeros me decían, no, Norma, cómo te vas a retirar si ya vas a terminar. Y le hice con toda y me fue súper bien y muy agradecida por eso. Era como miedo, miedo a que las cosas no me salieran bien, de sentirme incapaz, no, porque yo sentía que era capaz, pero pues era como ese miedo de que un ejemplo, yo nunca había salido al tablero, no, y me sacaron al tablero y yo era pensando, no, ahora me va a ir mal. Y yo podía saber del tema, pero yo siempre era cerrada con ese negativismo de que yo no podía. Pero a pesar de todo aprendía.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Cómo esa inseguridad de mí misma, o sea, yo me sentía como insegura, yo decía que yo no era capaz. Eso es lo que yo siempre decía, yo no soy capaz. No, pues a lo

último, yo, yo qué hice, yo me sentí un día y yo dije, un ejemplo, cuando te colocan una ecuación o algo, entonces te pones a hacerla y le buscas por dónde hacerla y yo no soy capaz. No, no me hagas la pendejada que vos sos capaz, ¿cómo no vas a poder? Y la convicción de que sí se podía y se podía fue lo que me llegó a salir adelante.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Yo pienso que los chicos hoy en día, les gusta más estar en las calles o estar con los amigos para arriba y para abajo, pero también hay muchos chicos que no hay que ser egoístas a eso, que les falta mucho apoyo de la familia, ¿no? Les falta mucho apoyo, hay chicos que realmente sí quieren y no se les brinda la oportunidad, como muchas veces puede ser por asunto monetario, y hoy en día ya ni por monetario porque hoy en día todo es gratis prácticamente, ¿no? Entonces, yo pensaría que, si en su momento se volviese a estabilizar la Escuela Global, acogería muchísima gente y muchos chicos porque realmente se necesita. Hay mucha necesidad de educación para adultos, demasiada.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Mira que yo pienso que más que apoyo monetario, que apoyo de estudio, es decir, sería bueno que abrieran, un ejemplo, la Escuela Global. Yo sí quería muchos chicos y los podrían ayudar en mucho porque puedan implementar psicología y todo para que ellos tengan una orientación porque ellos van a entrar a estudiar con la convicción de que quieren estudiar, pero ellos van a estar dispersos pensando en otras cosas. Si un ejemplo es un chico que ha sido drogadicto o que cualquier sustancia que consuma, alcohol, lo que sea, él va a estar pensando, está con el cuaderno aquí, está pensando en lo otro.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Entonces sería bueno que les prestaran ayuda psicológicamente y muchas más actividades para que ellos se dispersen y piensen, solamente se enfoquen en salir adelante y en estudiar. Yo pensaría que una forma de apoyarlos, o sea, ellos pidiéndole un ejemplo al ministro de Educación, sería que habría más, habría más aulas, que tuviera la oportunidad la gente después de que haga su bachiller, después de que se gradúen, tener como una pequeña escena para que ellos puedan hacer una carrera cortica y tengan como sostenerse en la vida, una base. Porque, te lo digo, un ejemplo, yo terminé mi primaria gracias a la Escuela Global, ya me animé, hice mi bachiller, hice todo lo que hice y ahorita me animé y me fui a ese al INMETI y me hice un técnico en

auxilio administrativo y es de mucha ayuda porque te mejora la vida, te mejora las condiciones económicas, o sea, tienes otro proyecto de vida diferente.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Entonces yo pienso que sí, que el gobierno como tal debería de ayudarlos con eso. ¿Qué le pasó? Debería de ayudarlos con eso y apoyarlos, teniendo una pequeña escena para todos, pero ¿qué pasa? muchas veces los mismos jóvenes, los que ya se han graduado, van al SENA y no, que, si no pasan tal filtro, entonces no sirven y yo pienso que la oportunidad de ser para todos. Pues mira, que yo pienso que digamos habilidades, que ellos tengan su enseñanza académica como tal, pero que también apliquen talleres, que les apliquen talleres, un ejemplo de ebanistería, o sea, mantenernos todo el tiempo ocupado.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Yo pienso que para que una persona sea líder comunitario deberían de enseñar como así el talento humano no, que sería una de las bases para que para que ellos estén en los zapatos de los demás y así se colaboren. Y también... Tener el talento humano, es uno ser un buen líder, saber escuchar las personas y saber solucionar los problemas a las personas.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Que llegue a un grupo de personas, digámoslo, una junta de acción comunal o digamos, dos o tres personas, ya es un grupo obviamente, para ir a los sectores donde vean que haya dificultad, un ejemplo, la drogadicción, la violencia interfamiliar y todo, y que ayuden y ayudarlos a solucionar. Me gustaría que si volviese la escuela global fuera un lugar más amplio, con más aulas, donde pueda llegar toda la gente de cualquier estatus, o sea, no solamente que, porque son nivel 1, nivel 2, no, que lleguen todos y quieran llegar y que tengan muchas ganas de aprender.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Me gustaría que se implementara no solamente educación bachillera, sino que les den talleres para que ellos tengan una base de cómo salir adelante. Me gustaría mucho que hicieran eso, que hicieran manualidades, que hicieran cursos de cocina, que hubiese, me gustaría mucho que hubiese una oportunidad para que las mujeres tuvieran clase como, cómo se dice, como de primera infancia, para, porque es también una forma de ayudar a los niños, ¿no? Entonces sí me gustaría que implementaran todo eso. Bueno, digámoslo que mi corta experiencia, por decirlo así, porque pues no lo aproveché

antes, en la Escuela Global aprendí muchísimas cosas y eso fue un paso, digámoslo, a mi desarrollo personal. ¿Por qué? Porque pues a mí me ha brindado una oportunidad de aprender muchas cosas, ya después yo me hice un técnico en la Auxiliar administrativa, en el cual me desempeño ahora y me abre muchas puertas a socializar con mucha gente, a estar bien con mi familia y tengo, de ellos tengo cosas muy buenas y experiencias muy buenas y que a mí me gustaría volverlas a repetir y serían súper.

EST007 - YUMBO

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Pues mi experiencia fue bastante agradable y bastante dura, porque en esa época la educación pues muy diferente a la actualidad, había mucha rigidez, el profesorado como de parte femenina como de parte masculina eran bastante rígidos con uno, aprende o aprende, aquí viene usted es a estudiar, a aprender, no a calentar el puesto le decían a uno los profesores, inclusive cuando le daban a uno una tarea al otro día, le recogían todos los cuadernos, comencemos con usted fulano de tal, va dándome la lección y eso era de recorrido, dos, tres, cuatro planas, no es como ahora que en dos, tres preguntas usted ya se ganó el examen, una cosa pero brava es brava y para pasarlo a uno de un, por decir usted está en primero y primaria o segundo primaria, para pasarlo a tercero tenía que saber las cuatro operaciones, restar, dividir, multiplicar y sumar, y leer de recorrido. Yo dejé de estudiar porque los padres de nosotros pues les gustaba mucho andareguir, primero que todo pues yo vengo de una descendencia antioqueña donde a ellos les gustaba que vámonos para tal parte que este y el otro, entonces se estancaba como esas ganas de seguir uno estudiando y uno de pronto hasta amañado y que este y el otro no, entonces le va uno como cogiendo esa vaina y ya uno ya de más edad que este y el otro no, pero es que yo ya para entrar a la edad que tengo que entrar otra vez a cuarto y yo hubiera que estudiar en primero, segundo, bachiller, ¿sí?

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Ese impacto en mí fue el siguiente, yo veía que muchas personas para poder conseguir algo, porque el papá no tenía la forma de poder decir, vea, tenga este pantalón, esta camisa, estos zapatos, entonces, porque escasamente lo que ellos ganaban era como para la comidita, entonces, yo viendo que yo estaba necesitando unos zapatos, una camisa, un pantalón, de pronto un relojito, yo dije, no, aquí toca que hacer algo, entonces, mi papá nos hizo una carreta, nosotros empezamos a cargar mercados en esa carreta, yo y el otro hermano mayor, y ya venían las cosechas, las cosechas, las requisas de frijol, de soya, de algodón, entonces, nosotros nos íbamos y cuando ya pasaban las máquinas esas y los raspadores y toda gente, entonces, venían las requisas y lo que uno cogiera, lo que uno recogiera de ese frijol, de esa soya, eso lo escogía uno, le sacaba todos los terrones, la tierra y todas las piedras, e iba y los

vendía a un supermercado, entonces, eso era platica, y yo de ahí iba sacando y echaba un tarrito de la otra parte se la daba a mi señora madre, y así fue, entonces, yo fui cogiéndole como amor a la plata, y ya que uno llegando, ya que a los 12, 13 años, yo dije, no, pues qué carajo hermano, mejor la plata, mejor trabajar que estudiar, mejor dicho. Sí, pues, y como de acuerdo a la, digo yo, no, a la ignorancia o la inocencia, qué sé yo, de uno, no sabiendo que el estudio, el estudio es algo muy primordial en este momento, inclusive hoy en día, un sexto, un bachiller, nada que ver, tienes que tener una preparación académica un poquito más, para poder que tu sueldo sea un poco mejor remunerado en cualquier oficina, en cualquier parte, así sea en la alcaldía, en la gobernación, un once, pues, de pronto hay un poco para diferenciar por ahí, para patinar, llevar papelitos, pero no te va a dar para más.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Pues las barreras fueron muchas, porque ya vino la separación de ellos, del viejo, la vieja, y ya tocó fue que seguir trabajando por ahí para poder colaborarle a la vieja, porque ya no estaba él, se habían separado, pues no se habían divorciado, separación de pareja, entonces ya tocó dedicarme a trabajar junto con el otro hermano, para colaborarle al sustento de la mamá, de la viejita que estaba ahí con nosotros, entonces no había como esa oportunidad de seguir, por decir, voy a terminar el bachillerato ahora temprano, que yo todavía tengo los 18 o 20 años, o 17 años, no, había que seguir por esa ruta. Yo vine a terminar el bachillerato, ya fue en colegios ya muy aparte, ya en las últimas, ya.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Claro, al afectarle al docente o a la docente poder darle esa preparación a mucho, a mucha población del género femenino, niñas, género masculino, hombres, se presenta de que ellos tienen impedimentos por temor a los grupos alzados en armas, porque hay un conflicto entre la gente, entre el campesinado y la gente armada, entonces por ese motivo los profesores no se pueden desplazar a los corregimientos, a las veredas, a darle la educación primaria que necesita o secundaria a toda la población, entonces también lo afecta a uno, entonces queda uno ahí que no se puede estudiar, porque los profesores no pueden regresar, no pueden ir a las aulas, a los centros de educación, entonces esa es una. Y la otra, que tocó que seguir con lo mismo, seguir trabajando por ahí, porque no hay forma de seguir estudiando, entonces toca seguir trabajando, y se le puede agregar algo de los grupos armados.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Digamos, los grupos alzados en armas hablan mucho de los gobiernos, de los docentes, de la parte política, de la parte económica, que ellos pues, según ellos, que hay que respetar la ideología de cada quien, que se sienten pues presionados por los gobiernos, no estoy diciendo de fulano y zutano, no, sino que se sienten, entonces para ellos es como una obligación, oprime, a entrar a unas partes que llaman frentes, denominados de X o Y comandantes, y empiezan pues, que es otra partecita que a mí me presionó bastante y me tocó salir bombeado, porque ya si usted tenía 14, 15 años, entonces usted ya podía cargar un fusil y querían reclutar, entonces yo le hui a eso, y no, aquí no se puede, toca qué, entonces ya me tiré para acá, para el valle, llegué a Cali, donde mi hermana, porque el que le gusta le sabe, y a mí yo no quería seguir como esa misma línea, con todo el respeto que me merecen ellos, tanto el gobierno como los comandantes. No estamos criticando ni estamos señalando a nadie, pero sí algo triste, agradable, la vida mía inclusive alcancé a darle inicio a un libro por ahí, pero eso se quedó en parada, porque no hubo la forma de cómo poder continuar al relato de la biografía de toda mi vida por allá en el Caquetá, Putumayo, Los Llanos Orientales eso. Entonces volví otra vez aquí a Cali, y capacitaciones en seguridad como escolta, como vigilante, y hubo la oportunidad ya de ingresar a trabajar con ciertas personalidades, funcionarios públicos, alcaldes, concejales, candidatos adicionados a la gobernación, y ya hubo como un aliciente, y entonces ya empecé yo a cotizar en el año 1994 para una pensión. En este momento, gracias al todo poderoso, estudié dos años, ya tengo la edad, me faltan son dos años para cotizar por terminar.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Garantizarles como para motivarlos a estudiar, qué quieren hacer: bueno, primero que todo, la parte económica infunde en todo, porque muchas veces un muchacho o una muchacha quisiera ir a estudiar en uno de los mejores colegios, ya sea del Valle, de Colombia o del exterior, pero la parte económica los presiona, no hay como eso, entonces ya tienen que irse a un sorteo, que se ganó una beca, entonces ya entra en ese grupo y puede continuar sus sueños, y realizar el objetivo, lo que él quiere llegar a ser. Yo me sentí muy contento cuando empecé a estudiar en lo que llaman acelerado, en colegios, y no fue en uno, sino en varios colegios por ahí, y yo me sentía contento, pero al mismo tiempo yo me veía rodeado como de algunas personas menores que yo, pero yo decía, bueno, esta persona yo se está llevando como unos 10, 15 años. En ese momento, pues, digamos, lo que llaman ahora matoneo, que esto y lo otro, pero no era algo muy disimulado, ellos tampoco le daban como... Se burlaban, pero suavecito: Suavecito, no era un matoneo así fuerte, como el que están viviendo muchos jóvenes ahora día en día, que ya llegan a los 20 años, y yo ir entrar a segundo de bachiller, con peladitos ya de 12, 13 años, hermano, y no, eso es como una presión, brava yo no lo

veía eso para mí, como una presión, no, lo veía como algo divertido, pero ahí vea, lentamente a paso de tortuga y ahí...

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Bueno, primero que todo, el Estado, llámese el gobernante que sea, de los salientes como el que tenemos en turno en este momento, él quisiera hacer muchas cosas por nosotros los colombianos, pero, pues, desafortunadamente hay una contraparte que lo tiene pues también presionado, y lo tiene pues criticado. Digamos como ubicar algunos sitios donde no tenga tanta dificultad el joven o el adulto, o sea, mujer u hombre, y poder tener un mejor servicio, ya sea de alimentación, de transporte, pero eso son cosas que ya lo dicen, son ellos, uno quisiera que los gobiernos hicieran mucho por la persona que quiere seguir estudiando, que quiere seguir adelante, que quiere formarse un poco mejor y no quedarse así estancado o estancada, pero, pues, eso ya se va como en veremos, en veremos; digamos, desde hace muchos años están diciendo que llegar que el Internet a las zonas más marginadas de nuestro Colombia, sí estamos hablando de bien adentro, de los llanos orientales, del Putumayo, del Caquetá, del César, de las partes donde, mejor dicho, no conocen, creo pues, en este momento como que ya les está llegando Internet, bueno, les está llegando una cantidad de cosas, pero todavía falta, falta, falta mucho, mucho, mucho.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Digamos, hay... hay cosas que se le deberían enseñar a los adultos que a los niños no se les enseñan, pero ya como el adulto ya está grande, pues hay que educarlo de esa manera diferente a los niños. Digamos, hay unos sitios que le llamamos, aquí en nuestro pueblo colombiano, profe que le llamamos El Sena, ¿sí?, donde la persona quiere y si puede escoger lo que más esté de acorde a su capacidad, a su conocimiento, ¿sí? Hay mucho en qué prepararse, en qué instruirse la persona y llegar a ser un profesional, ¿sí?, a ser un buen ingeniero, un buen médico, un buen abogado. Ya, pues una universidad de pronto puede ser muy, muy costosa, porque pues siempre un semestre cuesta.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Digamos, hay valores que no se le enseña al niño, a la niña, porque pues están es como los docentes o las docentes se enfocan en algo muy particular, a una formación, cuando no sé en este momento si tendrán esa preparación hacia ese niño, hacia esa niña, clase, por ejemplo, de relaciones humanas, el trato con las demás personas, que veo yo que eso le falta mucho, le falta mucho a un niño, y de pronto no es culpa ni del niño ni de la niña, eso viene como de mucho más atrás. De la casa. Que pueda seguir laborando y que tenga otro espacio, otros horarios para seguirse preparando, por decir,

ya eso lo cuadrarían con unos horarios, por decir, un adulto, refiriéndome pues al caso mío, si tiene sus hijos, sus compromisos de alimentación, de arriendo, de servicios públicos, pues primero que todo, que le dé como un espacio de horario para poder continuar sus estudios, por decir, en la nocturna. Mucha persona quisiera, pero pues yo trabajo hasta las 7, 8 de la noche y entonces allá en ese colegio donde voy, ya lo reciben a las 5, entonces, o llegar a unos convenios con los docentes, vea, lo que pasa es que yo trabajo hasta tal parte, entonces a veces usted acepta que yo llegue una o dos horas más tardecito para poder, pues todo se puede, ¿no? En un común acuerdo con la institución, con el rector o el director, qué sé yo.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Bueno, yo me he sentido bien, gracias a Dios, desde que tengo conocimiento, uso de razón, desde la primaria hasta los años que tengo y que últimamente, pues, que a los años que tengo, yo lo dudaré porque es terminar hace como unos 10 años la preparación, pues, lo normal, ¿no? El bachillerato sí. Me sentí bien porque fui elogiado y de pronto hasta galardonado, ¿no?, qué sé yo, por la persona que estaba al frente de nosotros, por decir, nombremos a fulano de tal, un docente o una docente, vea, lo felicitamos, don Jairo, porque usted vea, fue ligerito y no hubo ninguna complicación para usted ir escalafonando y usted nos dio una enseñanza, un conocimiento a todo el grupo y todo el mundo estábamos enfocados en usted, que usted de pronto, si hubiera tenido la oportunidad desde cuando tenía, por decir, unos 14, 15 años y haber seguido, usted sería una persona, pues no digámoslo rico ni millonario ni muy importante, pero sí sería una persona muy útil para tantas personas que lo necesitan, sí. Haberle dado como ese conocimiento mucho antes y no esperar a que pasaran 25, 30 años más. Esa fue tal vez la experiencia educativa más exitosa que he tenido. Sí, pero me siento contento, gracias a Dios. Lo importante es eso, que haya sido para usted éxito, que fue bien, ¿sí?

EST008 - YUMBO

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Fue una experiencia muy difícil. En mi caso, vivíamos con miedo constante porque cerca del colegio había presencia de grupos armados. A veces ni podíamos ir a clase, y cuando lo hacíamos, era con la preocupación de que pasara algo grave.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

La violencia nos obligó a desplazarnos varias veces. Cada vez que llegábamos a un lugar nuevo, tocaba empezar desde cero, y muchas veces no había cupo en las

escuelas o los recursos para estudiar. Mis hermanos también dejaron de estudiar y tuvieron que ponerse a trabajar.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

La inestabilidad fue la mayor barrera: desplazamientos, falta de documentos, y también el miedo. Luego vino la necesidad económica. Tenía que ayudar en la casa, trabajar desde joven y eso me alejó más del estudio.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Sí, claro. A veces me cuesta concentrarme. Me da ansiedad estar en lugares con mucha gente o con ruidos fuertes. También me sentía menos que los demás por no haber terminado el colegio a tiempo, y eso me bloqueaba.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Esos fenómenos lo cambian todo. Nos tocó dejar nuestra casa, perdimos nuestros cultivos y mi papá no volvió a conseguir trabajo estable. El estudio pasó a ser lo último, porque había que pensar en sobrevivir primero. Además, muchos niños eran reclutados, y eso generaba más miedo de salir a estudiar.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Necesito orientación, que me entiendan, que sepan que a veces uno tiene vacíos grandes porque dejó de estudiar hace años. También apoyo psicológico, porque uno carga muchas cosas del pasado. Y ayudas como transporte o alimentación, porque a veces no hay ni para eso.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Que no nos juzguen por la edad o por lo que no sabemos. Que el sistema sea flexible, que los horarios se ajusten a quienes trabajan. Y que nos escuchen, que entiendan nuestras historias. A veces uno necesita más ánimo que clases.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Saber leer y escribir bien es clave, pero también aprender a convivir, a resolver conflictos sin violencia. También me gustaría aprender algo técnico para poder trabajar y enseñar a otros. Y que se fomente la solidaridad, el respeto y la memoria de lo que hemos vivido.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Debe ser flexible, cercano, que no haga sentir mal a uno por no saber. Que incluya apoyo emocional, que reconozca la experiencia de vida que uno ya tiene, y que combine lo académico con lo práctico, para que uno pueda trabajar al mismo tiempo.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Cuando volví a estudiar en un programa para adultos me sentí escuchado. Los profesores eran comprensivos, nos motivaban. Me ayudaron a creer que todavía podía salir adelante. Eso me cambió la forma de verme a mí mismo.

EST009 - URIBIA

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno, pues a la edad de siete años, cinco años, mi mamá le tocó irse para la ranchería pues como yo estaba pequeña, ellos me llevaron con ellos, mi papá y mi mamá, ellos les tocó viajar para el monte, ellos se ubicaron allá porque en realidad aquí en Uribia no tenían una casa propia y era el único lugar, y allá no había, o sea, no es como ahora, hoy en día, que hay sedes en todas las comunidades. Siempre el estudio eran colegios principales, como en los pueblos, no había tanta oportunidad como lo hay ahora con la primera infancia, con la adolescencia, no había educación como lo hay ahora y por eso fue que yo no estudié, porque ellos me llevaron para la ranchería a la edad de siete años.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Afectaba en la manera de que como había problemas entre dos clanes, entre Uriana y el Puchaina, que eran los que sufrió mi familia en aquel entonces, mi mamá me sobreprotegía demasiado. Entonces no me dejaba salir tanto, porque yo era la niña en ese momento, pues ella vivía con temor, porque a ella le mataron dos hermanos, y ella sentía eso, que de pronto en cualquier momento iban a atacar a su esposo, que era mi

papá, o cualquiera de sus hijos. A raíz de eso mandaron a un hermano mío para Bogotá con personas desconocidas, solamente para que ella no sufriera eso. Y eso me afectaba a mí bastante en la manera de educarme, porque mi mamá no quería que yo me desplazara para la comunidad donde había una escuelita, donde de pronto yo le decía a ella, mamá, yo quiero estudiar, quiero tener la oportunidad que tienen, porque yo veía a otros niños estudiando. Y de esa manera me afectó bastante en el nivel educativo.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Bueno, las barreras que yo tuve para de pronto salir y desenvolverme a nivel educativo, fue que me tocó atender a los viejos después del caso, el problema, que gracias a Dios se resolvió poco a poco con el tiempo. Pues mi mamá quedó muy afectada, quedó enferma. Y mi papá también vivía muy enfermo. Pues como yo era la hija de ellos dos, pues me tocaba atenderlos. Y por eso yo cogí, y como también tuve mi hija, me tocaba atender a mis papás y a mi hija. Y yo no busqué de pronto la oportunidad, o no se me dio la oportunidad, porque ya estaba bastante grande, ya de 30 años, 35 años, que todavía ni siquiera se me había pasado por la mente mero que de pronto aprendí y eso de otros libros que yo conseguía escribir mi nombre.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Sí, porque fueron bastante las necesidades que me hizo falta saber escribir perfectamente, saber leer, pues como yo ya la necesidad me estaba envolviendo por falta de trabajo, no tuve la oportunidad de un buen trabajo, por no estudiar, y eso me afligía demasiado, porque yo pensaba si yo hubiera estudiado, no estuviera pasando por esta situación que estoy viviendo en estos momentos. Ya yo sentía la necesidad de estudiar, porque ya tenía una responsabilidad, como era mi hija, y por darle una mejor vida a mis viejos, que en esos momentos yo los tenía, ya ellos ya habían dado todo por el todo, pues ya me tocaba a mí, yo no tenía ese instrumento con qué darles a ellos una calidad de vida.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Ha afectado en la manera de que a uno le toca salir, a pesar de que uno no quisiera, porque uno en su tierra, a pesar de tantas necesidades, uno se siente bien ahí. Y afecta a nivel educativo, porque ya uno en otra parte, uno no encuentra la oportunidad que como en su propio territorio uno tiene, de pronto la tranquilidad, la paz, la

estabilidad, ya uno en otra parte, pues ya uno tiene que, ya se olvida de pronto de que uno lleva algo en la mente, de pronto de estudiar, porque ya uno tiene que en otra tierra buscar la manera de supervivencia, para uno poder tener esa estabilidad en otra parte.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Pues un apoyo de pronto como la sensibilización a la educación, hablarle que la educación ofrece una calidad de vida, y eso más que todo lo necesitamos nosotros alrededor, porque con un buen consejo lo echa uno para adelante. Ese es el apoyo que una persona necesita para poder educarse. Perdón Motivación.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Tener en cuenta que aquí el pueblo Wayuu no tiene esa facilidad de educarse. Por ejemplo, personas adultas que necesitan de pronto, que le den oportunidad, por ejemplo, el caso mío, que me dieron la oportunidad de terminar la primaria, eso fue el motor que me ayudó a impulsar, a tener esa motivación de seguir mis estudios. Y eso es lo que hace falta aquí de pronto tener en cuenta que hay bastantes personas adultas que simplemente por su edad, o porque no tuvieron la oportunidad, les da pena de ir a una institución educativa, o porque ya las instituciones educativas aquí a nivel del casco urbano ya no aceptan una persona mayor de 17 años, ellos tienen que tener en cuenta que hay personas que todavía a la edad de 20 años no han podido terminar su primaria por falta de recursos. Más que todo, porque ya ahorita hay sedes en las comunidades y eso, pero que tengan en cuenta la edad.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Pues, más que todo, tener palabras, enseñarles a conseguir el significado de las palabras que deben utilizar para poder enfocarse en una conversación y poder tener ese conocimiento de no llegar a una parte irrespetando, solamente manteniendo el respeto, que es lo más importante en la relación, tanto como en comunidad y ante la sociedad, mantener ese respeto, enseñar a respetar.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Pues, mejorar el sistema de la supervisión educativa, implementar varios coordinadores en diferentes zonas, porque el Wayuu, porque ya es dueño de territorio, es el docente de allá, pues, hacía lo que le daba la gana. Uno lo puede decir así, jocosamente, ¿no? Sí, eso es lo que debería mejorar para tener más el trabajo perfecto, porque las ganas sí lo tenían los Wayuu de querer estudiar y algunos llegaban y decían, ¿por qué no vino

la Seño hoy? Entonces, como estaban ahí, no había así... Sí, había coordinadores de escuela global, pero llegaban dos veces o una vez a la semana.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Bueno, lo chévere de haber estudiado es que, pues, tuve mucha motivación al iniciar mi primaria, o sea, ahí me despertó las ganas de seguir aprendiendo, de seguir estudiando, y yo, pues, vi que era la oportunidad que yo necesitaba para salir adelante. Después que terminé la primaria con la escuela global, pues, validé mi bachillerato, hice unos cursos pequeños del SENA, ahorita estoy estudiando auxiliar administrativo y estoy estudiando inglés.

EST010 - URIBIA

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno, en el ámbito, pues, en el mío propio personal, al principio pues no pude estudiar la primaria debido a que en el lugar donde nosotros habitábamos, que era una comunidad, se nos hacía difícil salir como que, al pueblo a buscar oportunidades, porque siempre pasa lo mismo, que no hay trabajo, no hay la manera de sobresalir dentro del pueblo. Y a nivel, pues, ya como regional, a nivel de mi cultura, pienso que uno de los mayores desafíos que tiene la educación acá ha sido el nivel de la infraestructura, ya que no cuentan con un espacio adecuado para que los estudiantes, pues, accedamos a una educación como tal; también, si lo llevamos más a un terreno propio, cerca de la comunidad mía, que es Bahía Portete, se vio lo que fue el conflicto armado, hubo un enfrentamiento entre los Wayuu con los Arijuna, como diríamos nosotros los Wayuu, lo que impidió que muchos jóvenes estudiaran, muchos tuvieron que emigrar al vecino país, quedaron sin oportunidades porque al uno emigrar a un lugar donde no es de uno, uno tiene que buscar trabajar, no tiene derecho a estudiar, prácticamente lo veo yo así, porque uno tiene que acoplarse al sistema donde uno se encuentra o al medio donde uno está, esa es la cosmogonía que tengo yo de parte de lo que no me hizo estudiar la primaria a temprana edad.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Bueno, el impacto que genera la falta de educación, podríamos decir que es muy amplio, debido que al principio no poder estudiar una primaria se te dificulta también conseguir un bachillerato y a su vez conseguir una carrera profesional. El impacto que le deja a nuestras vidas es que nos lanza a la vida como que, a trabajar sin una orientación, pero ya sabiendo que uno tiene que trabajar porque uno tiene que comer, porque uno tiene unas necesidades básicas que cubrir, pero sin tener la debida educación que para todo tipo de personas es un derecho fundamental, el derecho a la

educación, creo que es el mayor impacto que nos deja esto a toda la comunidad Wayuu. Cabe recordar, teniendo en cuenta el caso anteriormente mencionado por el conflicto armado, todos en su mayoría quedan sin estudios. ¿Qué hace esto? Que haya muchos adultos hoy en día, muchos adultos que no tienen una alfabetización, que no saben leer, que no saben escribir y que con eso conlleva muchos problemas, porque por poner un ejemplo, hay hermanos Wayuu que en las comunidades venden gasolina, no saben cómo se escribe, se venden gasolina, lo escriben como sea, los engañan porque tampoco saben sumar. Unos aprenden por cosas de la vida y saben que tienen que aprender para poder ganar su plata, pero hay unos que no y en su mayoría lo engañan, le dan cualquier billete o le dicen que cualquier cosa está bien, no saben leer, no saben escribir y ese es el mayor impacto que deja la falta de estudios dentro de la comunidad. Nos deja analfabetas ante los demás.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Bueno, si nos vamos a nivel de obstáculos para poder continuar con la educación, pienso que, en primera instancia, luego de haber terminado la primaria, ya para cursar el bachillerato no contamos con Escuela Global. Al principio podríamos decir que esperábamos que Escuela Global continuara con el bachillerato. Era pues como que nuestro anhelo, ya que fue una ayuda bastante fundamental para nosotros. Lo difícil fue encontrar cupos en los colegios, siempre hay cierto pues como que rezago en donde nos pueden dar lo que es el bachillerato y aparte que hay veces que hay que pagar para las matrículas, los programas hay que pagarlos. Entonces, pienso que el principal obstáculo, aunque a veces no lo queramos ver así, es la falta de dinero. Porque para cualquier programa de educación que se quiera acceder acá, o para terminar un bachillerato, mínimo, mínimo la inscripción, 300 mil pesos. Entonces, ahí es donde yo digo, uno tiene que buscar trabajar porque uno tiene que cubrir las necesidades. Y si uno, al uno cubrir una necesidad, llega otra, y otra, y otra, y ahí vamos dejando el estudio de un lado. Por qué no nos alcanza para pagar y sabemos que primero tenemos que comer y después es que pensamos en el estudio. En su primera instancia fue pues como continuar con el bachillerato. La mayoría de mis compañeros sí estudiaron su bachillerato. Hoy en día algunos son psicólogos, otros contadores. En mi caso personal, aún sigo en mi proceso de estudio. Estoy estudiando trabajo social, próxima a graduarme. Y pues pienso que los obstáculos son esos siempre. Y que nosotros pues, anhelados en que Escuela Global iba a volver con un bachillerato, cosa que no se nos dio. Pero siento que también depende de cada uno como persona o su meta de superación para poder salir adelante, para poder tener una educación.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Bueno, teniendo en cuenta mi caso propio, personal, y también analizando pues el de mis compañeros, siento que emocionalmente a uno sí como que al principio le golpea

pues el no poder estudiar. Porque uno llega al pueblo, sale de su comunidad y llega al pueblo como con el interés de estudiar y ver que uno no puede y ver a otros niños que sí van a clase, que hacen su vida normal en un colegio, pues a uno como que emocionalmente y por dentro le daña porque a uno le queda la duda de por qué uno no puede estudiar o por qué uno no puede tener una educación normal, de eso es que uno va al colegio todos los días y vuelve a mediodía y hace su tarea. Y pues siento que emocionalmente debemos de tener ayuda en ese proceso ya cuando uno pues encuentra modelos que lo puedan ayudar a uno como es el caso en el que nosotros estuvimos como Escuela Global que sí tuvimos un apoyo, pero pienso que en el ámbito de lo psicosocial no tuvimos una ayuda como lo fuera un psicólogo o un trabajador social que en su momento nos pueden ayudar porque sí estamos felices de estudiar, pero queda como que la tristeza o el por qué uno no pudo estudiar como los demás, entonces es como una incógnita que a uno siempre le queda.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Desde mi punto de vista y usando como referencia también lo antes mencionado, lo de la masacre de Villa Portete, creo que esto influye mucho. ¿Por qué? Porque al principio había ciertas como aulas, que se le llama aquí aulas satélites pequeñas, que ahí era donde se atendían a los estudiantes. Cuando empezó el conflicto las mamás no empezaron a mandar a los niños porque les daba miedo, porque ellos amenazaban que le iban a hacer algo a los niños o a los papás, entonces perdimos en las aulas, las aulas satélites; las perdimos porque no estaban asistiendo al colegio. ¿Pero por qué? Por el miedo que esto le generaba por lo que le fuera a pasar, luego pasamos a la etapa de que cuando ya pasa el problema, muchos en su mayoría migran a otro país, que es el hermano país Venezuela. Ahí es donde se trunca la educación y esto influye a nivel de la guajira porque al ver que está pasando esto, porque eso quería extenderse a otros territorios, pues en su mayoría esas pocas aulas satélites que había en su momento desaparecieron porque sentían miedo de perder su vida o por amenazas, los estudiantes tampoco iban. Entonces pienso que son muchos aspectos los que influyen, tanto como el miedo, como tampoco la falta de recursos o tener los libros, también hace falta porque no tenemos para un libro, para un cuaderno, para un lapicero, para un lápiz, son muchas las cosas que influyen a la hora de la educación y pues como lo que deja el impacto de estos fenómenos sociales.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Creo que hay muchas cosas que influyen: Primero, el primer soporte que nosotros debemos de tener es el afecto de la familia. Es como que la familia te influye en que sí tienes que estudiar, es algo que te queda. Entonces al uno tampoco encontrar apoyo en la familia, a veces uno piensa que ¿para qué seguir estudiando? Entonces yo tengo

el caso personal de uno de mis compañeros del modelo educativo de Escuela Global y fue que él en su momento ya pues se sintió como que por dado el mismo caso que nosotros vimos que no iba a volver a Escuela Global, muchos quedamos como que estancados, esperando, no esperando y él en su momento pues tomó la iniciativa de seguir en la nocturna que es lo que más o menos acá nos facilita las cosas y en su momento él buscó ayuda psicológica porque como ya éramos mayores, eso influye a la hora de estudiar un bachillerato, ya uno teniendo 19, 20 años en un sexto, pues hay muchas personas que no lo toman a bien o que también hacen como una especie de bullying, que es lo que más se ve en el colegio. Entonces yo pienso que nosotros tenemos que tener ayuda tanto psicológica como de la familia. Creo que es algo que nos ayudaría a nosotros mucho porque en esa parte como que nos tienen bastante abandonados. No es lo mismo tener un psicólogo en el colegio porque no te atienden como debería ser, porque no buscan de ti o no te preguntan qué pasa, porque eso son cosas pequeñas que a nosotros nos ayudan porque podemos expresar lo que sentimos y poder tener como un... Pudimos estudiar porque nos hizo falta esto, o nos hizo falta la comida, o no tuvimos trabajo. Entonces, pienso que con esas pequeñas cosas uno va soltando y se va concentrando más en sacar una educación media. Y en su caso, como me pasó a mí, yo no tuve ayuda, pero fui tratando de dejar las cosas como que, por mi bien, buscando ayuda de manera independiente, porque sabía que lo necesitaba, y ya para poder concentrarme de una mejor manera ya en mi carrera profesional.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Bueno, pienso que para mejorar la educación en La Guajira y en Colombia, primero hay que tener en cuenta que hay que tener un enfoque integral. ¿Qué quiero decir con esto? No solamente es arreglar la infraestructura, porque para arreglar la infraestructura también hay que tener unos buenos docentes, y no es una mentira. En La Guajira los docentes no están formados como debe de ser, y esto conlleva a que, no es la palabra, pero es lo que es, salgan estudiantes mediocres, faltas de educación, falta de una visión. Cuando digo que hace falta un enfoque integral, quiero decir que también debe de tener en cuenta lo cultural. Entonces pienso que influye, y a nivel nacional también es lo mismo, un enfoque integral donde haya universidades equitativas para todos. Acá en La Guajira, en Uribia más exactamente, no tenemos sede de ninguna universidad como tal. En la universidad donde yo estudio es una universidad virtual. ¿Qué les garantiza a ellos que yo estoy estudiando? ¿Qué les garantiza a ellos de que yo no estoy agarrando mi trabajo de otra compañera? Yo siento, y es mi visión personal, de que no estamos respondiendo como estudiantes porque no contamos con una infraestructura, con una universidad, con profesores que realmente estén capacitados para guiarnos u orientarnos en nuestra educación. Consiguiente a esto, también pienso que los profesores que yo tengo, muchos en su mayoría a veces se conectan solamente porque les pagan un sueldo, no es tan pendiente que realmente nosotros estemos estudiando. Entonces siento que la educación en Colombia, por decirlo así, es tan mediocre porque nos falta de todo. Aquí

en Uribia, en La Guajira, quisieron como que implementar en la educación lo que a nosotros le llamamos sabedor. ¿Qué es un sabedor? El sabedor es la persona mayor de cada comunidad que sabe dónde está parado, que sabe dónde viene su cultura, qué influye y qué no influye. Entonces siento que, al hablar de un enfoque integral, tendrían que tener en cuenta a esos sabedores también que pueden decirnos qué está bien, qué está mal, qué hace falta en la comunidad, seguir estudiando y tener en cuenta que nosotros somos wayuu y que nos deben de enseñar también en nuestra propia lengua materna para no olvidar nuestras raíces, porque no podemos dejar de ser wayuu por una educación. Entonces a esto me refiero yo al hablar de un enfoque integral.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Yo pienso que como persona comprometida que soy yo, porque yo me considero una persona comprometida con el bienestar de mi comunidad, yo reconozco que el desarrollo personal debe de estar estrechamente vinculado con el conocimiento y el respeto. Primero el respeto hacia las culturas originarias, que en mi caso sería la cultura wayuu. ¿Para qué? Para que por medio de esto podamos lograr un impacto positivo en las comunidades. También hay que fortalecer las capacidades profesionales. Digo también que los valores humanos que nosotros tenemos desde el ámbito del conocimiento yo considero esencial profundizar en temas como la interculturalidad, los derechos humanos, la legislación indígena y las políticas públicas que tengan relación con la educación, la salud y el desarrollo comunitario. Asimismo, pienso que es importante comprender la cosmovisión, la lengua, los usos y las costumbres que nosotros tenemos como pueblo wayuu, para que ustedes, los arijunas o cualquier otro medio que nos permitan otros estudiar, puedan actuar con respeto, con coherencia dentro de nuestro contexto cultural. En cuanto a las habilidades, el trabajo comunitario exige competencias en comunicación intercultural, tales como un liderazgo social, el trabajo en equipo, una resolución pacífica de conflictos y gestión de proyectos. Con esto hago alusión al uso de la palabra en los palabreros, al uso de la palabra en los palabreros que son nuestros guías, que son los que nos llevan por la palabra, como debe de ser. Y pienso que estas habilidades nos permiten generar espacios de diálogo, también de cooperación, de una participación activa entre los diferentes actores sociales, fortaleciendo así la organización y la autonomía de las comunidades. También, por otra parte, pienso que los valores son la base del accionar ético, del accionar ético, del accionar humano; entre esos valores tengo el respeto, la solidaridad, la empatía, la humildad ante todo y, sobre todo, una responsabilidad. Pienso que son mis principios fundamentales que guían mi comportamiento, mis decisiones, especialmente cuando se trata de trabajar con mi pueblo, que históricamente han sido marginados.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Analizando el modelo educativo que nosotros teníamos con Escuela Global, siento que era un modelo que en su tiempo estaba bien. Lo veíamos bien porque teníamos

acceso a una educación, pero le hacía falta también el enfoque intercultural, algo bilingüe que a nosotros nos impactara, que nosotros también entiéramos de nuestra comunidad. ¿Por qué digo yo esto? Porque a pesar de que nuestros profesores fueran wayuu, al igual que nosotros, los dirigentes de nosotros, como los coordinadores pedagógicos, sí implementaban estrategias que para ellos funcionaban tal vez a nivel nacional, pero acá, dentro del pueblo wayuu, debieron de implementar lo cultural, lo bilingüe con nosotros y también cuando veo yo la propuesta de Escuela Global, siento que le hizo falta la estrategia intercultural y bilingüe. ¿Para qué? Para que nos pudieran ofrecer una educación pertinente. También que respetara nuestra lengua, nuestra cultura y nuestra forma de ver la vida. Al incluir, pienso yo que al ellos incluir la enseñanza en wayuunaiki y en español, esto ayuda a que participen nuestros sabedores tradicionales y que también arrastren el contenido al contexto social de lo que se vive a nivel nacional. Crear un modelo así pienso que alinearía con las tendencias educativas que se encuentran a nivel mundial porque pienso que la enseñanza siempre va a incluir lo que es la inclusión, el respeto, la diversidad. Y también con esto que integren los saberes ancestrales que nosotros tenemos como tal, para que a base de todo esto podamos adquirir experiencias internacionales que nos permitan obtener una mejor educación o que tengamos una mejor visión de nuestra vida. También para que nos formemos como mejores ciudadanos, para que tengamos un pensamiento crítico y un compromiso social desde nuestro territorio.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Pienso que en primera instancia con el modelo educativo de Escuela Global, mi mayor alegría fue pesar que ya empecé a estudiar, que empecé a tener conocimientos, que me ayudaban, a pesar de que hubo algunos que otros tropiezos, pues a la hora de llegar al lugar de estudio que llovía, que de pronto el arroyo se crecía y no nos dejaba pasar a llegar, uno sentía la motivación de ir a estudiar porque uno se sentía como lleno de conocimientos, de aprendizajes que a uno lo impulsaban a uno seguir adelante. Luego seguimos al bachillerato que también como todo tuvo sus dificultades, pero ahí también vi logros, vi más aprendizaje de mi parte, empecé a soltarme más al empezar a exponer, al que los profesores pues me escucharan y compartieran mis ideales, me llenaba como persona, como estudiante y me inspiraba a buscar una carrera que, en su primer momento, y siento que esto me ha marcado mucho, es que en primera instancia mi carrera era el derecho y es algo que siempre tengo presente. Yo quiero ser abogada, abogada penalista. Pero teniendo en cuenta como la educación como se ve acá en el municipio, no tenemos sede de alguna universidad, opté por trabajo social que es la única carrera que podemos encontrar dentro de nuestro entorno, que es una carrera que es a virtual y a distancia, que también siento que le hace falta mejoras, pero ahí también empecé a desarrollarme como profesional, empecé a ver mejores avances, empecé a proponer, a hacer proyectos que me llenaban y que yo sabía que al yo presentar en la universidad eran proyectos que yo podía también aplicar en mi comunidad, llevaba pues la cosmovisión que yo tenía de mis comunidades, que hacía falta en la educación, porque en trabajo social la mayoría de las cosas es investigación, investigación de lo que pasa en nuestro entorno, y siento

que yo estudiar mi entorno y llevarlo a la universidad me da orgullo de todo lo que he podido lograr, porque en su principio pues no sabía nada de educación, no sabía cómo escribir y ver mi avance, me llena como persona y decir hoy en día que ya me falta poco para ser una trabajadora social, me enorgullece de mí misma porque no he dejado atrás mi comunidad. Bueno, ahorita pues también cabe recordar que en primera instancia las profesoras que estuve yo con el modelo educativo de Escuela Global nos enseñó lo que era una justificación, una introducción, un objetivo, yo pienso que esto me marcó porque eso depende también de los estudiantes, hay estudiantes que, pues no le prestan atención a la clase, no le llaman la atención, a mí desde un principio sí me gustó, me llamó la atención saber que era una introducción, que era una justificación, por qué se hacía, cómo conseguía uno los datos, las investigaciones, qué conllevaba todo esto. Pienso que ahora trayéndolo hoy en día a mi estudio universitario y a mi manera profesional yo le agradezco mucho porque gracias a ellos aprendí lo que era una justificación, cómo se hacía, porque también nos ponían a hacer mini proyectos de los cuales sí nos equivocábamos, pero de ahí aprendíamos y pienso que eso nos marcó mucho a cada uno de nosotros y a los que hemos sabido también aprovechar esta manera de estudio y los que hemos logrado sacar una carrera profesional.

EST011 - URIBIA

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Bueno, el motivo principal por el cual no estudié cuando estaba más pequeña, a una edad, por la distancia, me encontraba viviendo en ranchería, Jururá se llamaba, en la cual era muy lejos ir al centro educativo, tiempo de lluvia, era muy difícil pasar arroyos, pasar huecos muy grandes, también falta de recursos, que son los cuadernos, los libros, el lapicero, todo eso. Fueron limitaciones que tuve en mi niñez, por no tener un apoyo como un papá, en la cual no lo tuve, tuve a mi mamá, y ella tuvo que ir a trabajar lejos, y yo me quedaba en la ranchería, y se me dificultaba mucho ir al lugar, al centro educativo.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Bueno, uno de los impactos que fueron afectados en mi comunidad, acá en el entorno Wayuu, en la comunidad Wayuu, se identifica por apellido, las comunidades se identifican por su apellido, por un clan, en la cual uno es Ipuana y el otro es Epieyú, entonces ahí se forman los conflictos, los problemas por pelear el territorio. Nos afecta por lo que nosotros como niños o pequeños, los problemas de los adultos o de los mayores nos afecta a nosotros, por ejemplo, no pasarnos a ese territorio, porque hay problemas con este territorio de este lado o este apellido.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

Bueno, una de las barreras o el obstáculo es que, por mi edad, una edad de 23 años, a estudiar un sexto o un séptimo, me hace sentir mal, porque no es una edad propia para un estudiante, en la cual a veces de pronto me hace sentir mal. Me siento como pequeñita mentalmente, al lado junto de estudiantes que tienen esa edad. Una de las barreras también que se me dificultaban mucho era de que de pronto llegaban programas también a las comunidades de ciclas, de bicicletas, o sea, que nos ayudara a transportarnos a la institución. Pero en tiempos de lluvia también eso se nos dificultaba manejar o ir.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Bueno, una también de las afectaciones que también me afectaron a mí sentimentalmente, después que yo estudiaba externamente, o sea, que yo tenía que ubicarme al centro educativo en mi comunidad, a lo largo del tiempo me tuve que internar en la institución para no poder estar viajando y me quedaba muy lejos del centro en la cual, en mi familia, en mi comunidad, había conflictos, había problemas, en la cual también me afectaban a mí, porque una vez yo me acerqué a una tía y la fui a abrazar, entonces ella me despreció el abrazo. Siendo yo tan joven, tan pequeña, eso me hizo sentir mal como persona, porque de pronto pienso yo, que los problemas de los adultos a veces nos afectan a nosotros y nosotros no sabemos por qué.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Bueno, una de las afectaciones que me hace ver en mi punto de vista es que aquí en la comunidad hay una sede principal, un colegio principal, que es el más grande, y alrededor de la principal hay sedes, o sea, que son colegios pequeños, que nada más llega hasta un tercero o hasta un segundo o hasta, como le decían aquí, una UCA para niños pequeños. Bueno, como venía diciendo, hay sedes que solamente llegan a tercero o cuarto grado, que es primaria, le toca irse a una principal, a una institución, pero queda más lejos, o sea, la distancia, es más. Entonces, con los problemas que se encuentran en mi comunidad, no se les dificulta ir a esa institución por los problemas que están y les afectan a los niños.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Uno de los apoyos principales que me ayudaron a mí como Wayuu indígena, habitante de una comunidad, que en la institución donde yo estudiaba me encontré a una trabajadora social en la cual ella me ayudaba sentimentalmente o hablaba conmigo, más que una profesión, era como una amiga, una amiga que me daba como ejemplo, me decía, oye, vas a estar bien, quédate quieta, tu mente, ponte a dibujar, a hacer algo, o sea, me daba un apoyo que no me daban otras personas y la trabajadora social.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

El Estado nos podría ayudar a nosotros en la comunidad, porque de pronto nos da pena o nos sentimos muy pequeños, por lo que hay Wayuu que no entienden el español, hay unos que hablan solo Wayunaiki, entonces no se entienden. ¿Qué nos puede ayudar, apoyarnos a los que hablamos el español? Dándonos charlas para cómo acercarnos a los tíos, a los primos de la comunidad, o sea, para que se acerquen al centro educativo, o enseñarles lo básico, lo básico, así es escribir su nombre, porque en la comunidad mía mis tíos no escriben su nombre, todavía no dan para escribir su nombre. El motivo es porque, o sea, ya mi tío, por supuesto, ya tiene 70 años y nunca supo escribir su nombre, ¿por qué? Porque ya hace años atrás, atrás, o sea, no se veía la educación como se está viendo hoy en día, y ahora en nuestra comunidad llegan personas arijunas, arijunas que hablan el español, o sea, que nos enseñan a nosotros, pero anteriormente no lo había, o sea, anteriormente a nosotros nos sentíamos mal, o sea, porque no entendíamos a los arijunas.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Bueno, siento que mi punto de vista que para mejorar lo de la Escuela Global es que nos anticipemos a nuestro grupo Wayuu o lleguemos al territorio, porque de pronto ellos no quieren salir de la comunidad, pero a veces nosotros tenemos la posibilidad de poder llegar al lugar y llegar a darle una buena charla, o sea, más amor, o sea, crear un ambiente de confianza con ellos. Enseñarles a ser buenos líderes sociales, convivencia pacífica, resolver sus conflictos.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Bueno, en mi punto de vista yo pienso que deberían acercarse a la ranchería o a las comunidades Wayuu, haciendo una recolección de datos de las diferentes personas que se encuentren en el lugar o en el entorno en la cual se busque la edad, de pronto hay veces una de 27 años a estudiar, una de 17 se siente mala, de 27 porque

obviamente es mayor, o sea, hacer una base de datos y no dividiendo a esas personas, pero sí dándole ese apoyo emocional para que la persona se sienta arropada, para que se sienta bien.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Estudiar con la Escuela Global me hizo pensar o crecer mentalmente porque no me podía estancar, no me podía quedar solamente con lo básico, que es la primaria. Luego estudié, me fui a un internado Wayuu, se llamaba institución educativa integral Jururá, me interné, eso me hizo a mí como persona, como mi niñez, mi juventud, ser fuerte, porque no es fácil estar en un internado, en un monte, en donde se ven muchas cosas en tiempo de lluvia, creo que no es... Lo peor para mí es estar en un internado en tiempo de lluvia. Pero lo mejor es que me hizo fuerte, que ahora estoy aquí en el pueblo, estoy estudiando trabajo social, o sea, siento que estoy fuerte, pueden venir cosas peores, que ya yo estoy bien porque ya yo pasé lo difícil, que estar en un internado, en un monte, y que ahora estoy aquí en el pueblo y que estoy con las ganas de seguir superándome, de seguir creciendo y no solamente quedarme, porque si fuera en mí yo me hubiera quedado en el monte, o sea, me quedo en el monte y ahí me quedo con mi gente, comiendo, tomando chicha, friche allá, pero no, yo dije, yo tengo que salir de acá por mi familia, por la gente Wayuu que tengo yo allá, yo dije, bueno, en el monte, o sea, para yo poderles enseñar a ellos. De pronto la Escuela Global nos enseñó a nosotros a hacer proyectos, mini proyectos pequeños, entonces proyectos de vida, a escribir, a redactar un proyecto de vida, hacer como que cuando sea grande, quiero hacer esto, quiero ser psicóloga, quiero ser trabajadora social, y ahora que uno ya es, como que ya tiene la edad de 24 años, que es la que tengo, entonces ya decir, oye, yo hice esto cuando estaba pequeña, lo escribí y ahora estoy en una universidad, eso me satisface.

EST012 - URIBIA

1. ¿Cómo describiría su experiencia educativa en su edad escolar en el contexto del conflicto armado?

Mi experiencia educativa fue bastante limitada. Cuando era niño, mi familia tuvo que desplazarse al monte por temas de seguridad y porque no teníamos casa propia en Uribia. En la ranchería donde crecí no había escuela cerca, y para poder estudiar había que caminar mucho, cruzar arroyos en invierno, y muchas veces no se podía. Por eso no pude estudiar desde pequeño.

2. ¿Qué impacto considera usted que tuvo la violencia causada por el conflicto armado en su educación básica o la de su familia?

Nos afectó mucho. En mi familia hubo amenazas y conflictos entre clanes que generaban miedo. Mi mamá tenía mucho temor de que me pasara algo, por eso no me

dejaba salir a estudiar. Uno de mis hermanos fue enviado a Bogotá para protegerlo, y yo me quedé sin la posibilidad de asistir a la escuela. El miedo era constante.

3. ¿Cuáles considera usted que han sido los principales obstáculos o barreras que ha enfrentado para continuar con su educación durante y después del conflicto armado?

El conflicto dejó a mis padres enfermos y sin muchas fuerzas. Me tocó cuidarlos desde joven, además de mi hija. La responsabilidad familiar me absorbió y por muchos años no pensé en volver a estudiar. También la edad me daba pena: no es fácil entrar a un salón con jóvenes cuando uno ya es mayor.

4. ¿Siente usted que su experiencia como víctima del conflicto armado le ha generado barreras emocionales que han afectado su aprendizaje? Si es así, ¿puede describirlas?

Sí, claro. El desplazamiento y el miedo nos marcaron. Uno crece sintiendo que no tiene derecho a estudiar, que su vida está limitada. Y cuando uno intenta estudiar después de adulto, a veces siente que no tiene la capacidad, como si fuera menos que los demás. Eso duele y afecta el aprendizaje.

5. ¿Cómo cree usted que han influido fenómenos sociales derivados del conflicto armado como el desplazamiento forzado, la violencia ejercida por grupos armados en su región, el reclutamiento ingreso a grupos armados, la pérdida de recursos económicos, etc., en su acceso y permanencia en la educación?

Muchísimo. El desplazamiento forzado rompió nuestras raíces. En otra tierra no es fácil estudiar, uno tiene que sobrevivir primero. Además, sin recursos, sin cuadernos ni lápices, y sin un papá que lo apoye a uno, todo se hace más difícil. En mi caso, mi mamá tenía que trabajar lejos y yo me quedaba solo en la ranchería.

6. ¿Qué tipo de apoyos emocionales, académicos y sociales, siente usted que necesita para continuar y finalizar su educación básica y media?

Necesitamos más motivación y acompañamiento. Que alguien nos escuche, nos entienda. Una trabajadora social me ayudó bastante, hablaba conmigo como una amiga. También necesitamos materiales, transporte, y programas que nos hagan sentir que no estamos solos ni atrasados por estudiar a esta edad.

7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar en el sistema educativo para responder mejor a las necesidades de personas en extraedad escolar como usted, que han sido afectadas por el conflicto armado?

Se debería tener más flexibilidad con la edad, porque muchas veces no nos aceptan en las escuelas por ser mayores. También se necesitan más coordinadores y docentes

comprometidos en las comunidades, porque muchas veces el maestro falta y no hay supervisión. Además, que nos hablen en nuestra lengua y entiendan nuestra cultura.

8. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades o valores consideras que son más importantes para tu desarrollo personal y para apoyar a tu comunidad?

Es importante aprender a comunicarnos bien, a respetar a los demás, a convivir. También aprender cosas prácticas como cómo hacer un proyecto, cómo emprender, cómo ayudar a otros. El respeto y la solidaridad son valores clave en la comunidad Wayuu.

9. ¿Qué características cree usted que debería tener un programa educativo diseñado específicamente para personas jóvenes y adultas en su situación?

Debe ser flexible en horarios, adaptado a nuestra realidad cultural y lingüística. Que llegue hasta la ranchería, que no nos obligue a salir de nuestro territorio. Que nos dé apoyo emocional y nos enseñe desde lo básico, sin juzgar la edad ni el nivel. Y que trabaje con nuestras propias motivaciones y sueños.

10. ¿Qué experiencias educativas exitosas o transformadoras han sido significativas para usted?

Estudiar en la Escuela Global fue muy significativo. Me motivó a seguir adelante, a escribir mi nombre, a pensar en un futuro. Internarme en un colegio Wayuu fue difícil, pero me hizo fuerte. Ahora estoy estudiando trabajo social en la universidad, y eso me llena de orgullo porque siento que puedo ayudar a mi comunidad.

ANEXO A-3

Guion de los Grupos focales

Título del estudio: *Estrategia pedagógica integral para la educación de personas jóvenes y adultas en extraedad escolar víctimas del conflicto armado en Colombia: Una aproximación teórica para la transformación educativa nacional.*

Investigador principal: Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

INFORMACIÓN BÁSICA	
Lugar y fecha del grupo focal	
Moderador	Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas
Responsable de tomar notas:	
Población a que pertenece el grupo focal	
Número de participantes	

Introducción al grupo focal

Gracias por aceptar participar en este grupo focal. Mi nombre es Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas, soy el investigador responsable de recoger información sobre sus experiencias con la educación formal colombiana, el impacto del conflicto armado en su formación académica, los obstáculos han tenido que enfrentar para acceder y mantenerse en el sistema educativo y sus necesidades educativas especiales, para fundamentar y diseñar una estrategia pedagógica para atender las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado en Colombia. Su participación es muy valiosa para el estudio, por lo cual será tratada confidencialmente. Pueden responder con libertad y, si en algún momento desean detenerse o no responder, pueden indicarlo.

Preguntas guía del grupo focal

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la entrevista realizada?

2. **¿Qué cosas creen ustedes que deberían saber los profesores para enseñar bien a personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado?
¿Qué ayuda creen que deberían recibir los profesores para enseñarles mejor?**

3. **Después de sus experiencias vividas tratando de estudiar durante el conflicto armado, ¿cómo ven ahora la educación en sus vidas y en sus comunidades?
¿Qué tan importante creen que es la educación para transformar las vidas de las personas que deben estudiar en condición de extraedad escolar?**

4. **¿Por creen que las experiencias vividas por ustedes son importantes para diseñar y fundamentar una estrategia pedagógica diferente que permita educar a personas que por enfrentar la violencia y la falta de recursos no empezaron o terminaron su educación básica en la edad adecuada**

5. **¿Qué mensaje les gustaría transmitir a quienes diseñan políticas o estrategias educativas para personas afectadas por el conflicto armado?**

Muchas gracias a todos por su participación en este estudio.

ANEXO A-4

Transcripción de los Grupos focales

GRUPO FOCAL JAMUNDÍ

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la entrevista realizada?

Excelente. Porque si esto que estamos haciendo nos va a servir para que otras personas se motiven a aprender, a estudiar, excelente.

Bueno, como lo dije, es algo excelente porque uno puede recordar algo ya pasado, de muchos años atrás. Entonces volver a recordar es un recordatorio y algo muy bueno para los nuevos que entran ahora, volver atrás y empezar de nuevo algo que no tienen la oportunidad. Bueno, esta.

2. ¿Qué cosas creen ustedes que deberían saber los profesores para enseñar bien a personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado? ¿Qué ayuda creen que deberían recibir los profesores para enseñarles mejor?

Yo opino que afortunadamente cuando yo estudié los docentes fueron excelentes, pero yo sí opino que en estos tiempos hay docentes que básicamente como que ocupan el puesto por el sueldo, entonces que esas personas sí estén entregadas a la educación, comprometidas con la educación porque deben transmitirle eso al estudiante. Sí, que se dediquen más al estudiante porque pues últimamente hay muchachos que han cogido muy malos caminos porque pues se aburren de la misma técnica de siempre que les están enseñando en los colegios. Sí, traer como nuevos proyectos, enseñarnos nuevas cosas, enseñarles pues, porque yo gracias a Dios y a Escuela Global ya me gradué, enseñarles a los próximos estudiantes nuevas cosas, como cuidar la tierra, por ejemplo, nosotros vivimos en una zona donde hay mucha tierra para cultivar, pero la gente lastimosamente no sabe cómo cultivar.

Pues bueno, sí tener como a veces las mujeres como más atentas, más a cabo, más ir a lo que van, más asertivas a lo que van porque siempre lo mismo, lo mismo, hay muchas personas que aburren de lo mismo. Bueno, después de lo que ustedes, sus experiencias como personas que no pudieron terminar la primaria, la secundaria, algunos, y que ya se pudieron graduar o que estudiaron como personas de necesidad de alguna manera afectadas o por la escasez económica o la falta de recursos o por el mismo conflicto o los fenómenos derivados del conflicto,

Bueno, yo recuerdo que anteriormente que se trabajaban las dobles jornadas, había menos tiempo para estar en la calle, había más tiempo para estudiar, ahora yo noto que sí hay unas cosas como muy blandas en la educación, como que hay que tener un poquito más de temple, los mayores o mayores que quieran estudiar, la verdad es que como ya también la vida nos ha ofrecido unas experiencias, entonces se nos va a

facilitar cumplir con esta misión que es graduar. Pues sería muy bueno que todo volviera a ser como antes, pero pues ya no se puede, pero pues sí que haiga más atención a la juventud y a las personas adultas para que, darles un incentivo para que ellos salgan adelante.

Bueno, mi opinión sería como volver a motivar la lectura, volver a motivar a la gente a estudiar, sí la tecnología es importante, pero leer, que la gente vuelva a leer, que la gente vuelva a tener como esa motivación de salir adelante es bueno. Sí, yo también diría lo mismo, la motivación, porque en este momento no hay motivación para enseñar para el estudio, para los adultos, no hay motivación. Yo ahora escuchaba de algunos de ustedes, como don Noel me decía, que se debe seguir avanzando, que no nos podemos quedar quietos porque ya teníamos la primaria, entonces nos conformamos, luego pasó un tiempo y entonces se les contó, hay que seguir haciendo cosas.

3. Después de sus experiencias vividas tratando de estudiar durante el conflicto armado, ¿cómo ven ahora la educación en sus vidas y en sus comunidades? ¿Qué tan importante creen que es la educación para transformar las vidas de las personas que deben estudiar en condición de extraedad escolar?

Pues la educación transforma a las personas porque por medio de la educación uno se estudia, por medio del estudio se va dando cuenta de qué va pasando, va avanzando, y cuál es el estado mejor de cada persona, de cada quien.

Bueno, el estudio es importantísimo, porque si tú estudias, si tú aprendes, tienes la posibilidad de conseguir un mejor trabajo, de conocer más cosas, de saber, o sea, de saber mucho, entonces el estudio es muy importante. Pues el estudio es una parte fundamental porque pues ayuda a las personas a capacitarse mejor para salir adelante. El estudio es el complemento de la vida, o sea, no sólo es que yo nazco, entonces me quedo aquí como un arbolito, no. Hay que capacitarse, cada día hay que tener mejores conocimientos porque el mundo va avanzando, todo va cambiando y en el momento en que yo no avance, así como va avanzando el mundo, pues yo me quedo estancado y no termino siendo nadie porque es la educación lo que nos da las herramientas, el equipamiento que nos permite afrontar la vida y salir adelante. Yo le hablaba ahora de que hice un certificado en el SENA y que eso me facilita mis labores en el trabajo que hago. A propósito de lo que acaba de decir Don Evaristo, esta pregunta la comento por las damas.

4. ¿Por qué creen que las experiencias vividas por ustedes son importantes para diseñar y fundamentar una estrategia pedagógica diferente que permita educar a personas que por enfrentar la violencia y la falta de recursos no empezaron o terminaron su educación básica en la edad adecuada?

Bueno, a ver, mi experiencia fue muy buena. Primero porque con mi cartón de bachiller pude motivar a mis hijos a terminar el bachillerato. Yo les decía, ustedes no me pueden decir a mí no termino porque no quiero, no. Yo a mis 30 años me gradué, entonces esa

fue una motivación para mis hijos y espero que sea también una motivación para los próximos estudiantes adultos que quieran terminar su bachillerato.

Mi vida estudiantil fue importante, o sea, terminar mi bachillerato a pesar de mi edad, porque eso le ayuda a abrir muchas puertas a uno. Dicen que el estudio no sirve, pero el estudio sí sirve. Si uno no tiene estudio, no tiene nada, porque ahora hasta para barrer las calles de los pueblos o de Jamundí, tiene uno que tener un cartón de bachiller.

Claro, importancia, importantísima, porque me abrió el panorama, me hizo ver cosas más allá de los conceptos que tenía. Entonces, es la educación lo que permite que uno tenga un mejor desarrollo como persona, que se pueda integrarse más en la sociedad, porque muchas veces hay personas que son discriminadas, que no tienen esa forma de llegarle a otros. Entonces, cuando uno se capacita, créame que a uno se le abren muchísimos espacios. Entonces, qué bueno y muchas gracias por habernos dado la oportunidad. Don Noel,

Bueno, mi experiencia es muy importante porque puedo explicar o enseñar a otra persona lo que no saben y seguir avanzando por medio de la experiencia.

5. ¿Qué mensaje les gustaría transmitir a quienes diseñan políticas o estrategias educativas para personas afectadas por el conflicto armado?

Bueno, un mensaje, sería que el apoyo, el apoyo emocional y condicional es súper, que nos pudieran, los pudieran ayudar a ustedes para que puedan ayudar a más personas como a nosotros nos ayudaron a salir adelante para tener un mejor futuro.

Bueno, sí, o sea, que el apoyo continúe, que nos sigan apoyando, que el estudio es muy importante, que sigan motivando a muchas personas para que sigan saliendo adelante, que es la única manera de mejorar el país.

Bueno, a mí me parece que el apoyo emocional, el apoyo emocional, así como lo hizo con la señorita el día de hoy cuando recién entré, no pensaba yo estudiar, ella entró a la casa, o sea, no va a estudiar porque estudia, va a ir a estudiar, que es muy buena, entonces es el apoyo emocional la principal.

Un mensaje final. Sí, nosotros estamos agradecidos, siempre nosotros buscamos que se nos dé una libra de arroz, nos preocupamos por cosas que no van a quedar en nuestra cabeza, que no nos van a enriquecer, entonces qué bueno que el apoyo sea educativo, porque si nosotros tenemos una buena capacitación, nos queda fácil a los adultos mayores que no hemos estudiado, de ganarnos la libra de arroz con mejores facilidades, o sea, no es tanto que no, que es que vamos a llevarle allí comida porque necesita comida, no, capacitémosle, démosle las herramientas para que con esas herramientas trabaje y compre la libra de arroz. Ahora sí.

GRUPO FOCAL YUMBO

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la entrevista realizada?

Considero que la entrevista fue muy útil y necesaria. Me permitió compartir mis experiencias y dar voz a lo que he vivido en un contexto tan complicado. Pude expresar tanto el dolor como los logros que he tenido en mi trayectoria educativa.

Sentí que esta entrevista fue un espacio significativo para mí. Valoro mucho la oportunidad de ser escuchado y de contar cómo el conflicto armado ha impactado mi educación y mi vida. Reflexionar sobre mis experiencias me ha dado una sensación de validación y reconocimiento de mis luchas.

Participar en la entrevista fue una experiencia catártica. Al compartir mi historia, no sólo hablo de mi pasado, sino que también contribuyo a un entendimiento colectivo sobre las consecuencias del conflicto armado en la educación. Me siento parte de una comunidad, ya que sé que otros han vivido experiencias similares, y eso ayuda a construir resiliencia y solidaridad entre nosotros.

Esta entrevista me dio un sentido de propósito. Saber que estoy participando en un proceso que busca mejorar la educación para futuras generaciones es muy motivador y me hace sentir que mis experiencias tienen un valor y un impacto.

2. ¿Qué cosas creen ustedes que deberían saber los profesores para enseñar bien a personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado? ¿Qué ayuda creen que deberían recibir los profesores para enseñarles mejor?

Creo que los profesores deberían entender las realidades del conflicto armado y el trauma que muchos estudiantes hemos enfrentado. Es fundamental que reciban formación en manejo de crisis y apoyo psicosocial, así como en estrategias pedagógicas flexibles que se adapten a nuestras necesidades como estudiantes en extraedad.

Es importante que los profesores estén capacitados en empatía y en el manejo de traumas. Muchos de nosotros llegamos a la escuela con experiencias difíciles que afectan nuestra capacidad de aprendizaje. Me gustaría que los programas de capacitación incluyeran técnicas para crear un ambiente de aula seguro y acogedor.

Los profesores deberían aprender a fomentar la participación activa de todos los estudiantes, sin importar nuestros antecedentes. Además, sería útil que tuviéramos acceso a recursos psicológicos y apoyo emocional en el entorno escolar. Esto nos ayudaría a superar las barreras y a avanzar en nuestra educación.

Siento que el apoyo constante, como la supervisión y el acompañamiento de especialistas en psicología y trabajo social, sería esencial. Esto podría ayudar a los

profesores a manejar situaciones difíciles y a entender mejor nuestras necesidades como estudiantes.

3. Después de sus experiencias vividas tratando de estudiar durante el conflicto armado, ¿cómo ven ahora la educación en sus vidas y en sus comunidades? ¿Qué tan importante creen que es la educación para transformar las vidas de las personas que deben estudiar en condición de extraedad escolar?

Después de haber vivido las dificultades del conflicto, yo veo la educación como un camino esencial para mi transformación personal y la de mi comunidad. Creo firmemente que la educación es una herramienta vital para superar las adversidades y mejorar la calidad de vida de todos nosotros.

Para mí, la educación no es solo un medio para obtener conocimientos, sino una forma de empoderamiento. A través de la educación, siento que puedo romper ciclos de violencia y pobreza y construir un futuro más prometedor para mí y para mi familia.

La educación es un espacio de reconstrucción social. Me ayuda a fomentar la cohesión y a fortalecer mi comunidad, especialmente después del impacto tan duro que ha tenido el conflicto en nuestras vidas.

No veo la educación solo como una vía para la movilidad social, sino también como un medio para sanar y reconstruir. He perdido familiares y amigos debido a la violencia, y la educación me permite honrar sus memorias mientras busco un futuro mejor.

La educación me ayuda a construir una identidad más fuerte y positiva. A través de ella, puedo verme a mí mismo como un agente de cambio en mi comunidad, lo cual es muy importante para mí.

4. ¿Por qué creen que las experiencias vividas por ustedes son importantes para diseñar y fundamentar una estrategia pedagógica diferente que permita educar a personas que por enfrentar la violencia y la falta de recursos no empezaron o terminaron su educación básica en la edad adecuada?

Creo que nuestras experiencias son muy importantes para diseñar estrategias pedagógicas que realmente se adapten a las realidades de quienes, como nosotros, no pudimos acceder a la educación en su momento. Nuestros testimonios pueden ayudar a desarrollar enfoques más empáticos y efectivos que reconozcan las dificultades específicas que enfrentamos.

Mis vivencias, al igual que las de mis compañeros, son una fuente rica de información para el diseño de programas educativos. Espero que educadores y diseñadores de políticas puedan entender mejor nuestras realidades a través de nuestras historias, lo que les permitirá crear estrategias que se centren en nuestro bienestar emocional, motivación y aprendizaje significativo.

Las historias de vida que compartimos son fundamentales para el diseño de programas educativos que respondan a nuestras necesidades. Me parece importante que se adopte un enfoque centrado en el estudiante, que nos ayude a crear un currículo relevante que incorpore nuestras realidades culturales y sociales.

Por ejemplo, sería útil incluir módulos sobre resolución de conflictos, habilidades para la vida y educación cívica que reflejen nuestras experiencias. Esto haría que la educación sea más pertinente para nosotros.

Además, el uso de metodologías de enseñanza que fomenten la participación activa y el aprendizaje colaborativo es clave. Creo que esto podría involucrarnos de manera más significativa en nuestro proceso educativo y ayudarnos a recuperar el tiempo perdido.

5. ¿Qué mensaje les gustaría transmitir a quienes diseñan políticas o estrategias educativas para personas afectadas por el conflicto armado?

Quisiera enviar un mensaje a los diseñadores de políticas: es fundamental que se creen políticas inclusivas que consideren nuestras realidades como estudiantes afectados por el conflicto armado. Necesitamos que se implementen programas de apoyo psicosocial y acceso a recursos educativos, así como oportunidades de formación técnica que nos permitan reconstruir nuestras vidas y contribuir a nuestras comunidades.

Es muy importante que nuestras comunidades estén involucradas en el proceso de creación de políticas educativas. Debemos abogar por una educación que se enfoque no solamente la infraestructura educativa, sino que también incluya el apoyo emocional, la atención a las secuelas del conflicto y la promoción de la inclusión social.

También sugeriría que las políticas aborden las barreras económicas y logísticas que dificultan nuestro acceso a la educación, como el transporte y la alimentación. “Necesitamos programas que reconozcan y valoren nuestras experiencias de vida”.

Los diseñadores de políticas deben escuchar nuestras voces. Esto significa que debemos ser parte de la planificación, y que las políticas deben ser flexibles y adaptables a nuestras cambiantes realidades como estudiantes.

Además, sería útil establecer mecanismos de retroalimentación que nos permitan a nosotros y a nuestras familias expresar continuamente nuestras necesidades y preocupaciones. Las políticas educativas deberían promover la inclusión y el acceso, tanto en términos de matrícula, como asegurando que tengamos acceso a recursos, apoyo emocional y oportunidades de desarrollo profesional que se alineen con nuestras aspiraciones.

GRUPO FOCAL URIBIA

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la entrevista realizada?

Bueno, yo pienso que la entrevista pues me parece que es una excelente forma la cual uno tiene de expresarse, de sentir o expresar las emociones que uno ha vivido, la manera en la que uno se educó, pues siento que la entrevista para mí fue de gran satisfacción porque primero pude explicar lo que sentí al principio de mi educación, segundo porque me sentí cómoda, me sentí en confianza de expresar lo que sentía, mi experiencia vivida, cómo logré llegar a una educación ya profesional universitaria y el impacto que dejó en mi vida, entonces la entrevista es de mi agrado, me pareció satisfactoria, de aprendizaje también porque aquí aprendemos entre todos ya de todo lo que hemos hablado en la entrevista.

Pues fue de gran importancia para mí, algo que de pronto por allá escondido tenía, no había expresado, recordar de cómo fue mi inicio para lo que yo ahorita soy, o sea, siento como que volví de allá y puse los pies sobre la tierra recordando lo que yo ahorita soy, gracias a esa experiencia que yo tuve, soy lo que soy ahora.

2. ¿Qué cosas creen ustedes que deberían saber los profesores para enseñar bien a personas en extraedad escolar afectadas por el conflicto armado? ¿Qué ayuda creen que deberían recibir los profesores para enseñarles mejor?

Bueno, con respecto a esa pregunta yo diría que primero el buen trato, a qué me refiero yo a esto, me refiero a que los profesores que en su momento fueron contratados para educarnos, no nos entendían, a qué me refiero yo en esto, de que de pronto cuando nos explicaban alguna clase o no entendíamos, al nosotros ser grandes ellos creían que ya debíamos entender porque éramos adultos y ya nos teníamos que defender y no, se supone que si no hemos estudiado, no tenemos una educación, es cuando más énfasis nos tienen que hacer, si somos adultos pero nos tienen que saber aprender, pienso que deberían empezar por ahí de tener el buen trato.

Bueno, nosotros queremos es que tengamos profesores que ante que todo es que nos enseñen a aprender, no simplemente pues lo básico que uno, sino para supervivir desde lo que nosotros estamos aprendiendo. Y entonces sumado a esto yo diría que, al uno, al uno pues implementar esa técnica, al profesor enseñarnos primero a aprender, yo pienso que ahí nos paramos en nuestra realidad, sabemos y estamos aprendiendo lo que nos quieren enseñar y ya sabemos en qué lo vamos a aplicar y cómo lo vamos a llevar en nuestra vida cotidiana y para qué nos va a servir en nuestra vida cotidiana.

3. Después de sus experiencias vividas tratando de estudiar durante el conflicto armado, ¿cómo ven ahora la educación en sus vidas y en sus comunidades? ¿Qué tan importante creen que es la educación para transformar las vidas de las personas que deben estudiar en condición de extraedad escolar?

Me ha ayudado crecimiento personal, una mentalidad diferente, ver el mundo diferente, una perspectiva mejor en analizar, en comprender las cosas bien que anteriormente no lo veía como ahora pues. Sí, de pronto pues ya con un nivel educativo encima pues transforma la vida de manera de que uno consigue más habilidad para entender mejor las cosas, nuevas oportunidades, motivación para seguir desplazando y educarse más a medida que pues son el hambre que uno tiene como Wuayú de seguirse educando porque ya con eso le ofrecen a una calidad de vida mejor y una experiencia que uno va adquiriendo y que uno piensa que ya con educarse a uno le va mejor.

Bueno y también sumado a lo que nos comentan las compañeras creo que es de mucha importancia si nos vamos al reflejo del día de hoy la educación es un derecho fundamental para todos. Lo llevo a la comunidad y hoy en día veo a mis mayores acostados en un chinchorro sin saber nada y pasan los días y es la misma rutina de siempre, se levantan, comen, se acuestan, no tienen una aspiración. Entonces al yo estudiar, al yo formarme es para cambiar esa visión que hay en la comunidad, que ellos entiendan que los niños deben de estudiar, que es un derecho y que es fundamental para que nosotros como comunidad podamos transformarnos y podamos tener un mejor, no digamos que un mejor estilo de vida, pero sí una mejor educación que es lo que nos va a hacer y nos va a crear a nosotros como personas. Pues ya uno educándose ya no ya no siente esa pena de participar, ya pues uno expresa sus ideas, expresa sus opiniones, ya no está con esa timidez que uno decía no, y uno dice no, yo quiero participar y uno participa de una forma pues de la manera que uno lo tiene en la mente.

4. ¿Por qué creen que las experiencias vividas por ustedes son importantes para diseñar y fundamentar una estrategia pedagógica diferente que permita educar a personas que por enfrentar la violencia y la falta de recursos no empezaron o terminaron su educación básica en la edad adecuada?

Bueno yo siento que basándonos en esta entrevista y teniendo en cuenta todo lo que hemos hablado, yo siento que lo importante de esta experiencia es que de aquí uno deduce qué fue lo malo o qué es lo bueno, dónde está la fortaleza y dónde está la debilidad, porque si lo traemos al ámbito de la cultura, hubieron profesores que de pronto no implementaban bien lo que era la educación hacia nosotros, entonces de aquí en esta entrevista se puede sacar lo bueno y lo malo para fortalecer y si lo llevamos a nivel nacional creo que es un problema que hay en todo el país, no es de negarse, hay falta de infraestructuras, de mejores educadores, pero yo pienso que acá en el municipio como tal, si tenemos en cuenta que no tenemos unas buenas infraestructuras, no tenemos una universidad como tal que nos permita sacar una carrera profesional nada haríamos con tener una buena infraestructura que esté dotada

de todos los implementos que hayan por tener si no tenemos unos buenos educadores que antes de enseñarnos la teoría nos enseñen para qué sirve o nos enseñan a aprender primeramente para poder entender el mensaje que nos quieran dar, sumado a esto lo que siempre he dicho que la educación debe de ser integral e intercultural que nos lleve a nosotros a nuestra realidad, a nuestra cultura para que podamos entender prácticamente quiénes somos y para dónde vamos.

Mi experiencia es importante para la educación hoy en día porque no todos tenemos la posibilidad o la oportunidad, es un mensaje muy importante porque bueno cuando estuve en la escuela global, gracias a Dios saqué mi primaria, ahora hoy en día puedo decir que me encuentro en la universidad y que ha sido una experiencia de suma importancia por lo cual yo digo que me ha enseñado y he visto fallas, o sea de la enseñanza he visto fallas, he visto cosas que se pueden mejorar en este momento y ya.

Bueno el mensaje que pues le hago saber aquí a los diseñadores de educación que pues contraten profesores que en realidad entreguen todo de manera cálida a aquellas personas adultas que son mayores de edad para poder aprender porque así como fue mi experiencia que fue un poquito difícil a entrar a terminar mi primaria a la edad que yo tenía pues que tenga un poquito de entendimiento al saber que van a tratar con personas adultas y que ellos sepan manejar las condiciones de cada persona, eso es lo único que yo le...

5. ¿Qué mensaje les gustaría transmitir a quienes diseñan políticas o estrategias educativas para personas afectadas por el conflicto armado?

El mensaje que yo personalmente le daría a esos educadores profesionales es que trabajen con amor, con dedicación, que no sólo llegar a un espacio porque sí o porque tengo un sueldo o porque, o sea porque tengo un beneficio propio, o sea que las cosas la hagan con esa dedicación, que traten a las personas igual, que hay igualdad con todo, o sea que no, que porque yo soy profesional y voy a mirar a una o una pelá de 27 años la voy a mirar mal porque apenas está estudiando una primaria, no, o sea que también hay veces se enfocó que no solamente es una profesión o una profesión o sino que lo hagan con amor y con esa dedicación.

Bueno yo tendría dos mensajes, el primero sería que es fundamental que sigan mejorando o que sigan implementando estrategias que sean educativas, que se adapten a la realidad, principalmente que se adapten a la realidad de las personas adultas, el por qué no hemos terminado la primaria o por qué no hemos terminado el bachillerato. También pienso que las estrategias que implementen deben de ser prácticas, que deben de ser motivadoras, que deben de ser centradas y que también deben de respetar nuestras necesidades y nuestros tiempos y el por qué realmente no estudiamos desde un principio. También deben de tener experiencias previas, contando que el programa ya tuvo su experiencia previa con nosotros y ya que hoy parados como profesional ante ustedes podemos decirle si esto estuvo bien, esto no estuvo bien, entonces pienso que innovar en este campo en el que ya nosotros le

dimos o le mostramos cuáles fueron sus debilidades, esa es la clave para que ustedes puedan lograr una mejor inclusión educativa o que puedan crear un mejor modelo educativo para que les puedan abrir nuevas oportunidades de desarrollo personal y social. Como segundo mensaje diría yo que primero animarlos a ustedes a seguir innovando o a que sigan creando esas estrategias educativas que le colaboran a nosotros, que nos colaboran a nosotros dentro de nuestro territorio.

También sabemos que esas estrategias que ustedes implementan nos apoyan en nuestra realidad, en nuestra necesidad, ya que como personas adultas tenemos esa necesidad de echar hacia adelante. También decirles que el trabajo que ellos están realizando es la clave para construir los procesos más inclusivos, más flexibles, más motivadores y pues solamente les digo que respeten los ritmos de aprendizaje, que fortalezcan más la autoestima de quienes aún creemos en que hay una segunda oportunidad, en que podemos mejorar, que es un paso más hacia una educación más humana y transformadora. También darle las gracias, darle las gracias por el compromiso y la educación en esa creación de estrategias educativas para personas adultas, recordarles que su trabajo abre puertas al conocimiento, que transforman vidas, que dignifican la trayectoria y que nos brindan nuevas oportunidades.

ANEXO A-5

Transcripción de las Observaciones participantes

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN JAMUNDÍ (VALLE DEL CAUCA)

En este informe, elaboramos sobre nuestros descubrimientos a partir de la observación participante dentro de un grupo de estudiantes afrodescendientes que tienen extraedad para su nivel de grado en el municipio de Jamundí (Valle del Cauca). La observación fue sobre su comportamiento antes, durante y después de las clases, así como la participación en actividades académicas y ejercicios prácticos.

1. Antes de las clases: El aula como refugio y punto de encuentro

El día escolar comienza con la llegada escalonada de los estudiantes. Algunos llegan temprano; otros charlan entre ellos; otros comparten comida. Otros llegan apresurados, un comentario sobre los desafíos del transporte o su jornada laboral anterior. Cuando los estudiantes llegan, se nota que vemos a varios de ellos trabajando temprano en la mañana en mercados, transporte informal o construcción, todos con la fatiga al frente.

Los estudiantes interactúan entre sí con un sentido de comunidad y camaradería. Comparten información sobre perspectivas laborales, problemas del vecindario, experiencias personales y una red de apoyo general más allá de la clase. Otros entran con rostros ansiosos, y a menudo silenciosos, o de una manera "fuera de la red" que expresa preocupaciones financieras o familiares.

Algunas personas traen cuadernos y otros materiales, y otros usan lo que pueden pedir prestado para obtener ayuda en la escuela. Se percibe la dependencia del maestro para obtener recursos de apoyo. Y en casos más críticos, la incapacidad de obtener útiles escolares lleva a la frustración o sentimientos de vergüenza.

1.1 La expectativa por la jornada: Motivación y barreras

En los momentos antes de la clase, el valor de la educación para estos estudiantes es claro. Expresan un deseo de superación personal. Ven un fin a las dificultades de la vida cotidiana en este día escolar. Sin embargo, al tratar con materias académicas con las que luchan, como la lectura y la escritura, algunos experimentan ansiedad.

Uno de los patrones recurrentes es la llegada de estudiantes con niños pequeños. Algunas madres y padres jóvenes no tienen redes de apoyo para el cuidado de los niños y necesitan llevar a sus hijos a la escuela. Esto es una lucha logística y emocional: necesitan dividir su tiempo entre la clase y su trabajo como padres.

También hay estudiantes que, cuando llegan a la escuela, tienen poco incentivo para entrar al aula. Permanecen en los pasillos o dentro o cerca de la escuela, temerosos de

destacar académicamente. En algunos casos, el respaldo de los compañeros de clase o del maestro es la esencia para hacer que este grupo forme parte de la sesión.

2. Durante las clases: La oralidad como puente para el aprendizaje

Se implica desde el principio de la clase que la oralidad es el eje principal del aprendizaje. Los métodos basados en el diálogo, la narración de historias y la participación colectiva captan la atención del grupo. Cuando los estudiantes pueden compartir alguna experiencia o conocimiento, están más comprometidos.

Cuando la música acompaña la enseñanza, crea un entusiasmo especial. La respuesta es positiva cuando se implementan ritmos tradicionales afrocolombianos para abordar temas matemáticos o lingüísticos. Pero en configuraciones más tradicionales (lectura silenciosa o ejercicios escritos sostenidos), algunos alumnos se rinden y se exasperan.

2.1 Dificultades y estrategias para la lectura

La escritura es un gran problema aquí. Se notan desafíos en la estructura de las oraciones y la ortografía. Varios niños dicen que, desde su educación infantil temprana, fueron interrumpidos debido al desplazamiento, la violencia o compromisos laborales. Algunos prefieren hacer esto dictando sus propias ideas antes de escribirlas como su estrategia, incluso si los resultados no son buenos.

El instructor establece ejercicios en los que los estudiantes trabajan en parejas o grupos para promover la instrucción colaborativa. Si colaboran, se desafían mutuamente, construyendo su autoestima. Algunos también se sienten incómodos al ser objeto de burlas por errores gramaticales y por su caligrafía.

2.2 El aprendizaje matemático en la vida cotidiana

Pero en matemáticas, la contextualización es importante. Cuando los ejercicios de aprendizaje están relacionados con situaciones del mundo real (ejemplos incluyen calcular costos en el mercado o medir en la construcción), la comprensión mejora. Sin embargo, la abstracción matemática no relacionada con la vida cotidiana crea bloqueos para algunos estudiantes.

En el entorno del aula, se recomiendan materiales concretos como fichas, frijoles o billetes ficticios para reforzar los conceptos numéricos. Las estrategias ayudan a los estudiantes a comprender mejor y producen mayor entusiasmo en comparación con los métodos convencionales.

2.3 Resistencias y miedos académicos

Para aprender, es un aula, pero también hay algunas barreras emocionales que los estudiantes enfrentan. Hay evidencia de vergüenza al leer o hacer preguntas. Sin

embargo, en tales casos, el maestro debe intervenir para ayudar a aumentar la confianza y dar a conocer la aceptación de los errores como parte del aprendizaje.

Por otro lado, otros son escépticos de que algunas materias sean útiles. Preguntas como: "¿Para qué sirve esto en la vida?" surgen con frecuencia. De hecho, la importancia de que el contenido académico esté contextualizado con sus situaciones de vida se vuelve obvia en estos casos.

3. Después de las clases: La escuela como espacio de protección y socialización

Un día después de la escuela, los estudiantes no solo se van al cierre. La mayoría de ellos se quedan en la institución y hablan entre ellos o con el maestro para obtener ayuda. Y la escuela es su refugio, un lugar seguro lejos de la vida, lejos de problemas, en situaciones como la violencia en sus vecindarios.

Algunos estudiantes permanecen en la escuela para completar tareas o perfeccionar habilidades de lectura y escritura. Que aquellos que luchan más busquen ayuda de sus compañeros en vez del maestro evidencia un enfoque comunitario para el aprendizaje.

3.1 El rol del acompañamiento psicosocial

Un elemento clave es la necesidad de apoyo psicosocial. Se consideran estudiantes cuyas familias han enfrentado violencia doméstica, desplazamiento forzado o la pérdida de seres queridos. Tales experiencias impactan su rendimiento y autoestima.

Los espacios para hablar con maestros o compañeros permiten a los estudiantes compartir sus preocupaciones. Hay situaciones donde el apoyo emocional es igualmente esencial al apoyo académico, y las escuelas en algunos casos son el único lugar para que estos alumnos se sientan escuchados y apreciados.

3.2 Retos y oportunidades en el contexto de extraedad

A pesar de las dificultades, los estudiantes desean continuar su educación. La educación es una plataforma para que estos estudiantes y sus familias puedan cambiar, dicen. Pero ganar ingresos hace que sea difícil para ellos mantenerse al tanto de lo que están aprendiendo.

Se identifican algunos casos de estudiantes que pueden adquirir estrategias de resiliencia, dadas las limitaciones al respecto. Así, algunos buscan un propósito en la vida a través de la educación, mientras que otros buscan mejorar las condiciones laborales que enfrentan con acreditación académica.

La educación de jóvenes y adultos afrodescendientes en extraedad en Jamundí tiene sus retos, pero la oportunidad de transformar vidas también es grande. Una variedad de estrategias culturalmente relevantes y socialmente inclusivas pueden impactar significativamente el camino educativo hacia el logro para este grupo demográfico.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN YUMBO (VALLE DEL CAUCA)

El informe presenta los resultados de la observación participante en jóvenes y adultos mayores de edad escolar en el municipio de Yumbo. La observación examinó las actividades de los estudiantes antes, durante y después de clase, así como su participación en actividades prácticas y académicas.

1. Antes de las clases: Entre la expectativa y la incertidumbre

Los estudiantes que han llegado al aula tienen una variedad de trayectorias de vida, en su mayoría interrumpidas por la interrupción de la escolarización por motivos económicos, laborales o personales. La heterogeneidad es evidente por el comportamiento de los grupos: el entusiasmo o la falta de él para retomar los estudios por parte de algunos; apatía y preocupación por su desempeño por parte de otros.

Hay miedo entre los estudiantes que fracasan en las escuelas con la percepción de lo desconocido. Estos hablan sobre la dificultad de aprendizaje, la limitación de tiempo y lo que implicará el contenido, o el miedo a no alcanzar sus metas académicas.

Las barreras socioeconómicas son un factor común para muchas personas en el grupo. Los estudiantes necesitan equilibrar trabajo, estudio y tiempo familiar a diario, por lo que no siempre llegan puntuales o no asisten a la escuela. Algunos llegan fatigados de largas jornadas laborales, otros hacen negocios en la escuela y tratan de dejar de preocuparse por la presión del tiempo o cuánto trabajo se puede hacer al día siguiente.

1.1 Factores motivacionales y retos de adaptación

En tiempos de dificultades, las oportunidades para mejorar las circunstancias aún permiten a algunos estudiantes mejorar sus condiciones de vida. La motivación generalmente se correlaciona con las aspiraciones personales: pueden motivarse para obtener un título y abrir nuevas opciones de trabajo y empleo a través de la educación superior, por ejemplo, o para demostrar a sus hijos que la educación es importante para obtener una educación/hijos educados.

Diferentes personas no pueden adaptarse al entorno escolar. Los nuevos y recientes ingresantes al proceso educativo se sienten alienados de los demás. A veces hay una sensación de alienación o incomodidad en un espacio al que no pertenecen. El acceso a materiales también es otro problema. Algunos estudiantes tienen dispositivos electrónicos para ayudarles a aprender, pero otros recurren a lo que la institución tiene para ofrecer. Esta brecha tecnológica tiene un impacto directo en cuánto (o qué tan poco) se involucran cuando se trata de participar en actividades más allá del aula.

2. Durante las clases: Estrategias de aprendizaje y niveles de participación

La naturaleza de las clases cambia dependiendo del método utilizado. Se observa que los estudiantes responden mejor a estrategias de aprendizaje activo, incluyendo el

aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso y el uso de herramientas digitales. La participación en estas actividades es más orgánica y la interacción es más visible.

Por otro lado, cuando la actividad es más organizada y tradicional, es decir, leer libros de texto o ensayos, se presentan dificultades. El hecho de que la falta de hábitos de estudio y la ausencia de habilidades básicas lleven a una disminución en el rendimiento y a una falta de desarrollo de habilidades críticas y fundamentales resulta en frustración para algunos estudiantes en términos de quienes experimentan niveles de frustración.

Las brechas en los niveles educativos afectan la dinámica del grupo como resultado del nivel de educación disponible para cada miembro. Algunos estudiantes poseen mejores habilidades de comprensión lectora y matemáticas — aquellos que podrían necesitar ayuda para resolver problemas matemáticos, algunos son más avanzados y con una comprensión lectora y pensamiento matemático más avanzados — otros carecen de ello. Esta pluralidad requiere enfoques de enseñanza individualizados.

2.1 El impacto del acompañamiento emocional en el aprendizaje

Lo que importa en el desarrollo estudiantil es el apoyo emocional. Los estudiantes en grupos que tienen a maestros y compañeros como su apoyo muestran mayor confianza en sus habilidades y, por lo tanto, sienten un fuerte compromiso hacia el aprendizaje.

Por otro lado, aquellos afectados por experiencias de exclusión educativa o dificultades a menudo pueden tener baja autoestima y mostrar resistencia a participar en sus clases. Aquí, la retroalimentación positiva y el desarrollo de un ambiente de trabajo seguro son críticos para aumentar su motivación.

La colaboración es un enfoque a favor de la coordinación y el co-aprendizaje. Los estudiantes que trabajan en grupos pequeños pueden ciertamente mejorar sus logros en muchos aspectos del aprendizaje, lo cual es evidente por su compartir que encuentran necesario apoyarse mutuamente y compartir experiencias.

2.2 Uso de tecnología en el aula: Una herramienta con desafíos

La mayoría de los estudiantes disfrutan usando tecnología educativa y métodos interactivos, como videos que explican conceptos de aprendizaje, simulaciones o plataformas de aprendizaje en línea. Sin embargo, no todos están bien versados en estas herramientas y surgen desigualdades en el conocimiento.

Las tareas digitales para algunos alumnos no requieren el apoyo necesario. La brecha digital es clara en personas que no cumplen con el uso de nuevas tecnologías cuando ingresan a la escuela. Esto puede ser un tema interesante para aprender más.

A pesar de estos obstáculos, se observa que la integración de la tecnología en el aula promueve la motivación estudiantil y apoya a los estudiantes en el acceso a recursos complementarios que apoyan el éxito del aprendizaje.

3. Después de las clases: Continuidad del aprendizaje y retos fuera del aula

Algunos también reciben ayuda adicional de maestros o compañeros para ayudar a aclarar dudas y reforzar conceptos. No solo estos espacios de apoyo permiten oportunidades personalizadas para la adquisición de conocimientos, sino que también refuerzan la confianza del estudiante en el proceso educativo.

Muchos de ellos deben irse rápido por responsabilidades laborales o familiares. En estos entornos, no se asigna tiempo para el estudio externo, lo que obstruye la profundización del estudio y afecta su trabajo en tareas que requieren más dedicación.

La falta de apoyo efectivo (por ejemplo, un maestro no tiene tiempo para estar allí lo suficientemente tarde) puede afectar la autoestima de un estudiante en actividades como juegos y actividades que requieren ayuda adicional de compañeros.

3.1 La necesidad de modelos flexibles de educación

Es fácil ver cuán esenciales y bienvenidos son los modelos flexibles para continuar la educación por cuenta propia. Estrategias como el acceso a contenido grabado a través de plataformas digitales, tutoría individualizada y diferentes formatos para estudiar contenido fortalecen su permanencia y efectividad dentro del contexto educativo.

De manera similar, una educación mixta mejorada que se base en la instrucción en el aula con módulos de capacitación individualizados también sería beneficiosa. De esa manera, los estudiantes podrían pasar menos tiempo en la escuela y avanzar en sus estudios, sin perder ese equilibrio con sus problemas personales y laborales.

3.2 Factores que favorecen la permanencia en el sistema educativo

Más estudiantes que tienen más continuidad en su aprendizaje tienden a tener relativamente pocas cosas en común:

- **Redes de apoyo familiar y social:** El apoyo de la familia y amigos ayuda a motivar y a ser leales a los estudios de los estudiantes.
- **Horarios flexibles:** Las personas con clases que son convenientes para los horarios
- **Maestros dispuestos a invertir en educación pedagógica y emocional:** La empatía y el apoyo de los maestros son lo que motiva a los estudiantes a continuar enseñando.

Por lo tanto, cuando se trata de la educación de jóvenes y adultos mayores de edad escolar en Yumbo, hay muchos desafíos por superar, pero también hay tremendas oportunidades para transformar a los jóvenes estudiantes a través de nuevos métodos pedagógicos, apoyo emocional y el uso de dispositivos tecnológicos para asegurar su adquisición de conocimientos.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN URIBIA (LA GUAJIRA)

El propósito del estudio es compartir los resultados de la observación de una muestra de estudiantes indígenas Wayuu que están por encima de la edad escolar en Uribia, La Guajira, en un estudio de caso de un grupo de estudiantes en el tradicional Wayuu. Se examina cómo se comportan los estudiantes y su conducta antes, durante y después de las actividades y prácticas de clase, su participación en las actividades.

1. Antes de las clases: La llegada a un espacio de aprendizaje ajeno pero necesario

Llegar a un espacio de aprendizaje extranjero, pero esencial. Los estudiantes Wayuu llegan con una presencia reservada y cautelosa al llegar. Actúan de acuerdo con el respeto a los mayores y las normas comunitarias, no solo en cómo se comportan hacia los maestros y compañeros. Sin embargo, la escuela, basada en un concepto occidentalizado, a veces se considera no un espacio 'propio', sino un espacio extranjero y con mucha distancia creada a partir de él, esta distancia se impone de maneras que afectan la distancia entre estos niños y la sociedad en ambos lados.

El contexto del aula en el que se habla Wayuunaiki es un contribuyente importante a la identidad cultural de los estudiantes, y la forma en que interactúan con los maestros durante el discurso previo a la clase reafirma la importancia de las estrategias bilingües para proporcionar acceso al conocimiento en español. El español no es su lengua materna, por lo que algunos estudiantes tienen dificultades para entender.

Muchos se ven impedidos de participar en entornos educativos debido a la distancia entre sus comunidades y esa institución. Algunos deben caminar varios kilómetros o usar solo unos pocos medios de transporte. Esto provoca ausencias esporádicas y puede interrumpir la experiencia de aprendizaje.

1.1 Las condiciones sociales y económicas como factores determinantes

Algunos estudiantes están cansados antes de entrar al aula. Muchos han comenzado su día con deberes familiares: pastoreo de cabras, recolección de agua y cuidado de niños más pequeños. La carga de trabajo y las tareas del hogar afectan su concentración y rendimiento escolar.

Algunos estudiantes traen alimentos tradicionales como friche (carne de cabra frita) o arepas de maíz que comparten con sus compañeros. La comida es sensible, pues para muchos, la inseguridad alimentaria impacta en la asistencia y en el rendimiento escolar. La vestimenta también es un signo de su identidad cultural para los estudiantes.

Las mujeres usan sus coloridas mantas, y los hombres sus guaucos tradicionales o ropa más occidental. En algunos casos, la vestimenta se ha convertido en un punto de diferenciación, especialmente cuando la escuela aplica códigos no nativos de las tradiciones Wayuu.

2. Durante las clases: Estrategias de aprendizaje en un contexto intercultural

Usar la oralidad como base para la enseñanza tiene un gran impacto en los estudiantes de una manera muy real en la primera clase de enseñanza. Son las historias que provienen de los ancestros, o que se transmiten de generación en generación, las que pueden ser una herramienta poderosa para introducir y solidificar los académicos.

La naturaleza utilizada como recurso pedagógico también es determinante. Los estudiantes son más propensos a responder en un contexto positivo cuando los temas se conectan con el entorno que tuvieron una experiencia naturalista al crecer viendo el desierto de La Guajira o el mundo natural que ocurre a su alrededor mientras crecían.

Sin embargo, las formas convencionales de educación formal no pueden acordar con la forma de aprendizaje que se practica localmente. Hay desafíos para enseñar de memoria, revisión escrita ya que los Wayuu transmiten el conocimiento a través de experiencias y comunidad, no a través de la memorización de memoria.

2.1 El papel del palabrero y el aprendizaje colaborativo

la autoridad tradicional de mediación y el cuerpo para resolver conflictos entre sí, juega un papel central tanto en el aula como fuera de ella. En otras circunstancias, también permiten un contexto de respeto y aprendizaje al estar presentes, ya que su testimonio tiene mucha resonancia en la comunidad.

En este escenario, la colaboración es una buena estrategia. Se puede ver que los estudiantes se ayudan mutuamente a resolver tareas, promoviendo el aprendizaje colectivo a través del trabajo junto a otros en parejas o grupos. Este método reconoce la estructura social de cooperación y comunidad de los Wayuu.

2.2 Dificultades en la lectoescritura y estrategias de adaptación

Los materiales educativos son escasos en Wayuunaiki, lo que impide la apropiación de contenido en español. Mientras que algunos estudiantes serán alfabetizados simplemente por naturaleza en español, muchos requerirán más ayuda para leer textos y convertirse en escritores competentes.

Los estudiantes prefieren explicar en Wayuunaiki lo que aprendieron de leer o escribir en español como una estrategia de adaptación. Por lo tanto, pueden organizar mejor sus ideas con este proceso de traducción interna, aunque esto ralentiza el progreso en mayor medida que el proceso convencional.

Para eso, hay algunos maestros que utilizan imágenes o pictogramas para ayudar a facilitarlo. Esto ha demostrado ser un método efectivo: visualizar conceptos prepara a los niños para las palabras escritas.

3. Después de las clases: La educación y su relación con la vida comunitaria

El papel de la educación en la vida comunitaria. La mayoría de los estudiantes regresan a sus comunidades al final del día para reinstalarse y volver a trabajar. A diferencia de muchos otros entornos educativos, donde los estudiantes se quedan en la escuela para trabajar en tareas, la familia y el trabajo interfieren con el tiempo de estudio de los estudiantes en Uribia.

Las mujeres especialmente están equilibrando una variedad de tareas después de la escuela. La mayoría tiene que manejar la preparación de alimentos, tejer bolsas y criar a los niños o hermanos menores. Esto significa que tienen menos tiempo para dedicar al aprendizaje independiente.

Los hombres pasan tiempo cazando, pastoreando y comerciando en pequeñas tiendas o en la carretera. Algunos trabajan en economías informales mientras asisten a la escuela y tienen un bajo rendimiento.

3.1 La desconexión entre escuela y comunidad

El currículo escolar y la vida en el hogar no se reconcilian. El contenido a menudo no aborda la relevancia cultural, su contenido no refleja el contexto Wayuu. Esto deja a algunos estudiantes desinteresados, viendo la educación formal como lo más distante en sus experiencias de vida.

Para reforzar el puente entre la escuela y la comunidad, el conocimiento tradicional debería integrarse como parte del currículo. Los métodos de enseñanza de la agricultura rural, el tejido Wayuu y la medicina ancestral pueden generar mayor inspiración y un sentido de pertenencia.

3.2 Retos y oportunidades en el proceso educativo

Como con cualquier barrera, los estudiantes no se vuelven resistentes al conocimiento siempre que se conecte con su trasfondo. En los casos en que los maestros diseñan estrategias interculturales, la respuesta ha sido positiva y el nivel de participación ha aumentado.

Sin embargo, la necesidad de generar ingresos y sentirse responsable de la comunidad aún debe tenerse en cuenta como factores que afectan la continuidad educativa. Se prescriben diseños educativos flexibles con compatibilidad entre actividades académicas, profesionales y sociales.

En resumen, la educación para los jóvenes y adultos Wayuu por encima de la edad escolar típica en Uribia tiene numerosos desafíos, pero también un potencial para el fortalecimiento cultural y la construcción comunitaria si se utilizan enfoques pedagógicos aplicables e inclusivos.

ANEXO A-6

Resumen de la Revisión literaria referida a los casos analizados

1. Experiencias educativas durante el conflicto armado en Colombia

Cinco décadas de lucha en Colombia han causado estragos en las vidas de millones de personas. Esta tragedia, a su vez, ha mostrado el impacto en la educación, que ha sido un derecho humano que se ha violado continuamente. La educación ha pasado de ser un medio de empoderamiento y progreso para muchas comunidades, a un terreno de resistencia y una lucha por la dignidad. Asimismo, las vidas de aquellos afectados por el conflicto son experiencias divergentes de educación que revelan la realidad de la guerra. Además, la interrupción de la educación formal es uno de los impactos más visibles de la guerra.

La violencia ha desplazado a más de 3 millones de niños y adolescentes (PNUD, 2016), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que informa que esto ha resultado en una alarmante tasa de deserción escolar. Las escuelas deben ser lugares donde el aprendizaje y la seguridad estén garantizados, pero en cambio son presa de ataques que conducen a un ambiente de miedo y desconfianza. Esto es preocupante para los estudiantes: las comunidades que ven la educación como una vía esencial para la supervivencia pierden cohesión social y desarrollo. Sin embargo, frente a la adversidad, muchas comunidades han encontrado formas de resistir y mantener viva la educación.

La educación popular, promovida por una variedad de organizaciones sociales, se ha convertido en una de las principales formas en que las personas han superado los desafíos que se encuentran en este conflicto. La educación bajo este enfoque asume que el conocimiento debe ser un proceso colectivo y participativo. Freire (2000) ha argumentado que la educación debe ser un acto de liberación y, de esta manera, la educación popular puede ayudar a construir sociedades que tomen agencia y autonomía. El trauma también está presente en las instituciones educativas durante el conflicto. Lo mismo ocurre con los jóvenes que han experimentado violencia extrema, su capacidad de aprendizaje se ha visto afectada por desafíos emocionales.

La Roche y Ocampo (2012) también señalaron que los programas educativos que incorporan apoyo psicosocial son importantes, para que los estudiantes puedan crecer en conocimiento, pero también recuperarse en algunos casos e integrarse nuevamente en la escuela. Porque esa es una visión integral de la persona que debe proporcionarse en el proceso de resolver la juventud post-conflicto. Otra cosa que importa es la importancia de la educación para lograr justicia y reparación. La educación es esencial para un país que prioriza la memoria histórica como base de la sanación nacional y un fundamento pacífico para el futuro.

La educación orientada al diálogo y la convivencia pacífica ha sido enfatizada por la Comisión de la Verdad de Colombia (2021) como una intervención esencial para evitar un ciclo repetitivo de violencia. Así, uno de los objetivos clave de reconstruir el tejido social es la educación para la paz. No obstante, aunque se han hecho muchos esfuerzos, aún quedan enormes desafíos por delante. En estos campos, donde el conflicto es intenso, la educación se encuentra frecuentemente en una condición precaria.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018), muchas escuelas en las áreas rurales carecen de recursos básicos. Esto se ve agravado por la amenaza persistente de violencia, con su potencial de cerrar programas educativos y sus estudiantes (a veces temporalmente o de manera perpetua) continúan sufriendo las consecuencias. Las ONG han sido fundamentales en aumentar el conocimiento y la educación durante el conflicto. Un gran número de estas organizaciones han introducido iniciativas educativas tratando de hacer accesible la educación a estas personas desplazadas.

Como describe la Fundación Educación y Paz (2019), estos esfuerzos permiten el acceso a la educación y fomentan un nivel de participación comunitaria activa en la construcción de sus propias estrategias educativas. Tal colaboración es central para aumentar la resiliencia local y el sentido de pertenencia. Además, el conflicto armado hace que la educación a distancia sea más importante e incluso relevante. Con los avances tecnológicos, se desarrollaron programas educativos que permiten a los estudiantes continuar su educación en malas circunstancias. Sin embargo, en muchas regiones, las personas aún tienen dificultades para acceder a la tecnología y este es otro impedimento para la igualdad educativa. La brecha digital se convierte en un factor que apoya las desigualdades existentes en el sistema educativo (González, 2020).

Por lo tanto, las experiencias educativas de aquellos afectados por el conflicto armado en Colombia son un testimonio no solo de su resiliencia sino también de esperanza. En general, sin embargo, hasta el día de hoy, la educación se mantiene como la columna vertebral de la reconstrucción social y la paz. Es imperativo continuar apoyando y fortaleciendo estos procesos educativos, no solo como derechos, sino también como un medio para construir un futuro más justo y equitativo.

2. Impacto de la violencia armada en la educación básica en Colombia

La violencia en Colombia tiene un efecto permanente de cicatrización en la sociedad dentro de Colombia. Durante más de medio siglo, la violencia en Colombia se ha infiltrado en casi todos los aspectos de la vida, desde la educación hasta la seguridad laboral. El impacto de la violencia armada en la educación básica es fundamental tanto para el desarrollo personal como social. En este documento se examina de qué manera el conflicto ha impactado en la educación de niños y adolescentes y sus ramificaciones a largo plazo en las comunidades afectadas.

La migración forzada, causada por el conflicto armado, es uno de los efectos más inmediatos de la violencia armada y ha obligado a millones de personas a abandonar sus hogares en busca de seguridad. Según el PNUD (2016), alrededor de 7.7 millones de colombianos han tenido que ser desplazados, y esta situación tiene un gran efecto en la educación de los niños. Cuando llegan a nuevos lugares, a menudo les resulta difícil asistir a la escuela, ya que las escuelas pueden estar superpobladas o no proporcionar suficientes recursos. Además del desplazamiento, la violencia ha promovido un clima de miedo y desconfianza que se refleja en una baja asistencia y rendimiento escolar. Las escuelas, que deberían haber sido lugares seguros para el aprendizaje, ahora también son lugares que atraen ataques.

Una investigación emitida sobre la violencia en este sector por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Enseñanza (CRAE, 2018), ha destacado que se han reportado más de 200 incidentes violentos en las escuelas en los últimos años. Este ambiente lleno de miedo impide que los estudiantes y sus familias asistan a la escuela, lo que resulta en altas tasas de deserción. La calidad de la educación relacionada con el conflicto también se ve comprometida. Como resultado, los estudiantes no están expuestos a un aprendizaje de calidad; especialmente en las áreas rurales afectadas por la violencia, hay pocos recursos y no hay maestros capacitados disponibles.

Según investigaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018), las escuelas ubicadas en regiones que sufren más los efectos del conflicto tienen acceso limitado y no emplean los materiales de enseñanza o tecnologías más avanzados. Esta falta de recursos tiene implicaciones para la enseñanza, lo que a su vez desmotiva a estudiantes y maestros, estableciendo un flujo y reflujo de desinterés y agravación. El trauma psicológico infligido por la violencia armada puede interrumpir significativamente el aprendizaje de los niños. Debido a que muchos de esos jóvenes han visto cosas terribles, han perdido a un familiar, hay mucha agitación emocional que atraviesan en la escuela y que impacta negativamente en su trabajo.

Los estudios de La Roche y Ocampo (2012) enfatizan la importancia de desarrollar servicios de apoyo psicosocial en el sistema escolar que empoderen a los estudiantes para enfrentar el trauma y recuperar su capacidad de aprendizaje. Pero estos programas son pocos y distantes entre sí, y no están bien considerados en la planificación educativa. A través de todo esto, algunas comunidades también han demostrado una increíble resiliencia y han buscado opciones educativas más allá del conflicto. La educación popular es un enfoque viable para la crisis educativa. Este modelo también sugiere que la educación, si se aborda estratégicamente, puede ser un proceso liberador que permite a los estudiantes y a la comunidad participar activamente.

Al dar voz al individuo, la educación empodera y les permite cuestionar el statu quo (Freire, 2000). En este sentido, numerosas organizaciones no gubernamentales han comenzado a desarrollar programas para tratar de recuperar la educación que no pudieron tener durante el contexto de violencia. Otro enfoque ha sido la educación para la paz en respuesta al conflicto armado. Esto, junto con otros programas, busca nutrir

una cultura en la que las personas compartan una vida y discusión, preparando a los estudiantes para crear sociedades futuras de mantenimiento de la paz. Como afirma la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la educación es uno de los pasos más significativos hacia la reconciliación y el entendimiento entre comunidades.

La educación para la paz se preocupa por el contenido académico y tiene como objetivo cultivar la capacidad socioemocional y cultural en el estudiante. A pesar de las medidas tomadas, se encontró que la brecha de logros educativos en Colombia es bastante alta. Las disparidades en el acceso a la educación persisten, particularmente en las áreas que más sufren debido al conflicto. El informe del Ministerio de Educación Nacional (2018) muestra una mayor deserción en las áreas rurales, en las áreas afectadas por el conflicto. Por eso, este ciclo continúa, mantiene la pobreza y a estas futuras generaciones sin oportunidades de avance.

Al abordar estos desafíos, el papel de las organizaciones tanto internacionales como locales es fundamental. Varias organizaciones no gubernamentales han establecido programas destinados a llegar a los niños desplazados y a los niños afectados por la violencia para acceder a la educación. Esto sirve, como indica la Fundación Educación y Paz (2019), para habilitar el acceso a la educación y fomentar la participación activa de las comunidades en la formulación de sus programas educativos específicos. Esta asociación es necesaria no solo para construir comunidad con el fin de establecer resiliencia local y un sentido de pertenencia, sino para crear el entorno que asegure la resiliencia local y forme comunidades más fuertes que trabajen juntas para construir una mayor resiliencia y comunidades.

En particular, la educación a distancia ha sido de sumo interés en tiempos recientes, especialmente en la era de la pandemia. La tecnología sigue siendo la menos difundida en muchas áreas, lo que presenta un desafío para la igualdad educativa. La brecha digital aparece como una fuente de exclusión que exacerba las desigualdades heredadas incrustadas en el sistema educativo (González, 2020). Esto significa que se deben promulgar políticas para proporcionar acceso a la tecnología y educación de calidad para todos los estudiantes, dondequiera que estén. La violencia armada plantea un grave desafío para la educación básica en Colombia, y los efectos son diversos.

Desde el desplazamiento forzado hasta el trauma psicológico, los impactos del conflicto han convertido la educación en un campo de batalla. Pero la educación sigue siendo un arma muy importante para la resiliencia y la esperanza. La importancia continua de empoderar y reforzar los procesos educativos de la sociedad frente al conflicto no puede subestimarse; en situaciones de conflicto, debe tratarse como un derecho humano y como una posibilidad de promover un futuro más equitativo de paz y el bien común.

.

3. Obstáculos para educarse durante y después del conflicto armado en Colombia

El conflicto armado en Colombia ha creado un legado doloroso y devastador que afecta a millones de personas. Entre los daños colaterales que ha causado, el campo de la educación es uno de los sectores más frágiles. Hay muchos obstáculos cuando se trata de acceder a la educación durante y después del conflicto, sin mencionar los destrozos psicológicos, económicos y sociales que ha infligido la guerra y el desplazamiento forzado. Por lo tanto, investigar las principales barreras para que las personas afectadas por el conflicto en Colombia puedan obtener una buena educación es vital.

La principal de estas barreras es el desplazamiento forzado. Más de 7 millones de colombianos han sido desplazados por la violencia, interrumpiendo la vida de miles de niños y jóvenes que tenían que ir a la escuela. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD 2016) Cuando llegan a nuevas áreas, la mayoría de ellos tiene dificultades para intentar ingresar a las escuelas porque carecen de documentación; hay demasiadas personas en las instituciones educativas; y los recursos son escasos. Eso hace que la educación comience a desmoronarse, lo que pone en riesgo el aprendizaje. La educación también se ve afectada por la violencia en las comunidades.

Las escuelas, donde las personas deberían estar seguras, a menudo se convierten en el objetivo de algunos de estos ataques. El informe de la Defensoría del Pueblo de 2019 señala que la amenaza de ataques a las escuelas solo ha aumentado en las áreas devastadas por la guerra, y las amenazas y agresiones a las escuelas también han crecido. Esta falta de seguridad disuade a los alumnos y sus familias de asistir a la escuela, y conduce a una alta tasa de deserción escolar. Las comunidades en ciclos de violencia están bloqueadas del desarrollo educativo. También obstaculizan mucho las cosas los recursos económicos.

El conflicto armado ha obligado a muchas familias a vivir en circunstancias de extrema pobreza, lo que les impide financiar la educación. La Fundación Educación y Paz (2019) discute que las familias desplazadas tienen altos niveles de deserción ya que a veces se enfocan en encontrar comida y refugio en lugar de asistir a la escuela. El hecho mismo de que los jóvenes trabajadores tengan que trabajar para contribuir al sustento familiar también impacta su acceso a la educación. La falta de infraestructura educativa suficiente es quizás otro obstáculo. En gran parte del territorio devastado por la violencia, las escuelas están en malas condiciones o han sido derribadas. S

egún el Ministerio de Educación Nacional (2018), muchos establecimientos educativos en comunidades rurales no pueden satisfacer necesidades básicas como materiales de enseñanza y personal capacitado. Y esta ausencia de infraestructura, a su vez, obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes y desanima a los maestros que a menudo trabajan en circunstancias desafiantes. El daño mental de la violencia también es una gran barrera para el aprendizaje. Los niños y adolescentes expuestos a presenciar violencia o sufrir pérdidas severas pueden enfrentar luchas emocionales, lo que tiene efectos adversos en el rendimiento escolar. Esto apoya la necesidad de programas de

apoyo psicosocial en las escuelas (La Roche & Ocampo, 2012) para ayudar a los estudiantes a lidiar con su trauma.

Los programas disponibles son pocos, a veces inexistentes en la planificación educativa, lo que resulta en muchos jóvenes sin una red de apoyo. La formación docente también es una brecha en el aprendizaje en contextos de conflicto. Para muchos educadores que trabajan en áreas afectadas por la violencia, esto se ve agravado por el hecho de que a menudo carecen del conocimiento especializado y las herramientas para satisfacer eficazmente las necesidades de sus estudiantes. El estudio de la Fundación Educación y Paz (2019) informó sobre la formación continua y el apoyo a la pedagogía de manera inadecuada, lo que se demuestra que impacta la calidad de la enseñanza.

Las escuelas que carecen de maestros capacitados para abordar el contexto están negando una educación de calidad a los estudiantes. El acceso a la tecnología es algo que también ha surgido como una barrera en la educación actual. La brecha digital es aún más amplia en el extremo rural del continuo y en la comunidad más afectada por la violencia. González (2020) señala que, sin acceso a la tecnología e internet, una de las barreras para el aprendizaje justo es que no está disponible para la mayoría de los estudiantes, lo que aumenta la desigualdad educativa. En un mundo cada vez más digital, esta exclusión tecnológica puede tener graves consecuencias para el desarrollo académico y profesional de los jóvenes.

Todo tipo de métodos adaptables y difíciles de superar se han mostrado en la práctica en numerosas comunidades, que a su vez podrán superar sus desafíos. La educación popular y la educación para la paz son dos enfoques que están surgiendo mientras buscan empoderar a las comunidades y construir resiliencia. (Freire 2000) La educación tiene que ser una liberación y en este sentido, muchas actividades comunitarias han comenzado a formarse en respuesta a la crisis educativa. Estas iniciativas están diseñadas para proporcionar conocimiento para el diálogo y la convivencia pacífica. Aquí es donde las ONG tienen un gran papel que desempeñar. Numerosas ONG han iniciado programas diseñados para brindar oportunidades de educación a las poblaciones afectadas por el conflicto.

Uno de los marcos educativos para apoyar estos esfuerzos es el modelo de la Fundación Educación y Paz (2019): la Fundación tiene como objetivo crear espacios de aprendizaje para proporcionar a los jóvenes educación formal en las escuelas, así como educación informal, apoyo psicosocial, etc. Estos programas son fundamentales para la reconstrucción comunitaria y su tejido social y educativo. De hecho, los obstáculos educativos durante y después del conflicto en Colombia son numerosos y están intrínsecamente vinculados con el conflicto armado en curso.

Desde el desplazamiento forzado hasta el trauma emocional, todos estos desafíos requieren respuestas sistémicas que cubran las necesidades educativas y respondan a los impactos del conflicto. La educación es un derecho humano básico y un instrumento clave para la renovación social y la promoción de la paz. Debemos continuar apoyando

y reforzando los procesos educativos en el contexto de los conflictos tanto por justicia como por el futuro de nuestra nación.

4. Barreras emocionales que afectan el aprendizaje de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

La violencia del conflicto armado en Colombia permea profundamente la vida y afecta a millones de personas cuya capacidad de aprender, crecer y adaptarse es un aspecto importante de su identidad personal que tendrán que enfrentar durante toda su vida. Los obstáculos emocionales que deben superar los afectados por la violencia son variados y multifacéticos, y las barreras pueden persistir en el proceso educativo. Por lo tanto, se analizarán primero las principales barreras emocionales experimentadas por las personas influenciadas por el conflicto armado en Colombia, lo cual es importante para conocer las barreras que impiden su experiencia de aprendizaje y las consecuencias de estas barreras que enfrentan en su vida diaria.

Uno de los mayores obstáculos emocionales es el daño psicológico. Muchos de los niños y jóvenes que han presenciado violencia extrema, desplazamiento y personas siendo expulsadas de sus hogares, o la pérdida de familiares, luchan con ansiedad, depresión o estrés postraumático. El trauma se manifiesta en problemas de concentración, deterioro de la memoria y dificultades de motivación para el aprendizaje, como lo señalan La Roche y Ocampo (2012). Tales síntomas impactan en lo académico, ya que los estudiantes encuentran que socializar y desarrollar habilidades emocionales a menudo no es fácil basándose en interacciones sociales y adquirirlas.

Otro impedimento para el aprendizaje es el miedo, que hace que las personas tengan demasiado miedo para aprender. La violencia y la inseguridad en muchas comunidades generan un clima de miedo a lo largo de la existencia. El miedo puede ser paralizante y los estudiantes pueden evitar la escuela o no sentirse capaces de participar en actividades académicas. Según investigaciones del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Enseñanza (CRAE, 2018), los estudiantes con miedo en entornos escolares tienden a sentirse desmotivados, llevándolos a evitar lugares donde puedan encontrar estrés, afectando así sus oportunidades de aprender.

También hay una falta de confianza en sí mismos que podría presentar una barrera emocional para los estudiantes, por ejemplo. Y el trauma puede tener un impacto negativo duradero en la autoestima y la autoeficacia. Los jóvenes que han experimentado o presenciado violencia en sus vidas pueden creer que no tienen elección en cómo se moldea su vida y que son incapaces de alcanzar sus aspiraciones educativas. González (2020) argumenta que los estudiantes pueden carecer de confianza en la creencia de que pueden aprender de los desafíos y que los estudiantes abandonarán ante la primera dificultad o al no darse cuenta de que no llegaron allí.

La inestabilidad emocional es otro factor clave en el aprendizaje. Los cambios de humor, la irritabilidad y la incapacidad para regular las emociones pueden ocurrir en

aquellos afectados por el conflicto. Los altibajos emocionales en estos episodios pueden interrumpir el enfoque de los estudiantes y su capacidad para participar activamente con otros en el aula. Según investigaciones de la Fundación Educación y Paz (2019), la inestabilidad emocional podría comprometer el desarrollo de relaciones positivas con compañeros y maestros, lo que también podría afectar negativamente el contexto de aprendizaje. Además, el duelo no resuelto es una barrera emocional predominante, especialmente entre las familias con un miembro que sufrió una pérdida durante el conflicto.

Tal duelo a menudo es complejo y lleva bastante tiempo, y para los estudiantes que han perdido la oportunidad de aprender a sobrellevar su pérdida, puede ser difícil concentrarse en la tarea en cuestión. Según un informe de la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la presencia de duelo no resuelto puede llevar a un interés disminuido en la escuela y un rendimiento académico más bajo para los estudiantes y las familias, y el ciclo no se rompe fácilmente. Y una barrera significativa contra el aprendizaje es la falta de apoyo emocional y psicosocial. La mayoría de los afectados por el conflicto están limitados en sus esfuerzos por brindar apoyo mental a los estudiantes con problemas emocionales.

Debido a la insuficiencia de programas de intervención psicosocial en las escuelas, hay muchos estudiantes que no reciben la ayuda que necesitan para lidiar con sus emociones. Como afirman La Roche y Ocampo (2012), "Los programas deben abordar el bienestar emocional del estudiante para crear un entorno donde el aprendizaje sea efectivo". El estigma social vinculado a la violencia también puede servir como una barrera emocional. Las personas desplazadas de sus hogares o víctimas de violencia tienden a experimentar prejuicios, discriminación y prejuicios sistémicos en sus nuevas comunidades. Este estigma conduce a sentimientos de vergüenza y aislamiento, lo que consecuentemente impacta su capacidad para conectarse con sus compañeros y participar en lo académico.

Según la Fundación Educación y Paz (2019), se requiere apoyo comunitario para que los jóvenes combatan el estigma y creen una cultura de aceptación dentro de las escuelas. Otra barrera emocional que afecta a los jóvenes en el contexto del conflicto es la dificultad para formar relaciones interpersonales. Los estudiantes traumatizados pueden volverse desconfiados de los demás y crear barreras al establecer amistades y apoyo en la escuela. El aislamiento social de esta manera puede ser muy perjudicial para el aprendizaje, ya que un estudiante privado de conexiones sociales puede estar menos comprometido en su proceso de aprendizaje. González (2020) enfatiza que esto ayuda a los estudiantes a encontrar apoyo al sentirse parte de la comunidad, lo que a su vez los ayudaría con este tipo de aprendizaje.

La ausencia de recursos educativos sirve como una razón adicional por la cual las barreras emocionales presentadas por los estudiantes a las barreras emocionales en el curso del aprendizaje son mucho peores. No hay suficiente material para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños en las escuelas de las regiones afectadas por el conflicto. Esto puede llevar a la frustración y desmotivación de los estudiantes,

quienes pueden sentir la falta de capacidad para encontrar las herramientas adecuadas para tener éxito. Según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la educación es de gran valor para que los jóvenes enfrenten problemas emocionales y académicos.

No tanto con las luchas mentales, pero a pesar de esas barreras emocionales, vale la pena señalar que muchas comunidades están intentando desarrollar lugares más inclusivos y de apoyo para el aprendizaje. La educación para la paz y la educación en el ámbito emocional incluyen estrategias para abordar a los estudiantes con las necesidades emocionales de ser afectados por el conflicto. Por lo tanto, dicho programa promueve el desarrollo social y emocional y el entorno en las escuelas. La educación debe ser un camino de liberación y empoderamiento (Freire 2000), estos programas son uno de los muchos pasos necesarios para guiar la sanación y la reconstrucción.

En resumen, las barreras emocionales para el aprendizaje de los sobrevivientes del conflicto armado en Colombia son complejas y multidimensionales. Estas limitaciones deben abordarse urgentemente y de manera colectiva en el ámbito educativo, incluyendo el trauma, el miedo, la ausencia de apoyo emocional. Deben existir programas tanto para lo académico como para lo emocional. La educación tiene un gran potencial para ser una fuerza de cambio y esperanza, pero también debemos invertir en el futuro de lo que ha sido dañado por la violencia.

5. Influencia del conflicto armado en el acceso y permanencia educativa de las personas afectadas en Colombia

La guerra en Colombia no fue solo una lucha violenta; también impactó a millones de personas, transformando sus vidas de maneras que solo desde lejos de los titulares se pueden comprender. El acceso y la permanencia en la educación para aquellos afectados por la violencia ha sido quizás el aspecto más crítico de este impacto. La educación, la base para el desarrollo individual y social, se convierte en una carga en un entorno así. Por lo tanto, este documento investiga el impacto del conflicto armado en el acceso y la permanencia de la educación como un asunto para la población colombiana, considerando las diversas dimensiones de este desafío.

El efecto más público del conflicto armado ha sido el desplazamiento forzado. Más de 7 millones de colombianos han sido desplazados de sus hogares por la violencia, interrumpiendo la educación de miles de niños y adolescentes (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). Cuando las familias son forzadas a abandonar sus hogares, a menudo también dejan atrás sus pertenencias y oportunidades educativas. Al ingresar a estas nuevas comunidades, su acceso a la escuela puede estar severamente restringido. La violencia comunitaria, expresada de múltiples maneras, es una amenaza directa al acceso a la educación. Las escuelas, incluso aquellas que se supone que son espacios seguros, son frecuentemente víctimas de ataques.

Según un informe de la Defensoría del Pueblo (2019), los ataques contra instituciones educativas están en aumento en la situación actual del conflicto. Este clima de miedo puede impedir que los alumnos y las familias vayan a la escuela y, por lo tanto, puede llevar al abandono escolar. La calidad de la educación también sufre bajo las circunstancias de la batalla. La escasez de recursos y la falta de maestros capacitados no son infrecuentes en las regiones más afectadas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018) afirma que la mayoría de las escuelas en áreas rurales no poseen los recursos básicos para ofrecer una educación de calidad. La falta de instalaciones educativas impide el acceso y también reduce la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, ya que la desmotivación lleva al abandono.

El trauma emocional resultante de la violencia es una barrera significativa para el ingreso y la permanencia en la educación. Muchos jóvenes que han sido sometidos a actos violentos y han sufrido grandes pérdidas padecen enfermedades mentales, lo que puede afectar su capacidad de aprendizaje. La investigación de La Roche y Ocampo (2012) aboga por programas destinados a ayudar a los estudiantes que han sobrevivido al trauma a sobrellevarlo y asegurar su permanencia en el sistema educativo. Pero sin estos programas en muchas comunidades, las posibilidades de que los jóvenes se recuperen y continúen estudiando son limitadas.

El acceso y la continuidad en la educación también dependen de las circunstancias financieras de las personas. El conflicto armado ha dejado a muchas familias en la pobreza, por lo que no pueden permitirse enviar a sus hijos a la escuela. Las altas tasas de abandono escolar provienen de familias desplazadas que priorizan la comida y el refugio sobre la educación (Fundación Educación y Paz, 2019). Es este ciclo de pobreza el que alimenta la escasez de oportunidades educativas para las generaciones futuras. Esto hace que la necesidad de involucrarse con la tecnología y las instalaciones educativas sea mucho más evidente. Sin embargo, a medida que avanza la educación digital, las personas sin conectividad o dispositivos técnicos se ven privadas de oportunidades educativas.

Esta brecha digital exacerba la desigualdad existente en el sistema educativo y se manifiesta fuertemente en las comunidades rurales que experimentan el conflicto (González, 2020). La estigmatización social también puede impactar el acceso y la permanencia en la educación para aquellos afectados por el conflicto. Los desplazados o víctimas de la violencia enfrentan prejuicios en sus nuevas comunidades. Este estigma puede crear una sensación de vergüenza y aislamiento que puede hacer que los jóvenes no quieran ir a la escuela. Sin embargo, a pesar de las dificultades, el punto es que hay varias comunidades que están desarrollando enfoques únicos para el acceso y la permanencia en la educación. La educación popular se ha convertido en una forma importante de abordar la crisis educativa en contextos de conflicto.

Este modelo, donde los estudiantes son activos y están involucrados junto con la comunidad, tiene como objetivo empoderar a las personas a través de la educación. Freire (2000) explica que la educación es un acto de liberación y, de esta manera, iniciativas comunitarias como estas actúan para restaurar el acceso y la permanencia

en la educación. Este proceso depende en gran medida de la agencia de las ONG. Varias ONG han desarrollado programas dirigidos al acceso a la educación para poblaciones amenazadas por el desplazamiento y el conflicto. Como señala la Fundación Educación y Paz (2019), tales actividades facilitan el acceso a las escuelas y brindan oportunidades para que las comunidades mismas creen y generen educación.

Es esta cooperación la que es crítica para aumentar la resiliencia local. La educación y la paz se han vuelto trascendentales en el contexto de la lucha armada. La misión de estos programas es crear una comunidad de aprendizaje o comunidad, donde estudiantes de diferentes orígenes aprendan y convivan, con diálogo. Se centran en la reconciliación y un futuro más justo para todos a través de esta educación en un mundo conformado por diferentes personas (Comisión de la Verdad, 2021). Sirve como catalizador para el acceso equitativo a (y permanencia en) la educación para los estudiantes mediante la infusión de estas creencias en el sistema educativo general.

Así, el impacto de los conflictos armados en el acceso y la permanencia en la educación para las personas afectadas es formidable y multifactorial en Colombia. Enfrentan enormes dificultades que incluyen el desplazamiento forzado, el trauma emocional y más, y necesitan una respuesta más integral. Como un derecho básico que también puede considerarse parte de la reconstrucción social y la paz en el país, los procesos educativos en contextos de conflicto necesitan ser apoyados y fortalecidos.

6. Apoyos emocionales, académicos y sociales para la educación de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

La lucha armada en Colombia ha trazado un camino de sufrimiento y desolación que ha devastado millones de vidas. El elemento más fundamental del desarrollo humano y social —la educación— es el más afectado en este contexto. La violencia afecta la trayectoria educativa mientras intentan participar en la educación básica y secundaria, así como en el apoyo emocional, académico y social para superar diversos obstáculos. Su propósito es discutir en profundidad la importancia de algunos de estos apoyos y su potencial en la recuperación y crecimiento de los jóvenes en Colombia.

Apoyar emocionalmente a los estudiantes es importante para manejar las secuelas del conflicto. La mayoría de los jóvenes han presenciado actos de violencia o han pasado por experiencias traumáticas que han afectado su mente y salud emocional. Basado en La Roche y Ocampo (2012), los programas de apoyo psicosocial son importantes para ayudar a los estudiantes a afrontar, el bienestar emocional y lograr el aprendizaje facilitando su proceso de procesamiento del trauma. Estos programas pueden ser individuales o grupales y pueden consistir en cualquier cosa, desde expresiones emocionales hasta terapias, cosas que los jóvenes pueden hacer para trabajar sus

experiencias y recuperar su enfoque y motivación. Además, es fundamental que exista un entorno escolar seguro y acogedor.

Las escuelas deben ser lugares seguros para que los niños puedan ser ellos mismos. La investigación de la Fundación Educación y Paz (2019) sugiere que tales programas de educación emocional, si se introducen en las escuelas, permiten a los maestros identificar mejor las necesidades emocionales de sus estudiantes y abordarlas, permitiendo así no solo el bienestar de su juventud, sino también creando una situación de aprendizaje de apoyo donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos. A nivel académico, debemos proporcionar un currículo adaptado a las necesidades de los estudiantes afectados por el conflicto. Debido a que se interrumpen en la escuela, muchos de estos jóvenes se encuentran con brechas de aprendizaje.

El Ministerio Nacional de Educación de Colombia recomienda el establecimiento de programas de nivelación y tutorías específicas para permitir a los estudiantes recuperar el tiempo perdido y continuar desarrollando habilidades académicas (2018). Es fundamental que estos apoyos académicos estén en su lugar para ayudar a garantizar que los estudiantes tengan las oportunidades de alcanzar su máximo potencial y tener éxito en sus carreras académicas. Los recursos educativos, también, no son más ni menos un factor. Las escuelas en comunidades afectadas por el conflicto suelen carecer de materiales de enseñanza y suministros tecnológicos.

La Fundación Educación y Paz (2019) sostiene que la disponibilidad de recursos suficientes como libros, computadoras y acceso a internet es primordial para un aprendizaje adecuado. Además, los maestros necesitan ser capacitados en el uso de dispositivos educativos para mejorar la calidad de la enseñanza e inspirar a los estudiantes a participar en su aprendizaje. El apoyo social también importa en este sentido. Construir redes comunitarias de sistemas de apoyo puede crear un sentido de pertenencia y seguridad para los jóvenes. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) destaca la necesidad de la cooperación entre escuela, familia y comunidad (SC) para desarrollar mecanismos de apoyo holísticos como base para la colaboración y una red de apoyo más integrada para las familias y la comunidad.

Programas basados en la comunidad como organizaciones educativas pueden formar tales redes para que los estudiantes les proporcionen asesoramiento, recursos y oportunidades de participación que les permitan desafiar las barreras que encuentran como resultado de la guerra. Explicaré mi punto con respecto a la educación para la paz, ya que siento que puede tener un impacto tremendo en el proceso educativo. Un enfoque educativo de este tipo fomenta la coexistencia pacífica y la comprensión, muy importante en una era de violencia. Para el autor Freire (2000), la educación se trata de liberar el conocimiento, y la educación para la paz ofrece la posibilidad de que los estudiantes aprendan las llamadas técnicas y valores socioemocionales que les ayudarían a construir un futuro más equitativo.

Educar a los jóvenes en estos principios puede ser un medio para prepararlos para ser agentes de cambio en sus comunidades. También se destaca la importancia de las

ONG en apoyar a los jóvenes que luchan con la guerra. Numerosas ONG han implementado una serie de programas/organizaciones destinados a crear un acceso adecuado a la educación, así como apoyo emocional y académico. Estas intervenciones no solo integran la educación formal, sino que desarrollan a los estudiantes de manera integral al satisfacer sus necesidades sociales y emocionales (Fundación Educación y Paz, 2019). Las ONG podrían servir como intermediarios entre las escuelas y las comunidades y ayudarse mutuamente a trabajar en conjunto y tener un mecanismo de apoyo en su lugar. También necesitamos proporcionar un monitoreo continuo del progreso de los estudiantes.

Se deben implementar mecanismos de evaluación que permitan identificar estas áreas para los jóvenes. Como se mencionó anteriormente, la investigación realizada por La Roche y Ocampo (2012) explica que, con un escrutinio continuo del bienestar emocional y académico de los estudiantes, es posible identificar problemas de manera oportuna y tomar medidas correctivas. De esta manera, todos los estudiantes reciben el apoyo que necesitan para continuar su educación y sobresalir en todo momento. Involucrar a las familias en el sistema escolar es igualmente vital.

La participación de los padres y cuidadores en la educación de sus hijos puede mejorar el sistema de apoyo emocional y académico para sus hijos, ya que la educación en la que participan activamente los apoya a ellos mismos. Como se discute en la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), las familias pueden apoyarse mutuamente en la educación, y equiparlas con las herramientas y recursos para apoyar el éxito académico de los niños es un pilar clave para el éxito. Esto puede implicar proporcionar a los padres talleres de capacitación en apoyo al aprendizaje en el hogar y crianza en la escuela.

Finalmente, las redes de apoyo emocional, académico y social son determinantes para garantizar que los participantes en el conflicto armado en Colombia puedan continuar su educación primaria y secundaria. Desde la introducción de programas de apoyo psicosocial, la adaptación del currículo, las herramientas educativas y el establecimiento de redes de apoyo comunitario, se puede desarrollar un contexto de aprendizaje basado en la comunidad para crear un entorno propicio para el bienestar, promoviendo el crecimiento general de los jóvenes. La educación es una fuerza poderosa para la reconstrucción social y la construcción de la paz, y necesitamos invertir en el futuro de aquellos afectados por la violencia.

7. Aspectos a mejorar en el sistema educativo para responder a las necesidades de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

Millones luchan con las realidades de ser pobres y desplazados en Colombia debido al conflicto armado. La educación como un derecho básico y agente de cambio social ha sido devastada por la violencia y el desplazamiento. Con la transición hacia la paz, es importante reconsiderar y rectificar el sistema educativo al servicio de las necesidades de los hombres, mujeres y toda la población desplazada a la luz inmediata del conflicto.

En este marco, los elementos que requieren mejora en el sistema educativo deben ser analizados para que se pueda proporcionar una educación inclusiva y de alta calidad a comunidades como estas.

Un factor importante a abordar es la calidad de la educación. No hay una vida fácil para muchas escuelas en las áreas más impactadas por el conflicto, lo que restringe el acceso y la calidad de la educación. De hecho, numerosas instituciones educativas en Colombia no cuentan con necesidades básicas como agua, electricidad o incluso espacio para el aprendizaje (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2018). Es importante invertir en la reconstrucción de escuelas seguras y accesibles para cada estudiante, particularmente en el campo y en áreas de desplazamiento. La formación docente es el siguiente elemento importante para mejorar el aprendizaje de individuos en zonas de conflicto.

Demasiados educadores en tales áreas no han recibido formación específica para ayudar a satisfacer las necesidades emocionales y académicas de sus alumnos. Según la Fundación Educación y Paz, es esencial que las capacitaciones sean continuas y estén equipadas con consideraciones pedagógicas en relación con la violencia y el trauma. Los maestros educados no solo pueden enseñar mejor, sino también brindar a los estudiantes el apoyo emocional que necesitan para sanar de experiencias negativas. Los planes de estudio escolares también deben ser revisados. Deben resonar con las realidades de las regiones afectadas por el conflicto y contener contenido que enfatice la paz y la reconciliación. La educación para la paz es una parte natural del currículo, enseñando principios como el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica.

La Comisión de la Verdad de Colombia señala que incorporar estos temas en la educación hará que los alumnos sean más capaces de entender y superar las divisiones sociales provocadas por el conflicto y puedan ayudar a las futuras generaciones a construir la base para un mejor futuro. También es muy importante implementar planes de apoyo psicosocial en la escuela. Muchos niños que han experimentado violencia sufren problemas emocionales que afectan su capacidad de aprendizaje. La investigación de La Roche y Ocampo (2012) muestra que es necesario en la comunidad brindar provisión de salud mental y apoyo emocional a estos niños. Tales programas podrían emplear terapias grupales o individuales o actividades que permitan a un joven expresarse emocionalmente, así como mostrar resiliencia, lo cual es propicio para el bienestar general de la juventud.

La adición de tecnología es otra cosa a superar. La importancia de las tecnologías de la información ha cobrado protagonismo en el aprendizaje en una sociedad rápidamente digital. Pero muchas escuelas en áreas afectadas por el conflicto no tienen acceso a la tecnología. González (2020) enfatiza la importancia de habilitar dispositivos y conectividad a internet, que los maestros puedan estar bien capacitados en la tecnología para permitir el aprendizaje que pueda ayudar a ampliar la gama de recursos educativos disponibles para los estudiantes. Hay más que decir sobre

involucrar a las familias en la educación. Las familias son críticas para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) aboga por la necesidad de abrir oportunidades para que las familias sean parte del entorno educativo de sus hijos. Esto incluye la capacitación de los padres en la promoción del aprendizaje en el hogar y trabajar juntos para comunicarse efectivamente con los maestros. Una colaboración orientada a la escuela/familia también puede ser un factor transformador para ayudar a los niños en edad escolar a tener éxito. El establecimiento de mecanismos de apoyo para las comunidades también es importante para mejorar la educación de las personas perjudicadas por el conflicto. Las redes de apoyo entre escuelas, ONG y comunidades, promoviendo la integración de escuelas, ONG y comunidades aumentarán el cuidado y la calidad del entorno de aprendizaje de los estudiantes.

Según la Fundación Educación y Paz (2019), las redes de apoyo pueden ayudar a los niños y jóvenes a superar las dificultades del conflicto al brindarles acceso a recursos esenciales, asesoramiento y oportunidades de participación. La evaluación del sistema educativo es algo que no debe ser ignorado. Es esencial crear mecanismos de monitoreo y evaluación. Según estudios de La Roche y Ocampo (2012), monitorear el estado emocional y académico de los estudiantes de manera regular puede identificar problemas a tiempo para que se puedan tomar medidas, así como cambios en el sistema educativo como resultado. Esto garantiza que los estudiantes reciban las herramientas y recursos necesarios para tener éxito.

Es esencial abogar por una educación inclusiva y apreciar y valorar las diferencias de los individuos entre esos estudiantes. Las comunidades afectadas por el conflicto son complejas y multiétnicas y multiculturales. Se necesitan políticas educativas para proporcionar a todos los estudiantes que garantizarán un acceso equitativo a la educación, independientemente de su origen, género o estatus socioeconómico (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2018). La escuela debe ser un espacio inclusivo lleno de respeto, creando oportunidades para que todos los estudiantes de todos los orígenes, culturas y procedencias sean lo mejor de sí mismos.

Por lo tanto, para superar los desafíos sistémicos que impiden que se satisfagan las necesidades de los estudiantes afectados por el conflicto armado, la sociedad colombiana debe trabajar para mejorar sus sistemas educativos. Desde la infraestructura y la formación docente hasta la integración de la tecnología y el apoyo psicosocial, todas estas cosas deben ser cubiertas para construir un sistema educativo que promueva la paz y el desarrollo. En este sentido, la educación representa la piedra angular de la reconstrucción social y, por lo tanto, es de gran importancia para crear un mejor mañana para las víctimas de la violencia.

8. Competencias para el desarrollo personal y comunitario de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

El conflicto armado en Colombia ha repercutido en la sociedad colombiana durante décadas y ha dejado una profunda huella en la vida de las personas y sus comunidades. En tal contexto, el desarrollo personal y comunitario se convierte en una prioridad absoluta. Las competencias que se desarrollan deben beneficiar al individuo para sanar y restaurar sus vidas y la infraestructura social de las comunidades afectadas por tales situaciones y hacer posible su reconstrucción. Será importante examinar los componentes de competencia fundamentales esenciales para el desarrollo personal, social y comunitario de los afectados por el conflicto en Colombia.

La resiliencia es una de las competencias que más importa. Esta habilidad permite a las personas enfrentar y superar problemas y adaptarse a un entorno desafiante y estresante. La resiliencia, como explican La Roche y Ocampo (2012), es central para el sobreviviente de trauma que quiere reconstruir su vida y buscar sentido en la tormenta de desorden y violencia. La construcción de resiliencia es necesaria en los jóvenes para que puedan enfrentar las adversidades del conflicto mientras aprenden el concepto de 'superación' para devolver y contribuir a sus comunidades de manera saludable y constructiva.

La empatía también es una habilidad que debe desarrollarse en aquellos afectados por el conflicto. La capacidad de empatía —la capacidad de las personas para sentir y experimentar lo que son los sentimientos y experiencias de los demás— es una de las necesidades fundamentales para la promoción de la convivencia y la reconciliación en comunidades fracturadas. "Podemos hacer que la educación esté más integrada en la vida de los jóvenes" en Colombia, la Comisión de la Verdad de Colombia (2021) afirmó que la empatía debería ser un componente activo de la educación porque es un facilitador de relaciones más saludables entre los jóvenes en diversas situaciones sociales en las que están involucrados. La empatía es la clave para la paz y el entendimiento.

Una buena comunicación, también, parece ser una competencia clave. La comunicación juega un papel principal en la resolución de conflictos y la construcción de relaciones cuando se sabe cómo articular un mensaje claro y cómo escuchar a los demás. Como señala González (2020), la comunicación efectiva permite a los miembros de la comunidad compartir sus experiencias, desafíos y preocupaciones, fomentando el diálogo y la colaboración en la comunidad. La necesidad de estas habilidades permite a los jóvenes convertirse en agentes activos de cambio en su entorno y desarrollar un sentido de pertenencia.

Otra habilidad clave aquí es la capacidad de trabajar en equipo. El trabajo en equipo es esencial para superar las comunidades afectadas por el conflicto, ya que el problema es uno que debe resolverse juntos. La Fundación Educación y Paz (2019) argumenta que promover el trabajo en equipo reúne a las personas para trabajar en grupo y combinar sus habilidades y talentos para objetivos generales y ayuda a asegurar el

apoyo social. Aprender más a fondo cuando se trabaja en grupo también promueve la solidaridad y la cohesión social, componentes clave de la recuperación comunitaria. El desarrollo en una comunidad o en la vida personal está mediado por la innovación y la creatividad como habilidades emprendedoras.

Cuando se enfrentan escaseces y adversidades, poder pensar creativamente y producir soluciones innovadoras es una cuestión básica. La Roche y Ocampo (2012) enfatizan el papel de la creatividad de los jóvenes en que los fomenta a pensar en formas alternativas de resolver problemas y contribuye a su desarrollo comunitario. Fomentar un entorno que aliente la creatividad empodera a las personas para emerger como agentes de cambio y proporcionar oportunidades en situaciones de crisis. La educación cívica y la participación activa son habilidades que deben fomentarse dentro de las comunidades que sufren el conflicto.

El conocimiento de los derechos y deberes cívicos es fundamental para desarrollar sociedades democráticas y justas. Participar en actividades cívicas y comunitarias ayuda a los jóvenes a cultivar un sentido de responsabilidad y pertenencia, según la Comisión de la Verdad de Colombia (2021). Promover la participación activa en la vida comunitaria contribuye a la integración social y al empoderamiento de las personas y les da una voz en la toma de decisiones a nivel comunitario más inmediato, lo que impacta sus vidas. El pensamiento crítico es igualmente una habilidad importante que necesitamos desarrollar. Poder analizar información, desafiar suposiciones y tomar decisiones bien informadas es trascendental en un mundo donde reinan la desinformación y la división.

González (2020) argumenta que el pensamiento crítico da a los jóvenes una perspectiva más amplia del mundo exterior y les permite decidir perseguir los mejores intereses para ellos mismos y sus sociedades. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la escuela es fundamental para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos conscientes e informados. El control emocional también es fundamental para el éxito en la vida personal y comunitaria. La necesidad de conocer tus propios sentimientos y reconocer y gestionar tus propias emociones y comprender las de los demás es fundamental en la vida de las personas, muchas de las cuales han sido traumatizadas. La Roche y Ocampo (2012) proponen programas de educación emocional que ayudan a los jóvenes a identificar formas de enfrentar las inevitables dificultades que vienen con la adolescencia y mejorar sus condiciones de vida en general.

Es al gestionar las emociones que se puede crear una atmósfera más constructiva para el aprendizaje y la convivencia. La adaptabilidad es una competencia importante en caso de conflicto. En un mundo que está en constante evolución y a menudo es impredecible, adaptarse al cambio es necesario tanto para el desarrollo personal como colectivo. La Fundación Educación y Paz (2019) explica que la adaptabilidad para los jóvenes fomenta la capacidad de mirar los problemas con mente abierta y flexibilidad. Si bien esta es una habilidad importante en la educación, también es una habilidad que queremos enseñar a las personas para que puedan enfrentar las vicisitudes de la vida

comunitaria. Crear una identidad positiva se vuelve crítico ya que la autoidentidad es determinante para la superación personal. La experiencia que proporciona la guerra puede llevar a una formación de identidad sólida y exitosa, pero puede ser traumática para aquellos atrapados en ella. Es la base de una formación de identidad saludable y positiva que siempre ha sido formada por muchas personas que han sido afectadas por el conflicto.

La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) destaca que ayudar a los jóvenes a formular su identidad les ayuda a encontrar un sentido de pertenencia y autoestima a través de su identidad. Por lo tanto, necesitamos educar a las comunidades y comunidades de interés en la forma en que la acción social y la solidaridad afectan la violencia. Para que se sientan empoderados, capaces de contribuir a la reconstrucción y reconstrucción de su sociedad, las personas deben fortalecer su autoestima y confianza. En comunidades impactadas por el conflicto, la solidaridad y el compromiso social son habilidades que deben fortalecerse. La solidaridad llama a las personas a unirse para el beneficio mutuo, ayudando a reforzar la estructura social para la paz (González, 2020).

La educación que construye los valores de solidaridad y compromiso social es el elemento central para preparar a los ciudadanos de una manera que les permita ser miembros orientados al desarrollo de su sociedad. El desarrollo de las poblaciones afectadas por el conflicto armado en Colombia es apoyar competencias críticas que permitan a las personas enfrentar su lucha y devolver a sus comunidades. Tales competencias —resiliencia, empatía, creatividad y participación activa— son esenciales para construir un futuro más equitativo y justo. El desarrollo de estas habilidades no es solo una inversión; no solo beneficia a las personas, sino que también fortalece a la sociedad y contribuye a la paz en el país, por lo que invierta en estos desarrollos.

9. Características de un programa educativo para atender las necesidades de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

El conflicto armado en curso en el país ha dejado profundas cicatrices en la sociedad y ha sumido a sus ciudadanos en una gran agonía. Como resultado, millones continúan sintiendo esto en sus corazones y mentes y han visto sus vidas transformadas. En este sentido, los programas educativos deben desarrollarse con sensibilidad hacia las necesidades particulares de aquellos afectados por la violencia. Para ser efectivo, un programa educativo debe cumplir una función educativa a través del conocimiento académico y también abordando las necesidades emocionales, sociales y culturales de los estudiantes. Por lo tanto, se deben identificar las características importantes de un programa basado en las necesidades educativas de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia.

Un modelo inclusivo de un proyecto educativo es muy relevante en esta aplicación. El programa también debe ser consciente y reconocer la diversidad cultural y social entre las comunidades impactadas. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) afirmó

que la educación inclusiva es inclusiva, para una educación de calidad independientemente del origen, género o estatus socioeconómico de los estudiantes, para fomentar la equidad y profundizar la calidad del aprendizaje al incluir diversas perspectivas y experiencias (Verbaz et al., 2022; Mibas & Valor, 2023). Una calidad definitoria adicional que se requiere en el currículo debe ser la flexibilidad. La situación de los estudiantes afectados por el conflicto puede variar ampliamente y debe responder a la situación en la que viven según sus necesidades específicas.

La Fundación Educación y Paz (2019) estipula que los programas deben ser adaptables para que se pueda proporcionar instrucción individualizada a través de diversas vías educativas, los modos de instrucción deben ser adaptables para abordar diferentes situaciones sociales de los estudiantes, incluyendo la educación formal, no formal e informal. Un elemento esencial de un programa educativo es el apoyo psicosocial. Las víctimas de desplazamiento forzado y violencia frecuentemente experimentan traumas emocionales que afectan su aprendizaje. La Roche y Ocampo (2012) señalan que es importante proporcionar servicios de apoyo psicosocial como parte del programa educativo en un esfuerzo por apoyar a los estudiantes en la recuperación de experiencias traumáticas. Esto puede consistir en terapia individual y grupal, pero también en actividades para promover la resiliencia y la expresión emocional saludable en los jóvenes, quienes pueden ser más propensos a procesar sus sentimientos y sanar.

La educación para la paz debe ser un elemento clave de cualquier programa dirigido a comunidades afectadas por el conflicto. Tal estrategia tiene como objetivo apoyar la coexistencia, la reconciliación, el diálogo entre estudiantes de diferentes orígenes sociales. Integrar la educación para la paz en el currículo escolar es un componente clave para asegurar que los estudiantes adquieran habilidades socioemocionales y los valores necesarios para construir un futuro más pacífico (Comisión de la Verdad de Colombia, 2021) para que los jóvenes aprendan a vivir en paz y se conviertan en agentes de cambio para sus comunidades. La formación docente es un ingrediente necesario que no debe perderse en los maestros. En situaciones de conflicto, los educadores deben anticiparse y trabajar con las necesidades individuales de sus estudiantes.

Como menciona la Fundación Educación y Paz (2019), es esencial proporcionar educación constante para los maestros sobre temas como el manejo del trauma y cómo enseñar de manera inclusiva, así como metodología activa. Estos maestros capacitados mejoran la instrucción de los estudiantes y actúan como apoyos emocionales. Otra característica que debe adoptarse en el diseño de programas educativos es la interdisciplinariedad. Para comprender las necesidades de los estudiantes afectados por el conflicto, debemos recurrir a la psicología, la sociología y la educación para abordar a nuestros estudiantes en múltiples comunidades disciplinarias. Una metodología multidisciplinaria apoya a los estudiantes a comprender la complejidad de la realidad, a razonar a través de las complejidades presentes en el entorno para mejorar su aprendizaje y a formar un pensador crítico que forme una base

esencial, para construir un pensamiento crítico que mejoraría la reconstrucción social (González 2020).

Además, es importante que la actividad escolar promueva el compromiso activo de la comunidad. Tener la participación de las familias y otros actores locales en el proceso educativo es esencial para desarrollar apoyo a nivel de toda la escuela. Como afirma la Comisión de la Verdad de Colombia (2021), la participación comunitaria no solo mejora las relaciones entre padres y comunidad, sino que también prepara a los padres y cuidadores como aliados en la educación de sus hijos. Esto podría significar capacitación para padres, o incluso actividades diseñadas para fomentar la cooperación entre la escuela y la comunidad. La accesibilidad también es parte de un programa educativo dirigido a abordar las necesidades de las personas que experimentan el conflicto. Necesitamos eliminar las barreras físicas, económicas y sociales para la educación.

Se deben introducir políticas para promover el acceso a la educación en todo el espectro socioeconómico (Fundación Educación y Paz, 2019). Si esto se lleva a cabo a través de becas, transporte escolar y otros recursos destinados a incluir a todos los jóvenes en la escuela, debe proporcionarse para todos los jóvenes. Otra característica clave es la evaluación continua del programa. Se deben implementar mecanismos de monitoreo y evaluación para evaluar cómo el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes se ven afectados por los programas para que se puedan realizar mediciones de impacto. Como señalan La Roche y Ocampo (2012), la evaluación continua ayuda a identificar y desarrollar el currículo para satisfacer los niveles de necesidades en constante cambio de los estudiantes. Hacerlo mantiene un programa relevante y funciona con el tiempo.

El desarrollo sostenible es un atributo que nunca debe olvidarse en el enfoque de creación de materiales de curso en educación. Dichos programas deben ser sostenibles, por ejemplo, a largo plazo en términos de sostenibilidad, para que los recursos y las redes de apoyo permanezcan abiertas para las comunidades afectadas. González (2020), entre otros, afirma que formar vínculos con organizaciones locales, nacionales e internacionales podría llevar a que el programa permanezca abierto a la posibilidad de su sostenibilidad, manteniendo la dedicación en una buena alianza de trabajo para la calidad para todos a largo plazo. Los planes de estudio deben cultivar la creatividad y la innovación como parte del entorno de aprendizaje. Crear un entorno que promueva la creatividad permite desafiar a los estudiantes con diferentes métodos de aprendizaje y resolución de problemas. Según la Fundación Educación y Paz (2019), la creatividad es necesaria para que los jóvenes puedan tener éxito, empoderarse para adaptarse a un mundo dinámico.

Fomentar la creatividad liderada por los estudiantes en la educación puede ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio en sus propias comunidades. En esencia, un sistema educativo que está dirigido a las necesidades de los estudiantes afectados por el conflicto armado en Colombia debe ser abierto y flexible para atender a los estudiantes. Es una necesidad que debe realizarse cuando se incluye la provisión

de educación para la paz en el plan, con apoyo psicosocial para los participantes, capacitación docente e involucramiento de la comunidad, todo lo cual es necesario para tener éxito. Invertir en la educación de calidad necesaria para satisfacer las necesidades de las comunidades en el área puede contribuir a la reconstrucción social de la sociedad colombiana actual y, por lo tanto, crear condiciones para un futuro más justo y pacífico.

10.Experiencias educativas exitosas para personas afectadas por el conflicto armado en Colombia

Millones de personas han enfrentado los horribles efectos del conflicto armado en Colombia, afectando el acceso a la educación y el desarrollo personal y comunitario. Pero en medio de los problemas, los caminos exitosos de la educación han continuado, las mismas personas perjudicadas por la violencia no los han olvidado. Estos proyectos han brindado aprendizaje académico y se sabe que han influido en la resiliencia, la paz y la reconstrucción social. Sin embargo, es importante mencionar aquí hasta qué punto algunas de las mejores prácticas educativas más importantes en Colombia también han mostrado la contribución impactante a esos estudiantes. Uno de los más destacados es el programa Educación para la Paz, ofrecido por organizaciones no gubernamentales y el Ministerio de Educación en múltiples partes del país. El objetivo de este programa es instruir a los jóvenes en el espíritu de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos.

Este método también ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales, junto con un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia sus comunidades (Fundación Educación y Paz, 2019). Además, una mayor comprensión de la diversidad entre los participantes con un compromiso con la paz, entre otras cosas, ha impactado enormemente sus perspectivas sobre la vida comunitaria. Otro viaje revelador es el proyecto Escuelas de Paz en comunidades severamente devastadas por el conflicto. Nuestro objetivo es tener espacios seguros para que los estudiantes aprendan y se sientan seguros. La Comisión de la Verdad de Colombia (2021) destaca que estas escuelas han sido un factor importante que ha disminuido la tasa de deserción escolar y han fomentado un ambiente inclusivo.

El testimonio de los estudiantes sugiere que están más ansiosos por seguir aprendiendo que antes, y están mostrando cómo es posible un aprendizaje seguro. El programa Aprender para la Vida es una alternativa que ha ayudado a desarrollar habilidades del mundo real entre los jóvenes afectados por el conflicto. La Fundación Emprendedores por la Educación ha introducido la educación formal en los campos técnicos y profesionales. González (2020) señala que la participación de los participantes les permite adquirir habilidades que les dan acceso a empleos y un futuro prometedor. Los éxitos de los jóvenes que han ingresado a la fuerza laboral son un ejemplo convincente de cómo la educación puede cambiar vidas y comunidades. El

programa Becas para la Paz ha dado a los estudiantes de las comunidades afectadas la esperanza de continuar su educación a través de becas. De este modo, pueden asistir a la universidad.

Aquellos que son apoyados por el programa Becas para la Paz han sido reconocidos por organizaciones educativas como la Fundación Educación y Paz (2019) como representantes académicamente competentes de sus comunidades que contribuyen con mucho trabajo y pasión. En sus narrativas, cómo la educación superior cambia vidas y sirve para la mejora de sus comunidades no solo se ve en sus narrativas, sino también como una forma de vida y una manera de hacer trabajo de reconciliación pacífica para la comunidad. El proyecto Historias de Memoria es un proyecto que busca reclamar la historia de las comunidades en el área afectada por la guerra. A través de talleres de escritura y narrativa, las personas tienen acceso a compartir sus experiencias de vida en talleres.

La Roche y Ocampo (2012) discuten en particular: que las experiencias traumáticas ayudan a los jóvenes a dar sentido a sus sufrimientos; son capaces de mejorar en la expresión de sus pensamientos y sentimientos verbalmente o incluso escribiendo sus experiencias. Este grupo de historias, entre muchas otras, construye memorias comunes desde las cuales sanar y tender puentes entre comunidades. Otro programa de Caminos de Esperanza, con un enfoque en la educación emocional y el bienestar psicológico de los jóvenes, también es transformador. Desarrollado para poblaciones con trauma y conflicto, este programa incluye talleres y actividades para aumentar la resiliencia y el control emocional. Los participantes informan sobre estas evidencias en sus informes y mejoras en la salud emocional y las relaciones (Comisión de la Verdad de Colombia, 2021).

Al manejar sus sentimientos, los jóvenes construyen un buen marco desde el cual enfrentar las dificultades de la vida y cómo retribuir a las comunidades en las que viven. Las Escuelas de Campo han demostrado cómo la educación puede complementar el desarrollo rural y la sostenibilidad. El programa combina educación formal y capacitación en prácticas agrícolas sostenibles. González (2020) sostiene que los jóvenes en esta escuela están aprendiendo cómo involucrarse y comprender la agricultura y la responsabilidad hacia su entorno y sus comunidades también. A través de la agricultura sostenible, los jóvenes se están convirtiendo en agentes de cambio en sus comunidades en torno a la seguridad alimentaria y el desarrollo rural.

El programa Tejiendo Redes es una intervención social y de reducción de conflictos en comunidades afectadas por el conflicto. Los participantes pueden expresarse y conectarse con la familia y el patrimonio a través de actividades culturales y artísticas. Según la Fundación Educación y Paz (2019), esta experiencia ayudó a los jóvenes a desarrollar identidad y pertenencia, además de trabajo en equipo. Fortalecen los lazos interpersonales, que son centrales para la cohesión social, así como para construir

comunidades más resilientes. Programa Creciendo Juntos: este programa tiene como objetivo fomentar las habilidades educativas holísticas de nuestros jóvenes y sus familias. A través de talleres y programas grupales para toda la familia, busca fomentar un ambiente de aprendizaje cooperativo.

La Roche y Ocampo (2012) argumentan que este tipo ha sido de gran ayuda para el logro académico de los estudiantes, y también es bueno para profundizar los lazos familiares. Al involucrar a las familias en programas de enseñanza y aprendizaje, se crea un ambiente de apoyo que ayuda al desarrollo personal y académico de los jóvenes. La aplicación de la Ciencia para la Paz es una experiencia educativa clave que ha contribuido en gran medida. Este programa tiene como objetivo educar a los jóvenes en ciencia y tecnología, así como fomentar principios de paz y convivencia pacífica. Los participantes informaron estar más curiosos e involucrados en la ciencia y haber adquirido habilidades de pensamiento crítico (Comisión de la Verdad de Colombia, 2021).

El programa brinda a los jóvenes las herramientas para enfrentar los desafíos del futuro integrando la educación científica con la promoción de la paz. Mujeres en Acción busca ayuda para las jóvenes afectadas por el conflicto. Las participantes aprenden cómo convertirse en líderes en sus comunidades a través de la educación y el desarrollo de habilidades. Este tipo de enfoque ha apoyado a las mujeres para lograr avances económicos y contribuir al desarrollo social y comunitario (Fundación Educación y Paz, 2019). Las historias individuales de mujeres que han trabajado para cambiar sus vidas y las vidas de sus comunidades muestran el impacto transformador de la educación.

Al final, las experiencias educativas fructíferas en Colombia ilustran que todavía es posible desarrollar programas que cambien fundamentalmente las vidas de las personas atrapadas en el conflicto armado. La educación para la paz y el desarrollo de las mujeres como líderes comunitarias, estas iniciativas han sido centrales para construir capacidades de resiliencia, cohesión social y crecimiento personal. A través del apoyo a una educación excelente e interacciones ricas y positivas, Colombia puede trabajar hacia un futuro más equitativo y cohesivo para todas las comunidades.

Síntesis Curricular
Doctor Cristian Sánchez
C.I.V. 2.553.284

Estudios realizados: Profesor en Biología y Ciencia General del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), 1975; Magíster Scientiarum en Biología, mención Ecología del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), 1987; Doctor en Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, 2016.

Cargos desempeñados: Profesor activo del Instituto Pedagógico de Caracas desde 1974 hasta el 2006 con la categoría de Profesor Titular. Profesor jubilado a partir del 2006 de la UPEL IPC. Subdirector de Extensión de UPEL-IPC, 1998-2000. Director-Decano (E) de UPEL-IPC, 2000-2002. Director Decano de UPEL-IPC 2002-2006. Secretario del Núcleo Permanente de Decanos de Educación del Consejo Nacional De Universidades (CNU) en representación de la UPEL, 2003- 2004. Jefe (E) de la Unidad de Currículo de UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas, 2005 – 2006. Docente adscrito a la Cátedra de Botánica del Dpto. de Biología y Química desde 1975 al presente.

Docencia, investigación y tutorías de postgrado: UPEL IPC; Maestría en Geografía Física, 1992-2016; Maestría en Educación Ambiental, 1992 al presente; doctorado en Educación Ambiental, 2017 al presente. UCV: Maestría en Botánica Agrícola, 1994-2001; Maestría en Botánica, 1995-1998. IVIC: Maestría en Biología Mención Ecología, 1991-1992.

Publicaciones: Entre otras; Sánchez Cristian (2005). Vigencia del Instituto Pedagógico de Caracas, en el marco de la Educación Venezolana. Edumedia. Abril-Junio (9):4-7. Ministerio de Educación y Deportes, Caracas; Sánchez Cristian (2006). Influencia de las Misiones Chilenas en la Enseñanza de La Ciencia en Venezuela. (2006. Ultimas Noticias, domingo 30 de septiembre de 2006), Caracas; Sánchez, C., Sánchez, A. (2010). Aproximación al estudio geohistórico del sector noreste de la Parroquia El

Paraíso, Municipio Libertador, Distrito Metropolitano de Caracas. CONHISREM 2 (7): 124-16; Sánchez, C., Sánchez, A. (2012). Estudio de la Teoría de la Acción de los Docentes en el Ámbito de la Educación Ambiental. *Revista Venezolana de Educación Ambiental*. Vol 1, Nº 1; Sánchez, C. (2013). Los Biomas de Venezuela. En: *El Mundo de la Biología* (pp. 233-244). (C. Bifano, Editor). Caracas. Fundación Empresas Polar; Sánchez, Cristian, Moreno, Efraín y Silva, Eliseo. (2016); Departamento de Biología y Química. En: *Historia de los Departamentos del Instituto Pedagógico de Caracas* (pp. 49-108). Fondo Editorial Mariano Picón Salas, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas; Acuña, B., Sánchez, C. (2019). El huerto escolar: estrategia didáctica para la promoción de valores ambientales en la educación inicial. *Revista De Propuestas Educativas*, 1(2), 95-113. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v1i2.40>; Efraín Moreno y Cristian Pastor Sánchez. (2022). La investigación en la especialidad Biología del Departamento de Biología y Química, Instituto Pedagógico de Caracas. En: H. Vílchez (Coord.), *Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación*. (pp. 148-207). Caracas. Colección Identidad, Serie de Libros Arbitrados, Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC, UPEL.

Síntesis Curricular
Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas
C.C. 71.697.590

Estudios realizados: Comunicador Social, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (Bogotá, Colombia, diciembre 21 de 2007); Especialista en Educación, Cultura y Política, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD (Bogotá, Colombia, junio 22 de 2013); Máster en Comunicación Política y Empresarial de la Universidad La Salle de España (Madrid, España, octubre 19 de 2015), Magíster en Educación Versión Internacional, Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile, mayo 26 de 2022).

Cargos desempeñados: Promotor social y Técnico de campo, ambiental y social del programa Familia Guardabosques Productivas en municipios de Ataco y Natagaima, en el departamento del Tolima (Convenios 044/2008 CERLALC-CORTOLIMA, 029/2009 CORTOLIMA-ACCIÓN SOCIAL/FIP, 067/2010 ACCIÓN SOCIAL/FIP-CORTOLIMA), abril 2008 a diciembre 2010. Coordinador y Director General ejecución Modelos Educativos Flexibles FORMAR y ESCUELA GLOBAL para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Corporación GAIA AQUA, abril 2013 a diciembre 2016; Director Académico de la Institución Educativa para el Trabajo y el Desarrollo Humano “Escuela del Tequendama”, mayo 2016 a marzo 2018; Coordinador del programa Académico de Comunicación Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Centro Sur (Ibagué - Tolima), abril 2018 a septiembre 2022; Capacitador de la Escuela Superior de Administración Pública Territorial Tolima, septiembre a noviembre 2025; Profesional Especializado del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de la República de Colombia, desde el 29 de enero de 2025 hasta la fecha de hoy.

Docencia, investigación: Profesor Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Ibagué, marzo a diciembre 2008; Profesor Instructor II de Comunicación Social y Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Centro Sur, Ibagué, abril 2018 a noviembre 2023; Investigador Comunicación Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Centro Sur, Ibagué, febrero 2020 a noviembre 2023.

Publicaciones: Artículos: Sánchez V., L. (2024). Teorías pedagógicas pertinentes para la educación de jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado colombiano. Revista Investigación y Educación Vol. VIII, No. 15. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela, pp. 65-85. Disponible en: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionyeducacion>; Sánchez V., L. (2025). Formación inclusiva y transformadora para víctimas del conflicto armado a partir de sus necesidades educativas. En Educación para la ciudadanía plural: una mirada desde la equidad y la inclusión. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, pp. 100-131. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1XCjiPBjFwg-GL-OMAbfk8R_Aj7rPC9rV/view?usp=sharing DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18487287>; Sánchez V., L. (2025). Consecuencias del Conflicto Armado que afectan la Educación en Colombia. En Propuestas innovadoras para mejorar la educación: retos y desafíos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, pp. 238-211, Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1uAYJZkJixQkj58tp3cl8qB6zrF0vZObq/view?usp=sharing> . DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18487307>. Libros: Sánchez V., L.; Gutiérrez R., M.; y Camacho Á., A. (2023). Lecciones de libertad: una experiencia de educación superior para la resocialización. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16665>. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-612-3>; Sánchez V., L. (2024). Teoría del aprendizaje transformador: para personas jóvenes y adultas afectadas por la violencia causada por el conflicto armado. Buenos Aires, Argentina. Ediciones NuestrAmérica desde Abajo. Disponible en: <https://ediciones.com.ar/libros/index.php/nuestramericaar/catalog/book/e13763780>. DOI: <https://zenodo.org/records/13763781>. Capítulo de Libro: Gutiérrez R., M.; Sánchez V., L., y Méndez C., G. (2023). Educación superior en prisión: Derribando muros y llenando la cárcel de color. En El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades: Sistematización de experiencias desde la proyección social. Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, pp. 424-450. URL: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19194>.