

**EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN SOCIAL  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE ASÍS DE LA  
CIUDAD DE VILLAVICENCIO**

**UVENCER ALEXANDER GÓMEZ  
WILDER VALDERRAMA**

**TUTOR  
EDGAR PINEDA**

**TRABAJO DE GRADO  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS UNIMINUTO  
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA  
VILLAVICENCIO  
MARZO, 2015**

### **Dedicatoria**

A Victoria Catalina y Yolanda, por estar siempre en mi mente. También de manera muy especial a Villavicencio por abrirme las puertas cuando más lo llegué a necesitar. Aquí sólo he encontrado bendiciones y personas solidarias como Néstor, Arley, Betty y mis cuñadas, gracias a todos.

*Uvencer Alexander Gómez*

### **Dedicatoria**

A mi familia que a lo largo de la vida han dejado una huella fundamental en mi educación tanto académica como de la misma vida, velando por mi bienestar, y también a María de los Ángeles que siempre ha estado en mis tristezas, rabias y alegrías.

*Wilder Alberto Valderrama*

### **Agradecimientos**

En general, expresamos nuestros agradecimientos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Vicerrectoría Llanos, por brindarnos oportunidades y retos, tanto en la parte laboral como académica, de manera especial reconocemos el apoyo de nuestro asesor **Edgar Pineda** y de **Genny Cárdenas** en el área de postgrados. Así mismo, manifestamos nuestro más profundo agradecimiento a la comunidad escolar de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio. Un reconocimiento sincero a su rectora **Gloria Mercedes Abella Millán**, por la confianza que nos brindó, tanto a nosotros como a este proyecto desde el primer momento en que lo socializamos, gracias a su coordinadora **Leivy Mateus**, docentes y estudiantes que participaron activamente en este proyecto. Finalmente, nuestros reconocimientos a los que creen de mente y corazón en una educación cada vez más incluyente, así sea en las condiciones más adversas y trastocadas, como en algunas ocasiones se han dado en este país.

*Uvencer Alexander Gómez & Wilder Alberto Valderrama*

**TÍTULO:**

**EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN PARA LA REINTEGRACIÓN SOCIAL EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE ASÍS DE LA CIUDAD DE  
VILLAVICENCIO**

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	8
1. INTRODUCCIÓN .....	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
2.1 Formulación del Problema .....	15
2.2 Hipótesis de la Investigación .....	15
3. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO CENTRAL DEL PROYECTO.....	16
4. OBJETIVOS .....	18
4.1 Objetivo General .....	18
4.2 Objetivos Específicos.....	18
4.3 Formulación de Objetivos a través de la EDT (Estructura de Desglose de Trabajo) y del Marco Lógico .....	19
5. MARCO DE REFERENCIA .....	22
5.1 Marco Teórico y Conceptual.....	22
6. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	35
6.1 El tipo de estudio.....	35
6.2 Diseño de la Investigación .....	35
7. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	37
7.1 La Población y la muestra objeto de estudio.....	40
7.2 Obtención de la información a través de la entrevista como técnica complementaria....	44
7.3 Procesamiento y análisis .....	45
7.4 La descripción de las prácticas de los actores sociales como base fundamental para la sistematización de experiencias.....	46
8. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	50
8.1 La Institución Educativa San Francisco de Asís - IESFA del Municipio de Villavicencio .....	50
8.2 La Percepción de los Estudiantes y Docentes hacia la Educación para la Reintegración	70
8.2.1 Descripción y análisis de los hallazgos según la percepción de los estudiantes .....	70
8.2.2 Descripción y Análisis de los Hallazgos Según la Percepción de los Docentes Sobre el Programa de la Educación para la Reintegración Social.....	91

8.3	Una Aproximación Etnográfica hacia los Involucrados en el Programa de Educación para la Reintegración al Interior de la I.E. San Francisco de Asís .....	105
8.4	Formulación de una estrategia para la revisión del PEI a partir de una visión ampliada de la Educación Inclusiva y su relación con el Programa de ERS .....	137
8.4.1	Análisis Estructural del Sistema relacionado con la Educación para la Reintegración en la Institución San Francisco de Asís.....	137
8.4.2	Formulación de una matriz DOFA desde un entorno estratégico planteado para la Institución Educativa San Francisco de Asís.....	153
9.	CONCLUSIONES .....	162
10.	RECOMENDACIONES .....	164
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
12.	ANEXOS .....	169
13.	RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO CON FINES DE PUBLICACIÓN RAE .....	176

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Rol o forma de involucramiento .....	38
Tabla 2. Institución educativa San Francisco de Asís.....	50
Tabla 3. Evolución del número de estudiantes, docentes y grupos de la IESFA .....	54
Tabla 4. Competencias integradoras en el Modelo de formación para la reintegración .....	63
Tabla 5. Población Atendida.....	65
Tabla 6. Cruce de variables. (i) Pertenencia al programa de formación para la reintegración social, (ii) género, (iii) estado civil del participante y (iv) edad en rangos. ....	74
Tabla 7. Cruce Variables. (i) Ha sido beneficiario del siguiente programa estatal (ii) Es usted de la ciudad de Villavicencio.....	75
Tabla 8. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados.....	77
Tabla 9. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados.....	78
Tabla 10. Cruce de Variable (i) Ha sido beneficiario del programa de reintegración social en los últimos 5 años (ii) Los estudiantes en proceso de reintegración social (PPRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar. ....	79
Tabla 11 Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. ....	83
Tabla 12. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) La educación recibida de parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas.....	83
Tabla 13. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) En la I.E. se realizaran actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución .....	85
Tabla 14.Cruce de variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista.....	86
Tabla 15. Cruce de variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) El proceso educativo recibido en la IESFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión .....	88
Tabla 16. Nivel de conocimiento de las siguientes categorías. Estudiantes IESFA jornada sábado. ....	90
Tabla 17. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración. ....	91
Tabla 18.Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepción de Docentes. ....	93
Tabla 19. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepción de Docentes. ....	94

Tabla 20. Cruce de Variables (i) Tiempo que lleva en la institución. Rangos (ii). A partir de los componentes y alcances previstos en el programa de educación para la reintegración, usted considera que la I.E. San Francisco de Asís.....	96
Tabla 21. Descripción de Variables Seleccionadas.....	142

## LISTA DE FIGURAS

Grafica 1. Autores. Marco teórico y conceptual [Gráfico de Word].....	22
Grafica 2. Archivo IESFA. Institución Educativa San Francisco de Asís. Sede Principal. [Fotografía] .....	50
Grafica 3. Archivo IESFA. Construcción de la IESFA. [Fotografía] .....	52
Grafica 4. Archivo IESFA. Terminación de la construcción de la IESFA e inauguración en el año 1997. [Fotografía] .....	53
Grafica 5. Autores. Evolución del número de estudiantes matriculados en la IESFA desde su creación. [Gráfico de Excel].....	54
Grafica 6 ACR. Dimensiones integradoras en el Modelo de formación para la reintegración. [Gráfico de Word] .....	62
Grafica 7. ACR. Ejes integradores en el Modelo de formación para la reintegración. [Gráfico de Word] .....	63
Grafica 8. Autores. De cual programa estatal ha sido o es beneficiario. [Gráfico de Excel].....	71
Grafica 9. Autores. Genero estudiantes jornada sabatina IESFA. [Gráfico de Excel].....	72
Grafica 10. Autores. Estado civil actual, estudiantes jornada sabatina IESF. [Gráfico de Excel] .....	72
Grafica 11. Autores. Rango de edad, jornada sabatina IESFA. [Gráfico de Excel] .....	73
Grafica 12. Autores. Es usted de la ciudad de Villavicencio. [Gráfico de Excel] .....	74
Grafica 13. Autores. Si es de un lugar distinto a Villavicencio. Tiempo que lleva en la ciudad. [Gráfico de Excel] .....	75
Grafica 14. Autores. Los estudiantes en proceso de reintegración social –PRS- reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar. [Gráfico de Excel].....	79
Grafica 15. Autores. La IE propende por la formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación. [Gráfico de Excel].....	80
Grafica 16. Autores. La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. [Gráfico de Excel].....	81
Grafica 17. Autores. La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser persona crítica, propositiva y reflexiva. [Gráfico de Excel] .....	81
Grafica 18. Autores. En la I.E. se realizaran actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución. [Gráfico de Excel] .....	84
Grafica 19. Autores. Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista. [Gráfico de Excel] .....	85
Grafica 20. Autores. Considero que es importante reconocer las diferencias de opinión así estas vayan en contra de lo que yo piense. [Gráfico de Excel] .....	87

Grafica 21. Autores. El proceso educativo recibido en la IESFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión. [Gráfico de Excel] .....	87
Grafica 22. Autores. Conoce la misión, visión y valores de la I.E. San Francisco de Asís. [Gráfico de Excel] .....	89
Grafica 23. Autores. Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración. [Gráfico de Excel] .....	90
Grafica 24. Autores. Profesores por género. [Gráfico de Excel] .....	95
Grafica 25. Autores. Tiempo que lleva en la institución. Rangos. [Gráfico de Excel] .....	95
Grafica 26. Autores. A partir de los componentes y alcances previstos en el programa de educación para la reintegración, usted considera que la I.E. San Francisco de Asís. [Gráfico de Excel].....	96
Grafica 27. Autores. En relación con el programa de educación para la reintegración, selecciones el tipo de capacitación que ha recibido al respecto. [Gráfico de Excel] .....	97
Grafica 28. Autores. En la I.E. los docentes reciben capacitación constante y permanente en metodologías, estrategias, orientaciones flexibles para atender a los estudiantes del proceso de reintegración social. [Gráfico de Excel] .....	98
Grafica 29. Autores. La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI, el plan de estudios, la evaluación y las diferentes practicas pedagógicas. [Gráfico de Excel] .....	98
Grafica 30. Autores. La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. [Gráfico de Excel].....	99
Grafica 31. Autores. La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas [Gráfico de Excel] .....	99
Grafica 32. Cruce de Variables (i) La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, positivas y reflexivas (ii) La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. ....	100
Grafica 33. Autores. Desde la docencia considera que el programa de la educación para la reintegración ha cumplido los objetivos propuestos. [Gráfico de Excel] .....	102
Grafica 34. Autores. El proceso educativo ofrecido por la I.E.S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional. [Gráfico de Excel] .....	103
Grafica 35. Autores. En la I.E.S.F.A. las dimensiones de la gestión educativa (Pedagógica, Organizacional, Administrativa y comunitaria) se han venido articulado de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la educación para la reintegración. [Gráfico de Excel] .....	103
Grafica 36. Autores. Considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando la solidaridad, la inclusión y una paz sólida y duradera. [Gráfico de Excel].....	104

## RESUMEN

El Programa de Educación para la Reintegración Social (PERS) en Colombia es liderado desde la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) y está dirigido hacia las personas que decidieron desmovilizarse de los grupos ilegales. En el plano local se requiere de una sinergia entre las Secretarías de Educación y las Instituciones Educativas, donde al interior de estas últimas es fundamental la voluntad manifiesta de los directivos, docentes, estudiantes, y en general, de la comunidad educativa. Para el caso de la ciudad de Villavicencio se realizó una descripción de la experiencia llevada por parte de la Institución Educativa San Francisco de Asís, donde se ausculto los alcances y dificultades que ha tenido el Programa de Educación para la Reintegración. Se recurrió entonces a una combinación de técnicas metodológicas, que tuvieron como propósito conocer de primera fuente las percepciones de los actores involucrados de la jornada sabatina en relación con el programa. A partir de una encuesta a 165 estudiantes y 9 docentes, así como la entrevista en profundidad de 5 docentes y la realización de 2 grupos focales con estudiantes, se logró tener una primera aproximación acerca de las percepciones sobre la Educación Inclusiva y la Educación para la Reintegración. Una vez recolectada y procesada la información se realizó un análisis detallado de los principales hallazgos, lo que se constituyó en el principal insumo para la elaboración de una matriz DOFA, de donde se derivaron una serie de estrategias encaminadas a plantear una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa San Francisco de Asís, para hacer de la Educación Inclusiva una dimensión capaz de identificar e incorporar elementos propios de contextos disímiles como son las condiciones adversas e imaginarios que implica la educación para la reintegración.

**Palabras Claves:** Educación Inclusiva, Educación para la Reintegración, Educación en Condiciones Adversas, Gestión de la Educación.

## 1. INTRODUCCIÓN

El conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por involucrar entre sus participantes a diferentes actores provenientes inicialmente de zona rural y con el paso del tiempo se diseminó por la zona urbana, lo que ha traído en ocasiones dificultades para el acceso y desarrollo de las actividades propias de la cotidianidad y del desarrollo individual como: las educativas, laborales, y familiares, entre otras, al tiempo que provoca el desplazamiento forzado de las personas de las áreas rurales hacia las ciudades, incrementando así la cifra de personas que afrontan las condiciones de pobreza y exclusión.

Ya de manera específica, respecto a la dimensión escolar si se hace referencia a la deserción, resulta que para el caso del conflicto armado llevado por décadas en el país, ha ocasionado que un grupo de personas abandonaran la posibilidad de realizar sus estudios por la consecuencia de ingresar a los grupos al margen de la ley. Así mismo, en los casos que han resuelto retirarse de este tipo de actividades ilegales y decidan integrarse al programa de reintegración social, se encuentran con dificultades y restricciones en la adaptación para volver a retomar o iniciar las dinámicas que vive la sociedad al margen de las prácticas internas de este tipo de grupos ilegales. Es decir, estos actores se enfrentan a otra “lucha”, la de cómo incorporar en sus imaginarios otras expectativas, dimensiones y competencias, que impliquen estar por fuera del uso de las armas como el principal motivo de expresión de sus necesidades, intereses y aspiraciones.

De esta manera, se hace necesario generar habilidades en la sociedad que permita y facilite la relación con los otros reconociendo las diferencias, fortaleciendo las dimensiones de resolución pacífica de los conflictos a través de la búsqueda de una convivencia incluyente, así mismo, la corresponsabilidad, la consecución de metas en conjunto. En este sentido, es que la educación para la reintegración como Política Pública pretende convertirse en opción válida para mejorar la calidad de vida de quienes se han visto afectados por el conflicto armado. Este tipo de dimensiones, entonces se hace explícito en la Política Pública liderada

por la Agencia Colombiana para la Reintegración – ACR, donde en uno de sus programas bandera “Educación para la Reintegración Social”, busca auscultar en esas capacidades y dimensiones que tanto Max-Neef (1994) como Amartya Sen (2000) coinciden en denominar como la posibilidad de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas, más allá de la mera subsistencia e incorporando entonces aspectos como la inclusión, la protección, el afecto y el reforzamiento o construcción de una identidad.

El aporte de la educación es fundamental en este proceso de reintegración, la cual funciona en doble vía: por un lado, la de contribuir con mejorar las condiciones de vida de los individuos, ayudando a acrecentar la libertad, y de otra parte, como un instrumento dirigido hacia una posible forma de dominación de los individuos estandarizando el pensamiento. Tanto las políticas de desarme, desmovilización y reintegración, como las de educación inclusiva para este tipo de población, están sustentadas en un discurso y en una lógica de transición de un conflicto armado a un Estado que promueve la convivencia de manera incluyente y pacífica. Idealmente, el escenario actual busca una transición, la cual requiere de la terminación negociada de la guerra, implicando cambios en la estructura de la sociedad colombiana. A la vez requiere de satisfacer las demandas de las víctimas y establecer políticas relacionadas con el futuro y la reintegración de los combatientes.

Establecidas las anteriores razones, el análisis sobre educación para la reintegración, vinculado al tema de educación inclusiva, emerge de la idea de tener un conocimiento más cercano sobre el tema de educación en el municipio de Villavicencio por ser una ciudad donde llega la mayoría de personas que ingresan al proceso de reintegración social en la región de la Orinoquia, con un antecedente fundamental, y es el de investigar en la Institución Educativa San Francisco de Asís, pionera en el municipio y la región, en el trabajo educativo para esta población específica.

Así mismo, lo anterior también da la posibilidad a manifestar, que el trabajo aquí desarrollado se encuentra articulado a la **Línea de Investigación** que la Corporación Universitaria Minuto

de Dios – UNIMINUTO<sup>1</sup> ha denominado como: **“Educación, Transformación Social e Innovación”**, y como Sublínea: **“Educación para el desarrollo”**.

En este sentido, si la educación para la reintegración social tiene como misión *“impulsar el retorno de la población desmovilizada a la legalidad de forma sostenible, contribuyendo a la Paz, la Seguridad y la Convivencia Ciudadana”*<sup>2</sup>, el presente trabajo busca describir el proceso de la Educación para la Reintegración Social que se desarrolla desde el año 2012 en la Institución San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio, desde una perspectiva de ampliación de los alcances de la educación inclusiva contenidos en el PEI.

Ahora entonces, se presenta la manera como está estructurado el trabajo en su contenido general. En la primera parte, se denota la contextualización y formulación del problema a investigar, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. En este sentido, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: *¿Cómo la descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución San Francisco de Asís, contribuiría a la ampliación de los alcances de la educación inclusiva incorporados en el PEI?* Lo cual conlleva a formularse el siguiente objetivo general: *“Realizar una descripción del Proceso de la Formación para la Reintegración Social que se lleva a cabo desde el año 2012 en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio”*.

Luego, se exponen los aspectos teóricos y conceptuales de autores como Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, desde una concepción de los sistemas sociales y el rol de la educación. Así mismo, se abordó desde la pedagogía y las dimensiones de la gestión educativa las propuestas de Frigerio, Poggi, & Tiramonti, y De Zubiria. Finalmente, en relación con la inclusión y la exclusión, se recurrió a autores como Tezanos y Ramos Calderón. Entre los conceptos desarrollados se destacan los siguientes: la gestión educativa, la inclusión, la educación en condiciones adversa, el capital social, la reintegración social y la convivencia escolar.

---

<sup>1</sup> (Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2012)

<sup>2</sup> (Agencia Colombiana Para la Reintegración (ACR), 2014)

En la tercera parte, se presentan los aspectos metodológicos. Se exponen los modelos, instrumentos y procedimientos utilizados para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se recurre a las técnicas cuantitativa y cualitativa. Respecto a la técnica cualitativa, es importante reseñar la propuesta de Alfredo Molano (2011), donde se tuvo la pretensión de comprender de manera más profunda las relaciones de los diferentes actores respecto a la manera cómo perciben la educación inclusiva y la educación para la reintegración. De ahí entonces la relevancia de acompañar y complementar los datos cuantitativos con el aporte desde la etnografía.

La cuarta parte es la más extensa y corresponde al desarrollo del trabajo donde se presenta los resultados y la descripción del proceso de la educación para la reintegración en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio. En un primer componente se realiza la caracterización de los estudiantes y docentes que participan en el programa de aceleración y educación de adultos a partir de su relación con la educación para la reintegración. Luego, se realizó un diagnóstico de los alcances y las dificultades que ha tenido el proceso de la educación para la reintegración en la Institución Educativa San Francisco de Asís. Y como tercer componente de esta parte, se formuló una estrategia para la revisión del PEI desde una conceptualización de la educación inclusiva y la educación para la reintegración. Este último componente se pudo desarrollar a partir de la elaboración de una matriz DOFA y en el soporte de la técnica del análisis estructural, previa selección de las variables de mayor incidencia en el proceso estudiado.

Finalmente, en la última parte se presentan las conclusiones y las recomendaciones, las cuales se derivan del proceso de análisis de los principales hallazgos del ejercicio descriptivo del proceso de la educación para la reintegración. Se destaca entre las recomendaciones la posibilidad de revisión del PEI por parte la Institución Educativa analizada, así como la oportunidad de establecer o hacer parte de aquellas redes instituciones que abordan la temática de la educación inclusiva y la educación para la reintegración social, a nivel nacional e internacional.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde que Colombia inició con los procesos de desmovilización en las últimas dos décadas, han sido varias las organizaciones creadas para atender este fenómeno, buscando la reintegración social de miembros de grupos armados al margen de la Ley. En este sentido, se encuentran organizaciones de carácter privado, organizaciones sin ánimo de lucro, entidades gubernamentales y no gubernamentales (ONG), algunas de ellas ya existentes y otras que surgieron como respuesta a la Política de reintegración a la vida civil, la cual ha sido propuesta y jalónada por el Estado. Dichas organizaciones con frecuencia, muestran evidencias sobre el compromiso con los participantes de los procesos de reintegración, no obstante, en ocasiones se han generado vacíos en la materialización de la Política Pública en términos de alcance y seguimiento a los grupos beneficiarios.

En este sentido, el proceso de reintegración social en Colombia se enfrenta a contextos complejos, tanto de los entornos, como en la particularidad de cada grupo que accede al programa a través de los proyectos. Donde en ocasiones la desarticulación de los mismos, no permiten una reintegración social a la vida civil de manera integral de la población desmovilizada y desvinculada.

Así mismo, es importante resaltar que son significativos los recursos económicos, humanos, técnicos, destinados a la recuperación social y económica de esta población, los cuales parecen insuficientes cuando los indicadores provenientes de las mismas agencias gubernamentales, muestran la reincidencia a las actividades delictivas de algunos de los desmovilizados y que accedieron al programa de reintegración. Según la ACR (*Agencia Colombiana para la Reintegración*) entre agosto de 2012 y julio de 2013 han sido atendidas en proceso de reintegración un total de 31931 personas, donde 31902 han sido atendidos en el componente psicosocial, 9798 en educación y 3748 en formación para el trabajo. De esta población, para el departamento del Meta en este mismo período se ha registrado 1967 (PPR) Personas en Proceso de Reintegración.

Por lo tanto, como condición necesaria para garantizar el éxito del Programa de Reintegración Social, en un país que ha llevado un conflicto armado por más de cuatro décadas, se menciona la integralidad, en la cual debe converger dimensiones como: lo social, la económica y la cultural.

De ahí que la educación y la inclusión se convierte en un aspecto transversal para alcanzar la integralidad en el Proceso de Reintegración, lo cual se constituye en un gran reto, cuando se evidencia que la mayor parte de la población desmovilizada de los grupos ilegales carece de los niveles mínimos de educación, y que para acceder a entornos educativos se requiere de una mirada incluyente.

De esta manera, surgen varios interrogantes de cómo hacer para que el programa de Reintegración cumpla con su objetivo central, es decir, la atención integral para aquella población en Proceso de Reintegración Social. Donde el acceso y permanencia en el sistema educativo se constituyen como parte de los retos estratégicos de la Política Pública de Reintegración, lo cual también se traduce en un reto de inclusión para aquellas Instituciones Educativas que deciden participar en el proceso, donde se debe ofrecer un escenario propicio para que esta población logre tanto el acceso como la finalización del primer y segundo nivel educativo, es decir, la básica y la media - MEN.

Finalmente, a nivel de las Instituciones Educativas, como caso en particular el de la I.E. San Francisco de Asís, es importante pensar cómo hacer para que las experiencias significativas derivadas del proceso de reintegración sean analizadas, en procura de diseñar estrategias de direccionamiento adecuadas, apoyándose de diagnósticos pertinentes, los cuales vayan dirigidos tanto a una descripción como al seguimiento y socialización de los alcances.

## **2.1 Formulación del Problema:**

**¿Cómo la descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución San Francisco de Asís, contribuiría a la ampliación de los alcances de la educación inclusiva incorporados en el PEI?**

## **2.2 Hipótesis de la Investigación**

### **Hipótesis de Trabajo:**

La descripción de la educación para la reintegración en la Institución San Francisco de Asís permitirá la ampliación de los alcances de la educación inclusiva y podrá ser incorporada de manera estratégica en el PEI.

### **3. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO CENTRAL DEL PROYECTO**

La presente investigación ha pretendido realizar una descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social llevado al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio. Donde se buscó generar elementos para la visibilización y futura sistematización del proceso. En una primera parte, fue necesario realizar el diagnóstico acerca de cómo se ha venido desarrollando el programa de educación inclusiva con este tipo de estudiantes. Esta fase permitió avanzar hacia una descripción, contribuyendo así con una socialización parcial de los esfuerzos y gestión de los diferentes actores e instituciones participantes en el programa.

Igualmente, de manera transversal se buscó contribuir con la Política Pública Nacional de Reintegración Social. Debido a la creciente probabilidad que entre el corto y mediano plazo, se presente un escenario de posconflicto en el país. Por lo tanto, como estudio de caso, se podría ampliar dicha experiencia a otras Instituciones Educativas que buscan extender su jornada escolar para atender e incluir personas que hacen parte del Programa de Reintegración.

Si bien, se incide de manera directa sobre el diagnóstico del programa de educación inclusiva con población en proceso de Reintegración social, desarrollado al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís. También se avanzó en identificar cómo las diferentes dimensiones de la gestión educativa han intervenido en este programa, reconociendo tanto los logros como las restricciones que se han presentado al interior de la Institución.

De otra parte, desde valores como la responsabilidad social, la UNIMINUTO incorpora en su concepción de desarrollo humano los aportes del modelo praxeológico, donde se parte de una comprensión crítica con respecto a una problemática abordada. Esta visión hace énfasis en el trabajo de procesos cognitivos, investigativos y de realización personal, cada uno y en

su conjunto, asocian los conocimientos adquiridos desde la academia, reflejándose en las experiencias y en la constante interacción con las comunidades.

Respecto a la Institución Educativa San Francisco de Asís y específicamente a su programa de educación inclusiva con población en proceso de reintegración social, no sólo basta con quedarse en la descripción y el diagnóstico como una mera forma objetiva y reduccionista de la problemática. El reto está entonces en la decidida voluntad de buscar el mejoramiento del bienestar de los participantes y de la institución, y de manera concreta en la gestión educativa respecto al componente de la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Así mismo, a partir de la experiencia, productos y metodología que se puedan generar con el actual estudio de caso; desde lo praxeológico, la idea es que también se pueda trascender a otras Instituciones Educativas que decidan incorporar en su praxis este tipo de programa.

Finalmente, con el presente proyecto se busca contribuir con la dinámica investigativa en la Corporación Universitaria UNIMINUTO Regional Llanos, especialmente en aportar con el fomento y fortalecimiento de la línea de investigación denominada como: “**Educación, Transformación Social e Innovación**”.

## **4. OBJETIVOS**

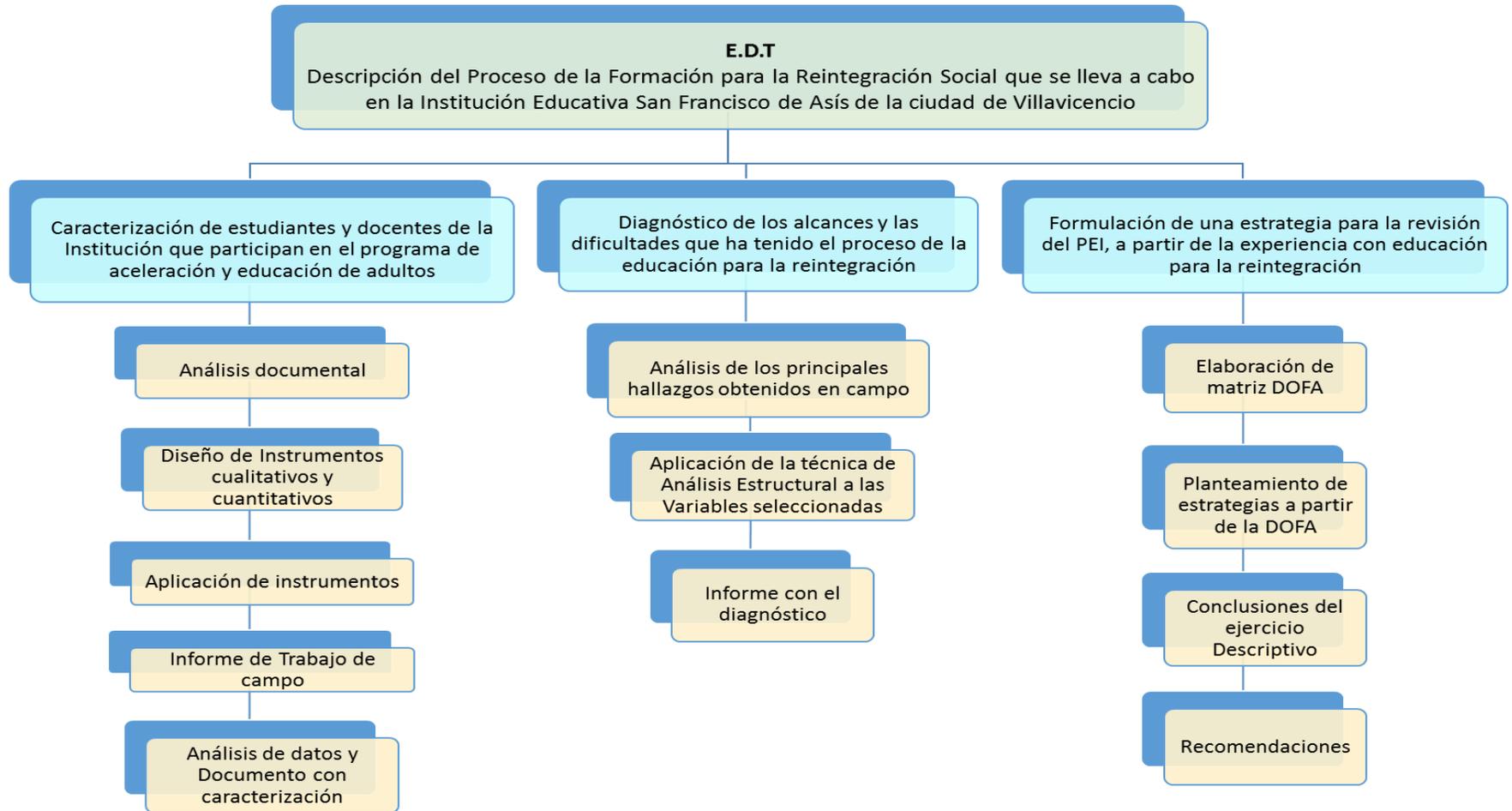
### **4.1 Objetivo General**

Realizar una descripción del Proceso de la Formación para la Reintegración Social que se lleva a cabo desde el año 2012 en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio.

### **4.2 Objetivos Específicos**

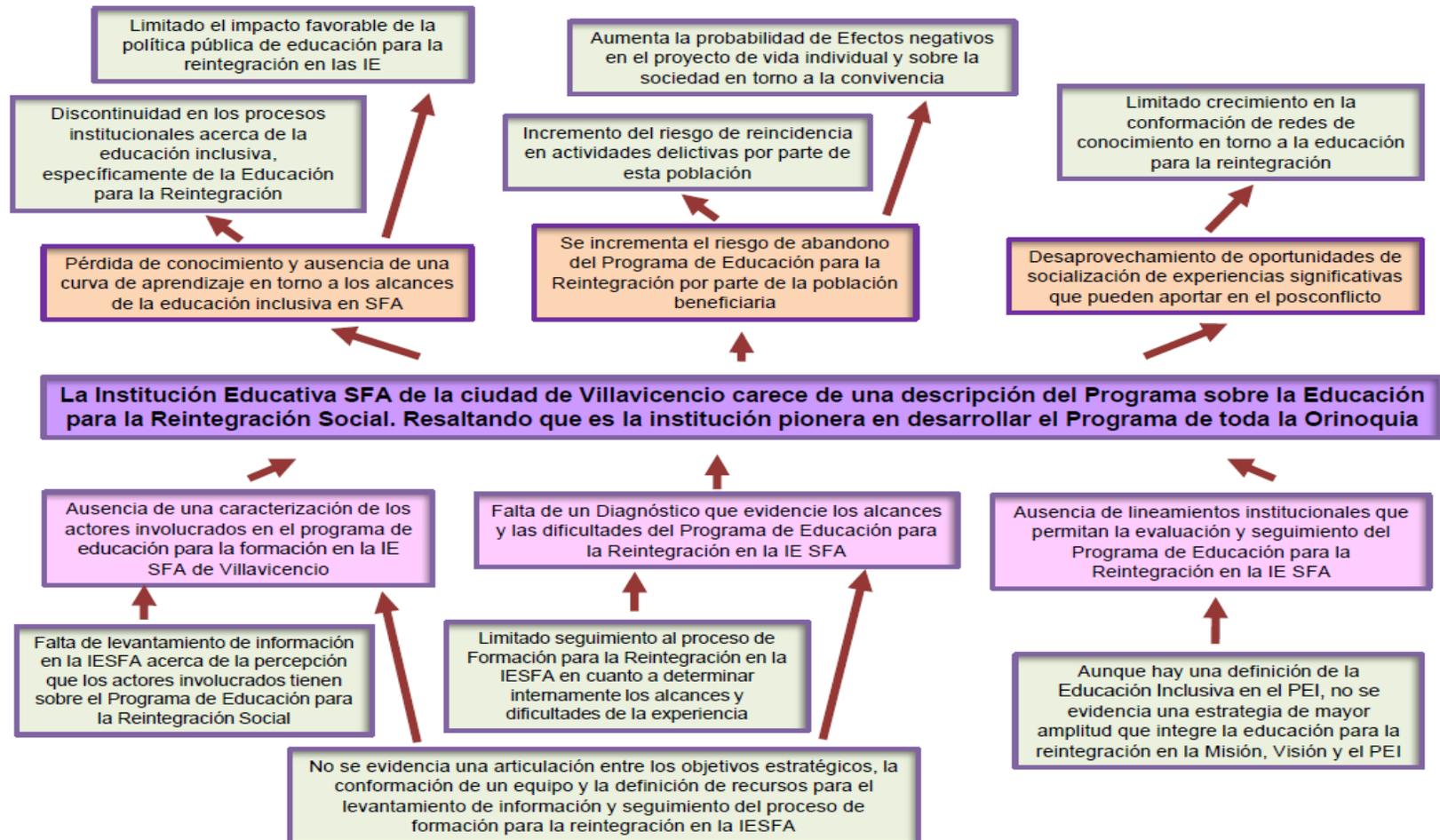
- Caracterizar los estudiantes y profesores de la Institución San Francisco de Asís que participan en el programa de aceleración y educación de adultos a partir de su relación con la educación para la reintegración.
- Diagnosticar los alcances y las dificultades que ha tenido el proceso de la educación para la reintegración en la Institución Educativa San Francisco de Asís.
- Formular una estrategia para la revisión del PEI, que facilite la incorporación del aprendizaje organizacional alcanzado con el proceso de la educación para la reintegración.

### 4.3 Formulación de Objetivos a través de la EDT (Estructura de Desglose de Trabajo) y del Marco Lógico



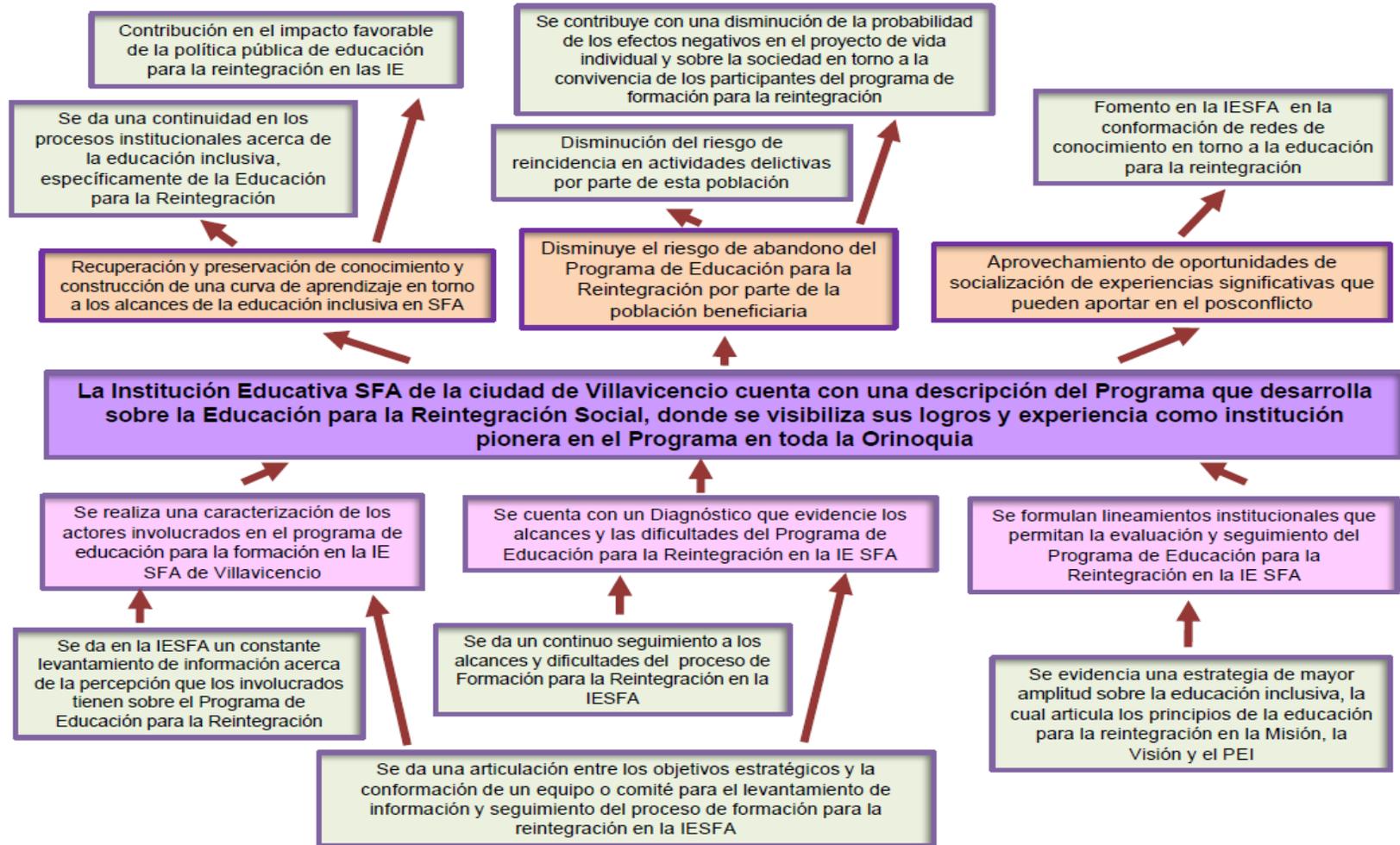
Fuente. Propia

# ARBOL DE PROBLEMAS



Fuente. Propia

# ARBOL DE OBJETIVOS

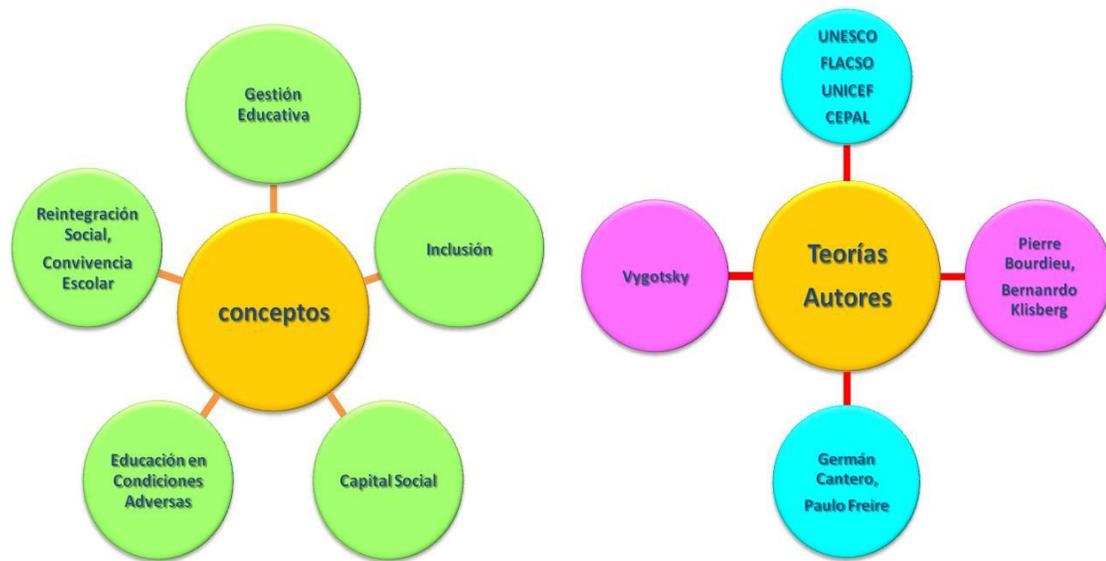


Fuente. Propia

## 5. MARCO DE REFERENCIA

### 5.1 Marco Teórico y Conceptual

Grafica 1. Autores. Marco teórico y conceptual [Gráfico de Word]



Fuente. Propia

#### La gestión educativa

¿Qué implica pensar la administración hoy en las organizaciones escolares? La administración se convierte en una dimensión clave en cualquier organización del mundo contemporáneo, ya que desde hace más de un siglo, cuando se le da el carácter tanto científico como profesional alcanza no sólo un estatus, sino que ofrece una serie de herramientas y métodos, que desde principios del Siglo XX hasta la actualidad han mantenido su esencia inspirada en los principios de Taylor y Fayol. En este sentido, la Administración como disciplina ofrece aspectos como: la dirección, la estructura organizacional, la planeación y el control, entre otros. Por lo tanto, las organizaciones escolares no son ajenas al aporte que puede hacer la administración, ya que igualmente, que otro tipo de organizaciones se debe

cumplir con unos objetivos, se debe asignar recursos y por supuesto, también hay que incluir la toma de decisiones.

Así como se expresaba en el documento “dimensiones de la gestión educativa”:

*“Desde la **dimensión administrativa** se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya con la toma de decisiones”<sup>3</sup>.*

Hay que resaltar que pensar la administración al interior de las instituciones educativas, exige tener plena claridad acerca del fin o del objeto de estas organizaciones, y que en esencia y finalidad difieren del objeto de las empresas convencionales que persiguen sus propios intereses y cuya motivaciones están más en sintonía con lo que dicta el mercado. Entre tanto, la administración en las instituciones educativas va enfocada hacia una mirada integral, donde convergen otras dimensiones, como es el caso de la pedagogía y el currículo. Finalmente, las instituciones educativas no son ajenas a tener en cuenta aspectos como: su estructura, su complejidad, sus contradicciones o paradojas; se debe asumir entonces, una posición integral, donde los diferentes puntos de vista permitan derivar en una concepción ampliada del fenómeno organizacional.

### **Dimensiones de la gestión educativa**

Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1992), proponen las siguientes dimensiones de la gestión educativa:

- Pedagógico-Didáctica
- Organizacional
- Comunitaria
- Administrativa

En este sentido, la **dimensión pedagógico-didáctica** se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos

---

<sup>3</sup> (Universidad Pedagógica Nacional, 2003)

que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Es decir, consiste en la impronta distintiva de la institución educativa y debe estar reflejada en el PEI, y en general en las prácticas cotidianas. De aquí se deduce entonces, que el currículum es uno de los aspectos centrales y relevantes para orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de los centros escolares.

Igualmente, Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1992) hacen alusión a los niveles de la dimensión pedagógica-didáctica, el primer nivel lo dedican a las prácticas educativas, y el segundo, al diseño, desarrollo y valuación del PEI, haciendo explícito tanto las intencionalidades como los fines que se buscan en la institución educativa. El primer nivel, entonces aborda la factibilidad de llegar al mayor número de consensos para comprender el qué, cuándo, cómo y por qué de los aprendizajes de los alumnos y, por consiguiente, de su evaluación. Por lo tanto, es primordial que los directivos identifiquen y analicen los planteamientos curriculares determinados para el nivel de educación básica y, a partir de ello, ubiquen sus procesos y prácticas “dentro y fuera de las escuelas”.

En relación con la **dimensión organizacional**, los autores mencionan que los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros pares, bajo ciertas normas y exigencias institucionales. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (*los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios*) como los que conforman la estructura informal (*vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes*).

Lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social. Por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación, y mejora de los procesos educativos en las instituciones

escolares, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos desde nuestra dimensión ética y profesional.

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe estar situada en un primer plano y no relegada a un segundo. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

Por **dimensión comunitaria** se entiende como el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (*vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia*). En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada escuela. (Stakeholders). La cultura de la comunidad vs la cultura organizacional.

En éste sentido, es importante conocer las interacciones significativas, que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar. Para entender y comprender las interacciones es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. (*La interacción entre los diferentes actores del sector*). Por lo tanto, entender lo que sucede en la escuela supone un tratamiento

interdisciplinario, ya que las múltiples dimensiones de la misma están conectadas e interrelacionadas a través de las influencias mutuas de muy diversa naturaleza.

Desde la **dimensión administrativa** se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya con la toma de decisiones. La dimensión administrativa se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales. En este contexto, la dimensión administrativa, es una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempo disponibles.

### **La planeación – evaluación. Eje de conducción**

Continuando con Frigerio, Poggi, & Tiramonti (1992), la **Planeación** y la **Evaluación** son concebidas como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en las dimensiones de la gestión educativa. Desde la evaluación se hace énfasis, no sólo en técnicas y estrategias de evaluación de desempeños en la globalidad de las dimensiones, sino también en el desarrollo de una cultura de evaluación y transparencia de resultados. La planeación, el diseño, la organización, el desarrollo, la evaluación y el seguimiento de la estrategia elegida por la comunidad educativa son las herramientas requeridas para darle mayor coherencia a la práctica de los distintos agentes dentro y fuera de la escuela.

El proyecto educativo constituye la parte esencial para la conformación de la identidad institucional de las comunidades educativas. En él se expresan la posición filosófica, política, social y cultural de la comunidad para atender los preceptos normativos y legales de la política educativa actual.

## **La Inclusión**

De vital importancia en esta propuesta investigativa es el concepto de inclusión, donde se resalta lo siguiente: *“la expresión exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido”*<sup>4</sup>. El estudio de la lógica de la exclusión social remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión (Tezanos, 1999). De esta manera, es conveniente considerar los procesos de exclusión y de inclusión no como entidades separadas sino como una sola categoría de análisis. Dado lo anterior, los excluidos se encuentran al margen de los procesos de ciudadanía, es decir, excluidos de los derechos y deberes que tienen que ver con el bienestar de las personas (trabajo, educación, salud, vivienda y calidad de vida. De estos derechos se destaca la dimensión de la educación, puesto que en los procesos de inclusión y exclusión, este factor juega un papel importante si se considera la relación, entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de estar en una situación de desempleo.

En cuanto a la educación, ella tiene un papel significativo en relación con los procesos de exclusión social, puesto que permite competencias que facilitan la integración en el mercado laboral, al tiempo que, contribuye al desarrollo personal y social. Sin embargo, en este campo, se encuentran hechos que pueden ser determinantes en los procesos de exclusión escolar que obstaculizan la integración. Situaciones tales como el analfabetismo, los niveles formativos bajos, el abandono del sistema escolar, el fracaso escolar, el no dominio de idiomas extranjeros, entre otros, pueden conducir a la aparición de los procesos de exclusión social. Obviamente, no se puede pasar por alto que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. No obstante, la escuela debe ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e incluyentes.

Es así que Subirats, Riba, Giménez, Obradors, & al, (2004) argumenta que en la sociedad occidental y postindustrial la plena integración social pasa por la participación de tres ejes

---

<sup>4</sup> (Tezanos, 1999)

básicos: **(i)** el mercado como mecanismo de intercambio, vinculación colectiva y creación de valor; **(ii)** la redistribución que llevan a cabo las administraciones públicas; y **(iii)** finalmente las relaciones de reciprocidad que se despliegan en las familias y las redes sociales, factores todos importantes para el análisis de la inclusión.

De otra parte, como lo cita Gómez, U. A. (2011), para el caso latinoamericano, Bernardo Kliksberg ha dedicado buena parte de su obra de los últimos treinta años a explorar la relación entre el desarrollo social y la movilidad social de las comunidades a partir de la participación y el capital social que se puede generar desde las bases<sup>5</sup>. Es preciso abordar los aspectos de la confianza, la cooperación y la participación como elementos claves en la construcción de capital social<sup>6</sup>.

Gráfico 2. Dimensiones de la inclusión como elementos para la construcción de capital social



Fuente. Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Informe Regional de Desarrollo Humano 2008. PNUD Colombia

<sup>5</sup> (Gómez U. A., 2011)

<sup>6</sup> (Kliksberg & Tomassini, 2000). Capital Social y Cultura. Claves estratégicas para el desarrollo. El capital social puede ser visto como un fenómeno subjetivo, compuesto de valores y actitudes que influyen en como las personas se relacionen entre sí, como el grado de confianza que existe entre los actores sociales de una sociedad. “Las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de integración social que tiene un individuo con su red de contactos sociales; el Capital Social implica relaciones, expectativas de reciprocidad y comportamientos confiables, es un bien colectivo ya que si todas las personas siguieran las normas de cuidado y no agresión estarían produciendo orden público y orden organizacional”.

Siguiendo a Gómez U. A. (2011), se entiende que el desarrollo social fortifica las condiciones de generación de capital humano, viabiliza el capital social, generando estabilidad política, condiciones necesarias para un crecimiento sano y sostenido<sup>7</sup>. “El grado de confianza existente entre los actores sociales de una sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad que caracteriza esa sociedad”. (Klisberg 2000: 28). Igualmente los aportes de Amartya Sen (2000) en materia de eliminación de las privaciones conducentes a la pobreza y las condiciones de generación del desarrollo humano desde una visión de las capacidades<sup>8</sup>.

Por su parte, desde los sistemas sociales autopoieticos de Luhmann (1994) los aspectos de exclusión e inclusión son una unidad de la diferencia “*se puede construir el termino inclusión: inclusión designa el lado interno de la forma; el externo, la exclusión. Razonablemente solo podemos hablar de la inclusión cuando existe la exclusión*”<sup>9</sup>. Esta perspectiva teórica adquiere relevancia en el contexto de función de los sistemas, pues esto, son los que única y exclusivamente determinan o no la incorporación de los individuos, por lo que, la decisión de incluir no involucra directamente a los sujetos, sino que es una atribución de los sistemas sociales quienes están facultados por su propia lógica de función para realizarlo. Este hecho según Luhmann (1994), parece ser trivial, pero es algo que caracteriza a esta sociedad y que puede ser dramático ya que como lo señala, la sociedad de hoy es una sociedad diferenciada y esta “*diferenciación funcional modifica y agudiza el problema del orden social, a saber, mediante el mismo proceso de diferenciación*”<sup>10</sup>. Así, se puede decir que:

---

<sup>7</sup> (Gómez U. A., 2011)

<sup>8</sup> (Sen, 2000). Interpretación según el informe PNUD 2008 Colombia. “*Para Sen existe una conexión entre pobreza, exclusión y privación, pues “la exclusión social hace parte directamente de la pobreza de capacidades”* y porque ser excluidos de algunas relaciones sociales puede conducir a otras privaciones que así mismo limitan en forma adicional las oportunidades en nuestra vida”. En consecuencia, “*la exclusión social puede (...) ser constitutivamente parte de la privación de capacidades, así como instrumentalmente una causa de diversas falencias de capacidad*”... El concepto de exclusión incluye entonces el de pobreza, pero va más allá. La pobreza es un camino hacia la exclusión. En esta última se ven los problemas y sus causas más en términos colectivos que individuales y se incorpora con más fuerza la noción de derechos y ciudadanía, oportunidades y capacidades. PP. 32 - 33.

<sup>9</sup> (Luhmann, Inclusión - exclusión, 1994)

<sup>10</sup> (Luhmann, Inclusión - exclusión, 1994)

*“Por razones estructurales, la sociedad moderna diferenciada por funciones tiene que renunciar a una regulación social uniforme. Esta cuestión queda a cargo de los sistemas de funciones, [por tanto]:*

- *El sistema político regula la prominencia política de las personas: desde el elector, el candidato, hasta el político destacado.*
- *La afiliación a una religión se determina al entrar y ser aceptado en alguna organización eclesiástica.*
- *Uno dispone de derechos y obligaciones en razón de la ley y los contratos, lo que habla del sistema jurídico.*
- *La participación en el sistema económico se regula a través de la propiedad y de los ingresos.*
- *La pertenencia al sistema educativo vía la escuela, se arregla mediante calificaciones y grados obtenidos.*

[En consecuencia], el orden de la inclusión queda determinado (...) por el patrón de la diferenciación de la sociedad. La relación entre inclusión y exclusión queda en manos de las instituciones especializadas<sup>11</sup>, (El subrayado y las viñetas son del autor) (Luhmann, 1994).

Por consiguiente, en cada uno de los sistemas en que se organiza la sociedad, es donde se definen las posibilidades de inclusión y exclusión, naturaleza propia de la sociedad contemporánea, es decir, dados los sistemas de diferenciación funcional que estructuran la sociedad son a través de los cuales se puede observar cómo funciona la educación, la economía o la política, dando importancia a la educación que es la categoría central en este proceso de la gestión educativa.

Así mismo, según la idea de la unidad de la diferencia para indicar las situaciones de inclusión y exclusión, es necesario considerar las normas y criterios que cada sistema tiene, ya que cada sistema precisa de requisitos marcando los términos de los procesos en su interior. Para ilustrar lo anterior, se ilustra lo que dice Corsi, Espósito, & Baraldi (1996):

*“... mientras todo sistema parcial incluye a todos de manera generalizada (ninguno es excluido a priori por la economía, la educación o la política), las organizaciones formales [de estos sistemas, la industria, la escuela o el partido político] pueden incluir personas sólo de manera extremadamente limitada: en una empresa pueden*

---

<sup>11</sup> (Luhmann, Inclusión - exclusión, 1994)

*tomar decisiones relevantes solamente los que pertenecen a ella, así como en el salón de clases toman asiento sólo algunos alumnos y el profesor[ dentro del partido político se decide quién será el candidato]. Si el sistema parcial no tiene ningún motivo para excluir a alguien, la organización formal no puede hacer a todas las personas miembros y esta diferencia entre sistema parcial y organización formal proporciona una visión moderna de la distinción inclusión/exclusión”<sup>12</sup>.*

A partir de la cita anterior, se puede identificar dos momentos de la interacción inclusión/exclusión. El primero se da en el nivel del sistema general - económico, político y educativo- que se denomina débil, y el otro, hace referencia a la parte más específica del sistema, es decir, a la estructura de la organización, mediante el cual define quienes se consideran participantes y quiénes no.

Una manera de referirse a la parte débil de este proceso, es conveniente remitirse a la normatividad general (Ley) que los sistemas poseen, allí se puede ver como se parte del presupuesto de que todas las personas bajo determinadas características, están incluidas, cualquier sujeto tiene la oportunidad de ser incluido en los sistemas sociales, por ejemplo, para el caso del sistema educativo colombiano, el artículo 67 de la Constitución Política señala lo siguiente:

*“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.*

*El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica... La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.*

*Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo... La Nación y las entidades territoriales*

---

<sup>12</sup> (Corsi, Espósito, & Baraldi, 1996)

*participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”<sup>13</sup>.*

Se puede afirmar, a partir de este artículo, que nadie deberá quedar por fuera de ingresar al sistema educativo colombiano, salvo a aquellos que no satisfagan los requisitos. Donde se da con mayor claridad el componente fuerte de los sistemas, es a partir de la organización y la dinámica propia de cada sistema, que se encuentra sustentada en sus propias normativas que la rigen. Por ejemplo, una regulación que es exclusiva del sistema educativo es los niños entre 6 y 14 años, que estén cursando la educación que sea básica *-esto no implica que aquellos que sobrepasen esta edad no puedan estudiar-* y la manera de evidencia esta norma es el indicador de asistencia escolar.

Finalmente respecto al concepto de la inclusión, es conveniente señalar que se pueden indicar/distinguir las situaciones de inclusión/exclusión sólo a partir de las propias reglas y mediciones que los mismos sistemas sociales fabrican; de manera que emplean nociones, parámetros y criterios que adquieren sentido en el lenguaje propio de cada uno de ellos.

### **Educación en condiciones adversas**

Para dar cuenta de esta categoría es preciso remitirse al artículo denominado *“Informe final y estudios de caso del taller sobre destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas”* que se realizó los días 15 y 16 de mayo en el año 1997 en Ginebra, Suiza.

Como punto de partida, el texto contempla las palabras de la conferencia mundial sobre *“educación para todos”* (UNESCO, 1990), donde la educación en situaciones de crisis y conflicto se ha impuesto como reto a la comunidad mundial. Se reconoció cómo la educación es clave para el auxilio de las emergencias surgidas por el conflicto, pero también como causa fundamental de los conflictos. Estos procesos de reconstrucción, se ven como oportunidades para rediseñar sistemas educativos con vistas a fomentar la estabilidad y promover la paz.

---

<sup>13</sup> (Asamblea Constituyente, 1991)

El taller de donde se recoge la información para realizar dicho artículo, tuvo como guía los siguientes objetivos:

- “1. Resituar los asuntos educativos actuales relacionados con las situaciones de crisis y conflicto bajo una perspectiva socio-histórica.*
- 2. Identificar los distintos tipos de situaciones conflictivas (causas, naturaleza del conflicto, duración, resolución...) y el papel de la educación en diferentes fases de antes, durante y después de los conflictos (causa, prevención, preparación, mecanismos de adaptación, auxilio, rehabilitación, reconstrucción).*
- 3. Intercambiar opiniones entre investigadores nacionales, funcionarios gubernamentales y representantes de agencias de ayuda al desarrollo tanto públicas como privadas sobre sus análisis personales en torno al papel de la educación y la formación en las situaciones de crisis y la conveniencia de las estrategias de intervención actuales”<sup>14</sup> (UNESCO, 1997).*

Para el año 1995 se prestaba poca atención a la educación en los estados trastocados, pues solo había interés en el restablecimiento del proceso normativo (leyes) en el contexto de la reconstrucción, al tiempo que, no era preocupación central ni de los responsables políticos, ni de los investigadores, el tema de la educación. También se le ha prestado poca atención al reexamen crítico del papel de la educación en las distintas fases del desarrollo de los conflictos políticos, sociales y culturales, debido a esta situación, es importante tener en cuenta la dimensión educativa, como categoría central del análisis, puesto que, ella puede contribuir en el proceso de reconstrucción nacional si se lograra una salida negociada al conflicto armado en Colombia. Este reexamen crítico debe verse como una oportunidad de rediseñar los sistemas educativos fomentando la paz inculcando valores basados en los principios de justicia, solidaridad y participación.

Tres escenarios son importantes para el análisis de la educación en situación de conflicto: antes, durante y después. En “el antes”, la pregunta central es como sigue ¿Cuál es papel de la educación como catalizador del conflicto? La educación es vista en este escenario, de dos maneras, por un lado, como instrumento de emancipación que genera oportunidades en los individuos, y por el otro, como instrumento de dominación ideológica y represión política. En “el durante”, se observa a la educación como palestra del conflicto prestando atención en

---

<sup>14</sup> (UNESCO, 1997)

los impactos del mismo en los sistemas educativos como por ejemplo destrucción de la planta física, desplazamientos o muertes de los docentes. Y por último, “el después” del conflicto, allí la idea principal es la idea de reconstrucción en medio de un contexto de seguridad y estabilidad, para el desarrollo de nuevas maneras de educar a la sociedad de la posguerra a partir del modelo antes de la guerra. Desde el foro de “Educación para todos” se recalcó la importancia de garantizar la inclusión de la educación en las primeras intervenciones de la emergencia dándole continuidad al proceso “auxilio-rehabilitación-desarrollo”. Los cuatro estudios de caso que ilustraron el objetivo del artículo citado son los siguientes:

- ✓ Reflexiones sobre Sierra Leona: un estudio de caso, por Cream Wright.
- ✓ Colombia: país y escuelas en conflicto, por Elsa Castañeda Bernal.
- ✓ Destrucción y reconstrucción educativa en Camboya, por Pich Sophoan.
- ✓ Interrupción y restauración educativa en Palestina, por Said Assaf.

El proceso de modernización implica imposición de sistemas de educación extranjeros en muchas zonas del mundo que se encuentra en procesos de desarrollo, basado en un modelo escolar que surgió en Europa en el siglo XIX. En el marco de la preocupación actual hay que contextualizar la educación con la comunidad, aunque se observa que en los estatutos particulares de las instituciones educativas, este es uno de los puntos neurálgicos en sus PEI. A esto último, se le puede agregar que la educación puede trabajar en pos de los valores comunes de la comunidad a un nivel local, o conseguir un entendimiento y aceptación de la pluralidad de significados, por lo tanto, la educación puede ser un instrumento de integración en el proceso de construcción de un estado-nación, o de ser conflictiva cuando se trata de sociedad multiculturales.

## 6. TIPO DE INVESTIGACIÓN

### 6.1 El tipo de estudio

El desarrollo de la presente investigación se fundamenta en la descripción de un estudio de caso, donde la unidad de análisis se definió como la Institución Educativa San Francisco de Asís del municipio de Villavicencio. Por lo tanto, el caso de estudio analizado se apoya en la descripción de la forma como se aborda la Educación Inclusiva con población participante del Programa de Reintegración Social – PRS, donde se reseñan las características o rasgos de las situaciones más significativas<sup>15</sup> del objeto de estudio (Salkind, 1998).

Así mismo, se logró combinar aspectos de la investigación cuantitativa con la cualitativa, involucrándose de ésta última algunos aportes de la Planeación Estratégica Situacional<sup>16</sup> - PES (Matus, 2007) y de la Investigación Acción Participativa<sup>17</sup> - IAP (Villasante, 2007). En el trabajo de campo se han incorporado elementos participativos con miras a una reconstrucción colectiva de la descripción de la práctica de la inclusión educativa, donde se involucró a toda la comunidad educativa de la Institución San Francisco de Asís con sus distintos roles.

### 6.2 Diseño de la Investigación

En cuanto al diseño de la investigación, es importante señalar la clasificación propuesta por Bernal (2010). Para el presente estudio de caso, se acudió entonces a un enfoque descriptivo,

---

<sup>15</sup> (Salkind, 1998)

<sup>16</sup> (Matus, 2007). MAPP Método Altadir de Planificación Popular. *“Las dificultades de aplicación del método deben ser pensadas en el marco de la complejidad de los problemas que se quieren abordar y la debilidad institucional/organizativa que caracterizan a la mayoría de las instituciones y/u organizaciones de nuestros países”*.

<sup>17</sup> (Villasante T. R., 2007). *“En las ciencias sociales hace muchos años que el debate de las metodologías participativas está instalado. Sólo que ahora se juntan varias crisis que lo hacen más imprescindible: las crisis de los determinismos pero también de los constructivismos, las crisis de las democracias formales y la reaparición de populismos, pero también la crisis de las propias investigaciones participativas”*. Pp. 141-147.

donde se buscó comprender las distintas relaciones que enmarcan la educación inclusiva, específicamente con la población en proceso de reintegración social en la Institución Educativa San Francisco de Asís. En términos generales, el ejercicio de caracterización se trató de un proceso de investigación con pretensiones de describir las diversas percepciones de los actores involucrados en el desarrollo del Programa de Educación para la Reintegración Social al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís.

Para el caso de los docentes y estudiantes abordados de la jornada sabatina se recurrió a tres técnicas: la encuesta, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. Desde un enfoque etnográfico se planteó la posibilidad de definir algunos perfiles para los estudiantes participantes, a partir de la reconstrucción de historias de vida, no obstante, dada la complejidad del contexto se llegó hasta una primera aproximación de la reconstrucción de relatos de vida en relación con el proceso que han llevado en la Institución Educativa.

## 7. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ya se comentó anteriormente que el enfoque de la presente investigación es descriptiva, donde en su ejecución, se recurrió a la utilización de diferentes instrumentos metodológicos<sup>18</sup>. De una parte, en los de corte cuantitativo se acudió a la encuesta, y de otro lado, los instrumentos y estrategias cualitativas que se utilizaron fueron los siguientes: el análisis documental a partir de la revisión de varios documentos relacionados de manera interna y externa con el estudio de caso, las entrevistas semi-estructuradas, el grupo focal y la observación en campo tanto participativa como la no participativa.

Dado el nivel de complejidad de la “realidad abordada”, se desarrolló entonces un proceso cíclico, estudiando a profundidad la unidad de análisis, recolectando datos para después analizarlos e interpretarlos, para así lograr una explicación coherente del caso de estudio<sup>19</sup>. En este sentido, se realizó un uso combinado de varias técnicas de investigación, debido a que la obtención de información dependió del abordaje en distintos momentos de los participantes asociados con el Programa de la Educación para la Reintegración Social de la Institución Educativa.

La obtención de la información está articulada metodológicamente al desarrollo de tres fases: (i) la caracterización, (ii) el diagnóstico y (iii) el diseño de estrategias de revisión al PEI y la socialización. En esta parte del diseño metodológico fue decisivo apoyarse en experiencias anteriores, específicamente a las referidas a ejercicios de caracterización socioeconómica y de prácticas organizacionales<sup>20</sup>, como los que plantea Gómez & Betancourt (2012).

---

<sup>18</sup> (Villasante & Montañés, 2001)

<sup>19</sup> Villasante & Montañés (2001). Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2. “Como entendemos que la creatividad y la innovación es obligatoria por las propias condiciones específicas de cada territorio, y por las capacidades de los propios equipos promotores de estas iniciativas.”

<sup>20</sup> (Gómez & Betancourt, 2012)

De este modo, entre los meses de agosto de 2014 y enero de 2015 se llevó a cabo el trabajo de campo en la IESFA. En la identificación de los involucrados se pudo determinar a 3 actores fundamentales: los estudiantes, docentes y directivos.

Tabla 1. Rol o forma de involucramiento

<b>Rol o forma de involucramiento</b>	<b>Número de participantes</b>
Estudiantes	165
Docentes	13
Directivos	2

La primera actividad llevada a cabo fue la reunión con las directivas de la Institución Educativa, especialmente con la Rectora Gloria Mercedes Abella Millán, para acordar los ajustes e implementación del plan de trabajo. Después de conseguir los permisos, se aplicó una encuesta a estudiantes y docentes de la Institución Educativa San Francisco de Asís, puesto que ellos son los que hacen día a día la continuidad de la Política de la Educación Inclusiva. El numero estudiantes fue de 165 y de docentes fue 13 de una población de 20 que accedieron a realizar la encuesta. Además, se realizaron 6 entrevistas y un grupo focal.

En total se abordaron 165 estudiantes de la jornada sabatina, donde se aplicó una encuesta previa definición de la muestra. También se trabajó la técnica de grupo focal con un número de 7 estudiantes entre los que se encontraban algunos adscritos al programa de formación para la reintegración. En relación con los docentes, se logró aplicar una encuesta a 13 de ellos, y así mismo, con el mismo grupo de docentes se realizó un total de 5 entrevistas en profundidad. Finalmente, respecto a los directivos se entrevistó de manera detallada a la rectora y a la coordinadora de disciplina de la jornada interna.

En general, con la aplicación de los diferentes instrumentos se pretendió conocer de primera fuente la percepción que se tiene en los diferentes niveles de involucramiento en el proceso de formación para la reintegración al interior de la IESFA de la ciudad de Villavicencio. Todo

lo anterior, justifica tanto la inclusión como la pertinencia de la investigación social. La pertinencia considera también la insistencia en desarrollar y “mejorar” el enfoque investigativo de lo social, ya que analíticamente se considera que “la realidad social” es construcción de la reflexión y actuación dinámica de los sujetos en el espacio<sup>21</sup>.

Ahora bien, no es del interés en este estudio entrar en una discusión profunda y clásica entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa para interpretar la realidad social, o como dice Wilhelm Dilthey entre las Ciencias del Espíritu y las Ciencias de la Naturaleza. En términos de Juan Roura Parella, autor destacado de la teoría de Dilthey, señala lo siguiente:

*“Dilthey divide el mundo en dos grandes sectores: naturaleza y espíritu. Ambas esferas, todo lo que nos rodea, puede ser objeto de conocimiento. La ciencia no se limita solo a las cosas de la naturaleza, procesos organismos fenómenos vitales. Ciencia es también conocimiento del ser histórico y del espíritu objetivo en sus múltiples manifestaciones. Nada que exista escapa a la consideración de la ciencia”<sup>22</sup>.*

Sin embargo, sí es preciso expresar que desde el punto de vista de la ciencia moderna, ambas perspectivas son concebidas como complementarias para el estudio y comprensión de una determinada realidad, en este caso, la educación inclusiva con Población en Proceso de Reintegración Social - PPRS. También es importante, enunciar que las dos estrategias metodológicas en ocasiones no son suficientes para construir una interpretación objetiva de los fenómenos de la llamada realidad, ya que habría que considerar otras perspectivas de análisis como la histórica, la comparativa y la crítica reflexiva, tal como lo sugiere Beltran (1994).

En este sentido y partiendo del principio epistemológico de que, si la realidad social se construye (Berger & Luckmann 1999), se hace necesario la realización de lecturas complejas. A este respecto los anteriores autores sostienen lo siguiente: La realidad se construye socialmente. *“Se construye a partir de la dialéctica establecida precisamente entre esta realidad que está construida, se está construyendo, y el propio conocimiento de esta*

---

<sup>21</sup> (Giddens, Nuevas reglas del método sociológico, 1993)

<sup>22</sup> (Roura-Parrella, 1946)

*realidad que poseen sus autores-actores*”<sup>23</sup>. Por lo tanto, se ha procurado realizar un ejercicio de este tipo con el desarrollo de la presente investigación. Es entonces la razón fundamental por la que se recurrió a las técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, donde ambas se abordaron como aspectos complementarios más que antagónicos de los denominados fenómenos sociales, lo cual ayuda a construir una configuración más ajustada a la realidad que se investiga.

## **7.1 La Población y la muestra objeto de estudio**

En el estudio de caso aquí abordado, la población participante en el proceso de reintegración social de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio se constituyó en el foco central de la investigación, ya que además de cumplir su rol como estudiantes de la Institución, también cumplen el rol de beneficiarios de la Agencia Colombiana para la Reintegración - ACR. Para este programa la Política Pública de carácter nacional de Reintegración Social y Económica enfoca su intervención en aquellos actores desmovilizados de grupos armados al margen de la Ley. El programa reconoce las diferencias culturales, geográficas, étnicas de género y por edad, pero dada la magnitud e interés del alcance investigativo, el grupo de desmovilizados y desvinculados inscritos en la ciudad de Villavicencio serían el objeto de estudio para este caso. Este grupo es definido según el CONPES 3554 como:

*“Personas que han abandonado voluntariamente su GAI (grupos armados ilegales). La PRSE clasifica a los desmovilizados y desvinculados en: a) Adultos (mayores de 26 años), b) Jóvenes (18 a 25 años), c) Niños, niñas y adolescentes desvinculados (menores de 18 años), d) Líderes - Mandos medios, e) Personas en situación de discapacidad físico o mental”* (CONPES, 2008).

Los otros actores claves para la presente descripción lo constituyen los estudiantes del Programa de educación para adultos, los docentes y directivos de la Institución Educativa San Francisco de Asís, todos estos participantes de la jornada sabatina. Hay que decir, que según información ofrecida por los directivos de la institución se capacitaban directamente

---

<sup>23</sup> (Berger & Luckmann, 1999)

con la ACR un total de 18 docentes, los cuales recibieron capacitación por parte del instituto MERANI en aspectos como: el manejo académico y disciplinar, el diseño curricular y la construcción del proyecto de vida para este grupo específico de la población colombiana, debido a que se requiere de conocimientos diversos para el intercambio de saberes de acuerdo al contexto de cada participante.

**Método de estimación de la muestra y previa definición del universo poblacional de la jornada sabatina de la I E San Francisco de Asís**

**Aplicación del M.A.S. Muestreo Aleatorio Simple:** se trata de un procedimiento sencillo de selección de una muestra, “donde cada uno de los individuos de la población tienen una oportunidad igual e independiente de ser incluidos en ella”. Mediante este procedimiento, se estimó la muestra inicial utilizada en el trabajo.

Siguiendo la nomenclatura de Scheaffer (1987) se procedió a calcular el tamaño de muestra (**n**), el cual es el requerido para estimar **p** -proporción poblacional- con un límite para el error de estimación **E**, definido en la siguiente ecuación<sup>24</sup>:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{N \cdot E^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

<b>Z</b>	Es el nivel de confianza	95%	1.96
<b>p</b>	Es la variabilidad positiva	0.5	
<b>q</b>	Es la variabilidad negativa	0.5	
<b>N</b>	Es el tamaño de la población	325	
<b>E</b>	Es la precisión del error	5%	0.05
<b>n</b>	Es el tamaño de la muestra	<b>165</b>	

<sup>24</sup> (Scheaffer, 1987). Elementos de Muestreo. “En una situación práctica no se conoce p. Un tamaño de muestra aproximado puede determinarse al reemplazar **p** por un valor estimado... Al no contarse con información de encuestas anteriores, podemos sustituir **p = 0.5** en la ecuación para obtener un tamaño de muestra conservador (uno que será probablemente mayor al requerido)”. Pp. 96 – 104.

**Definición del universo:** Para la presente investigación se pudo determinar un universo total de 325 estudiantes de la jornada sabatina de la Institución Educativa San Francisco de Asís, de los cuales 118 son participantes del Programa de Formación para la Reintegración Social.

**Definición de la muestra:** Mediante el método de estimación sugerido por Scheaffer (1987), para el caso de la Institución Educativa, se determinó una muestra de **165** individuos.

Inicialmente, se había estimado una muestra para 135 participantes, el que luego se haya ampliado la muestra a **165** participantes en el trabajo de campo, no tiene entonces implicaciones en la parte técnica. Ya desde el componente etnográfico se puede decir, que el ampliar el campo muestral para los estudiantes, posibilitó tanto el acercamiento como el contrastar más casos de referencia. Una justificación teórica acerca de la posibilidad de incrementar la muestra en el trabajo de campo, está sustentada en dos aspectos: el primero de ellos se conoce desde la técnica de muestreo como “*ajuste de falta de respuesta*” y el segundo se sustenta desde el postulado conocido como el “Teorema del Límite Central” y su relación con los tamaños muestrales.

Una interpretación de dicho teorema, se encuentra en las notas elaboradas por el profesor Bernardo Calderón (2002), quien señala lo siguiente<sup>25</sup>:

*“Debe tenerse en cuenta que si  $n \rightarrow \infty$  entonces la varianza de  $\bar{X}$  ( $= s^2/n$ ) tiende a cero, lo cual implica a su vez que  $\bar{X} \rightarrow \mu$ . Lo que el TCL dice es que cuando el tamaño muestra es grande, la media de una muestra aleatoria tiende a seguir la distribución normal. ¿Cuándo  $n$  es lo suficientemente grande? En general depende de la distribución original de la variable aleatoria  $X$ ; sin embargo, para variables continuas y  $n \geq 30$ , la aproximación normal se aplica, no importa cuál sea la distribución original... Si se seleccionan muestras aleatorias de  $n$  observaciones de una población con media  $\mu$  y desviación estándar  $\sigma$ , entonces, cuando  $n$  es grande, la distribución muestral de medias tendrá aproximadamente una distribución normal con una media*

---

<sup>25</sup> (Calderon, 2001). Notas y conferencias desarrolladas por el Profesor Bernardo Calderón. Estadística Matemática I. Universidad de Antioquia.

igual a  $\mu$  y una desviación estándar de  $\frac{\sigma}{\sqrt{n}}$ . La aproximación será cada vez más exacta a medida de que  $n$  sea cada vez mayor”.

### **Actividades desarrolladas en la aplicación de la muestra:**

- Diseño de los diferentes instrumentos (*cualitativos y cuantitativos*). La encuesta dirigida a los estudiantes de la jornada sabatina y la preparación de las preguntas de las entrevistas en profundidad de actores claves en el proceso. Adicionalmente, se diseñaron los instructivos de diligenciamiento de los instrumentos (*manual de preparación de encuestadores*) y codificación de la encuesta.
- **Aplicación de la prueba piloto:** mediante la colaboración voluntaria de un grupo de (5) estudiantes de la UNIMINUTO Regional Llanos, permitió: **i)** definir si el instrumento diseñado respondía a las expectativas del estudio, **ii)** complementar y ajustar el instrumento y **iii)** establecer el cronograma para la aplicación de la encuesta.
- Aplicación de la encuesta en campo al grupo de estudiantes seleccionados de manera aleatoria en la muestra.
- Conformación de una (1) base de datos operada en dos formatos: SPSS versión 18.0 (*Programa Estadístico para Ciencias Sociales*) y EXCEL. La conformación de la base de datos se hizo a partir de la información obtenida de la Institución Educativa San Francisco de Asís.
- Análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos que se diseñaron mediante la construcción de variables e indicadores de acuerdo a los requerimientos de la presente investigación. Lo cual permitió hacer una caracterización de los estudiantes, así como la realización de inferencia estadística al grupo poblacional estudiado en términos de exploración de la percepción que tienen sobre la educación inclusiva y los alcances del Programa de Educación para la Reintegración.

**Trabajo de campo:** Para la realización del trabajo de campo se diseñó un cronograma de actividades<sup>26</sup>, el cual se procuró cumplir en todos los aspectos, teniendo presente las restricciones tanto de tiempo como de recursos. La prueba piloto y la aplicación de las encuestas se realizó entre el mes de octubre y noviembre de 2015. Las entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) se aplicaron en el mes de noviembre. Y en general el ejercicio de observación no participante, acerca del proceso al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís, se realizó entre el mes de agosto de 2014 y enero de 2015.

## **7.2 Obtención de la información a través de la entrevista como técnica complementaria**

La entrevista no se considera una conversación normal, sino como una conversación formal con una intencionalidad que lleva implícito unos objetivos englobados en una investigación. Ella tiene un enorme potencial para descubrir la cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen los individuos. Además, es un potencial complementario en relación a los estudios cuantitativos, donde su aportación concierne al entendimiento de las creencias y experiencia de los actores, en ese sentido, la entrevista es pertinente para esta propuesta investigativa puesto que contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural, más amplio. Se recurre entonces a este instrumento, puesto que se trata de una interacción cara a cara donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en donde el entrevistado asume una identidad de participante de un grupo social, en este caso, de la Institución Educativa San Francisco de Asís. En esta interacción, se construye la realidad de un grupo donde proporcionan datos acerca de procesos sociales y convenciones culturales (Schwartz & Jacobs, 1984). Esto último es importante en la presente investigación, ya que existen muchas situaciones en las cuales el investigador no puede participar del evento directamente o en las cuales no estuvo presente. En estos casos, los individuos comunican a partir de su propia experiencia y los científicos sociales sólo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta anticipada mediante la comunicación directa (Canell & Khan, 1992).

---

<sup>26</sup> El cronograma de actividades fue diseñado a finales del mes de agosto de 2014. Lo que permitió inicialmente diseñar los instrumentos y aplicar una prueba piloto en el mes de octubre de 2015.

### 7.3 Procesamiento y análisis

Para el procesamiento y análisis de la información cuantitativa se utilizó dos programas. En el procesamiento de las encuestas y el cruce valorativo de las variables<sup>27</sup> se utilizó el programa estadístico SPSS versión 18 (Pardo & Ruíz, 2002). Luego, en el análisis estructural de las variables seleccionadas se recurrió al MIC-MAC. Finalmente, para el tratamiento y análisis de la información cualitativa, se recurrió al método tradicional de “manejo artesanal” etnográfico de los datos de campo y documental. Se cuenta con una base de datos formato SPSS versión 18.0 y Excel diferenciada por cada actor participante del proceso, es decir, por estudiantes, docentes y directivos. La base de datos como la línea de base del Programa de Educación para la Reintegración Social al interior de la IE San Francisco de Asís, permitió la definición y evaluación de variables y de algunos indicadores. En esta parte, se recurrió de nuevo a otras experiencias en investigación de carácter cualitativa desarrolladas por Gómez (2012), donde se hace énfasis en la selección de las variables a partir de una lectura del entorno e interacción con los diferentes involucrados<sup>28</sup>.

Se cuenta con 9 registros en audio entre entrevistas a profundidad, conversatorios y grupos focal. Los cuales han sido transcritos en formato Word, para luego ser procesados y analizados desde una perspectiva etnográfica.

Finalmente en esta parte, es preciso mencionar que en este tipo de procesamiento y análisis de los hallazgos, se suele encontrar varios fragmentos de información aparentemente irrelevantes, inconexos o intrascendentes, no obstante, sólo el trabajo minucioso del investigador social permite encontrar su relevancia al momento de contrastar algunas hipótesis asociadas a las tramas complejas presentes en la interacción entre actores sociales. Se trata entonces desde los indicios de comprender ciertas lógicas que los determinismos o los enfoques reduccionistas suelen pasar por alto (Ginzbur, 1994).

---

<sup>27</sup> (Pardo & Ruíz, 2002)

<sup>28</sup> (Gómez & Betancourt, 2012)

## **7.4 La descripción de las prácticas de los actores sociales como base fundamental para la sistematización de experiencias**

### **Aportes para avanzar hacia una sistematización**

*“Las grandes cosas no se hacen por un impulso solamente,  
Sino que son el encadenamiento de muchas pequeñas  
Cosas reunidas en una sola”.*  
VINCENT VAN GOGH

Para dar cuenta de lo que se entiende por sistematización de experiencias, hay que remitirse a dos autoridades institucionales que han abordado el tema como son el CIDE “Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación” de la Universidad Alberto Hurtado, universidad ubicada en el país vecino de Chile y la FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

En la primera institución, es decir, en el CIDE, se encontró un trabajo de las autoras Santibañez & Cárcamo (1993) denominado “Manual para la Sistematización de proyectos Educativos del Área Social” en la que explica que la sistematización se fundamenta en la necesidad de que existe en los equipos que están a cargo de prácticas educativas ordenar, describir y dar cuenta de los procesos que llevan a cabo<sup>29</sup>.

Para ello, sostienen que en la sistematización es posible distinguir tres objetos susceptibles de procesar. El primero es la práctica de los grupos populares. Allí, se trata de que los grupos reflexionen sobre si mismos de manera que se apropien de su saber, para que así, adquieran un mayor poder y transformen sus condiciones de vida<sup>30</sup>. Esto es lo Giddens llama el registro reflexivo de la acción (Giddens, 2006).

El segundo, es la práctica de los educadores. Desde esta perspectiva, la sistematización permite ordenar las prácticas de los educadores, al tiempo que, permite reflexionar sobre ellas

---

<sup>29</sup> (Santibañez & Cárcamo, 1993)

<sup>30</sup> (Giddens, 2006)

para hacerlas más eficientes. Y por último, está la relación entre los educadores y los grupos populares. El fin de este objetivo es recuperar, interpretar y comunicar lo que los actores saben de su experiencia.

Después de tener claro los objetivos que persigue la sistematización, a continuación, las autoras describen siete (7) pasos para dar cuenta de la misma. El primer paso trata de la descripción de las prácticas, es decir, se reseña los relatos sobre el trabajo realizado en las experiencias, el periodo en que tuvo lugar las prácticas, las personas que participaron y la caracterización del lugar. El segundo, es el marco teórico en el cual se inscribe la experiencia, sirviendo de soporte al sentido de las acciones del proyecto. El tercero, es el contexto del proyecto, toda acción y toda teoría está determinada por un contexto particular donde se desarrollan. Se debe tener en cuenta que el contexto está relacionado con la vida local y global. El cuarto, son las intenciones de la experiencia, lo que permite observar los propósitos que orientan la acción. El quinto es la estrategia metodológica que se implementa, es decir, el reservorio de saber, recurso básico para enfrentar problemas que se detectan, al tiempo que, permite alcanzar los objetivos propuestos. El sexto, es el análisis del desarrollo de la experiencia, paso que da la posibilidad de denotar las contradicciones generadas del desarrollo del proyecto, lo mismo que las dinámicas que se manifiestan en él.

Y por último, están los resultados de la experiencia. Allí, se destaca el cumplimiento de los objetivos que se fijaron, dado a conocer el impacto del proyecto en el medio social en el que se inscribe y sobre los sujetos que participan o participaron en él.

La posibilidad de complementar o de ampliar la información existente en las sistematizaciones deja abierta la posibilidad de elaborar técnicas para la recolección de la misma. Estas varían entre los métodos cualitativos y cuantitativos. Estas técnicas sirven para Operacionalizar el proyecto, además del problema que se está abordando. Estas son algunas de las técnicas que las autoras tienen en cuenta a la hora de la sistematización:

- Entrevistas a profundidad.

- Pauta de entrevista.
- Cuestionario.
- Técnica Delphi.
- Observación participante.
- Historia de vida
- Estudio de casos.
- Técnica Garfinkel

Todo lo expresado por las autoras en este manual, tiene como objetivo comunicar lo que sucede en las experiencias de educación popular. La reflexión que se realiza de las experiencias es necesaria darla a conocer a los equipos que participaron en ella para que sea un insumo que permita orientar nuevas acciones o bien para comunicar a otros el conocimiento adquirido.

Por otro lado, se encuentra el abordaje de la FAO en torno a los procesos de sistematización de experiencias. El documento consultado de la FAO se denomina “Metodología para la Sistematización de Experiencias” en el que justifica que la FAO por ser una organización de conocimiento (Learning Organization) necesita como componente fundamental la labor de sistematizar experiencias para dar a conocer el valor del trabajo que desarrolla con las comunidades buscando la visibilización de las mismas.

Según Oscar Jara (1994), la sistematización es “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”.

A partir de esta definición, la FAO sostiene que el objetivo de la sistematización es reconstruir y racionalizar el proceso de transformación que se ha dado en un contexto determinado, identificando los aprendizajes adquiridos y generados, transformando el conocimiento tácito de los actores sociales en conocimiento explícito y poder así estar a

disposición de otras realidades y de otros sujetos. Con esto, la sistematización adopta dos enfoques: el primero es el enfoque de temas, en el que se aportan evidencias para probar hipótesis y sintetizar aprendizajes, y el segundo, es el enfoque de casos. Este enfoque es muy utilizado, debido a que se puede registrar y analizar los métodos utilizados en determinada experiencia, sirviendo de modelo, de fuente de inspiración para otras intervenciones. A continuación se enuncian los pasos sugeridos por la FAO para una sistematización:

- Definición de los ejes de sistematización
- Identificación y selección de casos
- Definición de la metodología de sistematización
- Planificación de la sistematización
- Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia
- Comunicación de los aprendizajes

Aunque el trabajo citado de la FAO tiene una idea clara, y es la posibilidad de que la sistematización esté orientada a fortalecer los procesos de incidencia en las políticas públicas. Para concluir, con este apartado solo queda decir, que la sistematización como concepto, denota un enfoque que es colectivo, es decir, la práctica que se evidencia en un proceso de sistematización es leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces. Y de lo que trata la sistematización es de hacer un esfuerzo por captar esta heterogeneidad de perspectivas sobre la experiencia en sus aspectos esenciales para generar empoderamiento en los actores involucrados.

## 8. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 8.1 La Institución Educativa San Francisco de Asís - IESFA del Municipio de Villavicencio

Tabla 2. Institución educativa San Francisco de Asís

<b>Nombre del Plantel:</b>	Colegio Departamental San Francisco de Asís
<b>Entidad Territorial:</b>	Departamento Del Meta
<b>Municipio:</b>	Villavicencio
<b>SECTOR</b>	URBANO
<b>COMUNA</b>	7
<b>Núcleo de Desarrollo Educativo:</b>	No. 02
<b>JORNADAS</b>	MAÑANA, TARDE, NOCTURNA, SABATINA
<b>NIVELES QUE OFRECE</b>	PREESCOLAR, BASICA ( PRIMARIA Y SECUNDARIA) Y MEDIA
<b>ESPECIALIDAD</b>	EDUCACION MEDIA TECNICA - COMERCIO
<b>ARTICULACION SENA</b>	Si
<b>NIVELES EDUCACION DE ADULTOS</b>	BASICA (CICLOS 1, 2, 3, 4) Y MEDIA (CICLOS 5, 6)
<b>ED MEDIA</b>	ACADEMICA
<b>CALENDARIO</b>	A
<b>CARÁCTER</b>	MIXTO
<b>NATURALEZA</b>	OFICIAL
<b>PROPIETARIO</b>	MUNICIPIO DE VILLAVICENCIO

Grafica 2. Archivo IESFA. Institución Educativa San Francisco de Asís. Sede Principal. [Fotografía]



Fuente. Propiedad de la IESFA

La institución educativa San Francisco de Asís del Municipio de Villavicencio Meta, es una institución del Estado del orden Departamental, que desarrolla el servicio público de la educación desde el Preescolar hasta el grado Once y Bachillerato Nocturno, gestión aprobada mediante resolución #1957 del 25 de Noviembre de 2002, para los niveles de: Preescolar, Básica, Media Académica, como también Educación Formal de Adultos, en los niveles básica y media académica - dos ciclos en un año -.

### **Síntesis de la creación de la Institución Educativa San Francisco de Asís**

Según el PEI de la IESFA, se menciona en retrospectiva que en el año 1.979 un grupo de 150 personas de lo que en la actualidad se conoce como el barrio cooperativo, se reunieron para conformar una cooperativa, donde compraron un predio para construir sus viviendas y dejaron otro para uso público en el que se proyectó la construcción de un parque o un centro educativo. Ya para el año de 1982 llegaron a la conclusión que el sector requería de la construcción de un colegio de educación superior y entonces emprendieron la iniciativa de conseguir los planos para su construcción a través del I.C.C.E. No obstante, sólo hasta el año de 1992 las gestiones de la comunidad y el liderazgo del señor RAFAEL RUSINQUE HERNANDEZ, logran hacer realidad el sueño de contar con un centro educativo para el sector. Se da entonces por orden Departamental la creación del Colegio SAN FRANCISCO DE ASIS, el cual fue aprobado el Proyecto que se convirtió en la Ordenanza #23 de 1.992, en la cual, se contempló que se empezarían labores académicas en el año de 1.994.

*“El día 11 de septiembre de 1.993, el señor Gobernador OMAR ARMANDO BAQUERO SOLER y sus Secretarios; la Alcaldesa Mayor de Villavicencio de ese entonces YOLIMA SORAYA ROMERO MEDRANO y sus Secretarios, algunos Diputados y Concejales vinieron a instalar la “La Primera Piedra “de lo que sería el nuevo colegio”<sup>31</sup>.*

### **La conformación de la institución en sus inicios**

En la reseña histórica de la institución se describe que el día 21 de enero de 1.994 se da la primera enviñon para el funcionamiento del COLEGIO DEPARTAMENTAL SAN FRANCISCO DE ASIS. Es cuando la secretaria de Educación designa como rectora de la

---

<sup>31</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

institución a la licenciada Gloria Mercedes Abella Millán quién es trasladada del Colegio Departamental Eduardo Carranza.

*“La rectora designada se trasladó el día 24 de enero en compañía del licenciado GERARDO PARRA, Director de Núcleo Educativo #7 y del señor RAFAEL RUSINQUE HERNANDEZ además de la señora MIRIAM DIAZ a las Instalaciones de la Caseta Comunal del barrio CENTAUROS (lugar donde funciona la escuela Centauros), sitio designado por la Secretaria de Educación para ser la sede inicial y provisional del COLEGIO DEPARTAMENTAL SAN FRANCISCO DE ASIS”<sup>32</sup>.*

El día 21 del mes de febrero de 1994 se inician las labores académicas en la Caseta de la Acción Comunal del barrio Centauros, con tres (3) los siguientes docentes:

- María Gineth Flórez, Licenciada en Ciencias Sociales.
- Elizabeth Díaz Ardenas, Licenciada en Matemáticas.
- Cleo Felisa Pardo Gutiérrez, Licenciada en Ciencias Agropecuarias.

Grafica 3. Archivo IESFA. Construcción de la IESFA. [Fotografía]



Fuente. Propiedad de la IESFA

Para el año de 1994 la Institución no tenía sede propia, en ese momento se encuentra en trámite la legalización de un lote que la junta de Acción Comunal del Barrio Cooperativo y la Cooperativa Multiactiva de Vivienda ‘José Otter’ han cedido para tal fin. Los planos de la

---

<sup>32</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

planta, física que tendrá el Colegio ya han sido diseñados y se encuentran en la División de Ingeniería de la Secretaria de Obras Públicas Departamentales y en la División de Infraestructura Física de la Secretaria de Educación. El 21 de febrero de 1996 se inician las labores en la Institución, con los tres docentes designados.

*“Ese día se realizó una misa y una pequeña programación con la cual se dio a conocer la Institución, se presentó el personal docente y discente a toda la comunidad del sector. La Institución inició sus labores con 45 pupitres bipersonales en regular estado, un estante metálico y un botiquín también, en regular estado, todos pertenecientes a la Junta de Acción Comunal del barrio Centauros”<sup>33</sup>.*

En el mes de enero de 1995 se adjudicó el contrato para la construcción de la sede propia del colegio. Entre tanto, el 23 de enero se inician actividades en la sede provisional. Ya para la primera semana de junio se habían empezado las obras de construcción del colegio mediante el Contrato No. 0029, el cual fue adjudicado parcialmente mediante resolución No. 0153 del 14 de febrero de 1.995.

Grafica 4. Archivo IESFA. Terminación de la construcción de la IESFA e inauguración en el año 1997. [Fotografía]



Fuente. Propiedad de la IESFA

La construcción de la actual sede fue gestionada por Rafael Rusinque, líder comunal del barrio Cooperativo y por el Diputado Hernán Rojas. “La inauguración del Colegio San Francisco de Asís se llevó a cabo el día 28 de febrero de 1997, con asistencia del Ministro de Educación Nacional Dr. Jaime Niño Diez, del Obispo de la Diócesis de Villavicencio,

<sup>33</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

Monseñor Alfonso Cabezas, el Gobernador Alfonso Ortiz Bautista, el alcalde Juan De Dios Bermúdez Díaz, la secretaria de Educación Islena Pérez De Parrado. Además estuvieron presentes: El Diputado Hernán Rojas Ardila y Miguel Ángel Galvis, directivo de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM); Los padres de familia, docentes, estudiantes e invitados de la comunidad. En el año 1998 se gradúo la primera promoción de bachilleres con el título: Bachiller Comercial con énfasis en Gestión Pública”.

Tabla 3. Evolución del número de estudiantes, docentes y grupos de la IESFA

Año	Número de estudiantes	Número de docentes	Número de cursos (grupos)	De sexto a once grado	De primero a quinto grado
1994	122	3	2	6 y 7	No
1995	243	6	6	6, 7 y 8	No
1996	352	12	9	6, 7, 8 y 9	No
1997	445	21	11	6, 7, 8, 9 y 10	No
1998	492	24	13	6, 7, 8, 9, 10 y 11	No
1999	498	24	12	6, 7, 8, 9, 10 y 11	No
2000	525	22	11	6, 7, 8, 9, 10 y 11	No
2001	506	22	10	6, 7, 8, 9, 10 y 11	No
2002	503	22	12	6, 7, 8, 9, 10 y 11	No
2003	1839	48	46	6, 7, 8, 9, 10 y 11	Si

Fuente. Los autores a partir de información de la IESFA

Grafica 5. Autores. Evolución del número de estudiantes matriculados en la IESFA desde su creación. [Gráfico de Excel]



Fuente. Los autores a partir de la información obtenida de la IESFA

### **Fusión Institucional**

A partir de lo establecido en la Ley 715 de 2001, la secretaría de educación del Departamento del Meta, a través de la Resolución 1957 del 25 de noviembre del 2002, determina la fusión del Colegio Departamental San Francisco de Asís Con las Escuelas Comuneros y la Alborada, ambas localizadas en el sector. A partir de esa fecha se conocerá como Institución Educativa San Francisco de Asís. Con esta fusión la institución pasa a tener entonces un total de 1839 estudiantes.

### **Los Programas de Formación de la IESFA: El Programa de Aceleración, La Educación para Adultos y La Educación para la Reintegración Social. Se Fundamentan en una Visión de Desarrollo Humano a partir de un Eje de Desarrollo Socio-Afectivo**

La IESFA además de atender la población estudiantil en edad escolarizada según lo establecido por el MEN, también ha venido desarrollando procesos de formación a través de programas educativos con grupos poblacionales con características particulares. En este último aspecto se destacan los programas de educación para adultos y el de aceleración educativa para jóvenes. Igualmente, hay que mencionar que la institución es pionera en el Meta y los Llanos orientales en relación con el programa de la educación para la reintegración, donde a través de un modelo educativo se busca dar educación a aquellas personas que están en proceso de reintegración en la sociedad civil.

### **Experiencia del Proceso de Educación Formal para Adultos**

El Plan de estudios del programa de educación formal para adultos de la IESFA se establece acogiéndose a las disposiciones de la Ley 115 de 1994, el Decreto 3011 de 1997, así como a las demás normas definidas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN.

En este sentido, La IESFA evidencia su compromiso y responsabilidad social con la comunidad al ofrecer la posibilidad a que las personas adultas que por diferentes razones no hayan podido culminar sus estudios de primaria, secundaria y media lo puedan hacer, a través de un modelo abierto y flexible en jornada nocturna y sabatina.

*“Nuestro P.E.I es un elemento primordial que destaca la construcción de proyectos que facilitan al estudiando la adquisición de conocimientos y valores que le permitan abordar su propia especificidad, su cotidianidad, sus potenciales, el conocimiento de los procesos de la vida, desarrollo de procesos de pensamiento y desarrollo humano. Nuestra Institución en el programa de Educación de Adultos desarrolla una metodología que hace posible que cualquier individuo joven o adulto pueda tener acceso al servicio educativo” (IESFA. Proyecto de Educación con Adultos, 2009).*

La IESFA reconoce los siguientes objetivos de la educación formal de adultos:

- ✓ Mejorar la calidad de vida.
- ✓ Desarrollar la capacidad para participar en el sector social, cultural, económico y político.
- ✓ Facilitar el acceso a la educación.
- ✓ Actualizar conocimientos.
- ✓ Adquirir formación básica.
- ✓ Erradicar el analfabetismo.
- ✓ Disminuir los altos índices de deserción escolar.

De igual manera, se plantean los siguientes principios de la educación para adultos:

- ✓ **Desarrollo Humano Integral:** ser con capacidades y potencialidades en evolución que aspira a mejorar su calidad de vida.
- ✓ **Pertinencia:** joven o adulto con saberes, habilidades y prácticas que deben incorporarse al proceso formativo.
- ✓ **Flexibilidad:** currículo adaptado a las necesidades y características propias del medio.
- ✓ **Participación:** en la construcción permanente del PEI, desarrollando su autonomía y responsabilidad.

En este sentido, se hace pertinente mencionar que tanto el programa de Educación Formal para Adultos como los otros programas de formación, se han consolidado en la IESFA, debido a lo que sus directivos y docentes denominan el enfoque humanístico, donde se consideran los siguientes aspectos para cada uno de los educandos participantes:

- ✓ Como un ser, con potencialidades que puede desarrollar a lo largo de la vida.
- ✓ Como factor decisivo sin el cual el futuro de los niños queda rezagado.
- ✓ Como un elemento de desarrollo social y económico del presente sobre el cual necesariamente tiene que construirse el progreso del país.
- ✓ Como un ser que ha percibido el derecho a aspirar a una calidad de vida y que muy dentro de sí guarda aún aspiraciones y sueños por realizar.
- ✓ Como un ser con futuro que pueda aportar a la reconstrucción de la familia y el país.

El programa de Educación Formal de Adultos presenta las siguientes características:

**Es Abierto:** Se exigen requisitos académicos de ingreso. Al entrar el participante se ubica en un determinado ciclo según los conocimientos que posea, los cuales son evaluados mediante una prueba de diagnóstico. Todo adulto trabajador puede ingresar al programa.

**Es Flexible:** El participante fija sus propias metas académicas de acuerdo con sus necesidades. Avanza a su propio ritmo, según sus capacidades y esfuerzo con la orientación del docente titular de cada área.

En el desarrollo del programa los estudiantes manejan variables administrativas de tiempo, ritmos de aprendizaje y momentos de evaluación, siempre orientados por el docente. Coherente con la concepción de Educación integral que orienta el programa, la estructura general comprende todas las áreas que proponen contenidos académicos básicos para cada uno de los ciclos, en un continuo aprendizaje, guiados por docentes titulados en cada área del aprendizaje.

*“El éxito se mide en términos de desarrollo humano de los individuos y de los grupos, por lo tanto los indicadores son: aumento de conocimientos y habilidades cognitivas, conciencia individual de la dignidad humana, conciencia de las responsabilidades consigo mismo, con la familia, con el trabajo y con la comunidad. El proceso educativo se enmarca dentro de una “pedagogía para el desarrollo” entendida como un proceso dinámico de aprender a pensar, de autoaprendizaje, de comunicación, participación y aplicación en el campo laboral” (IESFA. Proyecto de Educación con Adultos, 2009).*

En cuanto al horario que la IESFA ha establecido para atender a los beneficiarios del programa de educación formal para adultos son todos los días de lunes a viernes en jornada

nocturna de 3 horas, y también en la jornada sabatina se dictan ocho horas, donde los estudiantes de esta jornada complementan con tres horas adicionales los días lunes y jueves.

### **Programa de Aceleración Educativa en la IESFA**

El Ministerio de educación Nacional, dentro de sus políticas de ampliación de cobertura, mejoramiento de calidad, y fortalecimiento de los procesos pedagógicos ha puesto en marcha el Modelo Aceleración del Aprendizaje, el cual garantiza la atención a quienes no pudieron concluir oportunamente sus estudios de Educación Básica primaria y cuya edad está por encima del promedio de los estudiantes regulares pero al mismo tiempo es muy baja para ser atendidos como población adulta

*“El modelo permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades sociales, necesarias para la supervivencia en sociedad. La experiencia de la implementación de Aceleración del Aprendizaje ha mostrado que la población cubierta por el modelo es en su mayoría población vulnerable, jóvenes cuya vida ha sido tocada por la violencia o la pobreza, y quienes han tenido que enfrentar grandes dificultades, creciendo rápidamente en experiencia en el mundo en el que tienen que sobrevivir, muchas veces sin ayuda. La manera en que Aceleración pretende aportar en la reconstrucción social es recuperando primero la parte afectiva de los estudiantes, para luego entrenarlos en competencias básicas que les permitan sobrevivir en esta sociedad compleja. Se trata entonces de darles herramientas necesarias para valerse por sí mismos en todos los ámbitos: político, económico y social”<sup>34</sup>.*

### **Perfil del Docente**

El docente del modelo Aceleración del Aprendizaje debe tener las siguientes características:

- ✓ Debe asumir por voluntad propia el trabajo con el Modelo y comprometerse a participar activamente en los procesos de formación y seguimiento que se requieren para su adecuada implementación.
- ✓ El Modelo requiere un docente con sensibilidad social, que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura planteada para su implementación en el aula.
- ✓ El Modelo requiere de un compromiso firme, disponibilidad de tiempo y organización, ya que exige un proceso de planeación para cada día de clases y seguimiento detallado

---

<sup>34</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

y permanente a cada uno de los estudiantes. Por esto, el docente deberá estar dedicado de manera exclusiva al Modelo Aceleración del Aprendizaje.

### **Perfil del Estudiante**

El estudiante del Modelo de Aceleración del Aprendizaje debe tener las siguientes características:

- ✓ Debe estar en extra edad
- ✓ Debe tener entre 10 y 17 años de edad
- ✓ No debe estar cursando quinto grado
- ✓ Debe saber leer y escribir
- ✓ Debe manejar operaciones matemáticas básicas de suma y resta
- ✓ No debe tener barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de una condición de discapacidad
- ✓ Debe tener disposición hacia el Modelo, compromiso de permanencia en el mismo y aprobación por parte de sus padres o acudientes.

### **Fundamentos Pedagógicos**

En la revisión de documentos anexos del PEI de la IESFA se encontró la presentación del modelo de Aceleración del Aprendizaje. Se observa que dicho modelo se fundamenta en el Aprendizaje Significativo, postura inspirada en la propuesta de David Paul Ausubel, cuya base conceptual está en la psicología cognitiva.

*“Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”<sup>35</sup>.*

En el documento anexo al PEI de la IESFA se menciona que a partir del Aprendizaje Significativo se garantiza que los nuevos conocimientos se arraiguen mucho mejor en la estructura cognitiva del estudiante, pues no sólo cobran significado para el individuo en tanto se relacionan con contenidos o contextos que conoce y domina, sino que también perduran

---

<sup>35</sup> (Rodríguez Palmero, 2008)

más en el tiempo, en tanto se incorporan de forma sustantiva y no como simples conocimientos memorísticos. Esta postura pedagógica fundamenta Aceleración del Aprendizaje haciendo que los estudiantes que se encuentran dentro de este programa se conciban como centro del aprendizaje, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y su contexto (Consejo directivo IESFA, 2013).

*“Se puede hablar de aprendizaje significativo en distintos referentes teóricos constructivistas. Podemos imaginar la construcción cognitiva en términos de los subsumidores de Ausubel, de los esquemas de asimilación (acción) de Piaget, de la «internalización» de instrumentos y signos de Vygotsky, de los constructos personales de Kelly o de los modelos mentales de Johnson-Laird. Podría admitirse que en cualquiera de estas teorías tiene sentido hablar de aprendizaje significativo”<sup>36</sup>.*

### **Modelo de Formación para la Reintegración**

La Alta Consejería para la Reintegración - ACR, por medio de la conformación de alianzas estratégicas nacionales e internacionales, puso en marcha la implementación del Programa colombiano de formación para la reintegración y, como parte del mismo, del Modelo de formación para la reintegración. En esta ocasión el modelo tiene en cuenta las características y condiciones particulares de esta población joven y adulta: *“que, en algún momento de sus vidas y por diferentes circunstancias, convivieron con la ilegalidad y la violencia pero que, ahora, ha decidido jugársela por la paz”<sup>37</sup>.*

Dentro de las características e innovaciones de este Modelo se encuentran las siguientes:

- ✓ ***Diseño de malla curricular***: acorde con los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional y con las particularidades de los jóvenes y adultos en proceso de reintegración.
- ✓ ***Construcción de proyecto de vida***: como finalidad del proceso de formación.
- ✓ ***Aprendizaje por proyectos***.
- ✓ ***Exploración del talento***: por medio de una ruta de exploración consistente en tres fases: (1) recuperación de experiencias laborales, (2) enriquecimiento experiencial exploratorio; y (3) enriquecimiento laboral exploratorio, el cual se realiza con el apoyo

---

<sup>36</sup> (Moreira, 2008)

<sup>37</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

del SENA. Además de orientar al participante en la toma de decisiones frente a su formación para el trabajo, permite llevar a cabo procesos de nivelación y de alfabetización.

- ✓ **Articulación de la educación formal:** con la formación para el trabajo del SENA.
- ✓ **Capacitación:** a docentes y directivos docentes.
- ✓ **Diseño de recursos didácticos:** y material de apoyo para docentes y participantes.
- ✓ **Convivencia y ciudadanía:** como componentes fundamentales del proceso formativo.

El Modelo de Formación para la Reintegración surge como una iniciativa de la Alta Consejería para la Reintegración –ACR– como parte de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales. Es una propuesta educativa para la atención a población adulta en situación de vulnerabilidad enmarcada en el ámbito de la rehabilitación social, por lo que promueve procesos educativos integrales que permitan a aquellas personas que provienen de contextos ilegales y/o violentos su reincorporación a la sociedad, tal como se plantea en el artículo 68 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

*“Los procesos políticos que han acontecido en nuestro país en los últimos años, han generado una demanda y una exigencia para atender a una población en número creciente que ha optado por la desmovilización de los grupos armados ilegales, para quienes los procesos educativos se convierten en la columna vertebral de su proceso de reintegración a la sociedad en la medida en que los establecimientos educativos los acogen en sus jornadas de adultos. Es en estos escenarios donde tienen la posibilidad de compartir un número importante de tiempo –que constituyen las jornadas académicas– con otros colombianos adultos en situación de vulnerabilidad que, como ellos, aprenden en la vivencia y en la exigencia de los valores de la convivencia a reconocer el valor de la autoridad, las normas sociales, el valor de los vínculos humanos, así como las herramientas para ser personas productivas, generándose en ellos la satisfacción de aportar a la sociedad y permitiéndoles soñar y proyectar una mejora en su calidad de vida y la de sus familias”<sup>38</sup>.*

Los procesos que propone el Modelo pretenden favorecer:

---

<sup>38</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

- ✓ La posibilidad para las personas en proceso de reintegración de ingresar a escenarios que faciliten la articulación de los servicios que ha dispuesto la ACR para su ruta de reintegración (educación, formación para el trabajo y orientación psicosocial).
- ✓ Procesos de alfabetización y nivelación en competencias básicas que favorezcan la integración temprana con el mundo del trabajo.

La formación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, aportándoles herramientas para que puedan optar y tomar decisiones que les generen bienestar y mejoren sus posibilidades a lo largo de la vida.

- ✓ La reducción de tiempo en los programas educativos y de formación para el trabajo.
- ✓ Educación y formación pertinente a sus necesidades y condiciones.
- ✓ Metodologías flexibles que promuevan el desarrollo de competencias y faciliten el trabajo autónomo y colaborativo.
- ✓ El acceso a materiales y recursos que apoyen los procesos de formación y aprendizaje.
- ✓ Las certificaciones y titulaciones reconocidas en el ámbito educativo y laboral.

Grafica 6 ACR. Dimensiones integradoras en el Modelo de formación para la reintegración. [Gráfico de Word]



Grafica 7. ACR. Ejes integradores en el Modelo de formación para la reintegración. [Gráfico de Word]

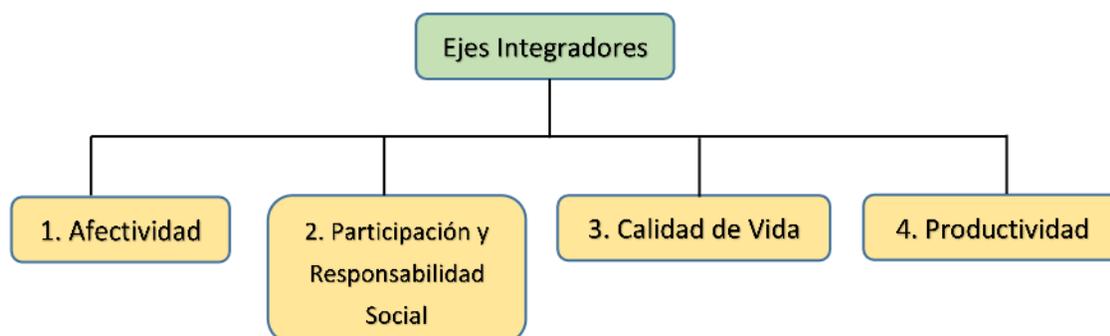


Tabla 4. Competencias integradoras en el Modelo de formación para la reintegración

Dimensiones	Competencias integradoras
Dimensión afectiva	Competencias afectivas
Dimensión productiva	Competencias para el desarrollo y la productividad
Dimensión Social	Competencias para la participación y responsabilidad social
Dimensión calidad de vida	Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida

Fuente. ACR 2011. Documento de Formación Docente. Pág. 66

*“La interacción de estas cuatro dimensiones se convierte en la piedra angular de la construcción de proyectos de vida felices, siendo el sustento de las competencias integradoras del Modelo de Formación para la Reintegración, a través de las cuales la intencionalidad se concreta en propósitos de enseñanza que dan origen al desarrollo de acciones pedagógicas sustentadas en sus respectivas estructuras curriculares”<sup>39</sup>.*

A continuación se relacionan cada una de las competencias integradoras del Modelo de Formación para la Reintegración propuesto y definido por la ACR:

**Competencias afectivas:** A partir de estas se busca que los estudiantes fundamenten un proyecto de vida que integre la dimensión afectiva en los ámbitos personal, familiar y social. Esto implica que valoren las relaciones humanas como herramientas básicas de la interacción social, comprendiendo el sentido de los roles que pueden desempeñar y los vínculos afectivos que pueden establecer.

<sup>39</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

**Competencias para el desarrollo y la productividad:** Se pretende que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que valoren los conocimientos sobre el desarrollo económico y productivo de la sociedad, que comprendan los elementos que inciden en el desarrollo económico y la productividad, y que tengan criterios para tomar decisiones y emprender acciones exitosas en el ámbito productivo.

**Competencias para la participación y responsabilidad social:** Con ellas se busca que los estudiantes construyan su proyecto de vida fundamentados en un ejercicio responsable de la ciudadanía. Esto implica que valoren las ventajas de ejercer la ciudadanía y las posibilidades que esta ofrece para participar a partir del reconocimiento de derechos y deberes, así como del respeto de las normas y autoridades.

**Competencias para el mejoramiento de la calidad de vida:** El propósito que se persigue con el desarrollo de estas competencias es que los estudiantes construyan un proyecto de vida viable y sostenible. Esto implica que den valor y conozcan los procesos de gestión de recursos que hagan viable su proyecto de vida en términos de productividad, sostenibilidad y sustentabilidad, lo que conlleva a la autorrealización.

*“En síntesis, la felicidad se encuentra íntimamente relacionada con la calidad de la interacción que logramos con nosotros mismos, los otros y la sociedad; por tanto, los procesos pedagógicos orientados a la construcción de proyectos de vida deben integrar y conjugar todos estos elementos en cuatro dimensiones: afectiva, productiva, social y de calidad de vida”<sup>40</sup>.*

Es en este contexto, que la ACR destaca la diversidad de aprendizajes alcanzados, se trata entonces de profundizar en los aspectos pedagógicos y didácticos del modelo de formación para la reintegración. Así mismo, se reconoce el involucramiento de procedimientos de gestión en las instituciones educativas para la interiorización y ampliación del modelo en otras regiones del país.

*“Para cumplir estos propósitos, en diciembre de 2010 se firma un convenio de asociación con la FIPCAM -vinculando 6 instituciones más durante el 2011- atendiendo, de manera conjunta con el Modelo, a aquella población en proceso de*

---

<sup>40</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

*reintegración y a diferentes poblaciones adultas que integran la comunidad educativa*”<sup>41</sup>.

El convenio finaliza con el desarrollo de los fundamentos pedagógicos, didácticos y de gestión que permiten orientar la implementación del Modelo en los diferentes establecimientos educativos del país, así como con el desarrollo de los materiales y recursos didácticos que requieren los procesos de evaluación, alfabetización y nivelación, formación en proyecto de vida y desarrollo de competencias básicas.

Tabla 5. Población Atendida

Departamento	Municipio	Institución Educativa	Población atendida	
			Personas en proceso de reintegración	Comunidad
Antioquia	Medellín	Centro para la Paz y la Reconciliación - CEPAR	251	175
Atlántico	Barranquilla	Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	56	199
Cundinamarca	Bogotá	Institución Educativa Distrital Los Alpes	56	69
Sucre	Corozal	Institución Educativa Pío XII	55	4
	Sincelejo	Institución Educativa José Ignacio López	28	3
Cauca	Cajibío	Institución Educativa Ortega	96	15
Caquetá	Florencia	Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI	319	16
Cesar	Valledupar	Institución Educativa Leónidas Acuña	303	30
Córdoba	Montería	Institución Educativa Villa Margarita	50	
<b>Meta</b>	<b>Villavicencio</b>	<b>Colegio Departamental San Francisco de Asís</b>	<b>220</b>	<b>395</b>
Santander	Piedecuesta	Colegio Carlos Vicente Rey	35	112
		<b>Subtotal</b>	<b>1469</b>	<b>1018</b>
<b>Total</b>			<b>2487</b>	

Fuente. ACR 2011. Documento de Formación Docente. Pág. 43

En este aspecto, el presente documento resalta la experiencia de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio como entidad pionera, tanto en el Meta como en la región de los Llanos Orientales, en implementar el modelo de educación para la reintegración.

<sup>41</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

## **Principios educativos que orientan el Modelo de Formación para la Reintegración**

### **Principio de inclusión según la ACR**

En el documento de la ACR (2011) denominado “Fundamentos Filosóficos y Sociológicos – Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración” se define conceptualmente una serie de términos que hacen posible estructurar el Modelo. Se aborda entonces el principio de inclusión como una dimensión que además de garantizar los derechos fundamentales propicia la vivencia de los mismos como base del bienestar humano. Desde el enfoque de inclusión interiorizado por la ACR se dice que en la humanización de una sociedad es indispensable pensar en el desarrollo del ser humano desde una perspectiva de su bienestar en armonía y proporción al bienestar de los demás, lo que en sí representa un bienestar mutuamente incluyente, es decir, el bienestar individual implica el bienestar para los otros.

*“No deberían existir condiciones donde unos se beneficien a costa de los otros, y para ello es indispensable dar cabida, incluir a los demás; el proyecto de vida de cada sujeto carecerá de sentido si no se enmarca en el beneficio colectivo, que es, en últimas, lo que genera condiciones para desarrollar a cada ser, partiendo de reconocer sus intereses y motivaciones, sus cualidades particulares, sus defectos, sus destrezas y habilidades, y de esta forma construir sobre las fortalezas, no de una manera homogénea, sino desde la singularidad que rescata lo mejor de cada cual”<sup>42</sup>.*

### **Formación para la Vida**

La manera en que la ACR define la formación para la vida al interior del modelo de formación para la reintegración está basado en el principio de aprender a vivir en sociedad, donde la educación básica contribuye con una serie de enseñanzas que le posibilitan al participante sentirse útil y que además pueda establecer relaciones beneficiosas consigo mismo y con los demás grupos con los que interactúa.

La ACR manifiesta que según algunos estudios psicosociales acerca de la relación que puede existir entre la realización personal y la fijación previa de metas por parte de los individuos, hay mayor probabilidad de experimentar sensación de bienestar en aquellas personas que han

---

<sup>42</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

sentado sus bases desde proyectos de vida orientados a sentirse productivos consigo mismos y con los demás. Adicionalmente, se destaca que el tener y propiciar buenas relaciones con los demás, es decir, sus compañeros, vecinos, familia, y en general con el entorno, se constituyen en un aspecto fundamental que contribuye con la autorrealización desde el sentido mismo de ampliar el sentido de la existencia.

*“En la medida en que los Otros proporcionan la seguridad y el referente de humanización sobre el cual se construye la personalidad y se cimientan las bases de las motivaciones que permiten orientar y establecer el rumbo de la existencia personal. Ligado a todo lo anterior se encuentra el aprender a disfrutar, a ser alegres, generosos, optimistas, lo cual requiere aprender a sentirse bien consigo mismo y apreciar y valorar el mundo en el cual se está inmerso”<sup>43</sup>.*

### **El Modelo Socio-Afectivo de la IESFA como Eje Estratégico de Desarrollo Humano**

En el PEI de la IESFA se encuentra establecido los principios fundamentales del “eje estratégico de desarrollo – socioafectivo”, el cual está inspirado en un humanismo cristiano teniendo a San Francisco de Asís y su obra como su principal fuente de inspiración. En este sentido, lo que pretende el modelo se puede resumir en lo siguiente:

*“Formar seres humanos, capaces de afrontar sus diversas situaciones sociales y económicas, los retos que les imponen los diversos estilos sociales, el sistema consumista y de mercado que no permite pensar, la aceleración del tiempo, que trae con ello una serie de obligaciones impuestas, tal vez innecesarias, pero que termina siendo parte de nuestra vida y que hacer”<sup>44</sup>.*

Por lo tanto, según el PEI de la IESFA modificado y aprobado en el año 2013, en sus documentos anexos se hace explícita la fundamentación del modelo de desarrollo sustentado desde el eje socio-afectivo. Se afirma entonces que el modelo está orientado hacia una cultura de amor, la caridad y el respeto, además:

*“Resarcir los valores y por supuesto re - enseñarlos, en conclusión la educación ASISISTA debe llevar a la practica el modelo para que nuestros niños no sean máquinas y objetos más del sistema que cada día es más corrupto, en el estilo de convertir la falsedad en verdad, o bien se puede decir, lo que es malo se ve como algo muy bueno y todo lo bueno es ridículo, fuera de moda, no es IN, está fuera de contexto”<sup>45</sup>.*

---

<sup>43</sup> (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011)

<sup>44</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

<sup>45</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

### **Filosofía del Modelo de Desarrollo Socio-Afectivo**

Una de las grandes apuestas de la IESFA es convertirla con el tiempo en un centro educativo modelo para toda la región, donde se combinan diferentes dimensiones y competencias: la espiritual con la capacidad de transformar el entorno social, así mismo, en la definición de un proyecto de vida para los estudiantes que responda por sí mismos y por los compromisos asumidos con la familia y la sociedad. Se trata entonces, de un modelo fundamentado en la filosofía de San Francisco de Asís, el cual se da en la práctica del Amor, el respeto por la vida, el respeto por el prójimo y el respeto y cuidado por la naturaleza y el medio ambiente.

**Objetivo General del PEI de la IESFA:** Propiciar alternativas para que la formación involucre el compromiso estructural integral en donde se busque todo el desarrollo consciente y voluntario del ser humano acorde con las necesidades, intereses y expectativas del educando dentro de una comunidad, en un proceso que se debe convertir en la razón de ser y en el desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, psicomotor en función de la construcción de una persona consciente, responsable y justa que actué de manera positiva frente a las necesidades de los suyos.

**VISION:** “Con una educación con calidad, la Institución Educativa San Francisco de Asís, habrá formado ciudadanos competentes y líderes exitosos en gestión empresarial, comprometidos con los procesos de cambio en su entorno social”<sup>46</sup>.

**MISION:** “Formar personas respetuosas, sensibles con la naturaleza, con su visión particular de ver el mundo, de su ética y los procesos culturales que han formado su personalidad, preparándolos como agentes productivos del país, a través del modelo pedagógico crítico social, que se verá reflejado en el desempeño como ciudadanos competentes”<sup>47</sup>.

**De la Filosofía de la Institución Educativa San Francisco De Asís:** “La institución teniendo como patrono al padre de la ecología el santo San Francisco de Asís, tiene como filosofía fundamental la de motivar a la comunidad para formar un pensamiento integral del mundo

---

<sup>46</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

<sup>47</sup> (Consejo directivo IESFA, 2013)

natural dentro del contexto del desarrollo humano que sea equitativo, sostenible, armónico con la preservación de los recursos naturales con una concepción de sí mismo, de la sociedad y sus relaciones con el entorno. La formación de la comunidad debe ser siempre crítica a insertarse muy bien dentro de la sociedad, conservando la parte axiológica, haciendo lo necesario en el cuidado del agua como todos los recursos naturales y especialmente el respeto por la fauna que nos rodea en nuestro medio geográfico”.

**De los Valores Institucionales:**

- ✓ AMOR
- ✓ TRANSPARENCIA
- ✓ RESPONSABILIDAD
- ✓ IGUALDAD
- ✓ PARTICIPACION
- ✓ EQUIDAD
- ✓ PARTICIPACION
- ✓ JUSTICIA
- ✓ SOLIDARIDAD
- ✓ TOLERANCIA
- ✓ RESPETO
- ✓ LIBERTAD
- ✓ PAZ
- ✓ PRESERVAR LA NATURALEZA

## **8.2 La Percepción de los Estudiantes y Docentes hacia la Educación para la Reintegración**

En total se abordaron 165 estudiantes de la jornada sabatina, donde se aplicó una encuesta previa definición de la muestra. También se trabajó la técnica de grupo focal con un número de 7 estudiantes entre los que se encontraban algunos adscritos al programa de formación para la reintegración. En relación con los docentes, se logró aplicar una encuesta a 13 de ellos, y así mismo, con el mismo grupo de docentes se realizó un total de 5 entrevistas en profundidad. Finalmente, respecto a los directivos se entrevistó de manera detallada a la rectora y a la coordinadora de disciplina de la jornada interna.

En general, con la aplicación de los diferentes instrumentos se pretendió conocer de primera fuente la percepción que se tiene en los diferentes niveles de involucramiento en el proceso de formación para la reintegración al interior de la IESFA de la ciudad de Villavicencio.

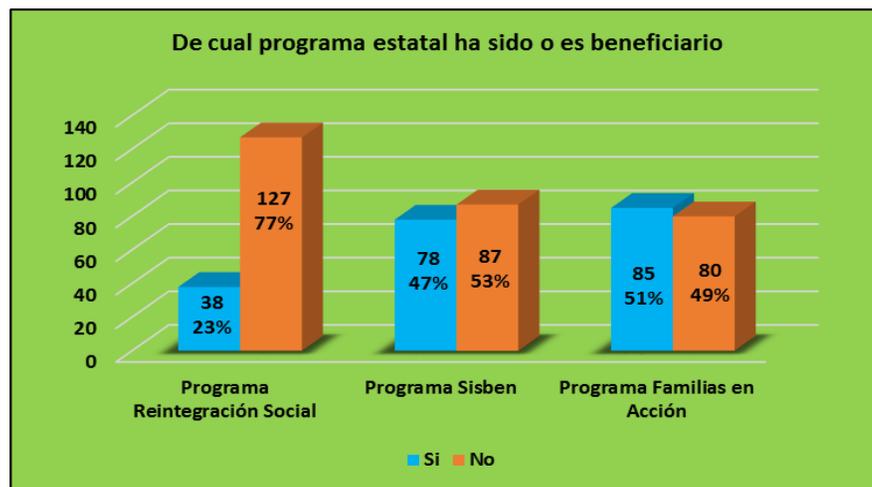
### **8.2.1 Descripción y análisis de los hallazgos según la percepción de los estudiantes**

En la descripción de los estudiantes de la jornada sabatina de la IESFA se identificó que 38 de los 165 encuestados manifestaron ser participantes del Programa de Reintegración Social, lo que representa el 23%. No obstante, según los datos manifestados por los directivos de la institución, serían alrededor de 110 los participantes del Programa de formación para la reintegración, lo que es un porcentaje significativo si se tiene en cuenta que el total de estudiantes de la jornada sabatina es de alrededor de 280.

Metodológicamente ya se ha comentado que la manera de abordar a los estudiantes pertenecientes al programa de educación para la reintegración social, se realizó en un contexto de inclusión y no de señalización o de separación del resto de estudiantes de la jornada sabatina. Es decir, que se aplicó la encuesta a todos los estudiantes que estaban presentes en los salones de clase, donde se incluyeron tanto a los pertenecientes al programa de educación para adultos, como a los que hacen parte del programa de formación para la

reintegración. No obstante, que en el diseño del instrumento se introdujo una pregunta con la intencionalidad de poder diferenciar los pertenecientes al programa de los que no hacen parte directa del mismo, y así poder conocer y comparar las percepciones entre ambos grupos. La pregunta se formuló en términos a la pertenencia o el haber sido favorecidos a programas sociales del Estado. Es muy probable que un mismo participante sea o haya sido beneficiario de manera simultánea de más de un programa a la vez. Por ejemplo, la mayor frecuencia de participación o de ser beneficiario estuvo asociado al programa de “Familias en Acción” con el 51% (85), seguido de los beneficiarios al SISBEN con el 47% (78), y finalmente sólo el 23% (38) de los estudiantes encuestados de la jornada sabatina de la IESFA manifestaron pertenecer al programa de formación para la reintegración social.

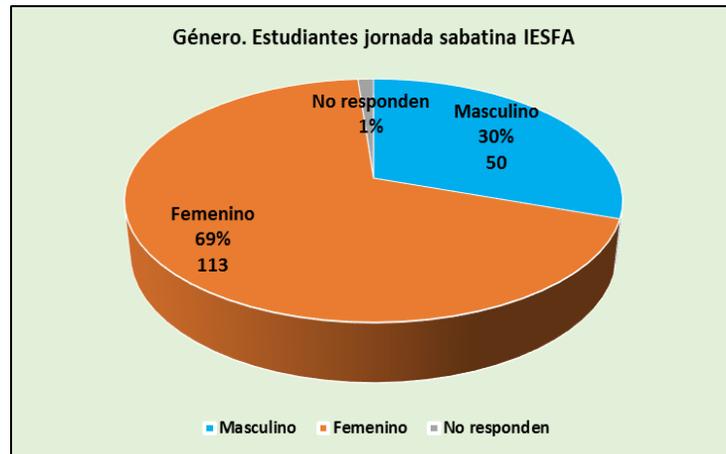
Grafica 8. Autores. De cual programa estatal ha sido o es beneficiario. [Gráfico de Excel]



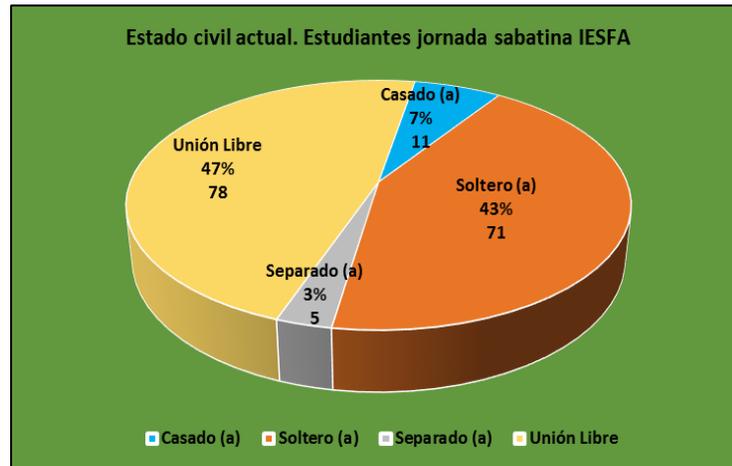
Sin embargo, dada la situación en que algunos participantes del programa de reintegración social, aún puedan sentir cierto temor o prevención de manifestar abiertamente que están en el proceso, se buscó entonces de manera indirecta llegar hacia ellos. Es muy probable que en el momento de aplicar el instrumento varios de ellos no revelaran su condición de hacer parte de este programa.

## Sobre el género, el estado civil y la edad predominante en los estudiantes de la jornada sabatina

Grafica 9. Autores. Genero estudiantes jornada sabatina IESFA. [Gráfico de Excel]



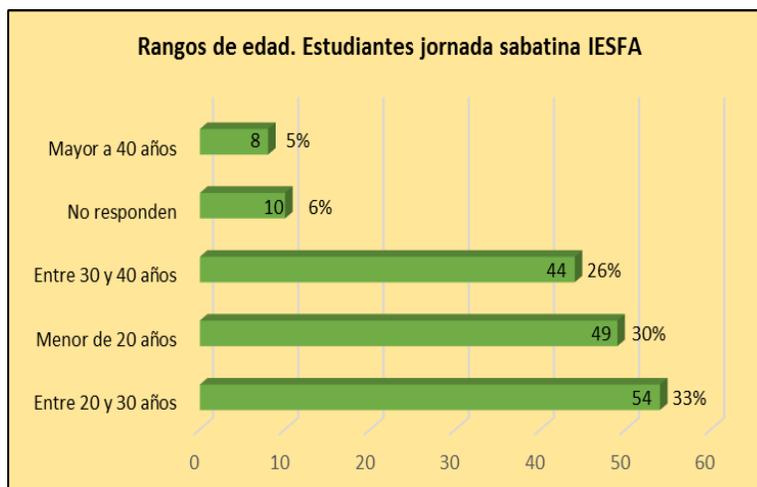
Grafica 10. Autores. Estado civil actual, estudiantes jornada sabatina IESF. [Gráfico de Excel]



Respecto al género se nota un predominio femenino en relación con el masculino, de los 165 estudiantes encuestados, el 69% (113) corresponde al género femenino y el 30% (50) al masculino. En cuanto al estado civil, el predominio se encontró en la unión libre con el 47% (78) y luego el de ser soltero con el 43% (71) de los estudiantes encuestados; entre tanto, los

estudiantes que manifestaron estar casados corresponde al 7% (11) y finalmente, las personas separadas aparecen con apenas el 3% (5).

Grafica 11. Autores. Rango de edad, jornada sabatina IESFA. [Gráfico de Excel]



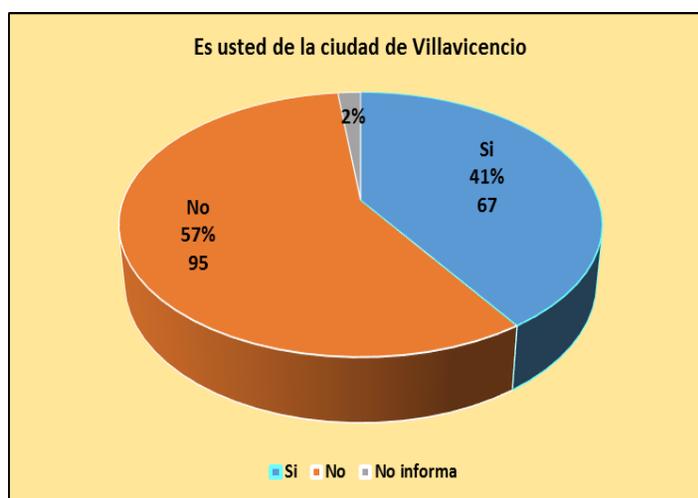
Respecto a la edad de los estudiantes encuestados, el mayor porcentaje se concentra en el rango entre los 20 y 30 años con el 33% (54), seguido del rango “menor de 20 años” con el 30% (49), luego el rango entre 30 y 40 años con el 26% (44), y finalmente, en el rango “mayor a 40 años” presenta el 5% (8).

En la siguiente tabla se muestra el cruce de cuatro variables o dimensiones en relación con la percepción de los estudiantes. Las dimensiones que se cruzan y se observan en la tabla son: (i) pertenencia al programa de formación para la reintegración social, (ii) género, (iii) estado civil del participante y (iv) edad en rangos. De los 33 estudiantes que manifestaron pertenecer al Programa para la Reintegración Social, se observa una mayor concentración de participantes en las siguientes variables: en el rango de edad “entre 20 y 30 años” y el estado civil “unión libre” con un total de 14 participantes, que representan el 42% de los estudiantes que reconocieron pertenecer al programa.

Tabla 6. Cruce de variables. (i) Pertenencia al programa de formación para la reintegración social, (ii) género, (iii) estado civil del participante y (iv) edad en rangos.

Ha sido beneficiario del siguiente Programa Estatal en los últimos 5 años: Programa para la Reintegración Social	Género	Indique su actual estado Civil	Edad Años Cumplidos. Rangos de edad				Total
			Menor de 20 años	Entre 20 y 30 años	Entre 30 y 40 años	Mayor a 40 años	
Si	Masculino	Casado (a)		0	2		2
		Soltero (a)	1	3	2	1	7
		Unión Libre		6	4		10
	Femenino	Casado (a)		1	0		1
		Soltero (a)	0	1	3	0	4
		Unión Libre		8	1		9
<b>Subtotal</b>						<b>33</b>	
No	Masculino	Casado (a)		0	1		1
		Soltero (a)	16	4	0		20
		Unión Libre	2	2	2	1	7
	Femenino	Casado (a)		3	3		6
		Soltero (a)	18	10	6		34
		Separado (a)		2		3	5
		Unión Libre	12	13	20	3	48
<b>Subtotal</b>						<b>121</b>	
<b>No responden</b>						<b>11</b>	
<b>Total</b>						<b>165</b>	

Grafica 12. Autores. Es usted de la ciudad de Villavicencio. [Gráfico de Excel]



Grafica 13. Autores. Si es de un lugar distinto a Villavicencio. Tiempo que lleva en la ciudad. [Gráfico de Excel]

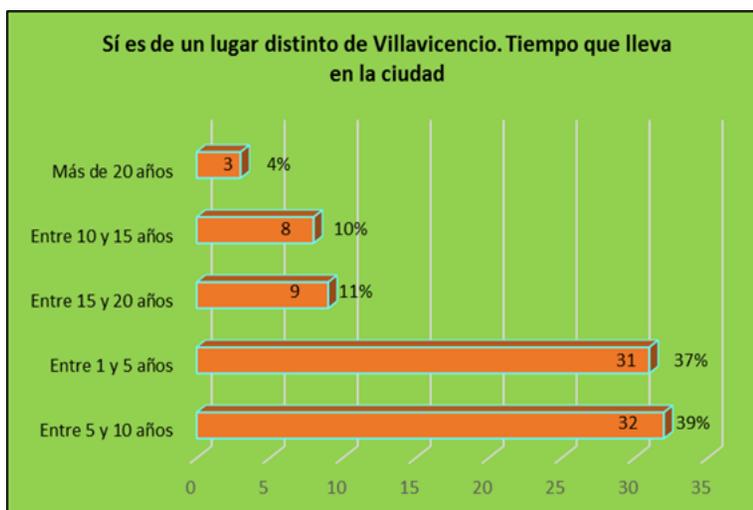


Tabla 7. Cruce Variables. (i) Ha sido beneficiario del siguiente programa estatal (ii) Es usted de la ciudad de Villavicencio.

		Es usted de la ciudad de Villavicencio		Total
		Si	No	
Ha sido beneficiario del siguiente Programa Estatal en los últimos 5 años: Programa para la Reintegración Social	Si	6	31	37
	No	61	64	125
Total		67	95	162

En relación con la pregunta del lugar de procedencia, se observa que al cruzarse esta pregunta con la pertenencia al programa de educación para la reintegración, se encontró que el 84% (31) de los que pertenecen al programa manifestaron que no son de la ciudad de Villavicencio, entre tanto, sólo el 16% (6) de los participantes afirmaron que si son de Villavicencio. De otra parte, cuando se realiza la comparación con el grupo que manifestó no pertenecer al “programa de reintegración social”, pero que sí hacen parte del “programa de educación para adultos”, se encontró un porcentaje dividido del 49% (61) y el 51% (64) entre quienes manifestaron ser de la ciudad de Villavicencio y quienes dijeron que no.

El aspecto anterior revela entonces a Villavicencio como una ciudad receptora y atractiva de población en busca de oportunidades. Ya en relación con los participantes del programa de reintegración social, la explicación puede obedecerse a que Villavicencio se encuentra localizada en una zona donde se ha intensificado el conflicto armado por décadas, lo que explicaría en parte la elección de los participantes de este programa a ubicarse aquí y no en las otras ciudades como Bogotá, Medellín o Montería. Adicionalmente, es muy posible que en esta ciudad cuenten con algún tipo de familiares o redes de apoyo para localizarse y pensar en un proyecto de vida, situación que se podría explicar a la luz de Pierre Bourdieu (1973) como uso de las relaciones y el capital social en beneficio de un grupo poblacional<sup>48</sup>.

### **Los Estudiantes de la Jornada Sabatina de la IESFA Cómo Perciben la Educación Inclusiva y el Programa de Educación para la Reintegración**

Frente a la pregunta “La I.E. garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil”, el 59% (98) de los estudiantes encuestados manifestaron que siempre, el 26% (43) dijeron que la mayoría de veces sí, el 10% (16) dijeron que en algunas ocasiones, y finalmente, sólo el 2% (3) manifestaron que la mayoría de veces no se daba este escenario. Se observa entonces una percepción bastante favorable por parte de los estudiantes en relación con la garantía de la Institución Educativa San Francisco de Asís frente a garantizar una educación de calidad, equidad e inclusión para toda la población estudiantil.

---

<sup>48</sup> (Bourdieu, 1973)

Tabla 8. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados.

<b>Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados</b>	<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de veces Sí</b>	<b>En algunas ocasiones</b>	<b>La mayoría de veces no</b>	<b>Nunca</b>	<b>No responden</b>	<b>Total</b>
La I.E. garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil	98	43	16	3	0	5	165
	59%	26%	10%	2%	0%	3%	100%
Los docentes implementan metodologías, estrategias y didácticas flexibles y alternativas para facilitar el aprendizaje	86	40	28	6	3	2	165
	52%	24%	17%	4%	2%	1%	100%
Los estudiantes en proceso de reintegración social (PRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar	82	34	20	9	3	17	165
	50%	21%	12%	5%	2%	10%	100%
La I.E. propende por la formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación	116	27	13	7	1	1	165
	70%	16%	8%	4%	1%	1%	100%
La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones	125	25	10	4	1	0	165
	76%	15%	6%	2%	1%	0%	100%
La I.E. programa y realiza actividades recreativas, culturales, lúdicas, deportivas, académicas, que tienen en cuenta a todos los estudiantes, incluyendo a la población en proceso de reintegración social (PPRS)	117	28	8	5	3	4	165
	71%	17%	5%	3%	2%	2%	100%
Me he sentido motivado para continuar con el proceso educativo articulado a la política pública de reintegración social	105	24	16	2	6	12	165
	64%	15%	10%	1%	4%	7%	100%

Tabla 9. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados.

<b>Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Estudiantes IESFA. Jornada sábados</b>	<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de veces Sí</b>	<b>En algunas ocasiones</b>	<b>La mayoría de veces no</b>	<b>Nunca</b>	<b>No responden</b>	<b>Total</b>
En la I.E. se realizan actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución	89	37	30	7	0	2	165
	54%	22%	18%	4%	0%	1%	100%
La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	111	36	14	2	1	1	165
	67%	22%	8%	1%	1%	1%	100%
Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista	50	26	42	15	24	8	165
	30%	16%	25%	9%	15%	5%	100%
En la I.E., las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes	78	55	23	5	0	4	165
	47%	33%	14%	3%	0%	2%	100%
Considero que es importante reconocer las diferencias de opinión así estas vayan en contra de lo que yo piense	75	36	31	4	5	14	165
	45%	22%	19%	2%	3%	8%	100%
Durante las clases participan todos los estudiantes, trabajan en equipos, conviven en armonía. Todos aprenden según sus condiciones y contexto	96	38	22	6	2	1	165
	58%	23%	13%	4%	1%	1%	100%
El proceso educativo recibido en la I.E. S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión	85	45	18	10	1	6	165
	52%	27%	11%	6%	1%	4%	100%

En relación con la pregunta “Los docentes implementan metodologías, estrategias y didácticas flexibles y alternativas para facilitar el aprendizaje”, el 52% (86) de los estudiantes encuestados manifestaron que siempre, el 24% (40) dijeron que la mayoría de veces sí, el 17% (28) dijeron que en algunas ocasiones, y finalmente, sólo el 2% (3) manifestaron que

nunca se daba este escenario. La percepción de los participantes frente a esta categoría es bastante favorable.

Grafica 14. Autores. Los estudiantes en proceso de reintegración social –PRS- reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar. [Gráfico de Excel]

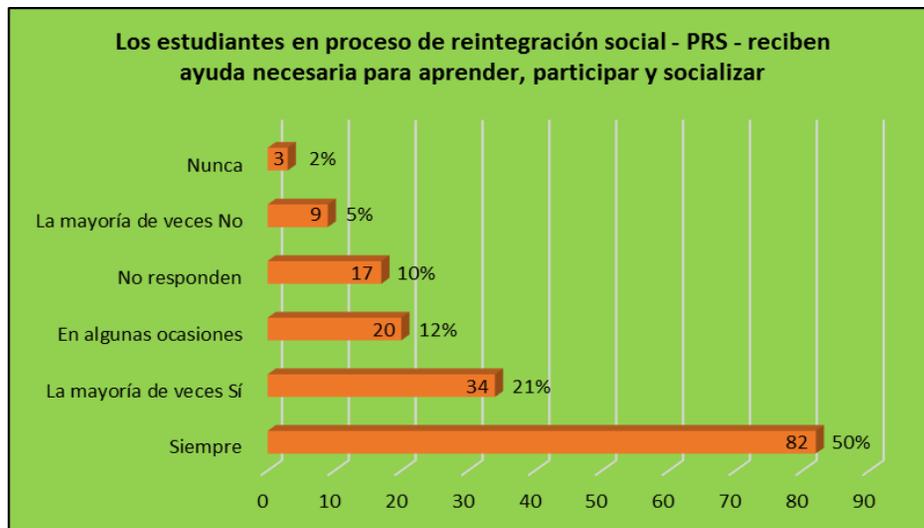


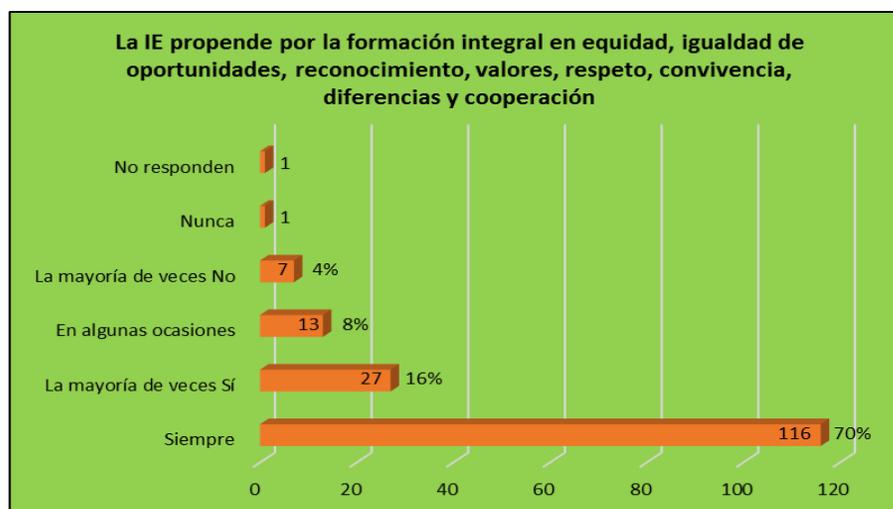
Tabla 10. Cruce de Variable (i) Ha sido beneficiario del programa de reintegración social en los últimos 5 años (ii) Los estudiantes en proceso de reintegración social (PPRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar.

Cruce de Variables		Los estudiantes en proceso de reintegración social (PPRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar					
		Nunca	La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	Total
<b>Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años</b>	<b>Si</b>	2	4	4	7	21	<b>38</b>
	<b>No</b>	1	5	16	27	61	<b>110</b>
		No Responden					<b>17</b>
		<b>Total</b>					<b>165</b>

Entre tanto, frente a la pregunta “Los estudiantes en proceso de reintegración social (PRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar”, el 50% (82) de los estudiantes encuestados manifestaron que siempre, el 21% (34) dijeron que la mayoría de veces sí, el 12% (20) dijeron que en algunas ocasiones, y finalmente, sólo el 5% (9) manifestaron que la mayoría de veces no se daba este escenario. Resultó que en general la percepción de los participantes frente a esta categoría es bastante favorable.

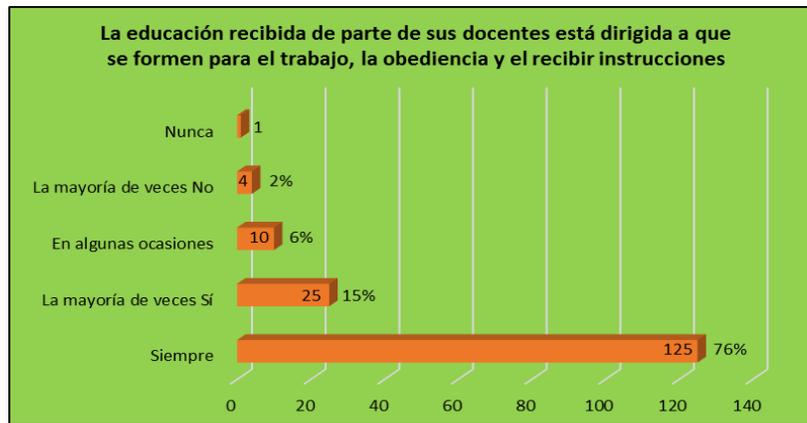
Cuando se realizó el cruce de la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “*Los estudiantes en proceso de reintegración social (PPRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar*”, también se encontró una percepción bastante favorable tanto de quienes hacen parte del programa de Formación para la Reintegración como de quienes pertenecen al programa de Educación para Adultos. En la tabla donde se presenta el cruce de estas dos preguntas, se observa que más del 55% (21) de los participantes del programa ERS afirman que siempre se cumple con el escenario planteado en la pregunta. Entre tanto, los participantes que no hacen parte de 21 programa ERS también manifestaron una percepción favorable con más del 80% (88) entre el “siempre” y “la mayoría de veces sí”.

Grafica 15. Autores. La IE propende por la formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación. [Gráfico de Excel]

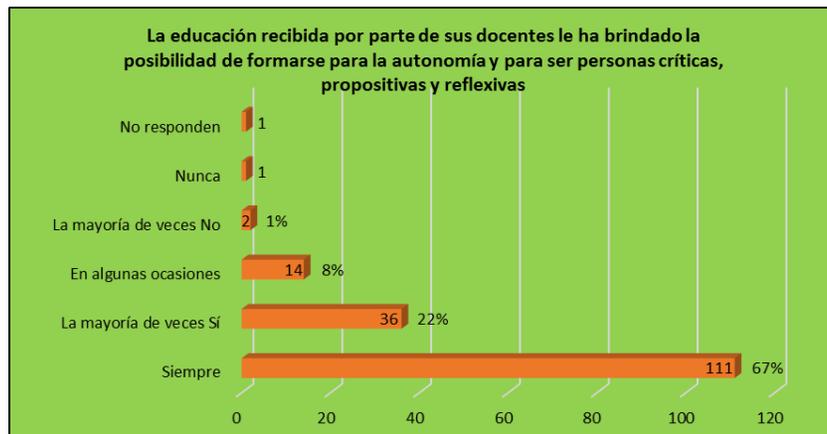


Respecto con la pregunta “La I.E. propende por la formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación”, se evidenció una percepción bastante favorable por parte de los participantes, donde el 70% (116) manifestaron que siempre, el 16% (27) dijeron que la mayoría de veces sí, el 8% (13) dijeron que en algunas ocasiones, y finalmente, sólo el 1% (1) manifestó que nunca.

Grafica 16. Autores. La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. [Gráfico de Excel]



Grafica 17. Autores. La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser persona crítica, propositiva y reflexiva. [Gráfico de Excel]



Ahora bien, respecto a las siguientes 2 preguntas se pretendió abordar la percepción que los estudiantes tienen respecto de la finalidad de la educación, es decir, si la educación tiene como finalidad única y exclusivamente la de ser un instrumento funcional que tiene por

objetivo la instrucción y la formación para el trabajo, o por el contrario, si la percepción de la finalidad que se tiene de la educación contempla un escenario de formación para la vida desde una perspectiva de la autonomía, la reflexión y la crítica.

En esta parte, se decidió tomar como referente conceptual la propuesta de revisión de los modelos pedagógicos que realiza Zubiría Samper, J. (1994), donde hace una presentación de los diferentes modelos y perspectivas de la pedagogía desde el enfoque tradicional hasta los enfoques contemporáneos. Para cada uno de los modelos conceptuales de la pedagogía que revisa Zubiría (1994) se plantea el interrogante acerca de la finalidad de la educación.

En este sentido, se observa que frente a las preguntas:

- ✓ *“La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones”.*
- ✓ *“La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas”.*

Ambas categorías superan en más del 65% la percepción que se tiene que “siempre” se da el escenario planteado en la pregunta. En este sentido, la percepción acerca de si “la educación recibida está orientada a que los estudiantes se formen para el trabajo y recibir instrucciones” presentó el 76% (125) en la opción siempre. Entre tanto, frente a la pregunta si “la educación recibida brinda a los estudiantes la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas” obtuvo el 67% (111) en la opción siempre. Una posible interpretación a esta percepción aparentemente paradójica que manifestaron los estudiantes encuestados, es que al parecer no habría una plena diferenciación entre el enfoque tradicionalista – instruccional y el enfoque constructivista - crítico.

Tabla 11 Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones.

Cruce de Variables		La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones					
		Nunca	La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	Total
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	1	0	1	5	31	38
	No	0	4	10	25	125	127
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>27</b>	<b>156</b>	<b>165</b>

Cuando se realizó el cruce de la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “*La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones*”, al analizar las respuestas al interior de cada grupo se encontró que tanto los participantes pertenecientes al programa ERS como los participantes pertenecientes al programa de educación para adultos, eligieron la opción “siempre” en un mayor porcentaje, con un 82% (31 de 38) y el 98% (125 de 127) respectivamente para cada uno de los grupos encuestados.

Tabla 12. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) La educación recibida de parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas.

Cruce de Variables		La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas					
		Nunca	La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	Total
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	1	0	3	7	27	38
	No	0	2	11	29	85	127
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>112</b>	<b>165</b>

De igual manera, para el cruce de la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “*La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas*”. Igualmente, al analizar las respuestas al interior de cada grupo se encontró que si bien el mayor porcentaje se concentra en la opción “siempre”, dicho porcentaje disminuye en relación con el anterior cruce donde se analizaba la percepción de los encuestados en relación con la educación con finalidad instruccional. Para el caso de la percepción de los estudiantes hacia el escenario “si están recibiendo una educación fundamentada en un modelo constructivista y crítico”, los porcentajes resultantes fueron del 71% (27 de 38) y el 67% (85 de 127) para ambos grupos analizados, es decir, tanto para los participantes del programa de educación para adultos, como para los participantes del programa de la educación para la reintegración.

Grafica 18. Autores. En la I.E. se realizaran actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución. [Gráfico de Excel]



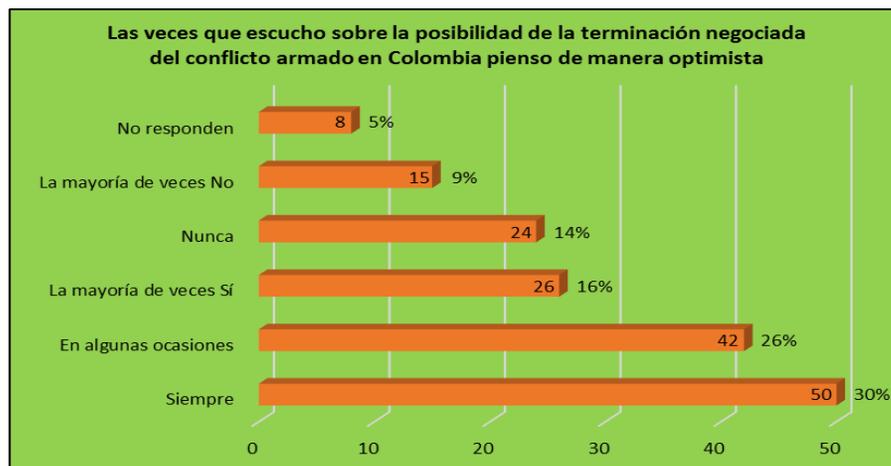
Respecto al cruce de la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “*En la I.E. se realizan actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución*”, al analizar las respuestas al interior de cada grupo se encontró que tanto los participantes pertenecientes al programa ERS como los participantes pertenecientes al programa de educación para adultos, revelaron un mayor porcentaje hacia la opción

“siempre” con un 66% (25) y el 53% (66) respectivamente para cada uno de los grupos encuestados.

Tabla 13. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) En la I.E. se realizaran actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución

Cruce de Variables		En la I.E. se realizan actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución				
		La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	Total
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	0	5	8	25	38
	No	7	25	29	66	125
Total		7	30	37	91	165

Grafica 19. Autores. Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista. [Gráfico de Excel]



En el análisis de la pregunta: “Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista”, se observa que tan sólo el 30% (50) del total de los participantes encuestados eligieron la opción “siempre”, luego, el 26% (42) manifestaron que “en algunas ocasiones”, el 16% (26) dijeron que “la mayoría de veces sí”. Llama la atención, que el porcentaje entre quienes eligieron como

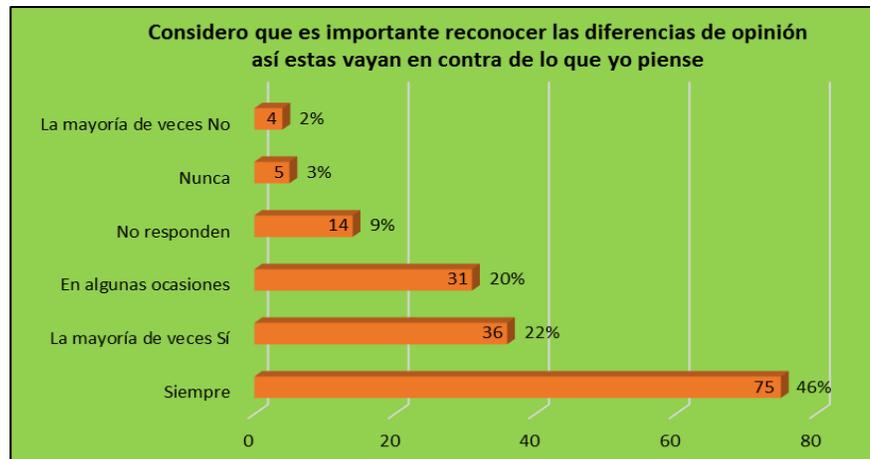
opción el “nunca” y “la mayoría de veces no” llega al 23% (39), lo que representa una percepción negativa respecto a la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia.

Tabla 14. Cruce de variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista

Cruce de Variables		Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista						Total
		Nunca	La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	No responden	
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	6	1	6	4	19	2	38
	No	18	14	36	22	31	6	127
Total		24	15	42	26	50	8	165

Así mismo, cuando se cruza la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista”. Al realizar el análisis al interior de cada grupo, se observa que sólo el 50% (19) de los participantes del Programa de formación para la Reintegración Social manifestaron que “Siempre”, entre tanto, del lado de los participantes del programa de la educación para adultos, sólo el 24% (31) manifestaron esta opción. Ya a nivel agregado, el porcentaje entre ambos grupos respecto a la opción “siempre” apenas llega al 30% (50) del total de los participantes encuestados de la jornada sabatina de la IESFA.

Grafica 20. Autores. Considero que es importante reconocer las diferencias de opinión así estas vayan en contra de lo que yo piense. [Gráfico de Excel]



En relación con la pregunta: “Considero que es importante reconocer las diferencias de opinión así estas vayan en contra de lo que yo piense”, el 46% (75) de los participantes encuestados manifestaron que “siempre”, luego el 22% (36) eligieron la opción “la mayoría de veces sí”, el 20% (31) dijeron que “en algunas ocasiones”, el 9% (14) no respondieron, y finalmente, el porcentaje de los que eligieron entre las opciones “nunca” y “la mayoría de veces no” representa el 5% (9).

Grafica 21. Autores. El proceso educativo recibido en la IESFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión. [Gráfico de Excel]

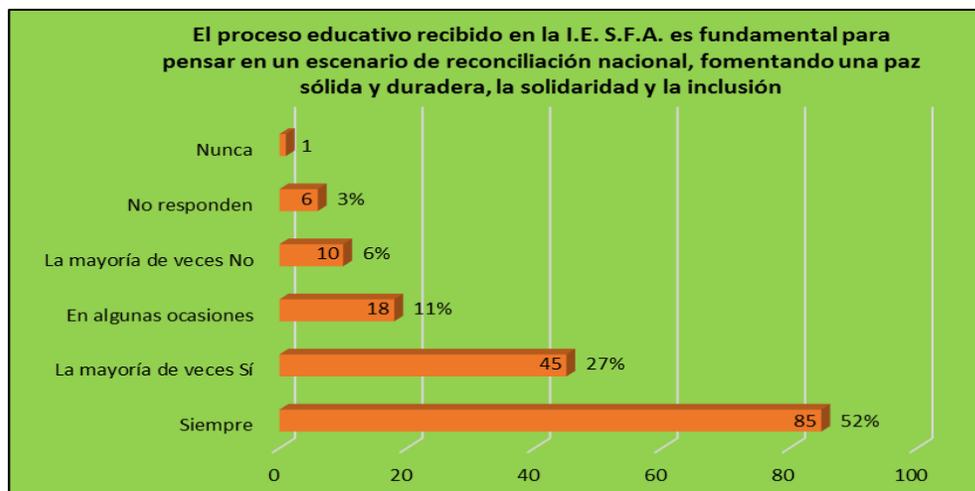


Tabla 15. Cruce de variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) El proceso educativo recibido en la IESFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión

Cruce de Variables		El proceso educativo recibido en la I.E. S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión						
		Nunca	La mayoría de veces No	En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	No responden	Total
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	0	3	2	4	28	1	38
	No	1	7	16	41	57	5	127
Total		1	10	18	45	85	6	165

Si se observa la percepción de los participantes encuestados respecto a la pregunta: “El proceso educativo recibido en la I.E. S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión”, el 52% (85) eligió la opción “siempre”, el 27% (45) manifestó que “la mayoría de veces sí”, el 11% (18) dijo que “en algunas ocasiones”, entre tanto, hay cerca de un 7% (11) que eligieron como opciones “la mayoría de veces no” y “nunca”, por último se encuentra que el 3% (6) no revelaron alguna percepción frente a esta categoría.

Respecto al cruce de la pregunta: “*Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años*” con la pregunta: “*El proceso educativo recibido en la I.E. S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión*”. Se puede observar el análisis para cada grupo, es decir, los participantes que hacen parte del programa de educación para la Reintegración Social, y aquellos que hacen parte del programa de Educación para Adultos, ambos programas desarrollados en la IESFA.

Entre los participantes que hacen parte del Programa de ERS, se encontró que el 74% (28) eligieron la opción “siempre” en relación con la pregunta o categoría abordada; en contraste, entre los participantes del grupo de la educación para adultos sólo el 45% (57) estuvo de acuerdo con la opción “siempre”. Sería apresurado con este sólo ejercicio afirmar que hay un mayor optimismo en el grupo de los participantes pertenecientes al programa de educación para la reintegración. No obstante, la misma dinámica y experiencia propia de cada participante del programa de EPRS hacen pensar que frente a escenarios de adversidad que tuvieron en el pasado, la nueva experiencia encontrada en la IESFA permitiría que cada uno se fijara una expectativa favorable de la existencia a partir de la construcción de un proyecto de vida, el cual se inspiraría en los principios que promueve el modelo de desarrollo humano asumido por la institución, que por una parte, se inspira en el humanismo cristiano y de otra parte, apela a una dimensión socio-afectiva como eje de desarrollo.

Por último, se abordan dos categorías que hacen referencia, por un lado, al conocimiento que los participantes tienen de la misión, la visión y valores de la IESFA, de otra parte, se ausculta acerca del conocimiento que los estudiantes de la jornada sabatina tienen sobre los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración.

Grafica 22. Autores. Conoce la misión, visión y valores de la I.E. San Francisco de Asís. [Gráfico de Excel]

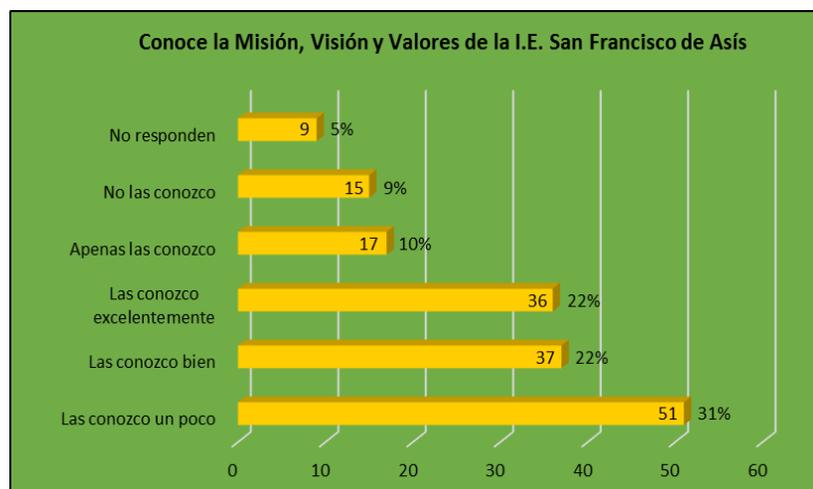


Tabla 16. Nivel de conocimiento de las siguientes categorías. Estudiantes IESFA jornada sábado.

Nivel de conocimiento de las siguientes categorías. Estudiantes IESFA Jornada Sábado	Las conozco excelentemente	Las conozco bien	Las conozco un poco	Apenas las conozco	No las conozco	No responden	Total
Conoce la Misión, Visión y Valores de la I.E. San Francisco de Asís	37	36	51	17	15	9	165
	22%	22%	31%	10%	9%	5%	100%
Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración	33	36	35	16	30	15	165
	20%	22%	21%	10%	18%	9%	100%

Frente al conocimiento que se tiene de la Misión, la Visión y los Valores de la Institución Educativa San Francisco de Asís, se encontró que el 22% (37) del total de los participantes encuestados manifestó que “las conoce excelentemente”, así mismo, el 22% (36) dijo que las “conoce bien”, el 31% (51) afirmó que “las conoce un poco”, el 10% (17) “apenas las conoce”, el 9% (15) dijo que “no las conoce”, y finalmente, el 5% (9) no respondieron o revelaron su apreciación sobre esta categoría.

Grafica 23. Autores. Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración. [Gráfico de Excel]

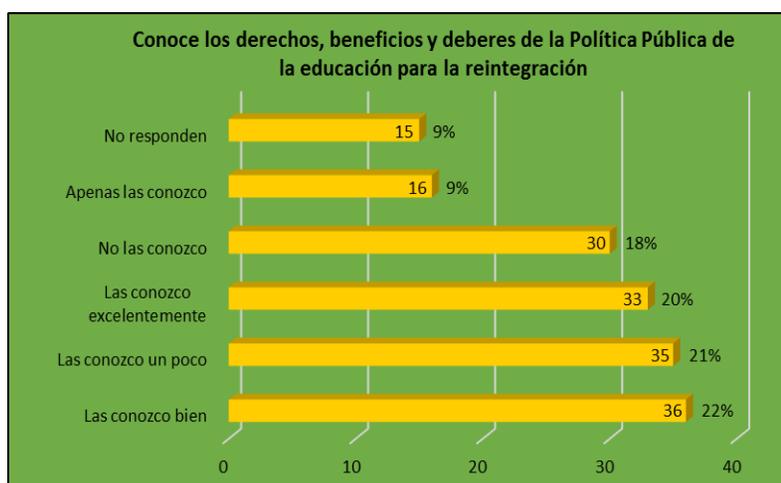


Tabla 17. Cruce de Variables (i) Ha sido beneficiario del programa para la reintegración social (ii) Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración.

Cruce de Variables		Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración						Total
		No los conozco	Las conozco o un poco	Apenas los conozco	Los conozco bien	Los conozco excelente	No responden	
Ha sido beneficiario del Programa para la Reintegración Social en los últimos 5 años	Si	1	5	3	10	13	6	38
	No	29	30	13	26	20	9	127
Total		30	35	16	36	33	15	165

Finalmente, a la pregunta “Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración”, se evidencia que los participantes pertenecientes al programa de ERS revelan un mayor conocimiento en relación con el grupo de participantes que hace parte del programa de educación para adultos. No obstante, para el grupo de participantes que hacen parte del programa de ERS se esperaba un porcentaje alto en relación con el conocimiento de los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública sobre la ERS, ya que entre las opciones de “conocerlos de manera excelente” y “conocerlos bien” apenas concentra el 60% (23). Entre tanto, para el grupo de participantes del programa de educación para adultos, apenas llega al 36% (46) de participantes que manifestaron tener un conocimiento alto sobre la Política Pública de la ERS.

### **8.2.2 Descripción y Análisis de los Hallazgos Según la Percepción de los Docentes Sobre el Programa de la Educación para la Reintegración Social**

En el año 2010 un grupo de 15 docentes del municipio de Villavicencio, todos adscritos a la Institución Educativa San Francisco de Asís, recibieron capacitación de manera directa de la Agencia Nacional para la Reintegración - ACR - acerca del Programa y Modelo de Formación para la Reintegración Social. La ACR en el desarrollo de un convenio

interinstitucional contrató la asesoría de la “Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani” – FIPCAM, liderada por Miguel de Subiría Samper, quien en la actualidad es el Presidente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. Esta asesoría se centró en la elaboración de las estrategias de capacitación para los docentes pioneros que asumirían el desarrollo del modelo de formación para la reintegración, así como las bases conceptuales, filosóficas y metodológicas del modelo de la ACR.

La capacitación recibida por los docentes duro alrededor de 12 días en la ciudad de Bogotá, y según las entrevistas que desde la presente investigación se realizaron con algunos de ellos, manifestaron que además de abordar la parte conceptual, filosófica y metodológica del modelo de Educación para la Reintegración, la capacitación también hizo énfasis en la convivencia y los ambientes de aprendizaje (Gómez, 2011). Se trató entonces de un selecto grupo de docentes de la IESFA y del Meta, de un grupo pionero de toda la Orinoquia que se formaron para asumir el inmenso reto de contribuir con el proceso de reintegración social en el Meta en un escenario de postconflicto, y así mismo, ser los multiplicadores del modelo en el corto plazo con otros docentes de la IESFA, y en un mediano plazo, convertirse en multiplicadores en el Departamento y la región de las experiencias significativas del proceso.

*“Comprender el papel central de la educación y la escuela como escenarios para la reintegración implica pensar en la generación de ambientes idóneos de aprendizaje como fundamento de una estrategia de convivencia que tenga como objetivo facilitar el adecuado desarrollo de los procesos de formación y, en últimas, contribuir a los procesos de reintegración de la población desmovilizada... Los ambientes de aprendizaje para la convivencia deben tener como objetivo la generación de unos espacios de convivencia –en el marco de la comunidad educativa– que promuevan, estimulen y posibiliten la existencia de relaciones, actitudes y comportamientos mediados por principios como los recién expuestos”<sup>49</sup>.*

---

<sup>49</sup> (Gómez G. E., 2011)

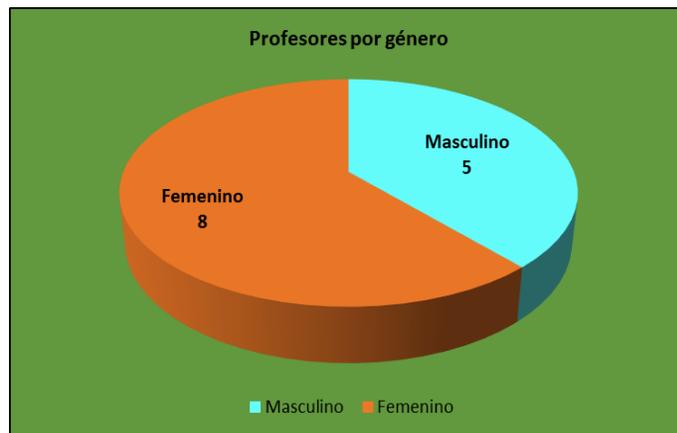
Tabla 18. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepción de Docentes.

<b>Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepciones de Docentes</b>	<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de veces Sí</b>	<b>En algunas ocasiones</b>	<b>La mayoría de veces no</b>	<b>Nunca</b>	<b>No responden</b>	<b>Total</b>
La I.E. garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil	11	2	0	0	0	0	13
	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%
En la I.E. los docentes reciben capacitación constante y permanente en metodologías, estrategias, orientaciones flexibles para atender a los estudiantes del proceso de reintegración social	4	5	3	1	0	0	13
	31%	38%	23%	8%	0%	0%	100%
La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI, el Plan de estudios, la Evaluación y las diferentes prácticas pedagógicas	10	2	0	1	0	0	13
	77%	15%	0%	8%	0%	0%	100%
En la I.E. las prácticas evaluativas, los horarios, las metodologías se caracterizan por ser flexibles, respondiendo así a las características y necesidades de todos los estudiantes, incluyendo la población en proceso de reintegración social	11	1	0	1	0	0	13
	85%	8%	0%	8%	0%	0%	100%
Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica de acuerdo al aprendizaje y necesidad de cada uno de los estudiantes, incluyendo la población en PRS	11	2	0	0	0	0	13
	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%
La I.E. promueve un espacio de armonía, equidad, convivencia, participación y respeto en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-comunidad	11	2	0	0	0	0	13
	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%
La I.E. promueve una formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación	11	2	0	0	0	0	13
	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%

Tabla 19. Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepción de Docentes.

<b>Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva con población en proceso de reintegración. Percepciones de Docentes</b>	<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de veces Sí</b>	<b>En algunas ocasiones</b>	<b>La mayoría de veces no</b>	<b>Nunca</b>	<b>No responden</b>	<b>Total</b>
La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones	6	5	2	0	0	0	13
	46%	38%	15%	0%	0%	0%	100%
Se ha sentido motivado como docente para seguir ejerciendo las prácticas educativas con población en Proceso de Reintegración Social	12	1	0	0	0	0	13
	92%	8%	0%	0%	0%	0%	100%
Desde la docencia considera que el Programa de la Educación para la Reintegración ha cumplido los objetivos propuestos	8	2	3	0	0	0	13
	62%	15%	23%	0%	0%	0%	100%
La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	10	3	0	0	0	0	13
	77%	23%	0%	0%	0%	0%	100%
Durante las clases participan todos los estudiantes, trabajan en equipos, conviven en armonía. Todos aprenden según sus condiciones y contexto	10	3	0	0	0	0	13
	77%	23%	0%	0%	0%	0%	100%
El proceso educativo recibido en la I.E. S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional	10	3	0	0	0	0	13
	77%	23%	0%	0%	0%	0%	100%
En la I.E. S.F.A. las dimensiones de la gestión educativa (Pedagógica, Organizacional, Administrativa y Comunitaria) se han venido articulando de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la educación para la reintegración	10	3	0	0	0	0	13
	77%	23%	0%	0%	0%	0%	100%
Considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión	10	3	0	0	0	0	13
	77%	23%	0%	0%	0%	0%	100%

Grafica 24. Autores. Profesores por género. [Gráfico de Excel]



Igualmente que con los estudiantes y directivos, en el mes de noviembre de 2014, se realizó una encuesta a los docentes de la jornada sabatina de la IESFA. En esta primera caracterización asociada con el conocimiento y percepción del docente frente al Programa de Educación para la Reintegración Social – PERS, se encontró, que de los 13 encuestados en relación con el género 8 son mujeres y 5 hombres.

Grafica 25. Autores. Tiempo que lleva en la institución. Rangos. [Gráfico de Excel]



Así mismo, se abordó el tiempo que el docente lleva en la institución, como una forma de asociar su experiencia y conocimiento respecto a la percepción que puedan tener en relación al Programa ERS. Se puede observar que 7 docentes manifestaron llevar más de 5 años en la

institución, lo que se constituye en una fortaleza respecto a la continuidad en el proceso de formación a estudiantes participantes del Programa ERS.

Grafica 26. Autores. A partir de los componentes y alcances previstos en el programa de educación para la reintegración, usted considera que la I.E. San Francisco de Asís. [Gráfico de Excel]

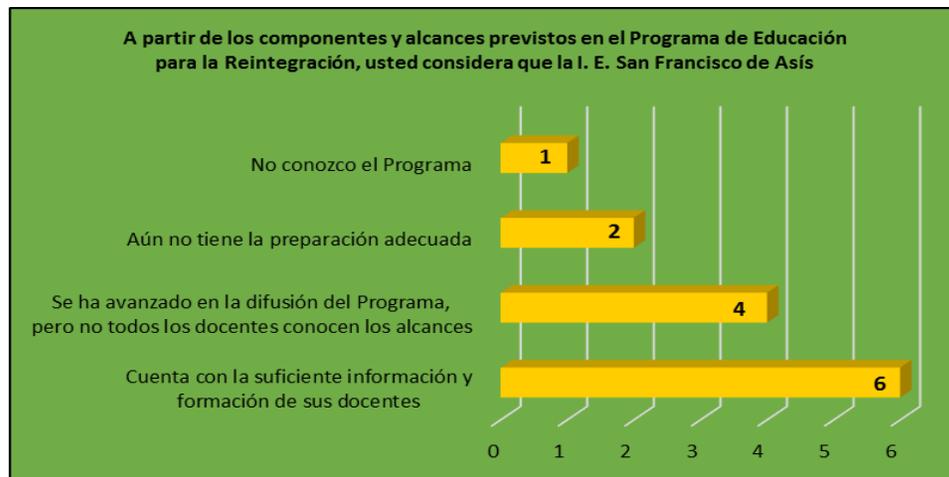
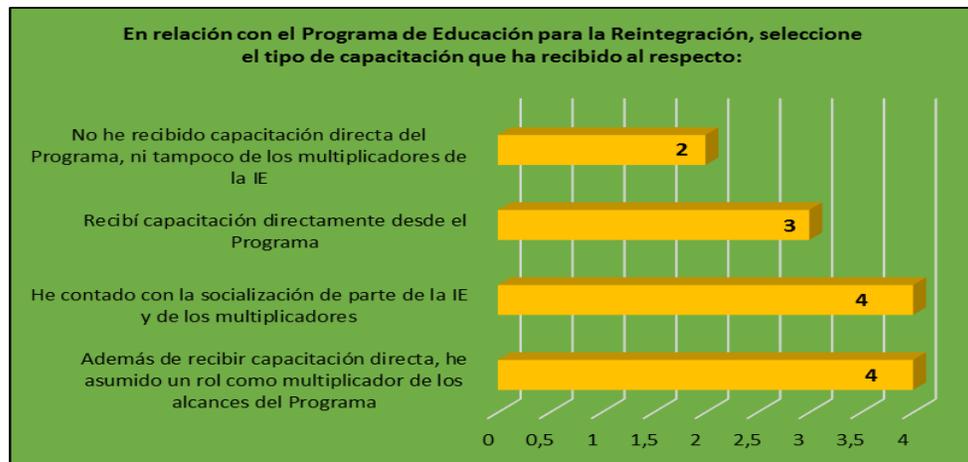


Tabla 20. Cruce de Variables (i) Tiempo que lleva en la institución. Rangos (ii). A partir de los componentes y alcances previstos en el programa de educación para la reintegración, usted considera que la I.E. San Francisco de Asís

Cruce de Variables		A partir de los componentes y alcances previstos en el Programa de Educación para la Reintegración, usted considera que la I. E. San Francisco de Asís:				
		Cuenta con la suficiente información y formación de sus docentes	Se ha avanzado en la difusión del Programa, pero no todos los docentes conocen los alcances	Aún no tiene la preparación adecuada	No conozco el Programa	Total
Tiempo que lleva en la Institución. Rangos	Menos de 1 año	1	0	1	1	3
	Entre 1 y 3 años	2	0	0	0	2
	Entre 3 y 5 años	1	0	0	0	1
	Más de 5 años	2	4	1	0	7
Total		6	4	2	1	13

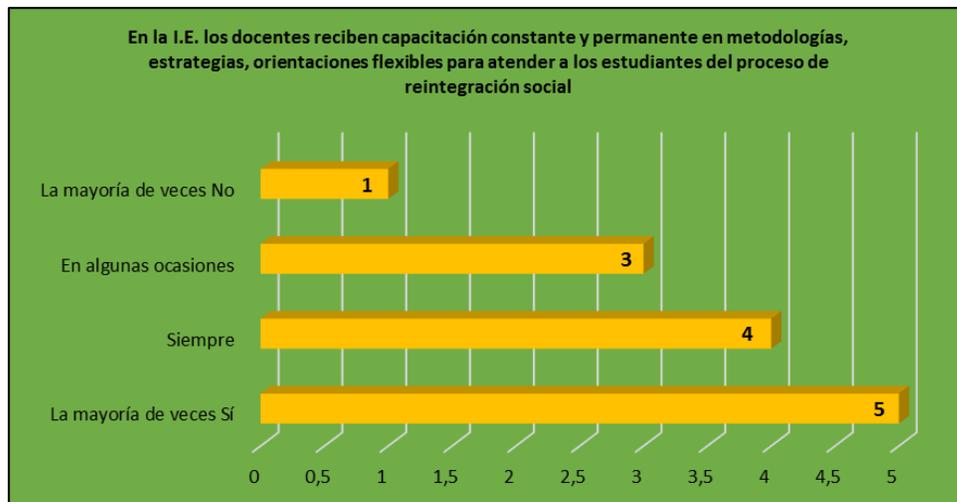
Para el caso de los docentes de la jornada sabatina se procedió a cruzar la variable: “*Tiempo que lleva en la Institución*” con la pregunta: “*A partir de los componentes y alcances previstos en el Programa de Educación para la Reintegración, usted considera que la I. E. San Francisco de Asís*”. Al interpretar las respuestas ofrecidas por los docentes, se encontró que la percepción en general es favorable en cuanto a que la IESFA además de informar y formar a los docentes acerca del Programa ERS, también se ha avanzado en su difusión, aunque 4 de los docentes que llevan más de cinco años en la institución manifiestan que no todos los docentes conocen los alcances del programa. Lo que se podría interpretar como que las estrategias adoptadas en la difusión del programas han sido las necesarias, pero aún no es suficiente para la plena socialización y asimilación de los retos y alcances que se pretende con el Programa de Educación para la Reintegración Social.

Grafica 27. Autores. En relación con el programa de educación para la reintegración, selecciones el tipo de capacitación que ha recibido al respecto. [Gráfico de Excel]



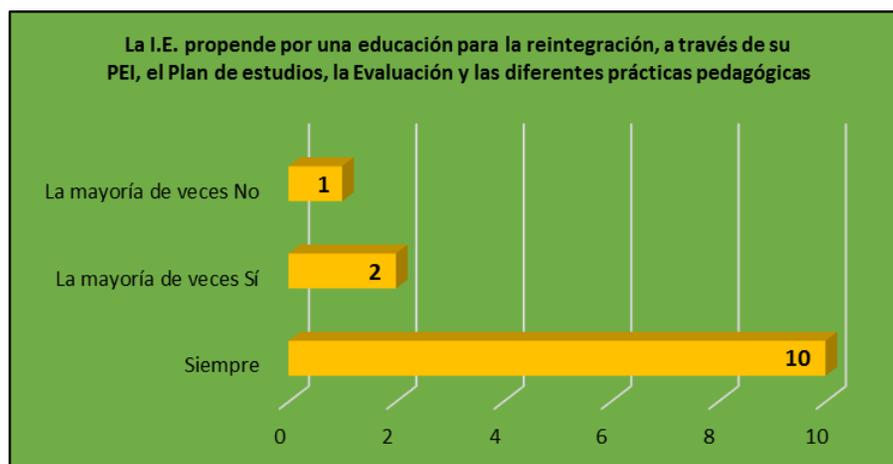
En la indagación respecto al nivel de capacitación o socialización que han recibido los docentes de la IESFA acerca del Programa ERS, al momento de aplicar la encuesta se encontró que aún 7 docentes que recibieron capacitación directa por parte de la ACR siguen en la institución. Cabe de anotar que 3 manifiestan que recibieron la capacitación directamente desde el programa, y los otros 4 manifestaron en la elección de su respuesta, que además de recibir la capacitación han asumido el rol como multiplicadores del programa.

Grafica 28. Autores. En la I.E. los docentes reciben capacitación constante y permanente en metodologías, estrategias, orientaciones flexibles para atender a los estudiantes del proceso de reintegración social. [Gráfico de Excel]



Igualmente, en relación con la pregunta si en la IESFA los docentes reciben capacitación constante en metodologías y estrategias para atender a los estudiantes del proceso de RS, 5 de ellos manifestaron que “la mayoría de veces sí”, 4 dijeron que “siempre”, 3 que “en algunas ocasiones” y sólo 1 docente dijo que la “mayoría de veces no”. Sin embargo, cuando se realiza el cruce de esta pregunta con el tiempo que se lleva en la institución, se encontró que para este último caso, el docente manifiesta llevar menos de un año.

Grafica 29. Autores. La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI, el plan de estudios, la evaluación y las diferentes practicas pedagógicas. [Gráfico de Excel]

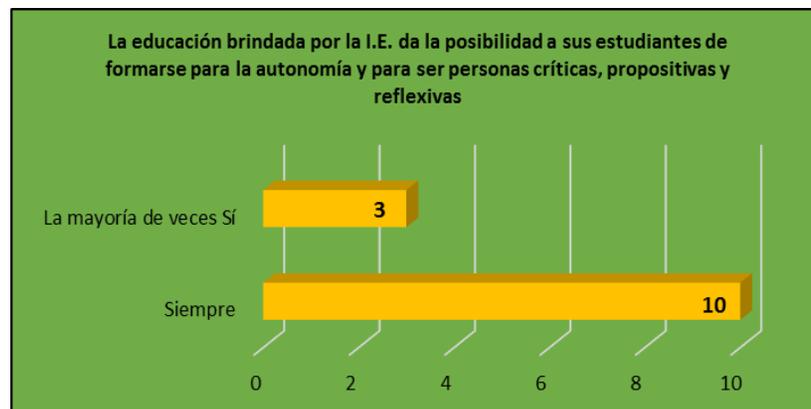


Cuando se les consultó a los docentes acerca de si la “Institución Educativa propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI”, 10 de ellos manifestaron que “siempre”, 2 dijeron que “la mayoría de veces sí”, y solamente 1 dijo que “la mayoría de veces no”. Igualmente, al cruzar esta pregunta con la variable “tiempo que lleva en la institución”, se encontró que el docente que manifestó esto lleva menos de un año en la institución. Sin embargo, cuando se hizo la revisión del PEI de la IESFA en la manera como desde la educación inclusiva es abordada la formación para la reintegración, se encontró un vacío en este componente. Es decir, la IESFA es pionera en toda la región de la Orinoquia en trabajar con este programa, pero aún no se evidencia su asociación explícita con la educación inclusiva, y por lo tanto, su incorporación en el PEI.

Grafica 30. Autores. La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones. [Gráfico de Excel]



Grafica 31. Autores. La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas [Gráfico de Excel]



En relación con la pregunta: “*La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones*”, 6 docentes dijeron que “siempre”, 5 manifestaron que “la mayoría de veces Sí”, y solamente 2 expresaron que “en algunas ocasiones”. Así mismo, respecto a la pregunta: “*La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas*”, 10 docentes manifestaron que “siempre” y 3 expresaron que “la mayoría de veces sí”.

Grafica 32. Cruce de Variables (i) La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, positivas y reflexivas (ii) La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones.

Cruce de Variables		La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones			
		En algunas ocasiones	La mayoría de veces Si	Siempre	Total
La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	La mayoría de veces Sí	0	2	1	3
	Siempre	2	3	5	10
Total		2	5	6	13

Estas dos preguntas por separado, podrían indicar la percepción de los estudiantes y el reconocimiento por parte de los docentes, de dos enfoques conceptuales diferentes de la pedagogía. Lo que llama la atención es que ambas preguntas fueron formuladas en el mismo instrumento metodológico y para ambos actores, y desde una lectura ideal del contexto de la IESFA en relación con las definiciones conceptuales que se tiene de la pedagogía y de la finalidad de la educación, se esperaba un contraste o diferenciación explícita en las percepciones de los docentes. En este sentido, lo que se encontró en el análisis de los resultados para los docentes, fue que al menos las percepciones de 8 de 13 docentes, van desde considerar que “la mayoría de veces sí” y “siempre”, el enfoque conceptual de la pedagogía y la finalidad de la educación en la IESFA no estaría evidenciando una

diferenciación explícita entre el enfoque instruccional y el enfoque estructuralista-crítico de la manera como se lleva a cabo la educación.

Frente a este hallazgo, se hace pertinente abordar el referente conceptual propuesto por (De Zubiria Samper, 1994) en relación con la revisión de los modelos pedagógicos y la finalidad de la educación, concretamente el modelo instruccional y de otro lado, los modelos de corte estructural y crítico inspirados en los planteamiento de Piaget y de Vygostky. El modelo instruccional se suscribe dentro de la escuela tradicional. *“El niño es una tabula rasa sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos: la función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión de una manera sistemática y acumulativa”*<sup>50</sup>. Desde la psicología el modelo que va mejor de la mano con la escuela tradicional sería el conductismo, el cual se apoya en los postulados de B. Skinner. Una reflexión final hacia este enfoque de escuela tradicional, es que se reconoce que históricamente y para ciertos requerimientos, el propósito instruccional fue consistente para una sociedad donde emergía la industrialización y demandaba entonces obreros dispuestos a obedecer y recibir instrucciones. En el enfoque tradicional afirma De Zubiria Samper (1994), la mayor parte de los adultos que asistieron a la escuela lograron un dominio básico de las habilidades que se requerían para la obediencia, la puntualidad y el trabajo mecánico y repetitivo.

*“Esta escuela satisfacía así las necesidades sociales e individuales básicas. No permitía la formación de individuos analíticos o creativos, no formaba investigadores o científicos y ni siquiera garantizaba la comprensión de alguno de los fundamentos de la ciencia o las artes; pero éstos no eran requerimientos para una sociedad en la que predominaban los trabajos mecánicos, que la revolución industrial había creado dos siglos atrás”*<sup>51</sup>.

Así mismo, en el cuarto capítulo del “Tratado de Pedagogía Conceptual” de De Zubiria Samper (1994) hace una descripción de los modelos pedagógicos contemporáneos y la pedagogía conceptual. Cabe de notar que los aportes de mayor significancia realizados a la pedagogía durante el siglo XX provienen no propiamente de pedagogos como son el caso de Piaget, Luria y Vygostky, sin embargo, como lo menciona Zubiría abrieron un camino, que

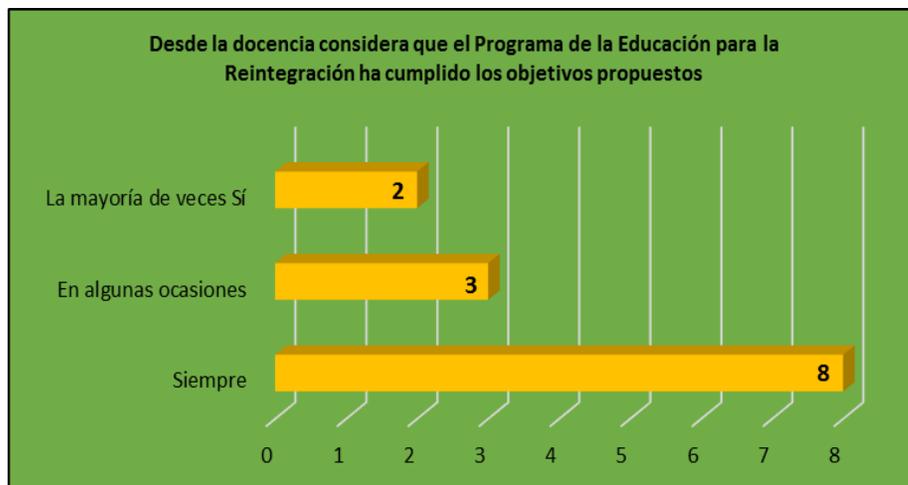
---

<sup>50</sup> (De Zubiria Samper, 1994)

<sup>51</sup> (De Zubiria Samper, 1994)

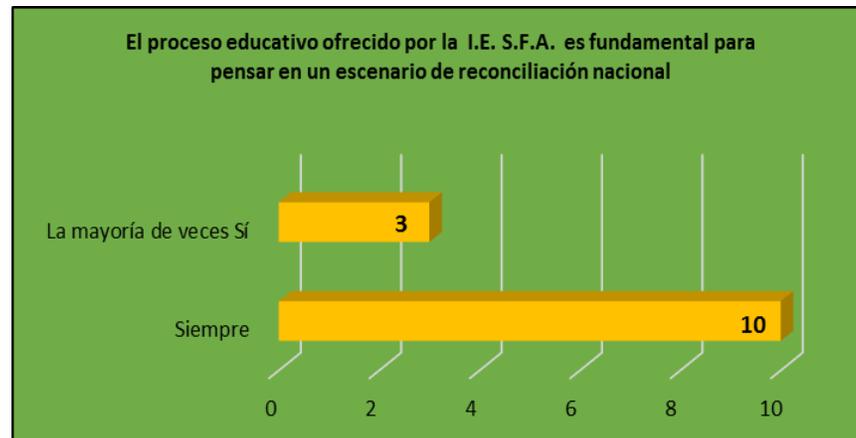
la pedagogía, medio siglo después, aún no ha logrado recorrer. Por ejemplo, de Piaget se menciona que desde la psicología realizó un gran aporte en cuanto a los imaginarios y estructuras mentales que se relaciona con el proceso de aprendizaje. “*Con ello Piaget logró realizar uno de los aportes más significativos a la psicología contemporánea al demostrar que nuestra relación con el mundo está mediatizada por las representaciones mentales que de él tengamos*”. Entre tanto, para Vygostky la enseñanza es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los escolares. “*Por tanto, el papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades de los individuos*”.

Grafica 33. Autores. Desde la docencia considera que el programa de la educación para la reintegración ha cumplido los objetivos propuestos. [Gráfico de Excel]



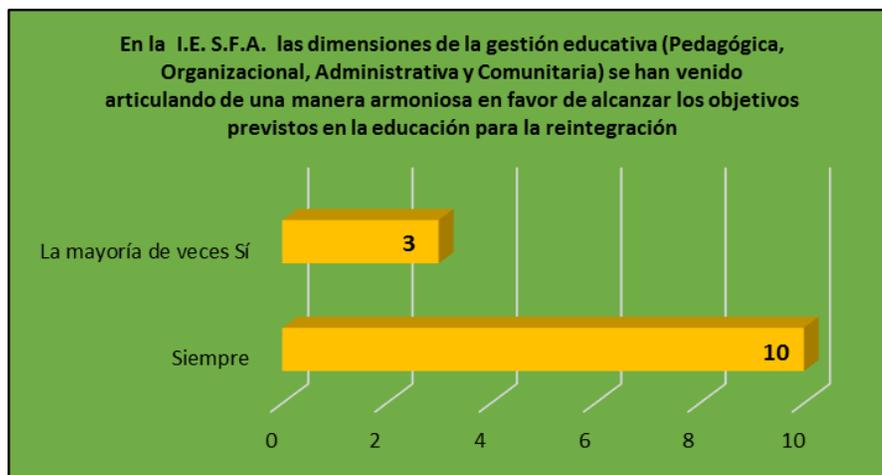
En relación con la pregunta “*desde la docencia considera que el Programa de la Educación para la Reintegración ha cumplido los objetivos propuestos*”, 8 docentes manifestaron que “siempre”, 3 dijeron que “en algunas ocasiones” y 2 de ellos expresaron que “la mayoría de veces sí”. En este aspecto se observa una apreciación favorable de los docentes entrevistados de la jornada sabatina de la IESFA, con respecto al cumplimiento de los objetivos propuestos por el Programa de ERS al interior de la institución.

Grafica 34. Autores. El proceso educativo ofrecido por la I.E.S.F.A. es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional. [Gráfico de Excel]



En el abordaje de la pregunta acerca si “el proceso educativo ofrecido por la IESFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional”, 10 docentes dijeron que “siempre” y 3 docentes expresaron que “la mayoría de veces sí”.

Grafica 35. Autores. En la I.E.S.F.A. las dimensiones de la gestión educativa (Pedagógica, Organizacional, Administrativa y comunitaria) se han venido articulado de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la educación para la reintegración. [Gráfico de Excel]



Así mismo, respecto a la categoría formulada “en la IESFA las dimensiones de la gestión educativa (Pedagógica, Organizacional, Administrativa y Comunitaria) se han venido articulando de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la

*educación para la reintegración*”, 10 docentes dijeron que “siempre” y 3 de ellos eligieron la opción “la mayoría de veces sí”. Aunque con esta primera aproximación en terreno se han evidenciado algunos aspectos de relevancia en relación con la manera en que se lleva a cabo el programa, esto no se constituye en una cuestión definitiva, donde se pueda afirmar una plena articulación de las dimensiones de la gestión educativa al interior de la institución en procura de alcanzar de manera plena los objetivos del programa.

Grafica 36. Autores. Considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando la solidaridad, la inclusión y una paz sólida y duradera. [Gráfico de Excel]



Finalmente, los docentes consultados de la jornada sabatina de la IESFA expresaron una opinión favorable frente al abordaje de la categoría “*considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando la solidaridad, la inclusión y una paz sólida y duradera*”, 10 docentes dijeron que “siempre” y los otros 3 manifestaron que en “la mayoría de veces sí”. En este sentido, al interior de la IESFA se evidenció un clima organizacional favorable para el desarrollo del Programa de ERS y de los otros programas como el de aceleración y educación para adultos. Ya que en la interacción que se tuvo tanto con los estudiantes como con los docentes y directivos relacionados con la jornada sabatina, se pudo observar en términos generales, la voluntad expresa de cada miembro de la institución con los propósitos de una educación inclusiva de carácter multidimensional. En la cual se desarrollan capacidades para

asimilar e interiorizar escenarios donde participan actores heterogéneos y de diversa procedencia, incluyendo aquellos que provienen de contextos de adversidad y conflicto armado, que en la actualidad se decidieron por la construcción de un proyecto de vida mediado por una concepción de desarrollo humano, donde la IESFA evidencia como eje de desarrollo la dimensión socio-afectiva.

### **8.3 Una Aproximación Etnográfica hacia los Involucrados en el Programa de Educación para la Reintegración al Interior de la I.E. San Francisco de Asís**

A continuación se presenta la descripción cualitativa de los hallazgos arrojados de las entrevistas, sobre las dimensiones que guían este estudio, para lo cual se recordará la pregunta problema orientó la investigación: ¿Cómo la descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución San Francisco de Asís, contribuiría a la ampliación de los alcances de la educación inclusiva incorporados en el PEI?

Por lo tanto, el presente análisis refleja el pensamiento de los participantes en relación con las categorías de la educación para la reintegración en un contexto de formación en condiciones adversas de autores que han trabajado dicha temática. Las preguntas fundamentales a los participantes tuvieron como objetivo el significado de las percepciones sobre las siguientes características: los alcances y dificultades del proceso de inclusión; lo pedagógico-didáctico; el proyecto de vida y la reconciliación nacional. Es necesario recordar también, que la presentación de los resultados se fundamenta en reconocer que cada participante del proceso de reintegración afronta de manera voluntaria el desarrollo de su vida cotidiana en cuanto a su familia, a sus redes sociales y de apoyo como es lo comunitario e institucional.

Para recoger la información por medio de métodos cualitativos, se debe tener en cuenta a los expertos en diseño etnográfico. Se recuerda que la etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos siendo, según (Giddens, 1993), un estudio directo de personas o

grupos durante cierto tiempo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, o lo que en palabras de Woods significa “la descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987). Es quizá de las prácticas más utilizadas en el campo educativo para comprender, interpretar y explicar el actuar tanto de docentes como de estudiantes, describiendo desde el punto de vista de las personas que participan, al tiempo que sirve para aproximarse a una situación social.

El rasgo fundamental de esta metodología, es la interpretación. Cuando se hace esto en una Institución Educativa, lo que se quiere analizar es como los seres humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante sus interacciones con los demás miembros de la comunidad, y para ello es importante tener en cuenta la interpretación de lo que hacen. Esto es lo que (Giddens, 1993) llama como la doble hermenéutica. La etnografía educativa trata de temas que algunos científicos consideran “blandos” en la investigación cuantitativa, que se centra en expresar lo que allí ocurre cotidianamente con la intención de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender.

### **Para dar soporte a lo anterior, se interpreta a continuación los siguientes hallazgos**

#### **Alcances y dificultades**

Para el desarrollo de este ítem, es importante señalar que cada sujeto tiene marcos de significados que dan sentido a su vida, es decir, al tiempo que la expresa, la produce y la reproduce, estos sentidos en ocasiones pueden ser contradictorios, al tiempo que complementarios, por eso, el tener presente la importancia del contexto de la comunicación en este aspecto, es vital para entender el significado de lo que se dice. Para ello Giddens (1993) afirma lo siguiente:

*“la clave para entender el orden social, en el sentido más general del término que he distinguido antes no está en la “internalización de valores” sino las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social por sus actores constituyentes...en cuanto medio de comunicación en la interacción, el lenguaje implica el uso de esquemas interpretativos para entender no solo lo que otro dicen, sino también lo que se proponen expresar: la constitución de sentido como una realización intersubjetiva de entendimiento mutuo en un intercambio continuo; y el uso*

*de indicaciones contextuales, como propiedades del sistema, como parte integral de la constitución y comprensión del significado”<sup>52</sup>.*

Según las expresiones de los participantes sobre este tema, son observables las diferentes percepciones del proceso de reintegración frente a las dificultades y los alcances. Entre las dificultades se encuentran la de poder conseguir empleo después de terminado sus estudios de primaria y secundaria, dado el estigma que la sociedad le da a estas personas, viéndolos como “barbaros e incivilizados”, al tiempo que dicen que estas personas pueden recaer en los actos delictivos. También la inseguridad por estar en un proceso de reintegración donde pueden ser ajusticiados por la acción realizada, es decir, la deserción. En cuanto a los alcances se puede ver la motivación de transformar las actividades de su vida pasada, como también el reencuentro con sus familias de consanguinidad, y otro tipo de alcances que se comentaran más adelante en este apartado.

Al consultar a la comunidad de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la modalidad sabatina, sobre sus consideraciones en relación con las dificultades del proceso de la educación para la reintegración, se encontró respuestas como las siguientes:

**E.C.L:** Del programa en general y de lo que ellos dejan ver en la institución, problema serio, el de trabajo, enorme, porque a ellos, tan pronto les hacen el proceso de vinculación, a ellos se les dice, a ustedes se les va a dar trabajo, salud, educación y vivienda. (Gómez y Valderrama, 2014b)

Aunque converge en la dificultad del trabajo, o mejor dicho de conseguir trabajo, un estudiante considera lo siguiente:

**E.E:** Si hay de pronto pequeños inconvenientes por el sistema de laborar, si, de que hay sitios o empresas que a uno no le dan el permiso quizás de uno estudiar y trabajar, no que usted pierde el sábado otra vez y todos los sábados no le puedo dar permiso. Entonces esa es la primera dificultad que se interpone ahí para uno seguir. (Gómez y Valderrama, 2014c)

---

<sup>52</sup> (Giddens, Nuevas reglas del método sociológico, 1993)

Con estas observaciones, es posible darse cuenta de la dificultad que se presenta a la hora de conseguir un empleo aquellas personas que hicieron parte de los grupos armados, en un país que todavía sufre las consecuencias del conflicto armado. El hecho de haber pertenecido a un grupo que está en contra de las normas establecidas, ha traído como consecuencia para algunos la pérdida de su empleo, el mismo estudiante manifestó lo siguiente:

**E.E:** Una vez que me fui a trabajar en Castilla, me salió un trabajito ahí en la petrolera y se dieron de cuenta que yo había pertenecido a un grupo y entonces ahí fue cuando decidieron sacarme porque corrían peligro de pronto los ingenieros, que yo reconociera a un ingeniero, entraron en un desespero y lo sacaron a uno inmediatamente (Gómez y Valderrama, 2014c)

Estas palabras tratan de mostrar la situación de vulnerabilidad que padecen los grupos de personas que hicieron parte de los grupos armados y que este hecho los ha puesto en condiciones de desigualdad, pobreza y exclusión, quedando afuera o con pocas posibilidades de participar en las diferentes esferas de la vida social y por lo tanto, encontrarse al margen de diversos servicios y bienes que en ella se producen.

En esta parte del texto, se pretende dar cuenta de una constante inquietud observada en la propuesta metodológica de Alfredo Molano, la cual tiene que ver con el trabajo de campo, que según este autor, “*valía por las numerosas perspectivas que abría y las sorpresas que guardaba, y no por la información recogida. Que, por lo demás, una vez sistematizada, subrayaba de nuevo la diferencia con lo que en la trastienda los entrevistados dejan ver y permiten sentir*” (Molano, 2011). Lo anterior lleva a pensar que los actores sociales lo que cuentan por fuera de la relación formal de investigador e investigado, es más intenso y atractivo que la información que se recoge por medios profesionales. Otra dificultad encontrada según expresión de la coordinadora de la jornada sabatina, son los porcentajes económicos que se les vienen asignando a los participantes del proceso, ya que en un principio, estos porcentajes eran elevados y con el paso del tiempo han disminuido, razón por la cual, algunos de los participantes del proceso de reintegración desertan del programa. Para referenciar lo anterior la coordinadora dice lo siguiente:

**E.C.L:** El Estado en educación les ha cumplido en su bonificación, que de pronto hubo un problema, y es que a ellos se les dio un porcentaje en el momento de las primeras desmovilizaciones que vinieron bajando, esto está afectando a los últimos que ingresaron, porque igual el porcentaje no alcanza. Entonces imagínese usted y a su familia que viene de la selva a una ciudad a vivir con 250.000 mil pesos, es muy poquito (Gómez y Valderrama, 2014b).

Por lo tanto, llama la atención que el incentivo económico otorgado por la ACR a los partícipes del programa para la Reintegración se encaja en dos perspectivas, por un lado, aquellos que cuestionan el hecho de que se les da beneficios a aquellas personas que se han desmovilizado y han realizado acciones bélicas ocasionando muertes, a personas que no han estado en esta situación, y por el otro, la que se relaciona con el dinero como condición previa para seguir en el proceso educativo, indicio de ello lo siguiente: “si, algunos, por venir porque les pagan y debe haber una asistencia obligatoria, si no vienen les retienen su ayuda económica. Algunos si aprovechan y les gusta estar acá, y aprovechan y pasan sus materias” (Gómez y Valderrama, 2014f).

Como se ha venido comentando, las dificultades son inconvenientes para la realización de una acción, el temor de los participantes en el proceso de reintegración es uno de ellos, el docente Hernando Solano habla de la desconfianza como situación que se alberga en las interacciones de la Institución al principio del proceso:

**E.S:** Cuando por ejemplo empezó a llegar la población desmovilizada, ellos llegaban en un estado de inseguridad, temerosos y había mucha desconfianza. (Gómez y Valderrama, 2014d)

Y en su relato sigue:

**E.S:** Ese proceso fue bastante difícil porque los desmovilizados no querían que se les identificaran por eso, ellos entraron temerosos y trataban como que de la otra población que no habían estado en el conflicto sirviera como de escudo, porque había

un temor psicológico de que vinieran a ajusticiarlo, hacerle proceso de guerra, es decir, había un gran temor por su vida. (Gómez y Valderrama, 2014d).

El temor no sólo era por parte de los estudiantes, los docentes también fueron invadidos por este sentimiento, en cuanto asumían que aquellas personas que venían de los grupos armados fueran a reaccionar violentamente por que no estuvieran de acuerdo con las normas que rigen la institución. Para ello el docente Guillermo Melo mencionó lo siguiente:

**E.G2.M:** Nosotros al principio estábamos muy prevenidos, pensando en que si alguien estaba haciendo indisciplina cómo llamarle a atención o que si no cumplía de pronto cómo enfrentar a personas que podrían responder violentamente qué nos iba a pasar, y no sucedió, hubieron uno que otro caso por ahí, pero en general no tuvieron el respaldo de todos los compañeros, decían que cómo así que acá les venían a dar órdenes estando nosotros acostumbrados a recibir órdenes de gente verraca y aquí que una vieja (la coordinadora) nos venga a decir cosas, entonces no hubo respaldo de los otros (Gómez y Valderrama, 2014f).

Así mismo, se evidencia otro tipo de dificultades que no se ciñen a lo laboral y abarca lo del tiempo para seguir sus estudios, puesto que, el primer paso en el proceso de reintegración es el apoyo psicosocial, el cual se cruzaba con los horarios de asistencia a las clases. Lo anterior lo resalta la docente Jazmín Sterling:

**J.E:** Ellos estaban hasta ahora iniciando lo que es el proceso de reintegración, estaban hasta ahora asistiendo a sus capacitaciones, a lo que son las asesorías con el psicólogo; entonces acá teníamos dificultades con la asistencia, con el tiempo que ellos debían estar dentro de la institución porque ellos venían digamos de un sistema donde tenían otras obligaciones diferentes a las académicas. (Gómez y Valderrama, 2014e)

En cuanto a los alcances, hay que tener en cuenta el concepto de inclusión, debido a que es fundamental en dar luz a los caminos que recorrió esta investigación. La inclusión implica crear contextos educativos dando solución a la diversidad de necesidades de aprendizaje, es decir, de estar en la capacidad de acoger a todas las personas de la comunidad,

independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales, al tiempo que debe estar acorde con el ritmo y los tiempos que manejen estas personas en su vida diaria. Si bien el concepto de inclusión está presente en las instituciones educativas, éste está plagado de incertidumbres, discusiones, contradicciones y diversidad de opiniones acerca de sus alcances.

Una de las incertidumbres que se da en este contexto, es la exclusión y la desigualdad que se da en el plano de la educación. Esto dice Bourdieu (1973) en su libro *los estudiantes y la cultura*, donde entiende que hay desigualdad en el sistema educativo cuando el éxito escolar se distribuye según la clase social del que provengan los estudiantes, en gran parte debido a la diferencia de bagaje cultural de cada uno y de la cultura dominante.

*“La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en un postulado de igualdad formal de todos los alumnos – postulado que es condición previa de su funcionamiento- está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales. Tanto en la enseñanza propiamente dicha cuanto en la selección de los que se muestran aptos, el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes”<sup>53</sup>.*

Y para dar cuenta de algunos alcances del proceso, las percepciones de la comunidad educativa de la Institución son varias ya que oscilan entre el replanteamiento de su vida, hasta los reencuentros con amigos y familiares, para ello los Directivos de la Institución tanto la rectora como la coordinadora nos dicen lo siguiente:

**R.G.M:** La experiencia en el colegio es interesante, me ha gustado mucho, porque la mayoría llega, yo los veo como unos niños, como medio desubicados, como a la expectativa, como que estamos aquí y no vislumbramos. Inicialmente se meten por cumplir por un compromiso que adquirieron, pero en el ejercicio uno ve cómo va cambiando, como van adquiriendo otras ideas, como van replanteándose la concepción de las cosas y eso no se logra de todas maneras en el 100%, sería absurdo pretender, una meta tan alta, pero yo sí creo, que un 90%. Muchos hemos visto cómo ha

---

<sup>53</sup> (Bourdieu, 1973)

evolucionado su parte afectiva y emocional y ha sido muy importante y de hecho en la parte académica se han superado muchísimo (Gómez y Valderrama, 2014a).

**E.C.L:** Que la gente entienda que fuera de la guerra, que por fuera de la guerra se vive mejor, así tenga dificultades, que puede tener una familia, mire para ellos su familia, sus hijos lo son todo, absolutamente todo, todo es todo, ellos por sus hijos viven y mueren, pensando que los pueden tener, que los pueden disfrutar (Gómez y Valderrama, 2014b).

Todo parece indicar que el mayor alcance de la política de inclusión en relación con la educación para la reintegración es la posibilidad de brindar un escenario distinto de la guerra en los que los sujetos se pueden involucrar teniendo en cuenta el desarrollo de la personalidad y de una mejor vida.

Otra trascendencia del proceso, fue el de tener confianza por parte de los estudiantes en las directivas de la institución para llevar adelante el proceso de educación y cuidado de su vida, en esto la coordinadora nos comenta lo siguiente:

**E.C.L:** Yo supe ganarme como la confianza de todos ellos, de que ellos se dieran cuenta de que podían confiar plenamente en las directivas de su institución que esto era un segundo hogar para ellos, que aquí no iban a tener ningún problema de ninguna clase, hasta tal punto que ya empezaron guerrilleros y paramilitares a enamorarse, aquí encontramos parejas ya, conformar en su familia una guerrillera, un paramilitar (Gómez y Valderrama, 2014b)

A pesar de la importancia que se observa en los relatos de las personas que viven el día a día la política de inclusión, en cuanto al derecho a la educación, sigue existiendo niveles de inequidad educativa, esto en el sentido de que las narraciones que hacen tanto directivos, profesores y estudiantes revelan sólo el acceso a una educación que va de primaria hasta técnico, poco o nada se habla de educación superior, lo que hace que en el campo competitivo, cultural y económico tenga menos ventajas. Esto significa que existen

diferencias en las condiciones y oportunidades educativas en la región del Meta con respecto a la población en proceso de reintegración. Así mismo, se reconoce la falta de igualdad de oportunidades para acceder a salud, vivienda y empleo en igualdad de condiciones como lo dijo en su momento la coordinadora Leivy y el estudiante entrevistado.

También es importante tener en cuenta que las personas que viven el proceso de reintegración social reúnen de manera simultánea varias circunstancias de vulnerabilidad, como por ejemplo, pertenecer a un grupo de afrodescendientes o indígenas, al tiempo que son desplazados. Estas situaciones a lo que llevaron fue a proponer un enfoque inclusivo en términos de innovación, que permita el paso de una institución educativa que se basa en una pedagogía tradicional a un tipo de pedagogía participativa que fomente la colaboración, la convivencia pacífica en medio del respeto hacia el otro. Y en este aspecto fundamental se evidencia una coherencia en el modelo pedagógico que ha venido desarrollando la I.E. San Francisco de Asís con la población en situación de reintegración social.

En este sentido, un alcance primordial según la coordinadora, es que en el horizonte institucional, se asumió la inclusión de la población en proceso de reintegración y para ello dice:

**E.C.L:** Ya, nosotros, nuestro P.E.I está enfocado, el P.E.I es sumamente amplio, el P.E.I se ajusta todos los años, todos los meses en la medida de que haya una innovación inmediatamente la plasmamos, nuestro manual de convivencia ese está completamente ajustado ya de todos los procesos, todos los procesos que tienen que ver con ello, ya están dentro, ya están institucionalizados. Absolutamente todo (Gómez y Valderrama, 2014b).

Asumir la inclusión en el proyecto educativo de la institución Educativa San Francisco de Asís, ampliaría la posibilidad de modificación de prejuicios sociales y actitudes discriminatorias y de subvaloración de las personas que se consideran diferentes, aunque esta modificación o “cambio de chip” no se de una manera inmediata, si permite con paso del tiempo, ajustarse a estas circunstancias. Lo anterior influye en la sociedad y de esta manera,

es posible que emerjan las instituciones<sup>54</sup> tal como lo define North (1995), así mismo, se dan las condiciones para la formulación de políticas sociales inclusivas para incidir favorablemente en la convivencia con la diversidad y el respeto a la diferencia. El concepto de la cooperación entonces subyace como condición necesaria para dar paso a la inclusión, es así como lo interpreta Gómez, U. A. (2011).

*“El problema teórico de la cooperación, se resumiría básicamente en cómo modelar y crear un marco analítico que dé una explicación coherente acerca de la disyuntiva entre “cooperar y no cooperar”. Desde luego, la complejidad de la construcción del marco analítico se enfrentaría a la incorporación de elementos tan determinantes como el rol que juegan las instituciones y la información asimétrica entre “agentes” económicos, pero que a la vez pueden llegar a ser tan desequilibrantes para algunas comunidades cooperantes como lo es la intervención del Estado mediante medidas coercitivas”<sup>55</sup>.*

En este sentido, la educación en términos de inclusión implica diversas opciones para acceder al conocimiento en el ciclo escolar, lo que conlleva necesariamente a que en las instituciones educativas se promueva la cooperación entre los miembros de la comunidad académica, al tiempo que se puedan tomar decisiones autónomas frente al currículo, con maneras de enseñanza que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, mediante horarios flexibles, docentes con habilidad para trabajar con personas en condición de vulnerabilidad y en este caso, personas en proceso de reintegración social, además con equipos y materiales con los cuales se puedan desarrollar aprendizajes.

Desde el enfoque aquí asumido, la inclusión no puede ser analizada sin el otro opuesto que es la exclusión. Esto no significa que cada concepto transite por caminos diferentes, sino que los dos son una unidad, como lo expresa Luhmann (1998) es una autopoiesis. Para ello dice lo siguiente:

*“Hay líneas de relación preferentes que, a la vez, centralizan determinadas posiciones del concepto, por ejemplo: acción/acontecimiento, acontecimiento/elemento,*

---

<sup>54</sup> (North, 1993). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. “Las Instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico. El cambio institucional conforma el modo en que las sociedades evolucionan a lo largo del tiempo, por lo cual es la clave para entender el cambio histórico”. Pp. 13.

<sup>55</sup> (Gómez U. A., 2011)

*acontecimiento/proceso, para así, explicar la relación: acontecimiento/autorreproducción (autopoiesis), acontecimiento/tiempo. La teoría se escribe a sí misma a través de tales líneas de preferencia sin excluir definitivamente otras posibilidades de combinación”<sup>56</sup>.*

De esta forma, al concebirlas como una unidad, es posible decir, que inclusión y exclusión se presentan de manera simultánea. Por esta razón, Calderón indica que se tiene la posibilidad de postular la idea que de los sistemas sociales en su operación realizan acciones de inclusión/exclusión gracias a las normas, criterios, parámetros y conceptos que los conforman; los cuales permiten mostrar que o quien está incluido y que o quien está excluido (Ramos Calderon, 2012).

### **Dimensión Pedagógico-Didáctica de la Educación Inclusiva**

Esta dimensión se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que es caracterizada por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Es decir, consiste en la impronta distintiva de la institución educativa y debe estar reflejada en el PEI, y en general en las prácticas cotidianas. En razón de lo anterior, debe quedar claro que la inclusión no se sostiene en tiempo y espacio por unas cuantas acciones institucionales ocasionales ni en didácticas fortuitas, exige mucho más dimensiones de la gestión educativa. Y como se verá más adelante en este documento, las estrategias educativas que se realicen hacia la inclusión con población en proceso de reintegración social, deben enmarcarse en el horizonte institucional que evidencie la ideología socioeducativa que sigue la institución, por lo que se asume que todos los componentes del currículo deben ser orientados hacia un mismo fin.

Sobre esta cuestión, es decir, sobre el aspecto pedagógico, la coordinadora Leivy Mateus expresa lo siguiente:

**E.C.L:** El plan de estudios está ajustado con base a la capacitación que nosotros recibimos de la fundación Merani, que fue promovida por la ACR con base en un modelo único y exclusivamente para ello, modelo que nosotros vimos que podíamos

---

<sup>56</sup> (Luhmann, 1998)

ampliar a todo el personal que teníamos en las dos jornadas, entonces nosotros, estamos trabajando sin desconocer, el modelo nuestro de la institución, pero teniendo en cuenta que esto es un proceso de inclusión amplio, entonces nosotros retomamos el desarrollo metodológico y pedagógico del modelo que nos da la fundación Merani con base en el plan de estudios que tiene la institución ajustado al programa de la jornada nocturna y sábados (Gómez y Valderrama, 2014b).

Según el documento generado para la formación docente de la Agencia Colombiana para la reintegración (ACR) y que utiliza la fundación Merani para la capacitación de aquellos que están en este proceso, afirma que el modelo es una propuesta educativa para la población adulta que proviene de entornos ilegales y violentos. El documento solo habla de adultos, dejando a un lado a los jóvenes que también provienen de estos entornos. Pero en sí, el modelo tiene como finalidad resignificar el proyecto de vida de los estudiantes, a través de la idea de búsqueda de la felicidad, convirtiendo a las instituciones en un espacio propicio para la convivencia para favorecer el conocimiento académico, y las competencias tanto ciudadanas como laborales. (ACR. Alta Comisión para la Reintegración, 2011).

Un componente del aspecto pedagógico de la Institución San Francisco de Asís es el socioafectivo, sello fundamental que distingue a esta Institución Educativa de las demás instituciones. Para mayor comprensión del componente socioafectivo, se consigna las palabras de la rectora, las cuales denotan su significado:

**R.G.M:** Ese es el eje principal de nuestro proyecto educativo institucional, la parte socioafectiva, y esta parte se puede apreciar en el día a día, en su desempeño social, en su relación con los demás, en el respeto por usted mismo. Porque la parte socioafectiva a punta a eso, a que usted como individuo, se valore, se proyecte, se quiera mucho, tenga sueños en su vida. Entonces a nosotros a eso le apuntamos, porque nosotros encontramos que la dificultad más grande que tenían los estudiantes era eso.

Nosotros queremos formar seres humanos conscientes, que valoren la naturaleza, que tengan sentido de identidad y pertenencia, porque si usted siente que pertenece a, usted

quiere y lucha por tener que su entorno este bien y porque sus cosas estén bien. Aprender a querer lo que tiene, por eso lo trabajamos así (Gómez y Valderrama, 2014a).

Como se puede evidenciar, la dimensión socioafectiva es una ruta metodológica en el dialogo con la malla curricular de la Institución Educativa San Francisco de Asís, la cual ofrece posibilidades didácticas, pues ésta es protagonista principal en el ambiente de aprendizaje escolar, esta visión proviene desde lo administrativo, es decir, rectora y coordinadora y busca incidir en todas las esferas de la institución.

En cuanto a los docentes, productores y reproductores de esta dimensión en la vida cotidiana del ámbito educativo, tienen distintas percepciones frente a este tema, que varían entre sí. Esta diferenciación va desde ver la pedagogía en términos de interiorizar conocimientos religiosos para aplicar en la vida, hasta el respeto en el sentido de no discriminar la población que hace parte del proceso de reintegración social. A continuación estas son algunas de las percepciones que se evidenciaron en el trabajo de campo:

**E.G2.M:** Pues aquí giramos alrededor de la oración de San Francisco de Asís que es la oración de la paz, tanto que ellos tienen que aprendérsela de tanto repetirla y de aclararles que dice esa oración: señor, hazme un instrumento de tu paz que donde haya odio siembre yo amor, y entonces hablan sobre esas situaciones y se dan cuenta que es bonito, que es una oración muy bonita y que ponerla en práctica también lo es; poner en práctica y dejar los problemas con la familia, con la esposa, con los hijos, a veces problemas que no se ven aquí pero que uno puede saber que existen en los hogares, con los vecinos, con todo el mundo esa oración sirve para ello y aquí se insiste mucho en ello (Gómez y Valderrama, 2014f).

En la apreciación del docente se puede observar que el motivo por el cual la parte afectiva fluye en las relaciones internas de la institución está mediada por la oración que se le ofrece a San Francisco de Asís, ya que al interiorizar el discurso de la paz que lleva, ellos lo pueden aplicar tanto a su vida académica como a su vida familiar.

Generalmente todas las instituciones educativas, dirigen sus esfuerzos a brindar una formación humana, incluso el PEI manifiesta en el horizonte institucional el perfil del estudiante al cual dirigen las acciones coordinadas. No obstante, en ocasiones la realidad desborda los conceptos expresados en las normas institucionales, que se pueden ver reflejados en los problemas relacionados con el miedo, la agresión y la indiferencia que distancian lo que se propone con lo que se hace. La experiencia de esta institución por ser la primera en acoger el Programa de Educación para la Reintegración Social, muestra que los procesos curriculares necesitan ser flexibles al contexto en el cual se desenvuelven, en cuanto son cambiantes, al tiempo que, deben estar en constante reflexión y construcción, dinámica que le da sentido a la institución que forma nuevas generaciones en relación con las actuales demandas sociales, y sin duda, es desde el currículo que las instituciones deben encontrar la ruta para materializar este tipo de educación inclusiva en el PEI.

Entonces, se puede decir que hay evidencia hasta el momento para decir que la Institución Educativa San Francisco de Asís presenta importantes avances en el desarrollo curricular del aspecto socioafectivo, ya que estableció estrategias concretas para cada ciclo, a fin de facilitar su potencialización en los estudiantes. Un indicio de este aspecto se encuentra cuando la docente Sterlign hace la reflexión sobre el inicio del proceso de Educación para la Reintegración Social, donde el mismo espacio lo habitan personas que estuvieron en grupos al margen de la ley y los que estaban por otros intereses ajenos al proceso de reintegración.

**J.E:** Bueno, en el colegio se vive un proceso de socialización porque todos venimos de diferentes sitios...con los estudiantes ellos interactuaban muy bien con los demás estudiantes, al comienzo no sabía quiénes eran ellos, pues no había ningún inconveniente y venían de un proceso de enseñanza –aprendizaje, y se van involucrando día a día porque nosotros aquí manejamos actividades culturales donde ellos tienen su espacio para participar en una izada de bandera, en un día cultural, para cantar, para bailar y todo esto como que va enriqueciendo la socialización entre estudiantes y docentes (Gómez y Valderrama, 2014e).

Se entiende entonces, que uno de los propósitos de la educación para la reintegración es la composición del tejido social, debido a que las personas que pertenecieron a grupos defendiendo ideas y actúes por medio de las armas estuvieron alejados de la práctica educativa formal, lo que ha llevado a directivos y funcionarios a pensar en la recomposición de la fractura que tuvo el individuo por estar en actividades, que en el saber común llaman ilegales e irregulares.

**J.E:** Para enseñar la convivencia armónica en las instituciones que albergaron este proceso educativo, es necesario que la práctica de docentes y profesionales que se encuentran vinculados a ello, estén fundadas en las siguientes características: reconocimiento de las dimensiones de vulnerabilidad, respeto de la diversidad, la generación de lazos de afectividad en el proceso de clase, producción de sentido que genere pertenencia en los actores educativos y análisis de las historias de vida que genere proyectos de vida personal y colectivo en la vida de los que hacen parte de la comunidad académica. Estos procesos se llevan a cabo en la vida diaria o trascurren de las actividades educativas de una manera práctica y poco reflexiva en términos de Giddens, es decir, se hace reflexiva en la medida que se le pregunten a los docentes sobre cómo son los procesos pedagógicos que realiza con sus estudiantes, para lo cual denotan sus razones (Gómez y Valderrama, 2014e).

Lo anterior está explícito en la respuesta que da la misma docente Jazmín Sterling, la cual menciona de cómo el modelo pedagógico expuesto en la capacitación por el Instituto Merani lo reproducen en la institución San Francisco de Asís, teniendo en cuenta el contexto inmediato de Villavicencio, para lo cual expresa:

**J.E:** Inicialmente nosotros trabajábamos de acuerdo al modelo del colegio cierto, pero a partir del 2009 la alta consejería que era que se llamaba en aquella época ellos hicieron un convenio con el MERANI y nos empezaron a trabajar una nueva estrategia que era en sí digamos lo que era trabajar el proceso de reintegración y el proceso de socialización encaminarlos a lo que son las competencias laborales, entonces con ellos realizamos un trabajo que era como identificarse uno mismo saber quién es, de dónde vengo y qué es lo que quiero, saber hacía a dónde me dirijo, saber cuál va a ser mi

proyecto de vida. Tuvimos asesoría del MERANI donde nosotros de pronto pudimos reestructurar nuestro modelo para abarcar a esta población (Gómez y Valderrama, 2014e).

A pesar de que los significados pueden ser distintos para cada persona, sobre cómo lo pedagógico se aplica en la Institución San Francisco de Asís, se puede encontrar un punto de referencia en cada uno de ellos. Este punto de encuentro, versa sobre cómo a pesar de que el docente al compartir unos conocimientos técnicos en el cual él es experto, no discrimina a los estudiantes ni por su procedencia, ni por sus ideas políticas, ni porque es de una generación mayor o menor, es decir, procura tratar a todos por igual, teniendo en cuenta las diferencias de cada uno.

Aquí es preciso entender cómo los estudiantes al ser personas distintas unas de otras, que en ocasiones puede ser fragmentario, en otras se complementan. En esta parte ilustra el aporte de Molano (2011) cuando menciona la subjetividad como parte esencial de la mirada histórica, *“Todo personaje es fragmentario y por tanto de alguna manera complementario de otro que ha vivido experiencias históricas similares. El yo de la primera persona que relata es al mismo tiempo el nosotros que es relatado”* (Molano, 2011).

Para una mejor comprensión de cómo en la Institución se da el trato de docentes con estudiantes, uno de los estudiantes entrevistado manifestó lo siguiente:

**E.E:** Los docentes frente a nosotros los que hacemos parte el programa del grupo, los reinsertados; los docentes son muy claros con nosotros y muy respetuosos...el único rato que tocan de dónde es, es cuando dicen vengan a firmar la planilla ACR, porque de todas maneras allá como le digo es un solo trato, no es usted es desmovilizado entonces le voy a dar un poquito de mejor trato a usted porque de pronto me da miedo que me haga daño más adelante, no, ellos son tal cual, igual el único rato que nos descubren que somos participantes de la ACR es cuando toca firmar la planilla de asistencia de educación, de resto...(Gómez y Valderrama, 2014e).

Este mismo estudiante en su expresión evidencia cómo el trato de los docentes tiene en cuenta el aspecto socio-afectivo del modelo pedagógico, el cual identifica a la Institución Educativa objeto de esta investigación, para ello expresa lo siguiente:

**E.E:** No mire que más bien si son muy motivadores y de pronto no son aquellos que llegan aquí al salón y cogen el marcador y venga les escribo esto a ver si aprendieron o no, más bien se meten a que uno aprenda son muy afectivos con nosotros, de igual manera, ellos no hacen las cosas ahí si no que muchas veces las relacionan con uno, le explican a uno de una manera que uno entienda que sepa entender, y no son de pronto espontáneos que esto y esto sale, el grupo de profesores ha sido muy bueno, han sido que se meten con uno y están es con uno y de pronto ya lo conocen cuándo está uno afligido, cuándo no, venga para acá qué pasa le dan buenos consejos a uno. Es bueno y como en fin, cada ocho días va la coordinadora de la ACR de educación entonces ella relaciona cómo vamos nosotros, hace todo el día un seguimiento un monitoreo de cómo va la educación de nosotros allá, quiénes están siendo malos, quiénes van bien (Gómez y Valderrama, 2014e).

Una parte importante en esta investigación, es la relación de los cuerpos en medio del contexto de interacción. Se cita en este apartado del documento, ya que, es allí donde se plasman de manera cotidiana las relaciones prosémicas de estudiantes con docentes y de éstos con las directivas, además de todos en el ejercicio investigativo que se llevó a cabo. En este sentido, es fundamental ver el cuerpo como un recurso principal con el cual los actores interactúan en los espacios educativos, cuerpo que habla y quiere ser escuchado, que construye un espacio de interrelación con la cultura. Lo anterior, con el fin de describir el cuerpo como espacio en el que habitan emociones, pensamientos, deseos, formas de enfrentar a la realidad y las creencias, al tiempo que, como espacio de potencialidades y dificultades en los ámbitos sociales, normativos marcando los sentidos y significados en la vida.

Para dar un ejemplo de lo antepuesto, y no con el ánimo de hacer apología hacia un grupo, ni de tratar con prejuicios a los otros, se examina la siguiente percepción en el ejercicio investigativo de ir a la Institución Educativa a realizar el trabajo de campo – *con la aplicación*

*de instrumentos y de técnicas* - con las personas que se encuentran en el proceso de reintegración social y aquellas que no hacen parte directa del proceso. Para esta ocasión, sin que signifique que sea una regla, se encontró que había mayor disposición de trabajo con aquellos que hicieron parte de los grupos de extrema izquierda, mostrándose un poco más apáticos los que estuvieron en grupos de extrema derecha, donde sus cuerpos se retorcían en cuanto se les expresaba que para esta investigación se requería de información precisa del proceso educativo, ya que ellos hacían parte del programa de educación para la reintegración. Algunos se salieron del salón, y otros sí estuvieron dispuestos a colaborar en los ejercicios que se habían organizado. Esto no debe registrarse como un indicio tendiente a una verdad absoluta, puede pasar, que en ocasiones y en otras instituciones suceda lo contrario, se tendría que investigar y tener más datos y evidencias para tratar de analizar perfiles colectivos y así poder aseverar pensamientos.

Por ello es importante el modelo de la Institución San Francisco de Asís que se basa en lo socioafectivo, ya que, si este vínculo se establece en la comunidad académica, es capaz de canalizar el respeto, la escucha y la valoración por la alteridad. Las relaciones de convivencia, devuelven a estas personas que están en el proceso de inclusión un lugar en su propia historia debido a que se reestablecen derechos y espacios de inclusión en la recomposición de la fractura social.

Para terminar, este apartado se resalta la idea de la importancia que tienen los trabajos de Alfredo Molano en la construcción de descripción de hallazgos en un estudio investigativo, Édgar Rey (2004) en su reseña lo resume en lo siguiente:

*“... Los libros de Molano tienen a mi entender dos enseñanzas claves: una la metodológica, y otra la historia reciente del país. Desde lo metodológico, aprendo la importancia de una técnica, las historias de vida, esta es una herramienta importante para reconstruir la historia de la vida de la nación. Que no es otra que la vida del desplazamiento forzado, la violación de los derechos humanos, la guerra, el narcotráfico, el latifundio, el imperio de los terratenientes. En fin la historia de unos ricos que quieren ser más ricos y unos pobres que tratan de sobrevivir a los embates,*

*no solo de la naturaleza, sino, y sobre todo, de esos ricos. Dueños posiblemente del país”<sup>57</sup>.*

Las palabras anteriores, aunque no hacen una referencia directa con la educación inclusiva, si ofrecen herramientas para fortalecer los relatos como una opción de dar cuenta sobre las dinámicas sociales o de las razones que expresan los individuos de su comportamiento. Por consiguiente, hay que tener en cuenta que las acciones pedagógicas ejercen una formación que colaboran en la reproducción de un capital concebido como propiedad indivisa de toda la sociedad según Bourdieu (1977). Es decir, la educación la mayoría de veces tiende a reproducir modelos educativos que son construidos en la cultura occidental bajo unas dinámicas sociales distintas a las vividas en estos países, lo que hace que en algunos estudiantes la comprensión de este proceso, y además como lo cita Bourdieu es la reproducción de un sistema dominante. Repetir rasgos culturales de vidas que no son nuestras. Así lo expresa el autor:

*“En realidad, por el hecho de que corresponden a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP (individuos educados), constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases”<sup>58</sup>.*

Y esto no se queda sólo en el plano de la cultura, también se reproducen dinámicas propias de las Instituciones Educativas, donde se considera que hay una reproducción no sólo socio-económica de la sociedad capitalista “sino la reproducción cultural y la autorreproducción de la institución escolar”<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> (Rey Sinning, 2004)

<sup>58</sup> (Bourdieu, 1977)

<sup>59</sup> (Bourdieu, 1977)

Todo esto se realiza en última instancia, de la mano del agente que es el docente, del cual el sistema escolar se asegura de que ponga todos sus recursos al servicio de su función, al concederle autoridad institucional de la escuela en su autoridad pedagógica.

### **Proyecto de Vida**

Esta dimensión es importante en el proceso de la educación inclusiva, ya que, permite ver la relación entre la educación como proceso fundamental del conocimiento y el sentido que la misma le da a la vida. El apartado tiene como finalidad dar a conocer la importancia e influencia del “proyecto de vida” en la existencia los estudiantes que hacen parte de la educación para la reintegración, al tiempo que, permite ver como los docentes son partícipes de esta formación en los mismos, puesto que constituye la piedra filosofal que guía el desarrollo del ser humano en esta institución, y en general, en la sociedad. Según la percepción de los actores sociales involucrados en esta investigación, el proyecto de vida es una construcción dirigido hacia tener un plan que permite establecer metas o directrices en un contexto personal y laboral para que generen cambios a nivel individual en el transcurso del espacio-tiempo de las interacciones. En términos generales, los beneficios sociales de la educación que han emanado del proceso de reintegración son apreciados como positivos, admitiendo que aportan al fortalecimiento de sus vidas.

Para comenzar a dar cuenta de este proceso en los procesos educativos de la institución, desde la parte administrativa, se ve como esto es importante en la medida en que sus docentes son capacitados por entidades competentes sobre temas como el proyecto de vida. La coordinadora de la jornada sabatina dice lo siguiente:

**E.C.L:** La institución cuenta con un equipo de docentes muy capaces, y más que tener la capacidad es tener el deseo de apoyar esta gente, que busquen otro nivel de vida, de que se den cuenta de que no es, que la guerra no era todo para ellos y su familia y la verdad es que ha sido un éxito. De la misma manera nosotros buscamos capacitación, nos capacitó...la ACR se motiva enormemente y busca que se capaciten los docentes, nosotros fuimos a Bogotá 8 días a capacitar los docentes y a través de eso hubo más motivación en los docentes, implementamos el plan de estudios, implementamos el

proyecto de vida para esta gente y ahí los tenemos y ha sido un éxito, nosotros no tenemos problemas disciplinarios, no tenemos problemas de deserción, hablo de deserción con respecto a esta población, porque si tenemos deserción con respecto a los estudiantes adolescentes que por X o Y motivos, incluso por el mismo problema de guerra y de toda esa situación han venido a la institución, pero nosotros con la población adulta hemos sido afortunados, ellos se matriculan y es muy raro el que se va. Y el que se va por problemas de seguridad o porque ha encontrado otro tipo, digamos mejor calidad de vida en otro departamento o encontró a su familia y por eso se desplaza (Gómez y Valderrama, 2014e).

En este relato se puede observar, cómo el proceso de educación tiene éxito en el sentido de que la deserción escolar por parte de los que están en el proceso de reintegración, que en su mayoría son adultos, se mínima o inexistente, puesto que comprenden que la parte educativa es fundamental para afrontar los nuevos retos que les trae la situación de una vida civil, la cual demanda nuevas competencias en el ser, la ciudadanía y lo laboral.

No obstante, es vital que los estudiantes que pasan por un proceso de educación inclusiva definan los intereses y los propósitos que persiguen como ser individual para que pueda aportar a la sociedad desde una visión diferente, cuando culminen su proceso, esto, según Hegel es el paso de la certeza sensible a la construcción de un concepto, es decir, cuando el sujeto decide conocer un objeto, tiene una impresión sensible inmediata de lo que conoce, pero con el paso del tiempo se va transformando la percepción que tiene del objeto, terminando con una visión más amplia que la que se tenía en un comienzo.

Esto lo advierte el estudiante cuando piensa en cómo ve la vida en el transcurrir de su proceso, como se proyecta:

**E.E:** Yo la verdad he sido una persona como más bien, después de que tomé la decisión de abandonar las armas, de dejar las armas, y que ya estaban brindando éste plan porque primero era muy difícil uno reinsertarse porque si no lo mataban, lo echaban a la cárcel, lo desaparecían o cualquier cosa pasaba. Pero ya después de que hubo este plan, esta

oportunidad que ha sido bueno, por algunas partes, yo me miro más adelante pienso seguir estudiando, yo de pronto conozco un poco del conflicto que se vive internamente de pronto conozco muchas cosas de cómo se pueden solucionar muchas entonces mi idea es seguir y hacerme una carrera donde de pronto pueda avanzar más adelante y de pronto uno no sabe, lanzarse a la política por el conflicto y las cosas que se miran, porque en mis sentidos yo ya conozco y sé muchas cosas y yo quiero aprovecharlas, salir adelante cuando tenga unos cincuenta años sea un gobernador o de pronto me lance a la presidencia. Uno nunca sabe cómo sean las cosas aún, pero mi idea es bregar a ver y si en unos años más adelante poder contribuirle al país de una manera más distinta (Gómez y Valderrama, 2014e).

Desde esta perspectiva, es sustancial resaltar que le estudiante se ve en un futuro como una persona con título profesional, que busca arduamente formarse, lo que le ayudará a facilitar la identificación de sus cualidades y debilidades, que lo conduzcan a descubrir sus potencialidades, en este caso, como persona que puede desde su experiencia contribuir en la solución del conflicto armado.

Para que este efecto tenga continuidad en el proceso cotidiano de la vida de los estudiantes, el rol del docente es fundamental en ello y no sólo del docente, de las directivas de las instituciones educativas que piensen abordar estos temas como parte de su currículo. Allí tanto directivos como docentes, pueden orientar a los estudiantes en el alcance de sus metas y en la evaluación continua de su actuar en la consecución de las mismas, para ello el Docente Enrique Solano expresa lo siguiente:

**E.E.S:** Tomamos la decisión de que se llevara el trabajo para todos por igual, entonces en la capacitación que recibimos, empezamos a trabajar proyecto de vida, entonces el proyecto de vida para ellos está enfocado en tres partes: un proyecto de vida afectivo que era trabajar la parte de la familia porque una persona que ha vivido todo el tiempo en la guerra o la mayor parte de su vida en la guerra, en el monte, estaba desvinculada de su familia, entonces había que trabajar esa parte afectiva, psicológica.

La otra parte del proyecto productivo, ellos tenía que aprender a recuperar unas experiencias que antes de la guerra ellos tenían, porque muchos habían sido panaderos, muchos habían sido ornamentadores, muchos habían sido albañiles, etc., había que volver a reconstruir esa etapa que habían perdido. Y el otro proyecto es la parte social o ciudadana donde había que volver a reconstruir ese tejido social, con el vecino llevársela bien, con el compañero del aula llevársela bien a pesar de las diferencias, entonces trabajamos para todo el proyecto de vida (Gómez y Valderrama, 2014d).

En lo anterior se puede observar que el proyecto de vida tienes tres dimensiones, la parte afectiva individual, la parte laboral, y la parte social. Estos tres factores convergen para que se tenga una educación integral con este tipo de población que hizo parte de los grupos al margen de la ley. Al respecto, en la construcción de un proyecto de vida, se deben considerar aspectos como el contexto, el conocimiento de la persona, la búsqueda de información para responder a las situaciones de la vida social, y por último, a lo que Giddens (1993) llama reflexibilidad, ya que debe enfrentarse a diversos intereses, motivos y razones propios y de otros en el devenir de la vida, esto lo denomina Giddens (1993) como el modelo reflexivo del actor. Allí el docente tiene la oportunidad de crear espacios en sus clases, para que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de su actuar en la vida cotidiana, logrando la formación de individuos capaces de construir su propia visión de mundo y que así mismo, pueden aportar desde sus potencialidades a su contexto social. La coordinadora Leivy hace la siguiente reflexión de los diversos intereses de los estudiantes en este proceso educativo:

**E.C.L:** Es un modelo de inserción, es un modelo que toma todo el proyecto de vida de ellos, con base en ese desarrollo de ese proyecto de vida, entonces nosotros aplicamos los conceptos básicos académicos en cada una de las áreas dependiendo de cada uno de los ciclos, para que puedan desarrollar su vida dentro del proceso normal y de las necesidades que tiene cada uno, de las necesidades y de las aspiraciones que tiene cada uno, porque diferente el estudiante que tiene 28 o 30 años y dice: ¡yo aún quiero ir a la universidad! diferente al que tiene 50, 55 o 60 años y dice: yo quiero estabilizarme, quiero hacer esto, quiero desarrollar mi proyecto, peor mi proyecto de vida esta con base en lo que el Estado me va a dar, dependiendo de lo que yo pueda hacer en el Sena

y del dinero que me van a dar para mi proyecto, entonces nosotros diríamos que dependiendo de las expectativas de los estudiantes, así mismo se desarrolla el proceso (Gómez y Valderrama, 2014b).

En consecuencia, desde las percepciones frente a las metas que se propone el ser humano en general, y en este caso, los participantes de la educación para la reintegración de la Institución Educativa San Francisco de Asís, se evidencia la importancia y el significado que tiene el motivar a estos actores sociales para que preserven el empeño y los objetivos que quieren alcanzar. Es decir, que persigan su proyecto de vida pese a las dificultades que presenta un proceso de dejación de armas, como son el temor, los pocos apoyos económicos, la discriminación, situaciones éstas que pueden llevar a la angustia o desesperación interfiriendo con lo que se quiere lograr. Es por eso que el proyecto de vida en esta institución apunta a resolver las siguientes interrogantes: ¿Quién soy yo? ¿Qué seré? ¿Qué tengo? ¿Qué necesito?, tal como lo menciona la docente Sterling:

**J.S:** El convenio que se hizo con el MERANI era como digamos involucrar a toda la población, no solamente vamos a trabajar de una manera individual con los reinsertados si no que los íbamos a integrar a todos, entonces fue una oportunidad para que cada quien a través de un proyecto de vida se pueda reconocer, quién soy, qué es lo que yo quiero, cuál es mi familia y hacia dónde me dirijo. Realizábamos en las aulas este trabajo con todos los estudiantes, algunos tuvieron la oportunidad o le pusieron ese deseo de salir e hicieron su libro, cada uno hizo su proyecto de vida entonces este proyecto iba enriquecido con imágenes, llevaba muchas fotografías, algunos expresaban allí sus sentimientos a través de lo que eran canciones y poesías y cada quien se fue fijando una meta (Gómez y Valderrama, 2014e).

Para finalizar, se observa que la mayoría de percepciones tienen una mirada favorable desde el punto de vista del proyecto de vida como proceso que trae consigo beneficios sociales. No obstante, estos beneficios y la posibilidad de que el proyecto de vida de las personas en proceso de reintegración pueda seguir continuando, tiene como punto fundamental los incentivos económicos. Lo anterior se puede observar en la percepción del docente Guillermo

Melo, el cual brinda una descripción sobre la importancia económica para que los que estén en proceso de reintegración puedan materializar algunas ideas de negocio.

**E.G2.M:** Ha habido unos casos muy bonitos, muy poquitos pero bonitos, muy dicientes que han servido de ejemplo, que los han mostrado y les han dado una ayuda: tome estos cinco millones y pone una papelería y han sido tan juiciosos les ha ido tan bien, porque han cogido la plata no para gastársela sino antes al contrario, si tienen para invertir de más pues hágale, tienen que ser muy hábiles para hacer eso. Sé que algunos les ha ido muy bien, porque después les dan más (Gómez y Valderrama, 2014f).

En relación con el tópico planteado, se sostiene que el proyecto de vida es una oportunidad de recuperar el sentido de la existencia en la sociedad civil, en el que se destaca la importancia de que el sistema educativo debe generar espacios y esfuerzos para que los estudiantes logren trascender hacia la reflexión y la conciencia. Así mismo, que sean capaces de trazarse sus propias metas, transformando sus vidas y contribuyendo de paso con una sociedad preparada para plantearse “mejores” conflictos, lo cual exige de individuos solidarios, participativos y comprometidos con proyectos de carácter colectivo.

### **Reconciliación Nacional**

Este tema es de suma importancia, ya que el análisis de la presente investigación está mediada por la circunstancia de una educación en condiciones adversas y trastocadas<sup>60</sup> (UNESCO, 1997), lo que quiere decir, que hay que analizar la educación en contextos de guerra o conflicto armado, situación que por más de cuatro décadas no es ajena a la realidad colombiana. Cuando se habla de guerra, se habla de destrucción de las interacciones humanas en cuanto las personas sufren cambios radicales en sus vidas. Un cambio radical es la destrucción de la confianza que se tiene con el otro, debido a que la situación de guerra lleva a una zozobra en cuanto se desconoce al otro por completo, silenciándolo y en ocasiones hasta exterminarlo, se trata de la emergencia de prácticas como la negación y la exclusión en su expresión más sectaria.

---

<sup>60</sup> (UNESCO, 1997)

Y como se ha mencionado, en ocasiones una educación instrumentalista y parcializada puede ser el catalizador del incremento de conflictos que buscan ser resueltos por medios represivos y violentos. Sobre este tema Camargo (1996) argumenta lo siguiente:

*“... En el seno de las instituciones educativas, ocurren ciertos acontecimientos, relaciones y situaciones que albergan las semillas de la violencia, simbolizando el significado de la violencia, como: tomarse la justicia con sus propias manos, aniquilar los que no son como uno mismo y utilizar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Es obvio que no todo el mundo se mata entre sí en las escuelas incluso si sabe que ha ocurrido en el pasado y se espera que ocurra en el futuro. No obstante, este tipo de violencia sucederá únicamente bajo circunstancias específicas en las que estén en juego las siguientes cuestiones: desarrollo personal y social, nuevas oportunidades y reconocimiento individual. Bajo tales circunstancias, la violencia afecta la manera en que uno tiene planeada su vida teniendo un impacto negativo sobre: las relaciones interpersonales, las visiones de la sociedad y las posibilidades de construcción y por tanto, sobre el tipo de vida que uno tiene tanto en la esfera pública como privada”<sup>61</sup>.*

Todo lo descrito anteriormente, es con el fin de comprender que para el proceso de reconciliación nacional, que es la categoría que convoca este apartado, lo antecede otro como es la violencia o la guerra, se debe tener en cuenta que uno no excluye al otro, ambos terminan complementándose en una relación a la que Luhmann (1998) denomina como autopoiesis.

Según la revisión bibliográfica, la reconciliación es vista como una meta y un proceso de largo plazo, el cual no se consolida de un día para otro. En este proceso se encuentran personas y sociedades que se encaminan a construir una convivencia pacífica basada en la instauración de nuevas relaciones de confianza entre ciudadanos y de estos con el Estado, este último debe ser garante del mantenimiento de las relaciones e interacciones. Con frecuencia desde el análisis político se suele afirmar que para iniciar un proceso de reconciliación se requiere la existencia de un cese de hostilidades, el cual permita comprender el antes y después de la situación que generó los hechos violentos y los daños que causó la misma. Esto con el fin de dirigirse a un escenario de postconflicto en donde la sociedad en general, procure un restablecimiento del pasado hostil y doloroso por el cual se pasó.

---

<sup>61</sup> (Camargo Abello, 1996)

En las versiones que se darán a continuación se puede observar una diversidad de significados por parte de los actores, debido al rol que juegan tanto en la Institución Educativa como en la sociedad. Una primera visión es la de la rectora, la cual desde un plano directivo percibe de la siguiente forma los procesos de reintegración:

**E.G.M:** Le estamos dando una nueva visión de su vida y de su entorno, estamos como participando...como parte de esa razón de ser que ellos deben tener para participar en la construcción del país desde otro ángulo, donde beneficie a la población, donde beneficie a todos, donde podamos tener tranquilidad, donde de verdad se construye país, entonces, esa parte de motivación, ese darle nueva razón de ser a ellos, es parte de que ellos puedan perfilarse su propio futuro, yo creo que definitivamente eso ayuda en ese proceso de paz, entre más gente logremos...si usted está contento y ve que lo que tiene acá es distinto, usted trata de convencer a los que están allá ¡o no! Si usted ve que esto vale la pena trata de jalar o por lo menos no aspira a devolverse, sino a seguir en su proceso, ese ha sido un ejercicio interesante...no vamos...con lo que estamos haciendo no vamos a solucionar el problema de guerra que vive el país, pero si estamos aportando un granito de arena para la parte que nos corresponde. Estamos tratando de hacerlo bien para que el proceso continúe y se fortalezca (Gómez y Valderrama, 2014a).

Es importante esta visión, en cuanto expresa con vehemencia que el servicio educativo que ofrece la Institución San Francisco de Asís contribuye con la construcción de nuevas relaciones sociales, pero que al fin de cuentas, no va a resolver de inmediato el conflicto armado que se ha prolongado por décadas en el país, es más bien un escalón de ese camino que se recorre y al que se quiere llegar.

En este contexto, hay que tener en cuenta que en Colombia el conflicto armado persiste y con ello se han reproducido y diversificado las practicas que han ocasionado múltiples daños físicos y psíquicos en las victimas. Un proceso de reintegración y reconciliación con estas condiciones enfrenta riesgos en todo su ciclo, por un lado, la seguridad de las víctimas y de los reintegrados, y por otra parte, el restringido o nulo aporte en recursos económicos y de equipamiento hacia las instituciones que están inmersas en este proceso de educación inclusiva. Para este aspecto, el docente Solano expresó lo siguiente, cuando se le preguntó por este tema en particular:

**E.E.S:** Estamos abriendo ese espacio para el postconflicto, el Estado no ha aportado nada, nosotros no hemos recibido, la institución no ha recibido nada, necesitamos materiales, necesitamos más aulas, más recursos audiovisuales, necesitamos más cosas para poder apoyar y recibir a toda esa población, porque aquí, con la gente que viene, le encanta y se sienten bien, incluso nosotros al principio, teníamos temor de hacer campeonatos entre ellos, porque el estado de agresividad, todas esas cuestiones podía generarnos un problema, pero el trabajo de socialización, de dialogo, ha llevado a que se hagan campeonatos internos de microfútbol, de mujeres, de hombres y en paz (Gómez y Valderrama, 2014a).

Es indispensable pensar que para esta situación que describe el docente, es necesario dejar las reglas del juego claras o como lo diría Rousseau, se requiere de un “contrato social” para entregar parte de la subjetividad en el todo o en el Estado. Sin embargo, pese a estas dificultades, es importante hacer el reconocimiento a la Institución Educativa San Francisco de Asís como la mayor contribuidora en este proceso de educación inclusiva con población en proceso de reintegración Social, además de ser la pionera en la ciudad de Villavicencio, en el departamento del Meta, y en toda la Orinoquia. Esto evidencia que no sólo es posible, sino necesario un escenario de reconciliación nacional. Dada la prolongada duración del conflicto armado en Colombia, lo arraigado que se encuentra y la complejidad de que se compone, es sustancial la continuidad de estos procesos en el Meta, ya que es una de las regiones a nivel nacional que más recibe excombatientes de grupos armados ilegales.

Otra perspectiva sobre este tema es la de uno de los estudiantes que hace parte del proceso de reintegración, el cual accedió a ser entrevistado y participó además en el grupo focal. Las razones que denota son trascendentales en esta investigación, ya que es una persona que ha estado en la dualidad del contexto, es decir, en un grupo armado y ahora en el proceso de transformar su situación de guerra por medio de la educación inclusiva.

En el relato que se describirá a continuación se evidencia una escisión entre lo que se dice del proceso de paz llevado en Cuba y lo que pueden estar pensando los actores armados en el contexto de guerra hombre a hombre. El estudiante muestra un gran desanimo respecto a la culminación de la guerra, expresa intereses que hay en algunos sectores de la sociedad, que no permiten que la guerra se termine cuanto antes, sino todo lo contrario, que aumente y se intensifique, con el fin de acrecentar sus arcas económicas y su capital político. A continuación su percepción:

**E.E:** Yo la miro muy difícil porque es que así como están, pueden durar hablando diez, quince años y a nosotros nos van a tener de que ya va a llegar, cuando sinceramente es una mentira porque los que están ahí solamente están llevando la voz de los que están adentro, los que están adentro son muchísimos y ellos son los que tienen las armas y el que tiene las armas es el que manda (Gómez y Valderrama, 2014c).

Aquí se puede observar algunos indicios de las relaciones de poder y de sometimiento de la palabra a las armas. Situación que ha primado en Colombia en las últimas décadas. Y en su relato continúa:

**E.E:** Centenares de cabecillas que pueden gobernar a todo ese grupo sin tanto problema y si le quieren dar la espalda se la dan a los que están negociando porque ellos son los que tienen el poder en éste momento. (Gómez y Valderrama, 2014c).

Esta parte de la entrevista muestra de una manera parcial que los grupos armados son estructuras, que al interior pueden tomar decisiones autónomas acerca de las circunstancias que viven los negociadores de Cuba. Pero a pesar de esta visión que se podría tomar como no muy alentadora, también denota que hay indicios que sugieren que su percepción no es

generalizada al interior del grupo de estudiantes que hacen parte del programa de educación para la reintegración. Finalmente, este estudiante afirmó en relación con el actual proceso de negociación: *“rico que sí se llegue a dar, de pronto yo me esté equivocando y que mañana pase”*.

La toma de conciencia de la magnitud del daño que ha ocasionado la guerra en el país debe llevar a que la sociedad en general, asuma parte de la responsabilidad con este momento histórico, aunque esta se diferencie en distintos grados y diferentes actores. No sólo las acciones directas de los protagonistas de la guerra, sino también, la complicidad del silencio han contribuido a la destrucción de la convivencia, y con ello al resquebrajamiento de principios como la confianza y la solidaridad.

Por su parte, otros docentes manifestaron que al principio del proceso de reconciliación por el que pasan sus estudiantes que estuvieron en los grupos armados, es el temor que se siente por cuanto no saben que personas van a llegar, pero que deben estar dispuestas para ello, debido a que si perciben una educación que los incluye, por lo tanto, hay que desprenderse de los juicios que hacen que se excluyan al otro como persona. También expresan sobre el cambio y el deseo de transformar la vida, al tiempo que los estudiantes son los principales replicadores del proceso de reconciliación y de reintegración. Es decir, el proceso educativo, debe tener una coherencia con las metas que se proponen los estudiantes, para así tener una plena reintegración y reconciliación entre todos los actores que están adscritos al programa, y también respecto a la población que no se ha alzado en armas.

Una manera de darle sostén a lo anterior, se encuentra en la siguiente intervención de la docente Sterling:

**J.E:** Si analizamos todos los sucesos que ha habido actualmente el proceso de paz está como en estambay, no sabemos para donde vamos, pero la institución si vemos de pronto para algunos docentes trabajar con población reintegrada era un tema nuevo y algo donde todos vamos prevenidos porque no sabemos a quienes vamos a tratar cierto; pero cuando está el deseo de cambio y este espíritu de superación pues todos nos

podemos integrar y podemos trabajar mejor, vuelvo y le repito digamos en las actividades que se hacen por ejemplo una ceremonia de graduación ya es el último paso de ellos aquí pero cada quien lo vive de una manera íntegra, digamos de una manera más como culminar una etapa más de sus vidas y algunos estudiantes son mensajeros, porque todos somos mensajeros de la paz ¿no?, entonces algunos estudiantes pueden ir difundiendo lo que ellos van viviendo e ir motivando a más personas para que se reintegren a la sociedad (Gómez y Valderrama, 2014e).

En este sentido, la percepción por parte del docente Guillermo Melo, difiere un poco de los demás, ya que él ve con marcado optimismo la formación que los estudiantes del Programa han recibido en la institución. Igualmente, resalta los proyectos de vida que se cruzaron para un posible escenario de reconciliación, valorando la parte de la continuidad laboral en la sociedad civil como algo que permite que los sujetos no piensen en volver a la guerra. Con todo, la reconciliación en sí, supone un proyecto político que se basa en una nueva conducta de la ética y de la convivencia.

**E.G2.M:** Yo creo que sí, yo me encontré con un muchacho que terminó acá, y dijo ahora estoy en el SENA tengo trabajo y soy maestro de construcción, ya se enchapar y consigo mucho trabajo en eso. Eso es una prueba de que si sirve, que cuando salen de acá van a otra parte. Aprender eso de construcción tal vez no necesitaría haber venido acá, o tal vez sí, no sé, pero son de esos casos que se reorientó, está contento, y uno les pregunta si están contentos acá y ellos dicen que chévere eso, uno por allá vive asustado uno a toda hora, con la zozobra que ya lo van a matar, tienen que estar recibiendo órdenes de otros, están contentos, están libres (Gómez y Valderrama, 2014f).

Finalmente, para terminar este capítulo es necesario una salvedad, y es lo que tiene que ver con las entrevistas como metodología de investigación en la Ciencia Social. Este apartado deja ver que la mayor parte de la escritura se le da a las voces de los que hacen parte diaria en la vida de la producción y reproducción de la política de inclusión en el tema de educación para la reintegración. Esto se debe en parte al abordaje que se realizó de la metodología

propuesta por Molano (2011) cuando afirma: “la gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse”. En este sentido, es mejor superar la pesadez del lenguaje teórico e intelectual para describir los sucesos históricos cotidianos, por medio del lenguaje que la gente describe, porque da cuenta de una manera inmediata todo el suceso histórico desde una perspectiva subjetiva<sup>62</sup>.

Según Alfredo Molano (2011), las entrevistas crean una relación invisible que se escapa a la reflexión, es el elemento emocional, el cual sirve de canal relacionando a dos personas que permite que alguien le diga a otro, cosas que no le dice sólo con palabras. Es por eso que expresa lo siguiente:

*“esa sensación, ese color emotivo de lo que a mí la gente me daba, no lo podía traducir en figuras, ni en palabras, ni el textos en el trabajo de la tesis, y yo creía que eso era algo esencial, porque la historia de vida es una manera de evadirse de la reflexión intelectual, del trabajo intelectual, y dirigirse más hacia el trabajo del conocimiento emotivo y digámoslo de una vez, subjetivo”* (Molano, 2011).

Es por eso que en la singularidad de las historias que se presentaron en este capítulo, se puede captar la generalidad de la misma, manteniendo un respeto absoluto del lenguaje de cada actor involucrado. Para finalizar, una vez más Molano dice: *“para la gente que la inspira, para la gente que nos cuenta la historia, que nos concede las entrevistas, que nos da la información, se trata de un espejo reestructurado, y nada produce más conciencia, que verse uno tal cual es”*.

---

<sup>62</sup> (Molano, 2011)

## **8.4 Formulación de una estrategia para la revisión del PEI a partir de una visión ampliada de la Educación Inclusiva y su relación con el Programa de ERS**

La estrategia que se presenta a continuación, se deriva de un ejercicio previo de caracterización y de descripción del proceso llevado con el Programa de Educación para la Reintegración Social al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Se plantea en un primer momento, el propiciar una movilización institucional alrededor de la visibilización de los alcances de la Política Pública de inclusión incorporada en la institución, donde se pueda establecer la difusión y el reconocimiento de sus beneficios.

### **8.4.1 Análisis Estructural del Sistema relacionado con la Educación para la Reintegración en la Institución San Francisco de Asís**

#### **IESFA INNOVACIÓN SOCIAL (DOCUMENTO CEPAL)**

Previo diseño de los instrumentos metodológicos y de la ruta a seguir en el trabajo de campo de la presente investigación, se contó con el apoyo de la revisión bibliográfica sobre la temática y del reconocimiento de otras experiencias acerca de la educación en condiciones adversas, así mismo, todo esto puesto en contexto con la Institución Educativa San Francisco de Asís. Lo anterior permitió entonces, definir una serie de categorías o variables, las cuales fueron contrastadas en campo. A partir de la interacción con los diferentes actores escolares involucrados con el programa de Educación para la Reintegración Social, se logró realizar una descripción de las diferentes percepciones de estos actores, lo cual condujo a evidenciar ciertos indicios y hallazgos en relación con las categorías desarrolladas, por un lado, se encontró evidencias sobre cuáles de éstas reflejan una mayor influencia sobre el sistema, y de otra parte, emergen aspectos como la autonomía, la estabilidad, el riesgo y la dependencia sobre algunas de las variables trabajadas.

Para esta revisión de las categorías y su relación con el sistema que establece las condiciones de una Educación Inclusiva y coherente con la Educación para la Reintegración, se recurrió a la técnica del Análisis Estructural, la cual hace parte de lo que Godet (2000) denomina

como la “caja de herramientas” de la metodología prospectiva<sup>63</sup>. En este sentido, siguiendo a Gómez & Betancourt (2012) ¿La prospectiva es una ciencia? Sobre ello no hay consenso. ¿Cómo puede existir una ciencia que no tiene objeto? Para muchos la respuesta es simple: no puede, el futuro no existe, y por definición no puede existir, ya que en el momento en que se concreta deja de serlo. El futuro es un concepto mental, una construcción social (*algunas culturas carecen de sustantivo para él*), por tanto, la prospectiva puede aspirar a ser una disciplina humanística, como la filosofía, por ejemplo, pero no una ciencia. Todo esto es cierto, pero se pueden hacer ciertas matizaciones. En primer lugar, esta crítica que se hace a la prospectiva se puede extender a la mayoría de las ciencias sociales. En este sentido, por ejemplo, la economía, con toda su tradición y peso académico y profesional, tendría problemas para pasar un examen estricto de su objeto<sup>64</sup>.

En este sentido, hay que destacar que la prospectiva desarrollada en los años sesenta fue entendida como una investigación de los futuros posibles, “preparatoria para la elaboración de las políticas y estrategias necesarias para actuar en el presente<sup>65</sup>”.

*“Nació como una reacción frente a los límites de los métodos clásicos del pronóstico, en particular frente a su poca capacidad para captar los cambios estructurales, los fenómenos de interdependencia y los riesgos que caracterizan a los sistemas complejos. Más allá de la extrapolación mecánica de tendencias, pretendía reflexionar sobre las posibles consecuencias de los hechos portadores de futuro y el lugar de la voluntad humana para configurar un futuro diverso al azar y la inercia social. Por tanto, dio preponderancia al estudio de las estrategias de los actores sociales, sus racionalidades y conflictos, en la conformación de la dinámica social del territorio”.*

---

<sup>63</sup> (Godet & Prospektiker, 2000)

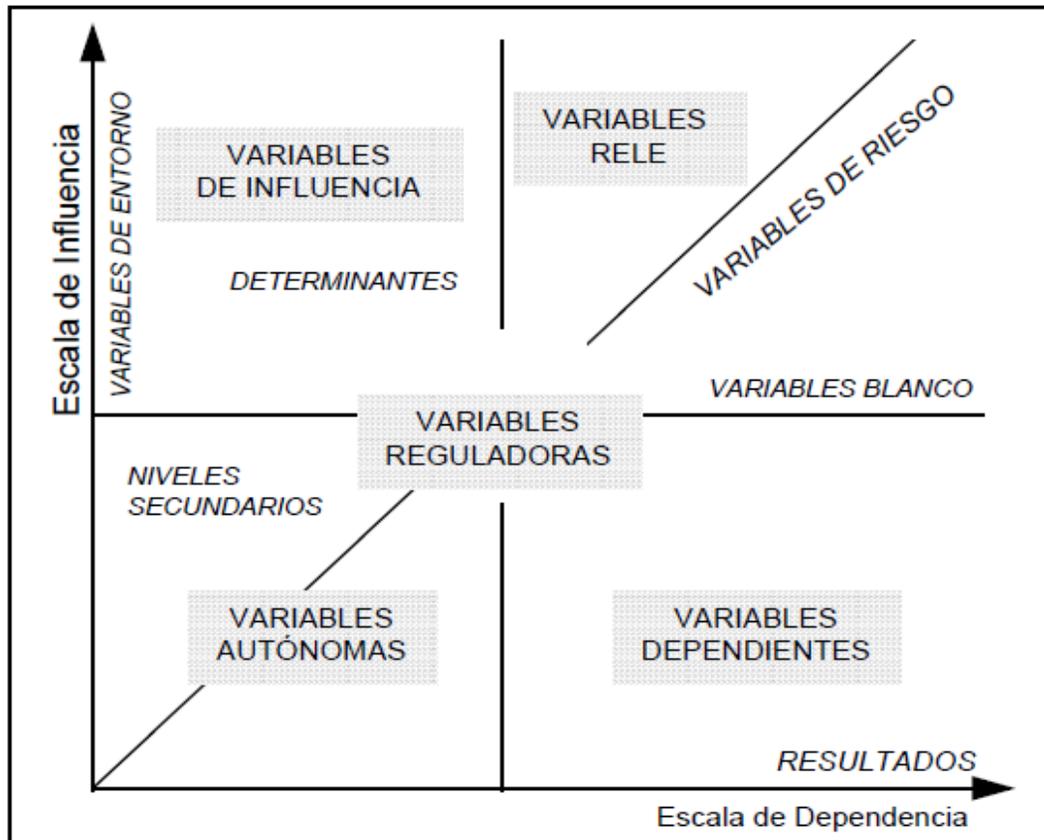
<sup>64</sup> (McHale & Cordell MacHale, 1975). *“El futuro es un símbolo importante por el cual los seres humanos pueden hacer soportable el presente y dar un significado al pasado... Al fin y al cabo, ¿qué es la economía?, ¿existe realmente la economía más allá de la teoría? La ciencia política, a pesar de su nombre, tiene un objeto que resulta, cuando menos, nebuloso. Si tomamos la historia hemos de aceptar que su objeto, el pasado, tampoco existe, y eso no es impedimento para que se estudie; la historia analiza documentos, restos y registros que han llegado hasta hoy, pero no el pasado en sí. Vemos, pues, que el criterio del objeto no puede ser determinante”.*

<sup>65</sup> (Medina Vásquez & Ortegon, 2006)

## El Análisis Estructural y el software MICMAC - Matriz de Impactos Cruzados

Siguiendo a Godet (2004) se entiende el análisis estructural como una herramienta cualitativa que posibilita la interpretación de la vinculación de las ideas que conforman un sistema, dependiendo de su influencia y dependencia. El método a través de una matriz que une todos sus componentes permite entonces describir el sistema que los integra<sup>66</sup>. “Mediante el análisis de estas relaciones, el método permite destacar las variables que son esenciales para la evolución del sistema. Tiene la ventaja de estimular la reflexión dentro del grupo, y hacer que las personas analicen ciertos aspectos que algunas veces son poco intuitivos”.

Gráfico No 37. Influencia y Dependencia de las Variables de un Sistema



Fuente. Godet (2004)

<sup>66</sup> (Godet, Arcade, Meunier, & Roubelat, 2004)

En este sentido, el Análisis Estructural consiste en un método que posibilita el tratamiento cualitativo y organizado de las relaciones de influencia y dependencia entre las ideas de un determinado sistema, el cual puede ser del ámbito empresarial, institucional o regional. Al hacer parte de un grupo de herramientas que se utilizan en la metodología prospectiva, pretende ir más allá de los determinismos convencionales, que ofrecen por ejemplo, las salidas reduccionistas de los modelos lineales. Se requiere entonces adoptar una visión holística y sistemática, donde las relaciones e interacciones entre las variables adquiere relevancia en el análisis de un sistema específico, para este caso, el del proceso de la Educación para la Reintegración llevado a cabo en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio. De igual manera, los posibles escenarios que puedan emerger actualmente respecto al rol de la educación en un contexto de postconflicto, exige una mirada que propicie la exploración de múltiples futuros, donde al contemplarse un factor como la incertidumbre, permite a los diferentes actores involucrados trabajar a partir de una reflexión colectiva y participativa en la descripción de la situación actual, y así mismo, ofrece la posibilidad de construir una visión compartida de lo que esperan de su organización, localidad o región.

Para la presente investigación, las fases para la realización del Análisis Estructural apoyándose en el software MICMAC fueron las siguientes: a) la identificación de las categorías o factores que hacen parte del sistema, b) La puesta en relación de los factores y c) Clasificación y análisis de los factores definidos para el sistema asociado a la Educación para la Reintegración en la Institución San Francisco de Asís.

Ahora bien, Godet (2004) propone la siguiente definición y descripción de la matriz de influencia y dependencia que posibilita la realización del Análisis Estructural:

*“Variables determinantes: La mayor parte del sistema depende entonces de estas variables, ubicadas en el cuadro superior izquierdo del gráfico de percepción. Las variables influyentes son los elementos más cruciales ya que pueden actuar sobre el sistema dependiendo de cuánto podamos controlarlas como un factor clave de inercia o de movimiento.*

*Variables relé. Son al mismo tiempo muy influyentes y muy dependientes. Estas variables ubicadas en el cuadro superior derecho del gráfico son, por naturaleza,*

*factores de inestabilidad puesto que cualquier acción sobre ellas tiene consecuencias sobre las otras variables, en el caso que se cumplan ciertas condiciones sobre otras variables influyentes. Pero estas consecuencias pueden tener un efecto boomerang que amplifica o bien detiene el impulso. Además, en este grupo de variables conviene realizar una distinción entre:*

***Las variables de riesgo**, situadas más precisamente a lo largo de la diagonal, que tendrán muchas chances de despertar el deseo de actores importantes, ya que, dado su carácter inestable, son un punto de ruptura para el sistema.*

***Las variables blanco**, ubicadas por debajo de la diagonal más que a lo largo del límite norte-sur, son más dependientes que influyentes. Por lo tanto, se pueden considerar, en cierta medida, como el resultado de la evolución del sistema. Sin embargo, es posible actuar deliberadamente sobre ellas para que evolucionen en la forma deseada. Por consiguiente, estas variables representan posibles objetivos para el sistema en su totalidad, más que consecuencias absolutamente predeterminadas.*

***Variables dependientes o variables de resultado:** Estas variables, situadas en el cuadro inferior izquierdo del gráfico, son al mismo tiempo un tanto influyentes y muy dependientes. Por consiguiente, son especialmente sensibles a la evolución de las variables influyentes y/o las variables relé. Son variables de salida del sistema.*

***Variables autónomas o excluidas**, que son al mismo tiempo poco influyentes y poco dependientes. Estas variables están ubicadas en el cuadro inferior derecho, y parecieran en gran medida no coincidir con el sistema ya que por un lado no detienen la evolución del sistema, pero tampoco permiten obtener ninguna ventaja del mismo. No obstante, en este grupo de variables es conveniente hacer una distinción entre:*

***Las variables desconectadas**, ubicadas cerca del eje de las coordenadas, cuya evolución parece estar bastante excluida de las dinámicas globales del sistema.*

***Las variables secundarias**, que si bien son bastante autónomas, son más influyentes que dependientes. Estas variables están ubicadas en el cuadro inferior izquierdo, sobre la diagonal, y pueden ser utilizadas como variables secundarias o como puntos de aplicación para posibles medidas adicionales.*

*Finalmente, debemos mencionar un último tipo de variables, no tanto por su definición intrínseca sino más bien por su situación original con respecto a los otros tipos de variables analizadas anteriormente. Son las **variables reguladoras**, ubicadas en su mayoría en el centro de gravedad del sistema. Pueden actuar sucesivamente como variables secundarias, débiles objetivos, y variables secundarias de riesgo". (Godet, 2004).*

En la presente investigación, se seleccionaron 18 categorías o variables asociadas al sistema de la educación para la reintegración. La selección de las mismas se derivó de la interacción entre los autores y los actores escolares participantes o involucrados con el proceso que lleva a cabo la Institución Educativa San Francisco de Asís.

Tabla 21. Descripción de Variables Seleccionadas

<b>Variables seleccionadas para el Análisis Cruzado o Análisis Estructural, por medio del Software MICMAC</b>				
<b>#</b>	<b>Nombre de la Variable</b>	<b>Título corto</b>	<b>Descripción: Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva en Estudiantes en situación de Reintegración Social</b>	<b>Categoría o Variable a que Pertenece</b>
1	Dimensiones de la Gestión Educativa y el PERS	<b>DimGesEd</b>	En la I.E. S.F.A. las dimensiones de la gestión educativa (Pedagógica, Organizacional, Administrativa y Comunitaria) se han venido articulando de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la educación para la reintegración	Dimensiones de la Gestión Educativa
2	IE Garantiza educación de calidad, con equidad y de inclusión	<b>EducIncl</b>	La I.E. garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil	Educación Inclusiva
3	Educación con participación. Maestro-alumno, alumno-alumno	<b>EduConviv</b>	La I.E. promueve un espacio de armonía, equidad, convivencia, participación y respeto en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-comunidad	Educación Inclusiva
4	Promoción de educación integral. Valores, convivencia y cooperación	<b>EducForInt</b>	La I.E. promueve una formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación	Educación Inclusiva
5	La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI	<b>PEIeducPRS</b>	La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI, el Plan de estudios, la Evaluación y las diferentes prácticas pedagógicas	PEI y Educación Inclusiva y PERS
6	Flexibilidad en la metodología y en las prácticas evaluativas	<b>MetFlex</b>	En la I.E. las prácticas evaluativas, los horarios, las metodologías se caracterizan por ser flexibles, respondiendo así a las características y necesidades de todos los estudiantes, incluyendo la población en proceso de reintegración social	Método enseñanza
7	Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica	<b>DocFlexPr</b>	Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica de acuerdo al aprendizaje y necesidad de cada uno de los estudiantes, incluyendo la población en PRS	Método enseñanza
8	Los docentes reciben capacitación en metodologías y estrategias de la EPRS	<b>CapacPedag</b>	En la I.E. los docentes reciben capacitación constante y permanente en metodologías, estrategias, orientaciones flexibles para atender a los estudiantes del proceso de reintegración social	Capacitación Metodología y Pedagogía
9	Todos los estudiantes aprenden y participan según sus condiciones y contexto	<b>EducPartic</b>	Durante las clases participan todos los estudiantes, trabajan en equipos, conviven en armonía. Todos aprenden según sus condiciones y contexto	Educación Participativa

<b>Variables seleccionadas para el Análisis Cruzado o Análisis Estructural, por medio del Software MICMAC</b>				
<b>#</b>	<b>Nombre de la Variable</b>	<b>Título corto</b>	<b>Descripción: Variables y categorías asociadas con la educación inclusiva en Estudiantes en situación de Reintegración Social</b>	<b>Categoría o Variable a que Pertenece</b>
10	Motivación del docente para seguir trabajando con PPRS	<b>DocMotiv</b>	Se ha sentido motivado como docente para seguir ejerciendo las prácticas educativas con población en Proceso de Reintegración Social	Prácticas Motivadoras
11	Hay actividades motivadoras que hacen que el estudiante permanezca en la institución	<b>ActivMotiv</b>	En la I.E. se realizan actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución	Prácticas Motivadoras
12	El proceso educativo es fundamental para un escenario de reconciliación nacional	<b>EdReconcNal</b>	El proceso educativo ofrecido en la I.E. S.F.A. (basado en el eje de desarrollo socio-afectivo) es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional	Modelo Educativo y Postconflicto
13	Una educación para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	<b>EdAutReflex</b>	Considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión	Modelo Educativo y Postconflicto
14	Una educación para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones	<b>EduInstruc</b>	La educación brindada por la I.E. da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	Pedagogía Modelo Constructivista - Crítico
15	Escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo	<b>RecNalSistEd</b>	La educación brindada por la I.E. está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones	Pedagogía Modelo Instruccional
16	Conoce la Misión, Visión y Valores de la Institución Educativa	<b>ConoMiVi</b>	Conoce la Misión, Visión y Valores de la I.E. San Francisco de Asís	Conoce la Misión y Visión
17	El PERS ha cumplido los objetivos previstos	<b>ObjPERS</b>	Desde la docencia considera que el Programa de la Educación para la Reintegración ha cumplido los objetivos propuestos	Objetivos del PERS
18	Conoce los derechos y deberes de la Política Pública de la ERS	<b>DerDebPERS</b>	Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración	Conoce derechos y beneficios del PERS

Fuente. Propia

Para la evaluación de las relaciones de influencia y dependencia entre las variables se utilizó la siguiente ponderación:

Valor	Tipo de influencia
0	No Influye
1	Influencia Débil
2	Influencia Media
3	Influencia Fuerte
P	Influencia Potencial

Tabla No 22. Ponderación de las variables seleccionadas

	1 : DimGesEd	2 : EducIncl	3 : EduConviv	4 : EducForInt	5 : PEeducPRS	6 : MetFlex	7 : DocFlexPr	8 : CapacPedag	9 : EducPartic	10 : DocMotiv	11 : ActivMotiv	12 : EdReconcNa	13 : EdAutRefle	14 : EdInstruc	15 : RecNaISist	16 : ConoMiVi	17 : ObjPERS	18 : DerDebPERS
1 : DimGesEd	0	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3
2 : EducIncl	3	0	3	3	1	1	1	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2
3 : EduConviv	2	3	0	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2
4 : EducForInt	2	3	3	0	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2
5 : PEeducPRS	3	3	3	3	0	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
6 : MetFlex	1	3	3	3	2	0	3	2	3	3	1	3	2	3	1	2	1	1
7 : DocFlexPr	1	3	3	3	3	3	0	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	1
8 : CapacPedag	2	3	2	3	2	3	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9 : EducPartic	1	3	3	3	2	2	2	1	0	2	2	2	1	3	3	2	2	1
10 : DocMotiv	3	2	2	3	2	3	3	3	3	0	3	3	2	2	3	2	3	2
11 : ActivMotiv	1	3	2	3	1	2	2	1	3	3	0	2	1	2	2	2	2	1
12 : EdReconcNa	1	3	1	3	3	2	1	3	1	2	1	0	3	2	1	3	3	3
13 : EdAutRefle	3	2	1	3	3	1	2	3	2	1	1	3	0	3	1	3	3	3
14 : EdInstruc	1	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	0	3	3	2	2
15 : RecNaISist	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
16 : ConoMiVi	2	2	3	2	3	1	1	2	1	1	1	2	3	3	1	0	2	1
17 : ObjPERS	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	0	3
18 : DerDebPERS	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	3	3	0

© LIPSOR-EPITA-MICMAC

Fuente. Propia

Tabla No 23. Porcentajes de la Influencia y Dependencia de cada variable

Nº	Variable	Total de Filas	Motricidad o Influencia %	Total de columnas	Dependencia %
1	Dimensiones de la Gestión Educativa y el PERS	46	6,78	30	4,42
2	IE Garantiza educación de calidad, con equidad y de inclusión	36	5,31	45	6,64
3	Educación con participación. Maestro-alumno, alumno-alumno	42	6,19	38	5,60
4	Promoción de educación integral. Valores, convivencia y cooperación	44	6,49	43	6,34
5	La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI	49	7,23	37	5,46
6	Flexibilidad en la metodología y en las prácticas evaluativas	37	5,46	32	4,72
7	Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica	42	6,19	33	4,87
8	Los docentes reciben capacitación en metodologías y estrategias de la EPRS	47	6,93	36	5,31
9	Todos los estudiantes aprenden y participan según sus condiciones y contexto	35	5,16	39	5,75
10	Motivación del docente para seguir trabajando con PPRS	44	6,49	37	5,46
11	Hay actividades motivadoras que hacen que el estudiante permanezca en la institución	33	4,87	34	5,01
12	El proceso educativo es fundamental para un escenario de reconciliación nacional	36	5,31	46	6,78
13	Escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo	38	5,60	39	5,75
14	Una educación para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas	43	6,34	38	5,60
15	Una educación para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones	23	3,39	36	5,31
16	Se conoce la Misión, Visión y Valores de la I.E. San Francisco de Asís	31	4,57	41	6,05
17	El PERS ha cumplido los objetivos previstos	26	3,83	40	5,90
18	Conoce los derechos y deberes de la Política Pública de la ERS	26	3,83	34	5,01
	<b>Totales</b>	<b>678</b>	<b>100</b>	<b>678</b>	<b>100</b>

Fuente. Propia

La manera de realizar la valoración o ponderación del impacto cruzado para cada una de las variables o categorías seleccionadas fue de la siguiente manera: se tomó variable por variable de las 18 previamente seleccionadas y se ponderó su influencia o “peso” sobre cada una de las 17 variables asociadas al sistema. A manera de ejemplo, se presenta la influencia de la variable 1 (**DimGesEd**) sobre la variable 2 (**EducIncl**). La relación planteada, sigue entonces la siguiente lógica: Cual es la influencia de la variable “*Dimensiones de la Gestión Educativa y el Programa de Educación para la Reintegración*” sobre la variable “*la Institución Educativa garantiza educación de calidad, con equidad e inclusión*”.

Entonces, se procedió a darle una ponderación entre 0 y 3 a partir de la influencia ejercida por la variable sobre las demás variables y el sistema. La percepción que se tiene de la influencia puede ir desde nula hasta fuerte y potencial, la cual se deduce de la observación del grupo investigador en combinación con la participación de los actores involucrados en el Proceso de Educación para la Reintegración Social llevado a cabo en la Institución San Francisco de Asís.

Una vez conformada la matriz MID de impacto cruzado (Matriz de Influencia y Dependencia) con los valores entre 0 y 3, se lleva al software MICMAC, el cual arroja una tabla con el número de filas y columnas derivadas de la interacción de cada variable con el sistema. Con esta última tabla, se logra entonces calcular la influencia y dependencia de las 18 variables.

La manera de trabajar con los datos de la matriz de porcentajes de la Influencia y Dependencia de cada variable, se realizó por medio de la estimación propuesta por Godet (2004), donde se establece el porcentaje de referencia a partir de la relación entre 100 con el número de variables. Para el presente caso, el número de variables corresponde a 18, Donde:

$$m = \frac{100}{n}, \quad m: \text{porcentaje de referencia para evaluar Influencia o Dependencia de las}$$

Variables, y  $n$ : el número de variables del sistema analizado. De esta manera, el porcentaje de referencia para el presente sistema que lo componen 18 variables es de 5,56% (100/18).

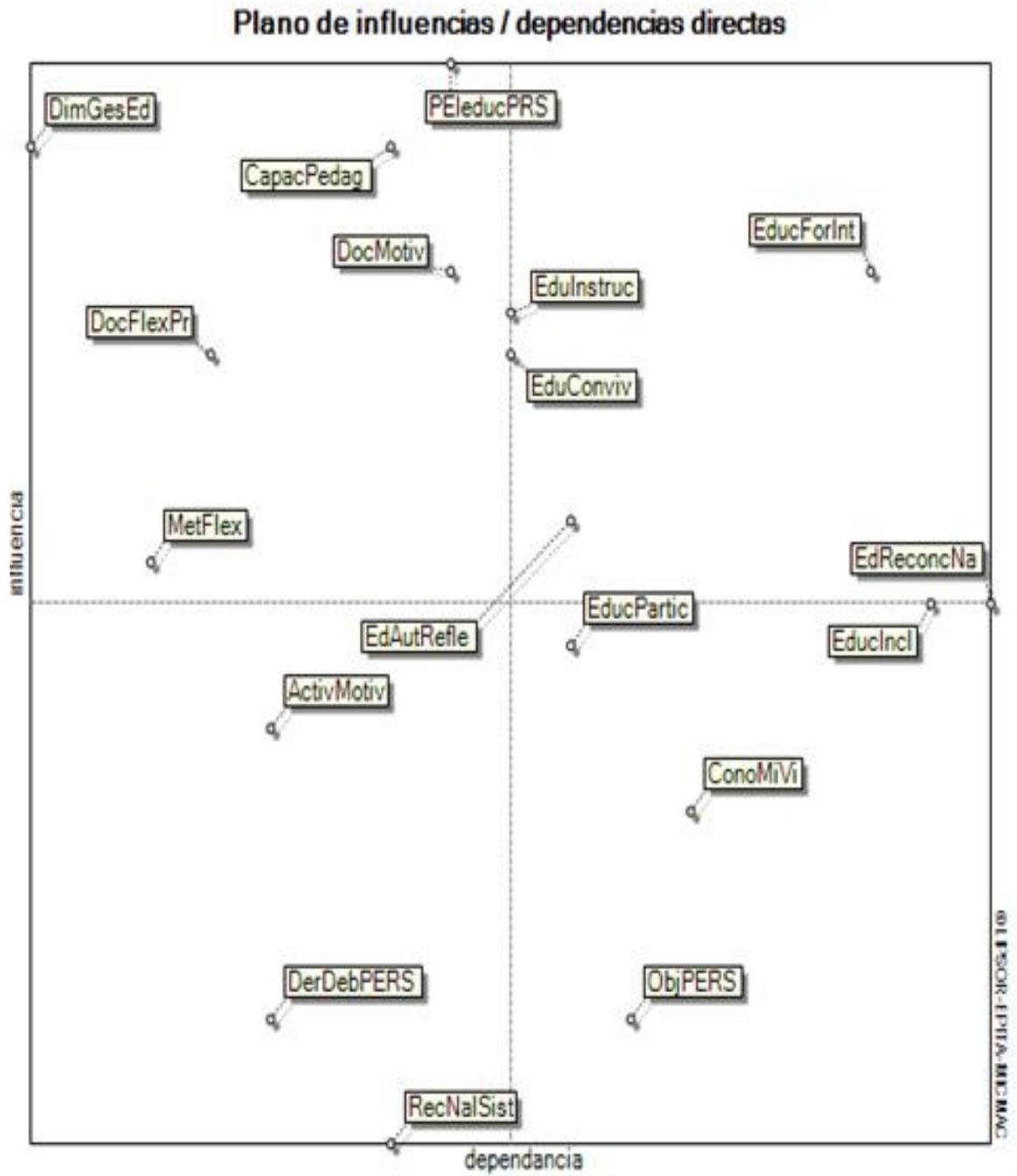
De acuerdo a las ponderaciones realizadas de cada variable y los datos de interacciones que arrojó el software MICMAC, se encontró los siguientes valores que merecen una interpretación a la luz del sistema analizado.

Tabla No 24. Clasificación de Variables según Influencia y Dependencia

<b>Clasificación de las Variables o Categorías según su Influencia y Dependencia en relación las otras Variables y el Sistema</b>	
<b>Variabes de Alta Influencia y Alta Dependencia. Porcentaje mayor a 5,56</b>	Educación con participación. Maestro-alumno, alumno-alumno
	Promoción de educación integral. Valores, convivencia y cooperación
	Escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo
	Una educación para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas
<b>Variabes de Alta Influencia y Baja Dependencia</b>	Dimensiones de la Gestión Educativa y el PERS
	La I.E. propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI
	Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica
	Los docentes reciben capacitación en metodologías y estrategias de la EPRS
	Motivación del docente para seguir trabajando con PPRS
<b>Variabes de Alta Dependencia y Baja Influencia</b>	IE Garantiza educación de calidad, con equidad y de inclusión
	Todos los estudiantes aprenden y participan según sus condiciones y contexto
	El proceso educativo es fundamental para un escenario de reconciliación nacional
	Se conoce la Misión, Visión y Valores de la I.E. San Francisco de Asís
	El PERS ha cumplido los objetivos previstos
<b>Variabes de Baja Dependencia y Baja Influencia. (Variables "ruedas sueltas") El porcentaje de las variables en relación con el de referencia por debajo de 5,56</b>	Flexibilidad en la metodología y en las prácticas evaluativas
	Hay actividades motivadoras que hacen que el estudiante permanezca en la institución
	Una educación para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones
	Conoce los derechos y deberes de la Política Pública de la ERS

Fuente. Propia

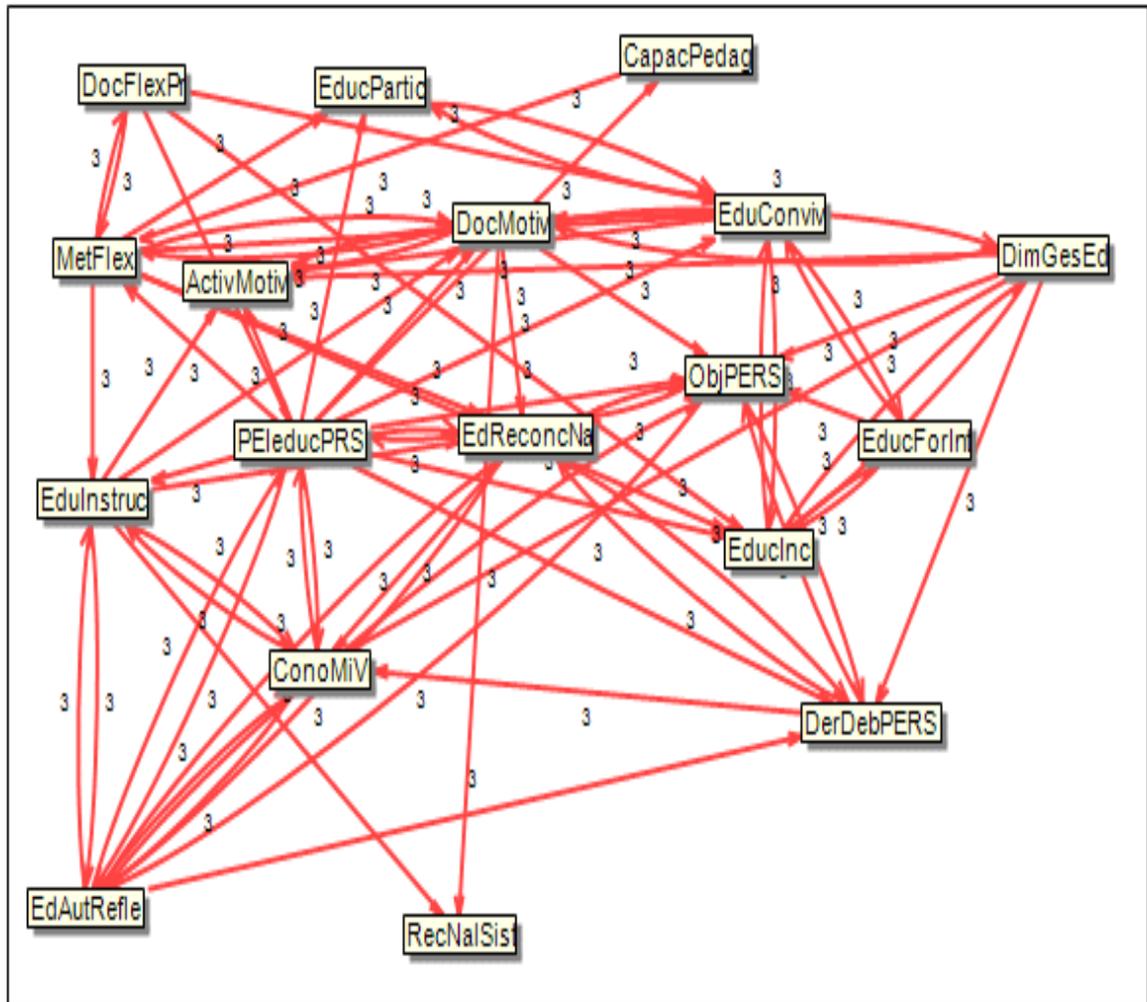
Gráfico No 38. Mapa MID. Resultado de la Influencia / Dependencia de las variables



Fuente. Generación a partir del software MICMAC

Gráfico No 39. Mapa que muestra las Influencias Directas de las variables sobre el sistema

Gráfico de influencias directas



- ..... Influencias más débiles
- Influencias débiles
- Influencias medias
- Influencias relativamente importantes
- Influencias más importantes

© I. PSOR-EPITA-MC/MAC

Tabla No 25. Clasificación de las variables según el MICMAC

Nombre de la Variable	Localización en el Cuadrante	Tipología de la Variable
EducForInt EduConviv EduInstruc	Variables Clave	<b>Variables Claves o de Enlace:</b> Simultáneamente, son variables muy motrices y dependientes.
EdReconcNal	Variables en Blanco	<b>Variables en Blanco:</b> Son más dependientes que influyentes. Sin embargo, es posible actuar deliberadamente sobre ellas para que evolucionen en la forma deseada. Por consiguiente, estas variables representan posibles objetivos para el sistema en su totalidad.
DimGesEdu DocFlexPr MetFlex DocMotiv CapacPedag PEIedPRS	Variables Influencia	<b>Variables de Poder:</b> son variables muy motrices y poco dependientes. Según esto, serían las variables explicativas que condicionan el desempeño del Programa de la Educación para la Reintegración al Interior de la Institución San Francisco de Asís.
EdAutReflex EduPartic	Variables Reguladoras	<b>Variables Reguladoras:</b> Son variables poco motrices y muy dependientes. Para el caso de la Institución Educativa corresponden a las variables resultantes cuya evolución se explica por su poca motricidad y alta dependencia.
ActivMotiv DerDebPERS RecNalSistEd	Variables Autónomas	<b>Variables Autónomas o Excluidas:</b> Son variables poco motrices y poco dependientes. Generalmente, estas variables constituyen tendencias fuertes o factores relativamente autónomos.
EduIncl ConoMiVi ObjPERS	Variables Dependientes	<b>Variables Dependientes:</b> Variables que al mismo tiempo son poco influyentes y muy dependientes.

Fuente. Propia

Finalmente, en relación con esta parte donde se recurrió al Análisis Estructural o técnica de análisis de impacto cruzado, hay que decir, que como herramienta de la prospectiva busca estimular la reflexión colectiva, y de alguna manera, romper con los estereotipos surgidos desde los análisis reduccionistas y deterministas. Así mismo, hay que aclarar que como toda técnica que apoya procesos metodológicos y de investigación cualitativa, los resultados generados a partir de este tipo de ejercicios no deben ser asumidos con absoluta certeza, ya que su finalidad fundamental es la de promover la participación e interacción entre los actores involucrados con el sistema que se está analizando, y en este sentido, también promueve la reflexión y la posibilidad de avanzar en la construcción colectiva de estrategias y visiones compartidas respecto a las metas de las instituciones. Igualmente, como lo menciona Godet (2004) *“Está claro que no hay una lectura única y "oficial" de resultados del MICMAC y conviene que el grupo forje su propia interpretación”*.

Una de las reflexiones que quedan respecto a la realización de este tipo de ejercicios, es que la participación activa y deliberativa de la sociedad, sus instituciones y demás formas de organización es fundamental en la elaboración de la visión o referentes de futuro de las instituciones y territorios, para este caso, de la evolución del proceso de la Educación Inclusiva y la Educación para la Reintegración Social que se lleva en la Institución San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio.

En este sentido, sin la participación y el compromiso de los actores sociales en la construcción del futuro y su posterior materialización a través de acciones en el presente, la actividad no pasa de ser un simple ejercicio técnico o académico que sumará un nuevo ejemplar en los anaqueles de las bibliotecas. Ya como se ha mencionado en múltiples ocasiones en otros contextos, el futuro no está determinado, sino que es una construcción desde el presente por los actores sociales que están involucrados en diferentes procesos, de ahí entonces, que se pueda interpretar como un proceso de construcción social de la realidad.

Los ejercicios con técnicas de la prospectiva además de permitir el diseño del futuro, aportan elementos a la planeación y la toma de decisiones, ya que identifica amenazas y

oportunidades de determinadas situaciones futuras. Ofrece alternativas de elección y acción. Además provee información de largo alcance y propicia el establecimiento de acuerdos para construir mancomunadamente el futuro en el día a día.

Ahora bien, es propicio reconocer que la institución ha liderado en la región un proceso de formación centrado en un modelo pedagógico propio, el cual se fundamenta en una dimensión socio-afectiva. Esta experiencia involucra aspectos innovadores para la convivencia escolar y resolución de conflictos, lo cual en un escenario de postconflicto como el que plantea Colombia en estos momentos, se constituye en un modelo inspirador que apunta a un escenario de reconciliación nacional. De esto puede dar cuenta otras experiencias significativas, como las que describe la CEPAL & UNESCO (2009) en el documento “Primer encuentro para la réplica en innovación social. “La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar”<sup>67</sup>. De ahí entonces que un primer acercamiento a las herramientas que promueven ejercicios de prospectiva, podrán incidir en la construcción de escenarios colectivos y en la definición del escenario apuesta de la institución en relación con la ampliación de los alcances de la educación inclusiva en el PEI, involucrando aspectos como: la formación para la reintegración, una educación pensada para una sociedad trastocada y en muchas ocasiones en condiciones adversas.

---

<sup>67</sup> (CEPAL: UNESCO, 2009). Experiencias innovadoras en la convivencia escolar y la resolución de conflictos. “Su objetivo es poner en marcha un proceso dinámico de desarrollo de conciencia social sobre la necesidad de construir una convivencia pacífica y contribuir al mejoramiento de la relación en la escuela, y en la sociedad, a partir de la introducción de la mediación entre pares como método de resolución no violenta de los conflictos. Busca prevenir la violencia en población de riesgo, instalar los Programas de Mediación de Pares en las escuelas públicas y privadas de la región incorporándolos al Proyecto Educativo Institucional, y enseñar a los niños, niñas y jóvenes, actos pacíficos para afrontar sus conflictos y borrar la violencia como alternativa de solución”. PP. 25-29.

#### **8.4.2 Formulación de una matriz DOFA desde un entorno estratégico planteado para la Institución Educativa San Francisco de Asís**

Se tiene entonces como partida un análisis previo de los alcances y dificultades que ha presentado el Programa de Educación para la Reintegración Social hasta el momento, luego a través de los principales hallazgos de las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos de la jornada sabatina de la Institución Educativa San Francisco de Asís - IESFA, se logró avanzar en la formulación de una matriz DOFA, donde la dimensión a analizar fue el rol de la educación inclusiva y la relación explícita que puede tener con el Programa de Formación para la Reintegración. Se procedió entonces a realizar una revisión del PEI de la IE San Francisco de Asís, concretamente en la definición que se tiene de la educación inclusiva. Además se tuvo en cuenta los componentes o áreas de la gestión trabajados acordes con la guía 34 del MEN, en la ubicación de las políticas de calidad, líneas estratégicas, programas y proyectos, que están allí definidos. Lo cual se constituyen en condiciones propicias para la articulación con el Plan de inclusión de las personas que han estado en situación de conflicto armado o situaciones adversas y decidieron desmovilizarse, y por lo tanto, se adecuan a las características específicas del Programa.

#### **Matriz DOFA**

Toda la información recolectada tanto en las encuestas como en las entrevistas, arroja una serie de elementos que posibilitó la construcción de una matriz DOFA. El análisis de la DOFA es una herramienta que se utiliza como mecanismo de análisis de la realidad y de toma de decisiones. Desde la planificación estratégica, la matriz DOFA proviene de las cuatro ideas que centran el análisis: Las Debilidades y las Fortalezas como variables internas, y las Oportunidades y Amenazas como variables externas.

*“La planificación estratégica cubre temas que abarcan todo el espectro de la organización, desde preguntas introspectivas sobre cuál es o debería ser la personalidad de la organización hasta cuestiones de operación estratégica que conectan el punto focal en el futuro con el trabajo que debe hacerse para el progreso de la organización. El plan estratégico en sí es un documento escrito que fija las metas,*

*prioridades y tácticas específicas que la organización tiene el propósito de emplear para asegurar el buen desempeño” (Kaplan y Norton, 1996)”<sup>68</sup>.*

Esta matriz tiene aplicaciones a distintas unidades de análisis, ya sea desde el enfoque empresarial y organizacional hasta el nivel colectivo como de los sectores, ciudades y países. Por ejemplo, para la presente descripción, se trata de su aplicación en el diseño efectivo de un modelo educativo teniendo como dimensión horizonte la Educación Inclusiva. En este sentido, el comienzo de un análisis a través de una matriz DOFA parte del planteamiento de un objetivo claro, para este caso, es el siguiente: ***“Realizar una descripción del Proceso de la Formación para la Reintegración Social que se lleva a cabo desde el año 2012 en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio”***.

A partir de la identificación del objetivo estratégico se recomienda que el primer análisis comience por la identificación de los factores internos. Así, la primera pregunta que se puede señalar es ¿Cuáles son las fortalezas y como se pueden potenciar? y la segunda sería, ¿Cuáles son las debilidades y cómo se podrían reducir o superar? En este sentido, se puede observar que las fortalezas hacen referencia a factores atractivos y positivos, mientras que las debilidades son aquellas que pueden poner en riesgo la consecución de objetivos, es decir, tienen una carga negativa para los procesos y en general, para las organizaciones.

El otro análisis que permite la matriz DOFA, es el externo. Aquí las preguntas serían: ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece el entorno y como se podrían aprovechar?, así mismo, ¿Qué tipos de amenazas hay en el entorno y como se podrían enfrentar pueden evitar?<sup>69</sup> En este caso las oportunidades hacen referencia a lo positivo y las amenazas poseen una carga negativa.

*“La planificación estratégica es un proceso participativo que engendra un compromiso compartido con las direcciones de la organización (Ketchen, Thomas y McDaniel, 1996). La formulación de la estrategia comienza con la identificación o aclaración de metas y objetivos y la determinación de los métodos para alcanzarlos... Por lo tanto, la planificación estratégica deberá incluir, por lo general, una amplia gama de*

---

<sup>68</sup> (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden, & Plinio, 2002)

<sup>69</sup> Ver MATRIZ DOFA

*oportunidades, amenazas y limitaciones presentadas por el entorno. Esto significa que la organización debe preguntarse repetidamente: ¿Cuáles son las acciones potenciales o pendientes que tienen probabilidad de influir (positiva o negativamente) en lo que hace y planea hacer? ¿Cómo puede la organización poner freno a las influencias negativas o mitigarlas, así como sacarles partido a las oportunidades potenciales?”<sup>70</sup>.*

Para su mejor comprensión se muestra a continuación la matriz DOFA de carácter general del Proceso de Educación para la Reintegración llevado a cabo por la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio. Esta matriz DOFA buscó consignar la descripción de las percepciones de mayor significancia que revelaron los actores escolares involucrados con el proceso. Así mismo, resultó de los análisis de la información a través de diferentes técnicas como la etnografía, el Análisis Estructural y la de corte cuantitativo, cada dato fue recolectado y observado desde el trabajo de campo:

Tabla 26. Matriz DOFA

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El no haber realizado desde el inicio la descripción del proceso de Educación Inclusiva con las personas en Proceso de Reintegración Social.</li> <li>• Limitada difusión de información sobre Educación para la Reintegración, lo que no permite el acceso de las personas al conocimiento de los procesos de educación inclusiva.</li> <li>• Falta dar una mayor dimensión a la Educación Inclusiva en el PEI a partir de la experiencia derivada con el Programa de Educación para la Reintegración Social.</li> <li>• Limitada retroalimentación entre los estudiantes, profesores e Institución en marco de las carencias motivacionales y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de cobertura educativa adecuada en básica primaria y secundaria para población en Proceso de Reintegración.</li> <li>• El país está próximo a entrar en un escenario de posconflicto donde se supone habrá una política pública y recursos destinados al fortalecimiento de la educación inclusiva para población en procesos de reintegración social.</li> <li>• La ciudad de Villavicencio es epicentro de población en proceso de reintegración, lo que incide en un aumento de la demanda por educación inclusiva, ofreciendo una oportunidad para que las IE puedan incrementar el número de estudiantes aprovechando los procesos ya adelantados.</li> <li>• Disposición de por parte del Estado para la capacitación de directivos y docentes</li> </ul>

<sup>70</sup> (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden, & Plinio, 2002)

<p>cognitivas que puedan presentar los estudiantes. Son insuficientes aún las estrategias de integración que le permitan a todos los estudiantes forjarse un proyecto de vida claro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidenció que al interior de la Institución todavía hay un número de docentes que por su reciente vinculación aún desconocen el enfoque pedagógico inspirado en el eje de desarrollo socio-afectivo, y así mismo desconocen los alcances del Programa de Educación para la Reintegración Social.</li> </ul>	<p>en el tema de Educación para la Reintegración Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a recursos para la conformación de redes y la socialización de experiencias derivadas de la implementación y desarrollo del Programa de Educación para la Reintegración Social, por parte de las instituciones que han sido pioneras con el programa.</li> <li>• El involucramiento de la Comunidad y de la IE en proyectos externos interdisciplinarios financiados y promovidos en un escenario de posconflicto, que buscan fortalecer aspectos de reconciliación, convivencia y construcción de democracia teniendo como pilar la inclusión.</li> <li>• La posibilidad de revisión de modelos pedagógicos, didácticas y nuevas metodologías, que se hayan explorado e implementado en contexto de posconflicto y con población en proceso de reintegración.</li> <li>• La posibilidad de incorporarse a Redes de apoyo con otras Instituciones Educativas que trabajen con PPRS en temáticas como la reconciliación, el perdón, la verdad y la reparación.</li> </ul>
<b>FORTALEZAS</b>	<b>AMENAZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición de Directivos, Docentes y Estudiantes para fortalecer los procesos de Educación Inclusiva, con integración de Programas Institucionales como el de Formación para la Reintegración Social. En este sentido, se evidenció una disposición para el cambio, orientado hacia una Educación Inclusiva con calidad, a partir del trabajo colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones desarticuladas de actores públicos y privados, que conlleven a la implementación de estrategias de continuidad en educación superior con población en proceso de reintegración.</li> <li>• Disminución en los incentivos económicos del gobierno nacional a la población en Proceso de Reintegración.</li> <li>• Que el eventual proceso de paz o firma de terminación del conflicto armado no se logre consolidar en el próximo cuatrienio, haciendo que las prioridades</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Institución Educativa San Francisco de Asís goza de reconocimiento en el sector, ha logrado avances con calidad inclusiva y se nota integración en algunos aspectos básicos en busca de una sana convivencia.</li> <li>• Prioridad en el Desarrollo Humano, donde la I.E. San Francisco de Asís, centra su modelo pedagógico en lo Socio afectivo, como una inspiración en los principios de San Francisco de Asís.</li> <li>• Una amplia experiencia de la IESFA en la implementación y ejecución de diversos programas, entre ellos el de aceleración y el de educación para adultos.</li> <li>• Vinculación de la Institución Educativa a las decisiones de Política Pública sobre el proceso de inclusión con población en situación de Reintegración Social.</li> <li>• Disposición de los Directivos para resolver cuestiones inherentes a las problemáticas derivadas de la deserción escolar.</li> <li>• Iniciativa por parte de los docentes de proyectos pedagógicos y didácticos que aspiran a la inclusión, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento crítico.</li> </ul>	<p>de la Política Pública dirigida a la población en proceso de reintegración sea afectada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movilidad de la planta docente que ha contado con formación y capacitación en metodologías y actualización pedagógica dirigida a procesos con poblaciones asociadas al conflicto.</li> <li>• La influencia de los estilos de vida marcados por prácticas facilistas y de inmediatez que atentan contra los procesos académicos donde se promueven la constancia, el esfuerzo y la disciplina en los estudiantes, en este caso, de población en situación de Reintegración Social.</li> <li>• La ausencia de discusión y el tiempo adecuado para la evaluación y seguimiento de aciertos y vacíos del Programa de Educación para la Reintegración por parte del gobierno nacional, específicamente el Ministerio de Educación.</li> <li>• El desconocimiento o el prejuicio que pueda darse en el sector productivo local para apoyar los proyectos educativos de inclusión con población en proceso de Reintegración Social.</li> </ul>
---	--

Fuente. Propia

Tras la elaboración de la matriz DOFA, llega el momento de establecer las estrategias y los indicadores de éxito que posibilitan proponer un seguimiento al proceso de la Educación Inclusiva y la incorporación del aprendizaje colectivo y organizacional que la IESFA ha obtenido a partir de las experiencias con el Programa de Educación para la Reintegración Social. De esta manera, el establecimiento de estrategias supone un ejercicio creativo a partir del conocimiento del centro o de la unidad objeto de análisis (departamento, ciclo, etc.); la intención es potenciar los aspectos positivos (fortalezas y oportunidades) al mismo tiempo que se propende por tener estrategias para enfrentar las amenazas externas y así mismo,

reducir las debilidades internas. Por lo tanto, las posibles estrategias pueden ser de cuatro tipos diferentes:

**Estrategias FO u ofensivas:** suponen aprovechar tanto las fortalezas (internas) como las oportunidades (externas) para alcanzar el objetivo previsto.

**Estrategias FA o defensiva:** utilizan las fortalezas del centro para minimizar o contrarrestar las amenazas (externas).

**Estrategias DO o reorientación:** pretenden superar las debilidades (internas) aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno. Precisamente, en una entrada reciente se describió el paso de un Centro a Comunidad de Aprendizaje, una estrategia de reorientación que ha dado un resultado exitoso.

**Estrategias DA o de supervivencia:** ante las debilidades (internas) y amenazas (externas) a las que se enfrenta el Centro, es necesario optar por un cambio para superar ambas situaciones.

*“Otra cuestión estratégica para la supervivencia de una organización es la adquisición de recursos en los campos vitales de financiamiento, tecnología, infraestructura y personal. La planificación estratégica debe procurar adecuadamente estos recursos anticipando y capitalizando las oportunidades en el entorno externo que podrían producirlas o apoyarlas. También implica prever las amenazas a los recursos de la organización e intervenir (en general, políticamente) para velar por el resguardo de su desempeño y de su supervivencia (Korey, 1995)”<sup>71</sup>.*

En el siguiente cuadro se presenta las estrategias derivadas del análisis de las Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas de la matriz DOFA, para su posible incorporación en una revisión de la concepción de Educación Inclusiva al interior de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio.

---

<sup>71</sup> (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden, & Plinio, 2002)

Tabla 27. Análisis DOFA

ESTRATEGIAS FO	ESTRATEGIAS DO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar una estrategia de socialización y visibilización de los alcances del proceso de Educación Inclusiva con población en proceso de Reintegración Social, la cual permita interactuar en el medio local y nacional.</li> <li>• A partir del perfil y la buena disposición de los docentes, apoyar decididamente la incorporación de nuevas didácticas y metodologías que integradas armónicamente con el modelo pedagógico de la IE, permita seguir atendiendo de manera acertada a la población en proceso de reintegración.</li> <li>• Diseñar un Programa para la canalización de recursos en formación y capacitación dirigido hacia los docentes con perfil para trabajar con didácticas y metodologías innovadoras en educación inclusiva, especialmente con población en proceso de reintegración.</li> <li>• Formular proyectos en la IE con un mayor involucramiento de la comunidad, especialmente aquellos proyectos que promueven valores como la convivencia y la inclusión social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia de revisión de visión, misión, valores y principios, donde se haga visible el trabajo desarrollado con la implementación del Programa de educación para la reintegración.</li> <li>• Establecer un Plan de acompañamiento permanente a estudiantes que hacen parte de la población en reintegración, buscando una plena interiorización de los alcances del modelo pedagógico, y así mismo, compartir los alcances de la experiencia con otras instituciones a través de redes.</li> <li>• Seguimiento permanente al POA para la adecuada asignación de recursos destinados a los diferentes proyectos formulados y aprobados de la I.E. en este caso, los que involucran a los de Formación para la Reintegración, dentro de lo establecido en el cronograma.</li> <li>• Estrategia de utilización de las TIC para la promoción de la participación e interacción entre la IE y la comunidad. Incluyendo diferentes actores como líderes comunitarios, sector productivo, etc.</li> </ul>
ESTRATEGIAS FA	ESTRATEGIAS DA

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovechar el buen nombre y la confianza que la IE SFA ha ganado en el sector y la comunidad para crear un imaginario donde se piense la Institución como un espacio de convivencia y de resolución pacífica de los conflictos.</li> <li>• Conformar una cartilla didáctica buscando visibilizar interna y externamente el modelo pedagógico basado en el componente socio afectivo y de prioridad en el Desarrollo Humano como una estrategia para minimizar los riesgos asociados a la influencia de estilos de vida marcados por la inmediatez, el facilismo y estereotipos de las llamadas narconovelas.</li> <li>• Estrategia de apoyo visible a procesos y proyectos de investigación, especialmente a aquellos dirigidos a la socialización del proceso con población en reintegración, con el objetivo de ampliar el conocimiento en el ámbito interno y externo de la IE y así reducir los posibles prejuicios que resulten.</li> <li>• Formular un proyecto con la comunidad donde se recree la historia de la IE SFA en el sector, y evidenciar hacia los actores externos, cómo la población se ha beneficiado y fortalecido en diferentes componentes socioeconómicos. Es una estrategia que promueve la estructuración de un proyecto de vida desde la convivencia, la disciplina, el esfuerzo y la dimensión socio afectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un Programa de difusión interno y externo de la visión, misión, de los principios y metas institucionales, así como de las acciones de prevención de riesgos psicosociales y de otros riesgos que involucren la comunidad educativa con el sector.</li> <li>• Incluir en el Cronograma anual de actividades la realización de una jornada que permita la socialización y retroalimentación de las experiencias con educación inclusiva, para este caso, con población en proceso de reintegración. Jornada que busca generar un efecto multiplicador contrarrestando los riesgos de la movilidad de la planta docente.</li> <li>• Estrategia de búsqueda de nuevos convenios interinstitucionales y de mantenimiento de los actuales, especialmente aquellos que tienen como foco la educación inclusiva con población en reintegración.</li> <li>• Diseño de estrategias de comunicación, visibilización e interacción entre la IE y la comunidad, involucrando diferentes actores del sector.</li> </ul>
---	--

Fuente. Propia

Finalmente, se propone una revisión y reformulación tanto de la Misión como de la Visión de la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio, a partir del ejercicio de descripción de la experiencia con el Programa de Educación para la Reintegración Social, desde una perspectiva de ampliación conceptual de la Educación Inclusiva.

Tabla 28. Revisión y reformulación de la misión y visión

<b>MISIÓN ACTUAL</b>	<b>REFORMULACIÓN DE LA MISIÓN</b>
<p>Formar personas respetuosas, sensibles con la naturaleza, con su visión particular de ver el mundo, de su ética y los procesos culturales que han formado su personalidad, preparándolos como agentes productivos del país, a través del modelo pedagógico crítico social, que se verá reflejado en el desempeño como ciudadanos competentes.</p>	<p>La Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio, se concibe como una entidad de orden estatal, la cual desde una dimensión socioafectiva tiene como misión formar personas autónomas, con capacidad crítica, emprendedoras, sensibles con la naturaleza, fortalecidas en valores y principios como el respeto a la diferencia y a la inclusión, que se evidencia en el desarrollo de unas competencias ciudadanas integrales.</p>
<b>VISIÓN ACTUAL</b>	<b>REFORMULACIÓN DE LA VISIÓN</b>
<p>Con una educación con calidad, la Institución Educativa San Francisco de Asís, habrá formado ciudadanos competentes y líderes exitosos en gestión empresarial, comprometidos con los procesos de cambio en su entorno social.</p>	<p>En el año 2019 la Institución Educativa San Francisco de Asís será reconocida por su calidad en la formación educativa, por su trabajo con educación inclusiva y por su enfoque socio afectivo, donde sus bachilleres se proyectaran como líderes en diferentes dimensiones, contribuyendo así al desarrollo multidimensional de la región y el país.</p>

Fuente. Propia

## 9. CONCLUSIONES

- ✓ La investigación realizada constituye una descripción de la descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio, la cual arrojó evidencias significativas que posibilitan una revisión del PEI en la conceptualización que se tiene de la Educación Inclusiva, con la pretensión de poder ampliar esta perspectiva integrando aspectos del trabajo desarrollado con personas que se han desenvuelto en condiciones adversas como es el caso del conflicto armado colombiano.
- ✓ Se puede apreciar a través de las diferentes expresiones de los participantes en las entrevistas, que una de las dificultades que afrontan las personas en proceso de reintegración es la limitada relación que existe entre el proceso educativo y lo laboral, ya que, por el estigma que recae en estas personas obstaculiza el proceso de ingresar a un entorno laboral sin ser juzgado por sus hechos pasados.
- ✓ Aunque la mayoría de la comunidad conceda importancia a los incentivos económicos otorgados por el gobierno nacional, algunos sienten cierto recelo frente a las políticas establecidas que han hecho disminuir el aliciente, puesto que, consideran que estos se deben mantener para la subsistencia suya y la de su familia, actitud que genera ciertas incertidumbres al hecho de que se está entrando en un proceso de paz, lo que traería a que más personas ingresaran al proceso de reintegración.
- ✓ Por otro lado, se identifica un factor importante asociado a la motivación de ingresar y permanecer en el sistema educativo, el cual está relacionado con la construcción de un nuevo proyecto de vida, así como la construcción de nuevos significados que le den un sentido a la misma. Además, de poder vivir estas nuevas construcciones de sentido al lado de sus familias.

- ✓ Si bien el Estado ha generado a través de programas condiciones económicas y sociales, incorporándolos a sistema de salud, educación vivienda, además del apoyo psicosocial, el participante es el que decide hasta donde sigue su ruta de reintegración y asume su desarrollo humano frente a sus intereses y necesidades.
- ✓ Se puede considerar que el modelo pedagógico de la institución Educativa San Francisco de Asís el cual se basa en lo socio-afectivo ha logrado hincarse en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, que han permitido un trato igualitario entre las personas que están en el proceso de reintegración como aquellas que no hacen parte del proceso, es decir, hay un reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y políticas que median las relaciones entre los hombres, sin olvidar, las mismas relaciones de poder.
- ✓ No se descarta la relación entre la educación como proceso de adquirir unos conocimientos básicos para el desarrollo de la vida y la reconciliación nacional. El hecho de asistir a una educación pública que fomente la cultura de paz, hace que los individuos en proceso de reintegración orienten su significado de conflicto hacia nuevas posibilidades de solución del mismo, o por lo menos de no seguir acrecentándolo.
- ✓ A pesar de que no hay proceso de descripción de la experiencia, al tiempo que la difusión del trabajo de educación para la reintegración, la institución San Francisco de Asís, siguen siendo la que más acoge personas que hacen parte del programa para la reintegración.

## 10. RECOMENDACIONES

- ✓ La posibilidad concreta que se incluya en el horizonte institucional el proceso de educación inclusiva como una circunstancia que no se limite única y exclusivamente a los estudiantes con capacidades diversas.
- ✓ Es importante destacar la importancia de la Institución Educativa San Francisco de Asís que nos permitió entrar en un espacio propio donde se condensa el ejercicio práctico de educación para la reintegración, lo cual hace necesario que este ejercicio sea socializado con los partícipes de estas actividades, es decir, con la comunidad educativa de dicha institución.
- ✓ Se requiere que secretaria de educación municipal, contenga en su plan de desarrollo visualizar el proceso de educación para la reintegración, teniendo en cuenta que Villavicencio es el municipio que llega el mayor número de personas que ingresan al proceso de reintegración en la zona de la Orinoquia, lo cual puede llevar a que otras instituciones educativas apropien el programa y se motiven para iniciar y al mismo tiempo reforzar toda la experiencia de educación inclusiva en los llanos orientales.
- ✓ Establecer una red entre instituciones educativas a nivel nacional para socializar sus experiencias, construyendo conocimiento mutuo acerca de la política de inclusión con personas en proceso de reintegración, al tiempo de que se intercambien saberes.
- ✓ Gestionar recursos para que los docentes capacitados y no capacitados que se encuentren en el proceso de educación inclusiva tengan la posibilidad de socializar la experiencia en otras instituciones y con comunidades que están en medio del conflicto armado, para hacer más cercano las posibilidades de transformación del proyecto de vida de las personas que desean.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACR. Alta Comisión para la Reintegración. (2011). *Documento de Formación docente*. Bogotá: República de Colombia.
- ACR. Alta Comisión para la Reintegración. (2011). *Fundamentos Filosóficos y Sociológicos. Fundamentos del modelo de formación para la reintegración*. Bogotá: República de Colombia.
- Agencia Colombiana Para la Reintegración (ACR). (2014). *La Agencia*. Recuperado el 2014, de Portal de la Agencia Colombiana para la Reintegración: <http://www.reintegracion.gov.co/es/agencia>
- Asamblea Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Gobierno Nacional de la República de Colombia.
- Beltran, M. (1994). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. Garcia Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. España: Gedisa.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3 ed.). Bogotá: Pearson.
- Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Calderon, B. (2001). *Estadística Matemática I*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Camargo Abello, M. (1996). *En la escuela ¿Semillas de Violencia?* Bogotá.
- Canell, C., & Khan, R. (1992). La reunión de datos mediante entrevista. En D. Katz, & L. Festinger, *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Paidós.
- CEPAL: UNESCO. (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"*. Santiago de Chile: 2009.
- Consejo directivo IESFA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional PEI 2007-2016*. Villavicencio: IESFA.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2008). *CONPES 3554. Política Nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales*. Bogotá: República de Colombia.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2012). *El Sistema de Investigaciones CTI&S - UNIMINUTO. Versión 3.0*. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Corsi, G., Espósito, E., & Baraldi, C. (1996). *GLU: Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO/Anthropos.
- De Zubiria Samper, J. (1994). *Los modelos pedagógicos. Tratado de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Giddens, A. (1993). *Nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Godet, M., & Prospektiker. (2000). *La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica*. París: LIPSOR-CNAM.
- Godet, M., Arcade, J., Meunier, F., & Roubelat, F. (2004). *Análisis Estructural con el método MICMAC, y Estrategias de los actores con el método MACTOR*. París: LIPS.
- Gómez, G. E. (2011). *Estrategia de Convivencia - Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración*. Bogotá, Colombia: Colección: Programa Colombiano de Formación para la Reintegración.
- Gómez, Uvencer, A. (5 de Noviembre de 2011). Evaluación del modelo de microcrédito basado en la metodología Grameen adaptado en la Cooperativa COOMOSTAZA de la ciudad de Cali. Período 2006 - 2008. Cali, Valle del Cauca, Colombia. Tesis de Maestría en Ciencias de la Organización.
- Gómez, Uvencer, A., & Betancourt, B. (2012). *Caracterización del sector de las mipymes de Sevilla y Caicedonia. Identificación de las prácticas organizacionales predominantes*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Kliksberg, B., & Tomassini, L. (2000). *Capital Social y Cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luhmann, N. (1994). Inclusión - exclusión. *Acta sociológica*. Número 12. Sep- Dic, 11-39.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales – lineamientos para una teoría general*. Anthropos: Madrid.
- Lusthaus, C., Adrien, M.-H., Anderson, G., Carden, F., & Plinio, G. (2002). *Evaluación Organizacional: Marco para mejorar el desempeño*. Washington, DC: BID.
- Matus, C. (2007). *MAPP Método Altadir de Planificación Popular*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay: Nordan - Comunidad.
- McHale, J., & Cordell MacHale, M. (1975). *Futures studies: an international survey*. New York: United Nations Institute for Training and Research.
- Medina Vásquez, J., & Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe. Serie Manuales 51*. Santiago de Chile: ILPES-CEPAL.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá: Republica de Colombia.
- Molano, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. *Antropos*, 3 a 6.
- Moreira, M. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista chilena de educación científica*. Vol 7. No 2., 23-30.
- Münch, L., & Galicia, E. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A., & Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. México, D.F.: McGraw Hill.

- Ramos Calderon, J. A. (Julio de 2012). Inclusión/Exclusión: Una unidad de la diferencia constitutiva de los Sistemas Sociales. *Iberoforum*, 72 - 92.
- Rey Sinning, E. (2004). Alfredo Molano: Historias de vida reales. *Palabra*, 157 a 160.
- Rodriguez Palmero, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Roura-Parrella, J. (1946). *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Santibañez, E., & Cárcamo, M. E. (1993). *Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social*. Santiago de Chile: CIDE.
- Scheaffer, R. (1987). *Elementos de muestreo*. México: Grupo editorial Iberoamérica.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa: Metodo para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Sen, A. (2000). *Libertad y Desarrollo*. Bogotá: Planeta.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., & al, e. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Recuperado el 21 de Mayo de 2014, de <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>
- Tawil, S. (1997). *Informe final y estudios de caso del taller sobre destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas*. Recuperado el 21 de Mayo de 2014, de [http://www.ibe.unesco.org/publications/free\\_publications/Tawil\\_finrep\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/Tawil_finrep_spa.pdf)
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en Desigualdad y Exclusion Social*. Madrid: Fundación Sistema.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: Secretaria del foro consultivo internacional sobre educacion para todos.
- UNESCO. (1997). *Destrucción y Reconstrucción educativa en Sociedades Trastocadas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Dimensiones de la Gestión Educativa. Diseño del diplomado Gestión Educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.
- Villasante, T. R. (2007). Una articulación metodológica: desde textos del Socio-análisis, I(A)P, F. Praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos, etc. *Política y Sociedad*, 141-157.
- Villasante, T., & Montañés, M. (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2.* Madrid: Ediciones, El viejo topo.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## ENTREVISTAS

- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011a. Entrevista a la Rectora de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Gloria Mercedes. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011b. Entrevista a la coordinadora de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Leivy Mateus Valenzuela. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011c. Entrevista al estudiante de la Institución Educativa San Francisco de Asís, por motivos de seguridad no dijo el nombre. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011d. Entrevista al docente de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Enrique Solano. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011e. Entrevista a la docente de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Jazmín Sterling. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011f. Entrevista al docente de la Institución Educativa San Francisco de Asís, Guillermo Melo. Villavicencio, diciembre de 2014.
- Valderrama Ramírez Wilder Alberto, Gómez Imbachi Uvencer Alexander, 2011a. Grupo focal e estudiantes de la Institución Educativa San Francisco de Asís. Villavicencio, diciembre de 2014.

## 12. ANEXOS

**Tipo de instrumento:**

**Cualitativo: entrevista Semi-estructurada.**

Entrevista a Directivos: Rectora y Coordinadores

Rectora

Nombre: Gloria Mercedes Abella

Coordinadora

Nombre: Leiby

**Aspectos Externos:**

- Cómo analiza la Política Pública de la Educación para la Reintegración.

**Aspectos Internos:**

- Cómo cree usted que se podría incorporar de manera tangible en los principios y valores (horizonte institucional) y en el PEI, el proceso adelantado con Población en Situación de Reintegración.
- Cómo es llevada a cabo la didáctica al interior de la Institución Educativa con población en proceso de Reintegración.
- Cuáles han sido los principales alcances, aciertos y dificultades en relación con el Programa de Educación para la Reintegración.

Alcances	Aciertos	Dificultades

## Entrevista Semi-estructurada a Docentes (Opción de Grupo Focal)

### Dirigida a Profesores:

- Cuáles han sido los principales alcances, aciertos y dificultades en relación con el Programa de Educación para la Reintegración.

Alcances	Aciertos	Dificultades

- Cómo es llevada a cabo la didáctica al interior de la Institución Educativa con población en proceso de Reintegración.
- Cómo analiza la capacitación (y la experiencia) recibida para abordar el proceso de educación inclusiva con población en reintegración.
- Según su experiencia desde el ejercicio docente, cómo percibe el proyecto de vida de sus estudiantes. (Analizar la posibilidad de reincidencia de los estudiantes en escenarios de conflicto armado y/o ilegalidad).

## **Instrumento II. Entrevista para Estudiantes a través de Grupo Focal**

- Cuáles han sido los principales alcances, aciertos y dificultades en relación con la educación recibida en la Institución E San Francisco de Asís:

<b>Alcances</b>	<b>Aciertos</b>	<b>Dificultades</b>

- Cómo proyecta su existencia de aquí en adelante:
- Como considera el proceso educativo que llevan los docentes en la Institución San Francisco de Asís:
- Cual son sus expectativas (que espera usted) frente a un escenario de reconciliación nacional:

**Instrumento I. Encuesta dirigida hacia los estudiantes de la jornada sabatina de la  
Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio**

**CONFIDENCIAL**

Los datos suministrados en esta encuesta son confidenciales y no podrán utilizarse con fines comerciales, de tributación fiscal o de investigación judicial (Art. 5º, Ley 79 / 93).

Consecutivo Numero			
-----------------------	--	--	--

Fecha:	<b>Día</b>	<b>Mes</b> <b>11</b>	2014
--------	------------	-------------------------	------

Municipio: Villavicencio

Institución Educativa: San Francisco de Asís

1. Edad (Años cumplidos). \_\_\_\_\_ 2. Género: Masculino  Femenino

3. Es usted de la ciudad de Villavicencio. (Marque con una X)			
a) Si	b) No	c) De otra ciudad o Región	Cual?

4. Si en la respuesta anterior selecciono (c) Cuánto tiempo lleva en la ciudad de Villavicencio: \_\_\_\_\_

5. Indique su actual estado Civil			
Casado (a)	Soltero (a)	Separado (a)	Unión Libre

6. Marque con una X cuáles de los siguientes Programas usted ha sido beneficiario en los últimos 5 años			
a) SISBEN	c) FONDOEMPRENDER		
b) Programa para la Reintegración	d) Familias en Acción		

Para cada pregunta, responda marcando una X dentro del cuadro que considere su respuesta:

DESCRPTORES		Nunca (1)	La mayoría de las veces no (2)	En algunas ocasiones (3)	La mayoría de las veces sí (4)	Siempre (5)
7	La Institución Educativa garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil					
8	Los docentes implementan metodologías, estrategias y didácticas flexibles y alternativas para facilitar el aprendizaje					
9	Los estudiantes en proceso de reintegración social (PPRS) reciben ayuda necesaria para aprender, participar y socializar					
10	La Institución Educativa propende por la formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación					
11	La educación recibida de parte de sus docentes está dirigida a que se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones					

DESCRIPTORES		Nunca (1)	La mayoría de las veces no (2)	En algunas ocasiones (3)	La mayoría de las veces sí (4)	Siempre (5)
12	La Institución Educativa programa y realiza actividades recreativas, culturales, lúdicas, deportivas, académicas, que tienen en cuenta a todos los estudiantes, incluyendo a la población en proceso de reintegración social (PPRS)					
13	Me he sentido motivado para continuar con el proceso educativo articulado a la política pública de reintegración social					
14	En la Institución Educativa se realizan actividades motivadoras, creativas, dinámicas, que hacen que el estudiante permanezca y le guste la institución					
15	La educación recibida por parte de sus docentes le ha brindado la posibilidad de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas					
16	Las veces que escucho sobre la posibilidad de la terminación negociada del conflicto armado en Colombia pienso de manera optimista					
17	En la Institución Educativa, las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes					
18	Considero que es importante reconocer las diferencias de opinión así estas vayan en contra de lo que yo piense					
19	Durante las clases participan todos los estudiantes, trabajan en equipos, conviven en armonía. Todos aprenden según sus condiciones y contexto					
20	El proceso educativo recibido en la IE SFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión					

DESCRIPTORES		No las conozco (1)	Las conozco un poco (2)	Apenas las conozco (3)	Las conozco bien (4)	Las conozco excelentemente (5)
21	Conoce la Misión, Visión y Valores de la Institución Educativa San Francisco de Asís					
22	Conoce los derechos, beneficios y deberes de la Política Pública de la educación para la reintegración					

Muchas gracias por su valiosa participación

**Instrumento II. Encuesta dirigida hacia los Docentes de la jornada sabatina de la  
Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio**

**CONFIDENCIAL**

Los datos suministrados en esta encuesta son confidenciales y no podrán utilizarse con fines comerciales, de tributación fiscal o de investigación judicial (Art. 5º, Ley 79 / 93).

Consecutivo Numero			
-----------------------	--	--	--

Fecha:	<b>Día</b>	<b>Mes</b> <b>11</b>	2014
--------	------------	-------------------------	------

Municipio: Villavicencio

Institución Educativa: San Francisco de Asís

Nombre del Docente: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1. Tiempo que lleva en la Institución. \_\_\_\_\_ 2. Género: Masculino  Femenino

3. A partir de los componentes y alcances previstos en el Programa Colombiano de formación para la Reintegración, usted considera que la Institución Educativa San Francisco de Asís: (Marque con una **X** una de las siguientes opciones)

a) Cuenta con la suficiente información y formación de sus docentes		c) Aún no tiene la preparación adecuada	
b) Se ha avanzado en la difusión del Programa, pero no todos los docentes conocen los alcances del mismo		d) No conozco del Programa	

4. En relación con el Programa Colombiano de formación para la Reintegración, seleccione el tipo de capacitación que ha recibido al respecto: (Marque con una X una de las siguientes opciones)

a) Recibí capacitación directamente desde el Programa		c) Además de recibir capacitación directa, he asumido un rol como multiplicador de los alcances del Programa	
b) No he recibido capacitación directa del Programa, ni tampoco de los multiplicadores de la IE		d) He contado con la socialización de parte de la IE y de los multiplicadores	

DESCRPTORES		Nunca (1)	La mayoría de las veces no (2)	En algunas ocasiones (3)	La mayoría de las veces si (4)	Siempre (5)
5	La Institución Educativa garantiza un aprendizaje de calidad, equidad, participación, inclusión y convivencia, para toda su población estudiantil					
6	En la IE los docentes reciben capacitación constante y permanente en metodologías, estrategias, orientaciones flexibles para atender a los estudiantes del proceso de reintegración social					

7	La I E propende por una educación para la reintegración, a través de su PEI, el Plan de estudios, la Evaluación y las diferentes prácticas pedagógicas				
8	En la I E las prácticas evaluativas, los horarios, las metodologías se caracterizan por ser flexibles, respondiendo así a las características y necesidades de todos los estudiantes, incluyendo la población en proceso de reintegración social (PPRS)				
9	Los docentes son flexibles en su práctica pedagógica de acuerdo al aprendizaje y necesidad de cada uno de los estudiantes, incluyendo la población en proceso de reintegración social (PPRS)				
10	La I E promueve un espacio de armonía, equidad, convivencia, participación y respeto en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-comunidad				
11	La Institución Educativa promueve una formación integral en equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, valores, respeto, convivencia, diferencias y cooperación				
12	La educación brindada por la IE está dirigida a que los estudiantes se formen para el trabajo, la obediencia y el recibir instrucciones				
13	Se ha sentido motivado como docente para seguir ejerciendo las prácticas educativas con población en Proceso de Reintegración Social				
14	Desde la docencia considera que el Programa de la Educación para la Reintegración ha cumplido los objetivos propuestos				
15	La educación brindada por la IE da la posibilidad a sus estudiantes de formarse para la autonomía y para ser personas críticas, propositivas y reflexivas				
16	Durante las clases participan todos los estudiantes, trabajan en equipos, conviven en armonía. Todos aprenden según sus condiciones y contexto				
17	El proceso educativo recibido en la IE SFA es fundamental para pensar en un escenario de reconciliación nacional				
18	En la IE SFA las dimensiones de la gestión educativa ( <b>Pedagógica, Organizacional, Administrativa y Comunitaria</b> ) se han venido articulando de una manera armoniosa en favor de alcanzar los objetivos previstos en la educación para la reintegración				
19	Considera usted que la posibilidad de un escenario de reconciliación nacional, es una oportunidad para rediseñar el sistema educativo, fomentando una paz sólida y duradera, la solidaridad y la inclusión				

Observaciones y Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Muchas gracias por su valiosa participación**

### 13. RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO CON FINES DE PUBLICACIÓN RAE

<b>RAE No.</b>	<b>Fecha de elaboración:</b> 21 de Marzo de 2015		
<b>Tipo Publicación:</b>	<b>No. Topográfico:</b>	<b>Páginas:</b> 135	<b>Año:</b> 2015
<b>Título y datos complementarios:</b> Descripción del Proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución San Francisco de Asís de la Ciudad de Villavicencio			
<b>Autor (es):</b> Uvencer Alexander Gómez & Wilder Alberto Valderrama			
<b>Palabras Claves:</b> Educación Inclusiva, Educación para la Reintegración, Educación en Condiciones Adversas.			
<b>Descripción General o Resumen:</b>			
<p>El Programa de Formación para la Reintegración Social en Colombia es liderado desde la ACR y está dirigido hacia las personas que decidieron desmovilizarse de los grupos ilegales. En el plano local se requiere de una sinergia entre las Secretarías de Educación y las Instituciones Educativas, donde al interior de estas últimas es fundamental la voluntad manifiesta de los directivos, docentes, estudiantes, y en general, de la comunidad educativa. Para el caso de la ciudad de Villavicencio se realizó una descripción de la experiencia llevada por parte de la Institución Educativa San Francisco de Asís, donde se ausculto los alcances y dificultades que ha tenido el Programa de Educación para la Reintegración. Se recurrió entonces a una combinación de técnicas metodológicas, que tuvieron como propósito conocer de primera fuente las percepciones de los actores involucrados de la jornada sabatina en relación con el programa. A partir de una encuesta a 165 estudiantes y 9 docentes, así como la entrevista en profundidad de 5 docentes y la realización de 2 grupos focales con estudiantes, se logró tener una primera aproximación acerca de las percepciones sobre la Educación Inclusiva y la Educación para la Reintegración. Una vez recolectada y procesada la información se realizó un análisis detallado de los principales hallazgos, lo que se constituyó en el principal insumo para la elaboración de una matriz DOFA, de donde se derivaron una serie de estrategias encaminadas a plantear una revisión del PEI de la Institución Educativa San Francisco de Asís, para hacer de la Educación Inclusiva una dimensión capaz de identificar e incorporar elementos propios de contextos disimiles como son las condiciones adversas e imaginarios que implica la educación para la reintegración.</p>			
<b>Objetivo General:</b>			

Realizar una descripción del Proceso de la Formación para la Reintegración Social que se lleva a cabo desde el año 2012 en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio.

**Objetivos específicos:**

- ✓ Caracterizar los estudiantes y profesores de la Institución San Francisco de Asís que participan en el programa de aceleración y educación de adultos a partir de su relación con la educación para la reintegración.
- ✓ Diagnosticar los alcances y las dificultades que ha tenido el proceso de la educación para la reintegración en la Institución Educativa San Francisco de Asís.
- ✓ Formular una estrategia para la revisión del PEI, que facilite la incorporación del aprendizaje organizacional alcanzado con el proceso de la educación para la reintegración.

**Estructura del Marco Teórico:**

Para sustentar la información que se recogió y se analizó sobre la educación inclusiva y específicamente el Programa de Educación para la Reintegración nos apoyamos en los siguientes autores: Vygotsky, Pierre Bourdieu, Bernardo Klisberg, German Cantero y Paulo Freire. Los conceptos que iluminaron los caminos de este escrito investigativo se presentan a continuación: Gestión Educativa, Convivencia Escolar, reintegración Social, educación en condiciones Adversas, Capital Social e Inclusión.

**Metodología:**

El enfoque de la presente investigación es descriptivo, donde en su ejecución, se recurrió a la utilización de diferentes instrumentos metodológicos de corte cuantitativo y cualitativo, enfocándonos en un caso de estudio. Este proceso se desarrolló de una manera cíclica, analizando los antecedentes sobre el tema, estudiando a profundidad la unidad de análisis, al tiempo que, recolectando datos para después analizarlos e interpretarlos, para así lograr una explicación coherente de la realidad estudiada. En este sentido, se realizó un uso combinado de varias técnicas de investigación, debido a que la obtención de información dependió del abordaje en distintos momentos de los participantes asociados con el Programa de la Educación para la Reintegración Social de la Institución Educativa San Francisco de Asís. La obtención de la información está articulada metodológicamente al desarrollo de tres fases: (i) la caracterización, (ii) el diagnóstico y (iii) el diseño de estrategias de revisión al PEI y la socialización.

**Instrumentos:**

De una parte, en los de corte cuantitativo se acudió a la encuesta, y de otro lado, los instrumentos y estrategias cualitativas que se utilizaron fueron los siguientes: el análisis documental a partir de la revisión de varios documentos relacionados de manera interna y externa con el estudio de caso, las entrevistas semi-estructuradas, el grupo focal y la observación en campo tanto participativa como la no participativa.

**Resultados:**

En cuanto a las dificultades y alcances del proceso de reintegración para la educación se llegó a lo siguiente. Con respecto a la consecución de empleo, este ha sido de los procesos más críticos dado el estigma social en el que se encuentran las personas en los procesos de reintegración social, los cuales son señalados como personas bárbaras e incivilizadas, además de tener la visión de que pueden volver a delinquir.

Otra dificultad encontrada, es el temor de las personas inmersas en el proceso educativo para la reintegración, en cuanto pueden ser injusticiadas por la decisión tomada de dejar las armas.

En cuanto al porcentaje económico, este ha venido bajando con el paso de los años, lo que ha llevado en ocasiones que las personas pierdan las expectativas de seguir llevando el proceso de educativo. También es importante resaltar que solo se habla de educación primaria y secundaria, poco o nada de educación superior, lo que hace que estas personas no tengan una competencia laboral a nivel que exige el sistema capitalista.

No solo el temor de los estudiantes es fundamental, también está el de los docentes, en cuanto no tienen conocimiento de las personas con que se van a encontrar en día a día de su rutina como es el salón de clase, este temor varía entre las amenazas de las que pueden ser objeto, como el no acato a la autoridad del profesor.

Por el último, en cuanto a dificultades, es el tiempo para poder seguir sus estudios, dado que, los empleadores en ocasiones no dan la autoridad del permiso para asistir, o porque, en ocasiones el programa de la ACR los tiene en actividades que no son de corte educativo, lo que puede generar inconvenientes en la asistencia a clase.

Con lo que respecta a los alcances, podemos observar que las diversas expresiones de la comunicativa académica giraron en la siguiente dirección. Por un lado, la inclusión de diversidad de aprendizajes en el proceso educativo, este mundo complejo del proceso de educación para la reintegración tiene personas con diversidad de marcos de significado, lo cual hace que cada sujeto aprenda y reflexione de manera distinta. Lo más valioso encontrado en las palabras de estas personas, es que el proceso educativo le abrió las puertas para resignificar la vida, es decir, brindó escenarios distintos y posibles de dar seguridad vital a sus palabras y acciones en la vida.

La confianza en las directivas que depositaron los estudiantes de proceso, en cuanto al cuidado de sus vidas y a la facilidad de poder estudiar sin tantos obstáculos. En cuanto a esto último, se entiende que no se indagó por la necesidad de saber qué grado cursaban antes de ingresar a los grupos alzados en armas, sino que dieron la posibilidad de elegir, según sus cualidades y capacidades en qué grado podían estar.

Se avanzó bastante al interior de institución Educativa el proceso de inclusión, ya que, permitió entre docentes y estudiantes la modificación de los prejuicios excluyentes, dado así, que personas en proceso de reintegración compartes los mismos espacios con aquellas que no lo son.

La dimensión pedagógica es bastante importante en los resultados citados. La combinación entre el modelo pedagógico del Instituto Merani y el de la Institución San Francisco de Asís dio frutos de buena convivencia, debido a que tienen como componente fundamental el vínculo socio-afectivo, es decir, brindó la posibilidad de que las personas que accedieron voluntariamente a este proceso educativo proyectara sus sueños, valorar la nueva forma de vida, al tiempo que la naturaleza que le rodea. Es importante en este aspecto, señalar la

recomposición del tejido social que brinda este tipo de educación, dado que estructura y reestructura todos los sentidos o significados que tienen los individuos para actuar en la vida. Por lo demás, el proyecto de vida, que parte inherente a los procesos educativos de las sociedades trastocadas es indispensable para entender el mayor alcance que ha tenido el proceso, según la comunidad académica de la institución. Allí se resaltan tres ejes, el primero es la parte afectiva como se comentó en el párrafo anterior. La segunda tiene que ver con la parte productiva, en la que se rescatan y se recuerdan las habilidades que tenían antes de entrar en la guerra. Y el tercer eje, es la parte social, allí, los participantes de proceso de reintegración realizan un servicio social con las comunidades vulnerables, como reflexión consiente de la realidad y no estar de espaldas a ella.

Para que este proyecto de vida se concretara, se analizó y se vio como positivo la relación entre educación y sentido de vida, permitiendo realizar metas alcanzables, dando un nuevo sentido a sus vidas y poder así aportar a la sociedad desde una visión distinta, consecuencia está que trajo que la desertión en este tipo de población fuera baja.

Y para terminar, se resalta como este proceso es trascendental en la vida del país al llamado proceso de reconciliación nacional. Las visiones de las personas entrevistadas en ocasiones se complementan pero en otras se alejan. En este sentido los directivos tuvieron la posición de que este proceso educativo sirve para la construcción de país, en términos de que hay un ejercicio ciudadano de autonomía y decisión de cómo llevar su vida de ahora en adelante sin la imposición de las armas. En cuanto a los docentes, estos expresaron que esta experiencia es una posibilidad de tener abiertas las puertas a las personas que llegan de los grupos armados si hay un postconflicto. Otros cuentan el Estado poco ha colaborado en estos procesos educativos, ya que, la población aumenta y no hay la capacidad estructural ni de talento humano que soporte este proceso. Algunos arguyen que si es importante para la reconciliación nacional, puesto que, permite que las personas entren al mercado y dinamicen las situaciones que este campo exigen, es decir crea y recrea la economía.

#### **Conclusiones:**

- ✓ La investigación realizada constituye una descripción del proceso de la Educación para la Reintegración Social en la Institución Educativa San Francisco de Asís de la ciudad de Villavicencio, la cual arrojó evidencias significativas que posibilitan una revisión del PEI en la conceptualización que se tiene de la Educación Inclusiva, con la pretensión de poder ampliar esta perspectiva integrando aspectos del trabajo desarrollado con personas que se han desenvuelto en condiciones adversas como es el caso del conflicto armado colombiano.
- ✓ Se puede apreciar a través de las diferentes expresiones de los participantes en las entrevistas, que una de las dificultades que afrontan las personas en proceso de reintegración es la poca relación que existe entre el proceso educativo y lo laboral, ya que, por el estigma que recae en estas personas obstaculiza el proceso de ingresar a un entorno laboral sin ser juzgado por sus hechos pasados.
- ✓ Aunque la mayoría de la comunidad conceda importancia a los incentivos económicos otorgados por el gobierno nacional, algunos sienten cierto recelo frente a las políticas

establecidas que han hecho disminuir el aliciente, puesto que, consideran que estos se deben mantener para la subsistencia suya y la de su familia, actitud que genera ciertas incertidumbres al hecho de que se está entrando en un proceso de paz, lo que traería a que más personas ingresaran al proceso de reintegración.

- ✓ Por otro lado, se identifica un factor importante asociado a la motivación de ingresar y permanecer en el sistema educativo, el cual está relacionado con la construcción de un nuevo proyecto de vida, así como la construcción de nuevos significados que le den un sentido a la misma. Además, de poder vivir estas nuevas construcciones de sentido al lado de sus familias.
- ✓ Si bien el Estado ha generado a través de programas condiciones económicas y sociales, incorporándolos a sistema de salud, educación vivienda, además del apoyo psicosocial, el participante es el que decide hasta donde sigue su ruta de reintegración y asume su desarrollo humano frente a sus intereses y necesidades.
- ✓ Se puede considerar que el modelo pedagógico de la institución Educativa San Francisco de Asís el cual se basa en lo socio-afectivo ha logrado hincarse en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, que han permitido un trato igualitario entre las personas que están en el proceso de reintegración como aquellas que no hacen parte del proceso, es decir, hay un reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y políticas que median las relaciones entre los hombres, sin olvidar, las mismas relaciones de poder.
- ✓ No se descarta la relación entre la educación como proceso de adquirir unos conocimientos básicos para el desarrollo de la vida y la reconciliación nacional. El hecho de asistir a una educación pública que fomente la cultura de paz, hace que los individuos en proceso de reintegración orienten su significado de conflicto hacia nuevas posibilidades de solución del mismo, o por lo menos de no seguir acrecentándolo.
- ✓ A pesar de que no hay proceso de descripción de la experiencia, al tiempo que la difusión del trabajo de educación para la reintegración, la institución San Francisco de Asís, sigue siendo la que más acoge personas que hacen parte del programa para la reintegración.

#### **Referencias Bibliográficas:**

- ACR. Alta Comisión para la Reintegración. (2011). *Documento de Formación docente*. Bogotá: República de Colombia.
- ACR. Alta Comisión para la Reintegración. (2011). *Fundamentos Filosóficos y Sociológicos. Fundamentos del modelo de formación para la reintegración*. Bogotá: República de Colombia.
- Agencia Colombiana Para la Reintegración (ACR). (2014). *La Agencia*. Recuperado el 2014, de Portal de la Agencia Colombiana para la Reintegración: <http://www.reintegracion.gov.co/es/agencia>
- Asamblea Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Gobierno Nacional de la República de Colombia.
- Beltran, M. (1994). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. Garcia Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Metodos y tecnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. España: Gedisa.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3 ed.). Bogotá: Pearson.
- Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Calderon, B. (2001). *Estadística Matemática I*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Camargo Abello, M. (1996). *En la escuela ¿Semillas de Violencia?* Bogotá.
- Canell, C., & Khan, R. (1992). La reunion de datos mediante entrevista. En D. Katz, & L. Festinger, *Los Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Paidós.
- CEPAL: UNESCO. (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"*. Santiago de Chile: 2009.
- Consejo directivo IESFA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional PEI 2007-2016*. Villavicencio: IESFA.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2008). *CONPES 3554. Política Nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales*. Bogotá: República de Colombia.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2012). *El Sistema de Investigaciones CTI&S - UNIMINUTO. Versión 3.0*. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Corsi, G., Espósito, E., & Baraldi, C. (1996). *GLU: Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO/Anthropos.
- De Zubiria Samper, J. (1994). *Los modelos pedagógicos. Tratado de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Giddens, A. (1993). *Nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Godet, M., & Prospektiker. (2000). *La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica*. París: LIPSOR-CNAM.
- Godet, M., Arcade, J., Meunier, F., & Roubelat, F. (2004). *Análisis Estructural con el método MICMAC, y Estrategias de los actores con el método MACTOR*. París: LIPS.
- Gómez, G. E. (2011). *Estrategia de Convivencia - Convivencia y ambientes de aprendizaje en el Modelo de Formación para la Reintegración*. Bogotá, Colombia: Colección: Programa Colombiano de Formación para la Reintegración.
- Gómez, Uvencer, A. (5 de Noviembre de 2011). Evaluación del modelo de microcrédito basado en la metodología Grameen adaptado en la Cooperativa COOMOSTAZA de la ciudad de Cali. Período 2006 - 2008. Cali, Valle del Cauca, Colombia. Tesis de Maestría en Ciencias de la Organización.
- Gómez, Uvencer, A., & Betancourt, B. (2012). *Caracterización del sector de las mipymes de Sevilla y Caicedonia. Identificación de las prácticas organizacionales predominantes*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Klikhsberg, B., & Tomassini, L. (2000). *Capital Social y Cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luhmann, N. (1994). Inclusión - exclusión. *Acta sociológica. Número 12.Sep- Dic*, 11-39.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales – lineamientos para una teoría general*. Anthropos: Madrid.
- Lusthaus, C., Adrien, M.-H., Anderson, G., Carden, F., & Plinio, G. (2002). *Evaluación Organizacional: Marco para mejorar el desempeño*. Washington, DC: BID.
- Matus, C. (2007). *MAPP Método Altadir de Planificación Popular*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay: Nordan - Comunidad.
- McHale, J., & Cordell MacHale, M. (1975). *Futures studies: an international survey*. New York: United Nations Institute for Training and Research.
- Medina Vásquez, J., & Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe. Serie Manuales 51*. Santiago de Chile: ILPES-CEPAL.

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá: Republica de Colombia.
- Molano, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. *Antropos*, 3 a 6.
- Moreira, M. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista chilena de educación científica*. Vol 7. No 2., 23-30.
- Münch, L., & Galicia, E. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A., & Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Ramos Calderon, J. A. (Julio de 2012). Inclusión/Exclusión: Una unidad de la diferencia constitutiva de los Sistemas Sociales. *Iberoforum*, 72 - 92.
- Rey Sinning, E. (2004). Alfredo Molano: Historias de vida reales. *Palabra*, 157 a 160.
- Rodríguez Palmero, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Roura-Parrella, J. (1946). *Conceptos fundamentales del pensamiento de Dilthey*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Santibañez, E., & Cárcamo, M. E. (1993). *Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social*. Santiago de Chile: CIDE.
- Scheaffer, R. (1987). *Elementos de muestreo*. México: Grupo editorial Iberoamérica.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa: Metodo para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Sen, A. (2000). *Libertad y Desarrollo*. Bogotá: Planeta.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., & al, e. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Recuperado el 21 de Mayo de 2014, de <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>
- Tawil, S. (1997). *Informe final y estudios de caso del taller sobre destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas*. Recuperado el 21 de Mayo de 2014, de [http://www.ibe.unesco.org/publications/free\\_publications/Tawil\\_finrep\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/Tawil_finrep_spa.pdf)
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en Desigualdad y Exclusion Social*. Madrid: Fundación Sistema.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: Secretaria del foro consultivo internacional sobre educacion para todos.
- UNESCO. (1997). *Destrucción y Reconstrucción educativa en Sociedades Trastocadas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Dimensiones de la Gestión Educativa. Diseño del diplomado Gestión Educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.
- Villasante, T. R. (2007). Una articulación metodológica: desde textos del Socio-análisis, I(A)P, F. Praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos, etc. *Política y Sociedad*, 141-157.
- Villasante, T., & Montañés, M. (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. Madrid: Ediciones, El viejo topo.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

**Comentarios de los Investigadores:**

Este trabajo es una aproximación a la realidad de la educación en condiciones adversas en el departamento del Meta, específicamente en el municipio de Villavicencio, en medio de un proceso de paz que avanza en la Habana, Cuba. Experiencia que se puede replicar en otras instituciones del municipio dada la eventualidad de celebrar la paz en este país que ha vivido más de 60 años de guerra. Este estudio deja abierta la posibilidad de seguir investigando el programa de educación para la reintegración para poder así, llevar una sistematización de las experiencias en la institución, es decir, evidenciar los cambios y las reflexiones que dan los actores de esta realidad, tanto al principio del proceso como en su finalización.

**Autores del RAE:**

Uvencer Alexander Gómez & Wilder Alberto Valderrama