



"La Educación como herramienta de inclusión en la región del Catatumbo afectada por el
conflicto armado en Colombia"

Ingrid Esther Gonzalez Payares
Ludy Susana Calderón Carvajal
Claudia Patricia Morantes Gutierrez

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Vicerrectoría Regional Santanderes
Sede Cúcuta (Norte de Santander)
Programa Licenciatura en Educación Infantil
Mayo de 2025

"La Educación como herramienta de inclusión en la región del Catatumbo afectada por el
conflicto armado en Colombia"

Ingrid Esther Gonzalez Payares
Ludy Susana Calderón Carvajal
Claudia Patricia Morantes Gutierrez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación
Infantil

Docente

Martha Carolina Tarazona Serrano

Magister en educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Vicerrectoría Regional Santanderes

Sede Cúcuta (Norte de Santander)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

mayo de 2025

Dedicatoria

Dedicamos esta investigación con profundo amor y gratitud:

A Dios, por ser nuestra fortaleza y guía en cada momento del camino, por darnos la sabiduría, perseverancia y bendiciones necesarias para alcanzar esta meta. Por iluminar nuestro sendero y permitirnos culminar exitosamente esta etapa de nuestras vidas.

A nuestras familias, pilares fundamentales de nuestras vidas, quienes, con su amor incondicional, comprensión y apoyo constante hicieron posible este logro. Por creer en nosotras, por sus sacrificios y por estar siempre presentes en los momentos más desafiantes de este proceso. A nuestros hijos, fuente de inspiración y motivación diaria, quienes con su amor puro y sus sonrisas nos dieron la fuerza necesaria para perseverar. Por comprender nuestras ausencias y por ser la razón principal que nos impulsa a ser mejores cada día.

A nuestras parejas, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional durante todo este proceso formativo. Por animarnos en los momentos difíciles y celebrar con nosotras cada pequeño logro.

A nuestros padres, por inculcarnos los valores de esfuerzo, dedicación y perseverancia. Por ser nuestro ejemplo de vida y por apoyarnos incondicionalmente en la búsqueda de nuestros sueños. Este logro no es solo nuestro, es de todos ustedes que han sido parte fundamental de este camino y que han hecho posible que alcancemos esta meta tan importante en nuestras vidas.

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación y que fueron parte fundamental de nuestro proceso de formación académica.

En primer lugar, queremos agradecer a nuestro tutor de investigación, quien con su experiencia, paciencia y dedicación nos orientó en cada etapa de este trabajo. Su guía académica y sus valiosos aportes fueron esenciales para el desarrollo y culminación exitosa de esta investigación.

A la coordinadora del programa, por su liderazgo, apoyo constante y por brindarnos las herramientas necesarias para nuestro crecimiento profesional. Su compromiso con la excelencia académica fue una motivación constante a lo largo de nuestro proceso formativo.

A todos los docentes que fueron parte de nuestro camino académico, quienes con su conocimiento, experiencia y vocación de enseñanza contribuyeron significativamente a nuestra formación integral. Cada una de sus enseñanzas dejó una huella importante en nuestro desarrollo profesional y personal.

A la institución educativa, por proporcionarnos los recursos, espacios y oportunidades necesarias para llevar a cabo esta investigación y por fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje y la investigación; al ICETEX y al ICBF por la oportunidad académica y su aporte a la comunidad. Finalmente, agradecemos a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron al desarrollo de este trabajo, ya sea a través de sus conocimientos, tiempo o apoyo moral.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
1 CAPÍTULO I. Generalidades	15
1.1 Descripción del problema	15
1.2 Planteamiento del problema.....	16
1.2.1 Formulación del problema.....	17
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Justificación e impacto.....	18
2 CAPÍTULO II. Marco de Referencia	21
2.1 Antecedentes.....	21
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2 Antecedentes regionales	22
2.1.3 Antecedentes locales.....	23
2.2 Marco teórico.....	24
2.2.1 Educación para la Paz y la Reconciliación	25
2.2.2 Experiencias de inclusión educativa en zonas afectadas por el conflicto.....	27
2.2.3 Reintegración social y económica de excombatientes a través de la educación	28
2.2.4 Programas educativos para excombatientes adultos.....	29
2.3 Marco conceptual.....	32
2.3.1 Conflicto armado	32
2.3.2 Educación.....	32
2.3.3 Herramienta de inclusión.....	33
2.3.4 Inclusión social	33
2.3.5 Paz y reconstrucción social.....	33
2.3.6 Región del Catatumbo	33
2.4 Marco legal	34
2.5 Marco histórico	35
3 CAPÍTULO III. Diseño metodológico	37

3.1 Tipo de investigación.....	37
3.2 Enfoque.....	37
3.3 Diseño metodológico.....	38
3.4 Población.....	39
3.5 Muestra.....	39
3.6 Técnicas e instrumentos de medición y análisis.....	39
3.7 Variables.....	40
3.8 Hipótesis.....	42
4 CAPÍTULO IV. Análisis de los factores que inciden en la educación de los niños y jóvenes en la zona del Catatumbo.....	43
4.1 Datos sociodemográficos de los docentes encuestados.....	43
4.3 Datos sociodemográficos de los padres de familia encuestados.....	47
4.4 Factores que inciden en la educación de los niños desde la perspectiva de los docentes.....	49
4.5 Factores que inciden en la educación de los niños desde la perspectiva de los padres.....	53
5 CAPÍTULO V. Experiencias y estrategias de inclusión educativa de los docentes en las zonas de conflicto armado.....	61
5.1 Consideraciones de los docentes sobre las experiencias y estrategias de inclusión.....	61
5.2 Necesidades desde la perspectiva docente para fortalecer la educación inclusiva.....	71
5.3 Consideraciones de los padres sobre las experiencias de inclusión.....	76
6 CAPÍTULO VI. Barreras socioeconómicas, culturales y psicológicas que enfrentan los estudiantes en las zonas de conflicto armado.....	77
6.1 Barreras identificadas por parte de los docentes.....	78
6.2 Barreras identificadas por parte de los padres.....	91
7 CAPÍTULO VII. Conclusiones.....	95
8 CAPÍTULO VIII. Recomendaciones.....	97
9 Referencias.....	98

Lista de tablas

Tabla 1 Variables.....	42
-------------------------------	----

Lista de figuras

Figura 1 <i>Edad y género de los docentes participantes</i>	45
Figura 2 <i>¿Están estudiando? Nivel académico más alto alcanzado de los docentes</i>	45
Figura 3 <i>Lugar y tiempo de residencia de los docentes</i>	46
Figura 4 <i>Institución educativa en donde se desempeñan los docentes</i>	47
Figura 5 <i>Edad y género de los padres participantes</i>	48
Figura 6 <i>Lugar de residencia de los padres</i>	49
Figura 7 <i>Número de hijos en edad escolar de los padres</i>	49
Figura 8 <i>¿Alguno de sus hijos asiste actualmente a una institución educativa?</i>	50
Figura 9 <i>¿Ha tenido que suspender sus estudios en algún momento?</i>	51
Figura 10 <i>¿A qué distancia se encuentra de la institución educativa más cercana?</i>	51
Figura 11 <i>¿Ha sido víctima directa o indirecta del conflicto armado en su entorno escolar? ...</i>	52
Figura 12 <i>¿La presencia de grupos armados ha afectado el acceso a la educación en su comunidad?</i>	53
Figura 13 <i>¿La presencia de grupos armados ha afectado el acceso a la educación en su comunidad?</i>	54
Figura 14 <i>¿Qué tan lejos está la institución educativa más cercana?</i>	55
Figura 15 <i>¿Considera que sus hijos reciben una educación de calidad?</i>	56
Figura 16 <i>¿Los docentes en la escuela de sus hijos están capacitados para atender a niños y</i>	

<i>niñas afectados por el conflicto?</i>	
57 Figura 17 <i>¿Ha sido usted invitado a participar en actividades escolares?</i>	
.....	58
Figura 18 <i>¿Usted ha participado en actividades escolares?</i>	
58 Figura 19 <i>¿Ha recibido apoyo psicológico o emocional por parte de la escuela para sus hijos en</i>	
<i>caso de ser víctimas del conflicto?</i>	
	59
Figura 20 <i>¿Cree que la educación puede ser una herramienta para la paz en su comunidad? .</i>	60
Figura 21 <i>¿Existen estudiantes con discapacidad en su institución?</i>	
63 Figura 22 <i>¿Considera que su escuela o institución educativa es inclusiva con niños, niñas y</i>	
<i>adolescentes de diferentes orígenes (étnicos, desplazados, con discapacidad, etc.)?</i>	64
Figura 23 <i>¿Cómo calificaría el acceso a la educación para todos los niños y niñas en Zona del</i>	
<i>Catatumbo, independientemente de sus características (discapacidad, etnia, género, etc.)?</i>	64
Figura 24 <i>¿Cree que la educación en Zona del Catatumbo es inclusiva?</i>	65
Figura 25 <i>¿Considera que los estudiantes con discapacidad tienen acceso a una educación</i>	
<i>adecuada en Zona del Catatumbo?</i>	
	66
Figura 26 <i>¿En las escuelas de Zona del Catatumbo se realizan adaptaciones curriculares para</i>	
<i>estudiantes con necesidades educativas especiales?</i>	
67 Figura 27 <i>¿Cómo docentes han recibido formación en educación inclusiva?</i>	
.....	
68 Figura 28 <i>¿Utiliza estrategias pedagógicas diferenciadas para atender a</i>	
<i>estudiantes con</i>	
<i>distintas necesidades?</i>	
	69

Figura 29 <i>¿Participa en procesos de formación relacionados con educación inclusiva?</i>	70
Figura 30 <i>¿Se cuenta con apoyos pedagógicos o profesionales (orientadores, psicólogos, intérpretes, etc.) en su institución?</i>	70
Figura 31 <i>¿Existen adaptaciones curriculares o materiales especiales para estudiantes con discapacidad?</i>	71
Figura 32 <i>¿Qué necesita para fortalecer la inclusión educativa en su institución?</i>	74
Figura 33 <i>¿Qué servicios adicionales cree que necesita su institución para mejorar la inclusión educativa?</i>	75
Figura 34 <i>¿La escuela incluye a niños con discapacidad, víctimas del conflicto o de comunidades indígenas?</i>	77
Figura 35 <i>¿Qué barreras ha identificado en la inclusión de estudiantes afectados por el conflicto armado?</i>	79
Figura 36 <i>¿Las instalaciones educativas (aulas, baños, rampas, etc.) son accesibles para estudiantes con discapacidad en Zonas del Catatumbo?</i>	81
Figura 37 <i>¿Fomentan las escuelas de Zona del Catatumbo la integración de estudiantes con diferentes características (etnia, discapacidad, género, etc.)?</i>	82
Figura 38 <i>¿Cuáles consideran que son los principales obstáculos para la implementación de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo?</i>	83
Figura 39 <i>¿En su opinión, la comunidad está suficientemente informada sobre la educación inclusiva?</i>	84

Figura 40 <i>¿Cómo calificaría la calidad de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo?</i>	85
Figura 41 <i>¿Cree que las políticas educativas en Zona del Catatumbo están suficientemente orientadas a la inclusión de todos los estudiantes?</i>	86
Figura 42 <i>¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación? "La comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes) debería involucrarse más en la promoción de la educación inclusiva" .</i>	87
Figura 43 <i>En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan seguro/a se siente al asistir a la escuela en su comunidad?</i>	87
Figura 44 <i>¿Considera importante que se implementen más programas de inclusión y apoyo en las escuelas?</i>	88
Figura 45 <i>¿Cuál ha sido el principal obstáculo para la educación de sus hijos?</i>	89
Figura 46 <i>¿Considera que las escuelas en su zona ofrecen un entorno seguro para sus hijos? .</i>	90
Figura 47 <i>¿Sus hijos han tenido que dejar de estudiar temporal o permanentemente por causa del conflicto armado?</i>	90
Figura 48 <i>¿Siente que la escuela respeta y valora la diversidad cultural de su comunidad?.....</i>	91
Figura 49 <i>¿La escuela promueve el respeto por la diversidad cultural?</i>	92
Figura 50 <i>¿Sus hijos han recibido algún tipo de apoyo psicosocial en la escuela?.....</i>	92
Figura 51 <i>¿Cree que una mejor educación podría ayudar a disminuir el impacto del conflicto armado en su comunidad?</i>	93

Resumen

El presente estudio abordó a la educación como herramienta efectiva de inclusión sociocultural para niños y jóvenes en la región del Catatumbo, considerando las barreras derivadas del conflicto armado y las características particulares de este territorio. Bajo ese horizonte se planteó caracterizar las dinámicas socioculturales y la inclusión educativa, mediante el análisis de los factores que inciden en la educación, la descripción las estrategias docentes de inclusión y el reconocimiento de las barreras socioeconómicas, culturales y psicológicas que enfrentan los estudiantes. Metodológicamente se trató de un estudio de tipo cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional, con diseño no experimental; se encuestaron 50 docentes y 51 padres de familia de cuatro municipios del Catatumbo. Los hallazgos mostraron que la inseguridad fue el principal obstáculo: el 60% de los padres y el 76% de los docentes admitieron que la presencia de grupos armados afectó permanentemente el acceso escolar; además, un 55% de los estudiantes interrumpió sus estudios alguna vez por violencia. Pese a ello, el 90% de las familias percibió la educación recibida como de calidad y el 80% reconoció prácticas inclusivas para niños con discapacidad o víctimas del conflicto. Desde la mirada docente, la inclusión avanzó, pero requirió simultáneamente formación continua, infraestructura accesible, materiales adaptados y apoyo psicosocial para consolidarse. Se concluyó que la educación en el Catatumbo ya gestionaba la semilla de reconciliación, pero su impacto sigue limitado por la inseguridad, la precariedad material y la ausencia de apoyo emocional sistemático.

Palabras clave: Educación inclusiva, conflicto armado, educación rural, excombatientes, paz y reconciliación.

Abstract

This study addressed education as an effective tool for sociocultural inclusion for children and youth in the Catatumbo region, considering the barriers arising from the armed conflict and the particular characteristics of this territory. With this in mind, the objective was to characterize sociocultural dynamics and educational inclusion by analyzing the factors that influence education, describing inclusive teaching strategies, and recognizing the socioeconomic, cultural, and psychological barriers faced by students. Methodologically, this was a quantitative, descriptive-correlational study with a non-experimental design; 50 teachers and 51 parents from four municipalities in Catatumbo were surveyed. The findings showed that insecurity was the main obstacle: 60% of parents and 76% of teachers admitted that the presence of armed groups permanently affected their access to school; furthermore, 55% of students interrupted their studies at some point due to violence. Despite this, 90% of families perceived the education they received as quality, and 80% recognized inclusive practices for children with disabilities or victims of the conflict. From the teachers' perspective, inclusion progressed, but simultaneously required ongoing training, accessible infrastructure, adapted materials, and psychosocial support to consolidate. It was concluded that education in Catatumbo was already planting the seeds of reconciliation, but its impact remains limited by insecurity, material hardship, and the lack of systematic emotional support.

Keywords: Inclusive education, armed conflict, rural education, ex-combatants, peace and reconciliation.

Introducción

Hablar de educación en pleno conflicto armado es reconocer la carga de obstáculos que arrastra un país como Colombia, donde la violencia prolongada ha ido dejando cicatrices profundas en la vida cotidiana de quienes viven en las regiones más golpeadas. En esos territorios y el Catatumbo es un ejemplo elocuente, los servicios esenciales se interrumpen, las familias se ven forzadas a abandonar sus hogares y las formas tradicionales de convivencia se alteran de tal manera que todo ello termina por afectar, casi de inmediato, el acceso y la calidad de la escuela. Con todo, la educación sigue siendo un derecho irrenunciable y, al mismo tiempo, la herramienta más poderosa para reconstruir la paz, promover la inclusión social y empujar el desarrollo allí donde la guerra ha desgastado las oportunidades.

Este estudio se propone desentrañar cómo funcionan, en medio de ese panorama, las dinámicas educativas y de inclusión en el Catatumbo: parte de examinar las políticas públicas y las estrategias pedagógicas que intentan abrirse camino, pero también recupera las vivencias de las propias comunidades que, con resiliencia, transforman el aula en un espacio de protección y esperanza. Desde un enfoque cuantitativo que incorpora la perspectiva de la resiliencia, se busca entender de qué manera la educación puede convertirse en motor tangible de cambio social, más allá de sumar matrículas: implica atender la diversidad, adaptar los currículos y sembrar valores orientados a cerrar brechas históricas de desigualdad. La investigación subraya, además, el papel crucial de maestros, organizaciones comunitarias y líderes locales en la creación de entornos de aprendizaje seguros y de gran calidez humana.

En última instancia, se aspira a ofrecer recomendaciones que mejoren las condiciones educativas en las zonas más desprotegidas y, con ello, aporten a la construcción de una paz estable y duradera para los niños y jóvenes de la región.

CAPÍTULO I. Generalidades

1.1 Descripción del problema

En el Catatumbo, y en otras regiones donde la guerra ha dejado cicatrices que todavía duelen, la inclusión educativa tropieza con obstáculos que se repiten una y otra vez. El primero salta a la vista: llegar a la escuela no es lo mismo para todos. Quienes viven en veredas alejadas o arrastran el peso del desplazamiento suelen enfrentarse a caminos imposibles, aulas improvisadas y una carencia crónica de materiales; en suma, su acceso es desigual, y esa palabra, desigual, engloba la distancia que separa la promesa legal de la realidad cotidiana. A lo anterior se suma la discriminación que, aunque muchas veces no se mencione en voz alta, se cuele en los pasillos cuando la diversidad cultural o étnica se vuelve motivo de exclusión y no de celebración; así, ciertos grupos ven cómo su lengua, sus costumbres o incluso su apariencia se convierten en barreras que nadie parece dispuesto a derribar. Como telón de fondo, la calidad educativa se resiente: faltan docentes formados para estos contextos, escasean recursos y el entorno de aprendizaje rara vez invita a soñar (Ramírez et al., 2017).

No obstante, la experiencia muestra que, incluso en medio de la tempestad, es posible levantar puentes. Una de las claves ha sido la educación flexible, esa que no depende tanto de edificios de ladrillo como de la voluntad de enseñar y aprender; aquí caben las clases a distancia, las radios comunitarias, las plataformas digitales sencillas y las redes de vecinos que se organizan para compartir cuadernos y teléfonos. Cuando la geografía o la violencia desplazan a las familias, aparecen las escuelas móviles, carpas que viajan con ellas o buses adaptados que se detienen lo justo para que los niños repasen letras y números antes de seguir su camino. A esta apuesta se suma la psicoeducación, un acompañamiento que entiende que aprender después de un

trauma requiere primero sanar; psicólogos y orientadores se sientan junto a los maestros para escuchar, contener y, poco a poco, reconstruir la confianza que la guerra resquebrajó (Villanueva, 2020).

Nada de esto sería posible sin docentes que, además de saber de historia o matemáticas, conozcan el lenguaje de la resiliencia. De ahí los programas de formación y sensibilización: talleres donde se habla de pedagogías para la paz, de estrategias para gestionar el duelo o la ansiedad, de métodos para adaptar contenidos a distintas culturas y ritmos de aprendizaje. Cuando un maestro entiende el miedo que se esconde tras un cuaderno en blanco o la rabia que estalla en medio de una clase, la escuela deja de ser un lugar hostil y se transforma en un refugio. Así, entre caminos de tierra, carpas itinerantes y pizarras hechas a mano, la educación se abre paso como un hilo que, puntada tras puntada, cose la inclusión en territorios que un día fueron definidos solo por el conflicto.

1.2 Planteamiento del problema

El Catatumbo, es una zona situada en el noreste de Colombia, ha sido históricamente uno de los territorios más golpeados por el conflicto armado. A lo largo de varias décadas, la violencia originada por grupos armados ilegales, el narcotráfico y la escasa presencia del Estado han tenido un efecto perjudicial en la vida de las comunidades rurales, especialmente al acceso y la calidad de los servicios educativos (Carrascal et al., 2020). En este escenario, la educación se transforma en un derecho vulnerado, y la incorporación de niños, adolescentes y adultos al sistema educativo representa un desafío constante debido a los obstáculos impuestos por el conflicto.

El sistema educativo en el Catatumbo enfrenta diversas complicaciones, entre las que se evidencia el abandono escolar y la desigualdad en el acceso a los recursos educativos, por ende,

enfrenta desafíos significativos para garantizar la inclusión de estudiantes afectados, como los desplazados y excombatientes. Se requiere de políticas y estrategias específicas que promuevan el acceso a la educación, la adaptación curricular, la formación docente y la atención psicosocial para este grupo vulnerable. Además, han sido muchas las causas que han convertido al desplazamiento forzado en un fenómeno extensivo en el tiempo, continuo y con una serie de mutaciones e historias; Houtart (2005) afirma que en Colombia este fenómeno, se debe sobre todo al desarrollo del modelo económico neoliberal, para poder explotar las riquezas naturales del país; los poderes económicos necesitan tierras, lo que tiene como consecuencia la expulsión de campesinos, de comunidades indígenas y afrodescendientes de las zonas donde viven .

A pesar de los esfuerzos del gobierno y de diversas organizaciones no gubernamentales para asegurar la educación inclusiva, los niños y adolescentes en el Catatumbo siguen enfrentando obstáculos estructurales y socioeconómicos que restringen sus oportunidades educativas y de desarrollo. Las políticas públicas implementadas, aunque dirigidas a resolver los problemas educativos en las zonas rurales y afectadas por el conflicto, no siempre logran abordar de manera efectiva las necesidades de las comunidades más impactadas (Otero, 2017).

Es crucial comprender cómo el conflicto armado ha transformado las dinámicas educativas en la región y cuáles son los desafíos para alcanzar una educación inclusiva que promueva la integración social y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, es necesario investigar si las estrategias vigentes están resultando efectivas en la inclusión de los grupos más vulnerables con respecto a los efectos del conflicto mediante la educación.

1.2.1 Formulación del problema

¿Cómo puede configurarse la educación como herramienta efectiva de inclusión sociocultural para niños y jóvenes en la región del Catatumbo, considerando las barreras derivadas

del conflicto armado y las características particulares de este territorio? Esta pregunta busca explorar el papel de la educación en promover la inclusión, considerando las particularidades del contexto del Catatumbo y las posibles estrategias que pueden implementarse para potenciar su impacto en las comunidades afectadas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar las características socioculturales en el territorio del Catatumbo y la inclusión de niños y jóvenes en el entorno educativo según su diversidad.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar los factores que inciden en la educación de los niños y jóvenes en la zona del Catatumbo y su inclusión en los procesos formativos.
- Investigar las experiencias y estrategias de inclusión educativa de los docentes en las zonas de conflicto armado, incluyendo las prácticas pedagógicas utilizadas para superar los desafíos impuestos por la violencia y la exclusión.
- Identificar las barreras socioeconómicas, culturales y psicológicas que enfrentan los estudiantes en las zonas de conflicto armado para acceder a la educación y cómo estas afectan su proceso de inclusión social.

1.4 Justificación e impacto

En el Catatumbo, hablar de infancia y juventud es, inevitablemente, hablar de un territorio donde la violencia, el desplazamiento y la incertidumbre han marcado la rutina diaria durante años. El conflicto armado en Colombia no solo dejó cicatrices visibles en la infraestructura o en los

campos abandonados, sino también en las aulas vacías y en las oportunidades rotas de miles de niños y niñas. Por eso, comprender la educación como un derecho fundamental implica ir más allá de la simple matrícula: significa preguntarse cómo llegar a la escuela sin miedo, cómo permanecer en ella sin interrupciones y, sobre todo, cómo convertirla en un espacio donde se reconstruyan la confianza y la convivencia que la guerra desgastó (Carrascal et al., 2020). Al reconocer estos desafíos y ponerlos sobre la mesa, este trabajo de grado busca delinear estrategias que no solo amplíen el acceso, sino que siembren reconciliación y desarrollo en una región históricamente golpeada.

Ahora bien, la inclusión educativa no es una meta abstracta ni un listado de políticas bien intencionadas; se trata de derribar barreras concretas, físicas, culturales y emocionales, que aún levantan muros invisibles entre los estudiantes y su derecho a aprender. Enfocarse en el Catatumbo ofrece la oportunidad de mirar, con lupa, esas dinámicas particulares: las escuelas improvisadas en veredas remotas, las maestras que sirven de puente entre mundos enfrentados, los currículos que todavía no hablan el lenguaje de todas las culturas presentes. A partir de ese retrato, este proyecto aspira a proponer rutas viables para que la inclusión deje de ser promesa y empiece a sentirse en la cotidianidad de los niños y jóvenes.

De esta manera, el estudio se convierte en un insumo valioso para diseñar políticas públicas y programas educativos sensibles a contextos de conflicto. No pretende quedarse en el diagnóstico, sino ofrecer un marco propositivo que sirva tanto a responsables de gobierno como a organizaciones sociales y a las propias comunidades. Si las conclusiones se traducen en acciones, infraestructura adaptada, acompañamiento psicosocial, formación docente para la paz, podrán allanar el camino hacia una vida más digna y estable para quienes han crecido entre disparos y desplazamientos. Así, la educación se reafirma como un puente: une pasado y futuro, dolor y

esperanza, y, sobre todo, abre la puerta para que una generación que nació en medio del conflicto sea protagonista de la paz que está por venir.

CAPÍTULO II. Marco de Referencia

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Como antecedente internacional, Córdova et al. (2024) realizaron un estudio titulado La educación como herramienta para la inclusión social: un análisis en el contexto ecuatoriano. El trabajo partió del problema de la persistente desigualdad socioeconómica y de la exclusión de grupos indígenas, afroecuatorianos, personas con discapacidad y migrantes dentro del sistema educativo; por ello se propusieron examinar cómo la educación podía actuar como motor de inclusión, describir los desafíos de acceso y calidad y señalar oportunidades de mejora. Para ello emplearon un enfoque descriptivo y analítico sustentado en revisión bibliográfica, análisis de indicadores oficiales (INEC, SINED) y examen de las políticas vigentes, con el fin de reconstruir la evolución de la cobertura, la calidad y el financiamiento educativo, lo que les permitió a los autores evidenciar que se han presentado avances en la matriculación primaria (96,5 %) y un aumento sostenido del presupuesto ($\approx 6,5$ % del PIB en 2021), pero también evidenciaron brechas urbanas–rurales, bajo rendimiento en matemáticas y ciencias, carencias en formación docente, recursos y mecanismos de evaluación, así como la persistencia de acoso, discriminación y barreras socioeconómicas.

El estudio concluyó que, aunque el Estado ecuatoriano incrementó la inversión y aprobó normas orientadas a la equidad, la educación no logrará ser verdaderamente inclusiva mientras no se combatan integralmente las brechas territoriales, culturales y socioeconómicas. Los autores recomendaron reforzar las políticas de acción afirmativa, ampliar los programas de educación intercultural bilingüe y garantizar recursos y formación docente pertinentes, de modo que todos

los estudiantes, especialmente los más vulnerables, dispongan de oportunidades reales para desarrollar su potencial y contribuir al desarrollo sostenible del país.

2.1.2 Antecedentes regionales

En materia regional, Peña (2020) efectuó un estudio titulado Educación para la paz en escenarios de conflicto, un estudio que partió de la constatación de la violencia persistente en centros educativos de las regiones más afectadas por el conflicto armado colombiano y de la vulneración sistemática de los derechos de niños y jóvenes. Con el propósito principal de “reconocer el estado del conocimiento sobre la educación para la paz en escenarios de conflicto en Colombia entre 2008 y 2018”, la autora se propuso, además, comprender los enfoques teóricos-metodológicos utilizados, identificar los objetos de estudio y valorar el impacto de la investigación existente. Para ello empleó un enfoque cualitativo de corte expositivo-descriptivo basado en una revisión bibliográfica crítica, organizada en fases exploratoria, descriptiva y comparativa, que integró análisis documental, entrevistas y revisión de estadísticas oficiales.

El examen de más de una década de literatura reveló que, aunque crecieron los proyectos educativos orientados a la paz y se afianzó el discurso de los valores ciudadanos, subsisten brechas significativas en formación docente, recursos escolares y atención psicosocial; asimismo, la autora constató que la mayoría de estudios se concentran en contextos urbanos, dejando rezagadas las zonas rurales de alta conflictividad. Concluyó que la educación para la paz solo podrá consolidarse si las políticas públicas articulan inversión sostenida, acción afirmativa para comunidades rurales y étnicas, y programas de formación docente sensibles al trauma; de lo contrario, la escuela seguirá reproduciendo desigualdades en lugar de transformarlas.

Por otra parte, Venegas (2022) realizó un estudio titulado Docencia rural en Colombia:

educar para la paz en medio del conflicto armado, abordó la persistente violencia y la desatención estatal que condicionan la labor de los maestros rurales; partió del objetivo de mostrar cómo el libro homónimo de Marcela Bautista Macia y Gloria González examina las condiciones de formación y permanencia del profesorado en quince zonas rurales altamente afectadas y propone alternativas pertinentes de desarrollo profesional. Para reconstruir ese panorama, Venegas describió la metodología cualitativa empleada por las autoras, análisis documental y estudio de campo en las comunidades y valoró la pertinencia de su enfoque para comprender los factores sociopolíticos, económicos y culturales que frenan el potencial transformador de la escuela rural.

La reseña destacó hallazgos como el doble papel de los docentes rurales, simultáneamente víctimas del conflicto y agentes de cambio; la alta tasa de permanencia a pesar de salarios precarios y ausencia de apoyo psicosocial; y la brecha entre la formación inicial homogeneizada y las demandas interculturales y socioemocionales del aula campesina. Venegas concluyó que la educación para la paz solo será viable si el Estado asume un compromiso político-financiero mayor, diseña políticas diferenciadas para las múltiples “ruralidades” y garantiza programas de desarrollo profesional con enfoque contextual; de lo contrario, la escuela continuará reproduciendo desigualdades en lugar de convertirse en bastión de convivencia y equidad.

2.1.3 Antecedentes locales

Referente a los antecedentes de tipo local, Alba-Maldonado et al. (2021) efectuaron un estudio titulado Educación inclusiva en la Región del Catatumbo, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña: un reto para el acceso a la educación superior. Partieron de la constatación de que apenas el 6,4 % de los jóvenes que terminaron la secundaria en 2018 lograban ingresar a la universidad, reflejo de las barreras socioeconómicas, la violencia y la baja

calidad educativa que arrastra el Catatumbo. Con el propósito de revertir esa exclusión, diseñaron y formalizaron, mediante la Resolución 0479 del 13 de agosto de 2019, una política institucional de cupos diferenciales; su investigación, de enfoque cuantitativo descriptivo y no experimental, se desarrolló en tres fases: diagnóstico de cobertura (2018-2019), formulación de la propuesta de inclusión y evaluación de impacto en 2021.

El seguimiento estadístico mostró que, tras la entrada en vigor de la resolución, los admitidos procedentes de los municipios parte de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET y La Playa de Belén pasaron de 36 en el primer semestre de 2019 a 55 en el mismo periodo de 2021, es decir, un aumento del 65 %, con distribución equitativa entre los nueve programas de pregrado de la universidad. Los autores concluyeron que la estrategia tuvo un efecto positivo y significativo en el acceso, pero advirtieron que la persistencia de carencias estructurales, infraestructura escolar deficiente, conectividad mínima y escaso acompañamiento estatal, limita su alcance; por ello instaron a una inversión pública sostenida y a la ampliación de cupos para consolidar la educación superior como alternativa real frente a la violencia y las economías ilegales de la región.

2.2 Marco teórico

Entender la educación como herramienta de inclusión en el Catatumbo parte de una certeza sencilla y a la vez poderosa, pues cuando aprender se vuelve un derecho real, no solo se abren puertas a nuevas oportunidades, sino que también se cierran grietas de exclusión que la guerra ha ido ensanchando, más en territorios atravesados por la violencia y la vulnerabilidad durante décadas, por tanto, la escuela se convierte en un espacio capaz de equilibrar la balanza social, pues ofrece saberes, construye ciudadanía y cultiva la esperanza de que el futuro puede ser distinto al pasado. Distintas corrientes pedagógicas, desde la educación como práctica de libertad de Freire

hasta las propuestas de pedagogía para la paz, coinciden en señalar que enseñar no es únicamente transmitir datos: es invitar a la convivencia, al respeto por la diferencia y a la reconciliación con el otro (Muñoz, 2017).

De ahí que la educación adquiera un carácter transformador en comunidades golpeadas por el conflicto armado, pues cada aula puede ser un taller donde se reparan las relaciones fracturadas y se fortalecen las identidades culturales que la violencia ha puesto en riesgo, sin embargo, para que ese potencial se materialice, la escuela debe hablar el idioma de sus estudiantes, literal y simbólicamente, es decir, se requiere adaptarse a las realidades rurales, considerar los desplazamientos forzados y reconocer los saberes ancestrales de los pueblos y las comunidades campesinas, entonces, solo así puede convertirse en un espacio intercultural y participativo que valore la diversidad como un recurso y no como un obstáculo (Trujillo, 2020).

En suma, el marco teórico que sustenta este enfoque visualiza a la educación en el Catatumbo como un puente hacia la inclusión social, la paz duradera y el desarrollo sostenible, el cual se construye con propuestas pedagógicas sensibles a la cultura local, con metodologías que promuevan la voz de los estudiantes y con un compromiso férreo por defender sus derechos. Cuando la escuela se alinea con la vida cotidiana de la comunidad y con sus necesidades más urgentes, deja de ser un edificio aislado para convertirse en el corazón de la reconstrucción social.

2.2.1 Educación para la Paz y la Reconciliación

La educación para la paz y la reconciliación representa un paradigma fundamental en contextos afectados por el conflicto armado, especialmente en regiones como el Catatumbo, a lo que este enfoque permite trascender la concepción tradicional de la educación como mera transmisión de conocimientos, para concebirla como un proceso transformador con potencial para reconstruir el tejido social y fomentar una cultura de paz, por tanto, la educación para la paz

se fundamenta en las teorías de Galtung (1996), quien distingue entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (ausencia de violencia estructural y cultural), perspectiva que reconoce que la educación en zonas de conflicto debe abordar no solo la violencia directa, sino también las violencias estructurales como la pobreza, la exclusión y la desigualdad factores que se han presentado en el Catatumbo desde hace más de 30 años.

La teoría de la pedagogía liberadora de Freire (1970) citado por Muñoz (2017) aporta a este marco ya que propone que la educación debe promover la concientización sobre las estructuras de opresión y la capacidad de los educandos para transformar su realidad, algo que, en el contexto del Catatumbo, implica un proceso educativo que empodere a las comunidades para superar las dinámicas de violencia y construir alternativas de vida digna, algo que se ha desarrollado en el país, pues el programa Jóvenes en Paz, implementado en diversas regiones colombianas afectadas por el conflicto, constituye un referente significativo (MinIgualdad, 2024) pues de acuerdo con el Ministerio de Igualdad, este programa ha demostrado efectividad al combinar formación académica con componentes de desarrollo psicosocial, resolución de conflictos y proyectos productivos. Su enfoque integral permite abordar múltiples dimensiones de la exclusión que enfrentan los jóvenes en contextos de violencia.

Por otra parte, la educación rural juega un papel preponderante en este ámbito, sobre lo cual, Perfetti (2016) argumenta que los modelos educativos flexibles adaptados al contexto rural colombiano, como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), han facilitado el acceso educativo en zonas remotas afectadas por el conflicto, pero, investigaciones como las de Alba-Maldonado et al. (2021) evidencian que persisten brechas significativas en la calidad y pertinencia de estos programas en territorios como el Catatumbo, por tanto, la implementación de programas de educación para la paz enfrenta múltiples desafíos en el Catatumbo, algo que para Chau et al. (2008) quienes identifican múltiples obstáculos

considerados principales, a saber, la persistencia de actores armados, la limitada capacitación docente en pedagogías para la paz, y la desarticulación entre políticas educativas e iniciativas de construcción de paz, sugieren la necesidad de un enfoque territorializado que responda a las particularidades del conflicto en cada región.

2.2.2 Experiencias de inclusión educativa en zonas afectadas por el conflicto

La inclusión educativa, según Ainscow (2011) citado por Booth et al. (2015), comprende la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos en riesgo de marginación, que pueden adaptarse a contextos de conflicto armado, por tanto, según el autor, la inclusión debe contemplar dimensiones adicionales relacionadas con la reparación simbólica, la reconstrucción de proyectos de vida y la resignificación de las experiencias traumáticas, algo que se espera en zonas afectadas por el conflicto armado pues se reconoce imperativo reconocer y abordar las múltiples formas de exclusión que enfrentan niños, niñas y jóvenes en estos contextos ya que las experiencias documentadas revelan tanto obstáculos estructurales como iniciativas prometedoras para superarlos.

Booth et al. (2015) sostuvieron que cuando se habla de educación inclusiva en entornos marcados por la vulnerabilidad, resulta imprescindible impulsar cambios a nivel cultural, político, práctico y hasta en el propio lenguaje, pues el conflicto no solo deja heridas físicas sino que también estigmatiza y ejerce formas de violencia simbólica sobre quienes lo sufren; de hecho, investigaciones como la de Ibáñez y Moya (2007) mostraron que el desplazamiento forzado afecta de tal manera la permanencia escolar que las tasas de deserción en estudiantes desplazados pueden triplicar a las de quienes no han vivido esa experiencia y además se toparon con obstáculos tan determinantes como la estigmatización, la movilidad constante, la pérdida de

documentos y el deterioro de la economía familiar, barreras que terminan por truncar la continuidad educativa de manera casi inevitable.

En el caso específico del Catatumbo, Urbina-Cárdenas et al. (2022) documentaron cómo los estudiantes desarrollan estrategias de resiliencia educativa a pesar de las adversidades, revelando en su estudio que el apoyo de docentes comprometidos, las redes comunitarias y la valoración cultural de la educación constituyen factores protectores significativos que favorecen la permanencia escolar en medio del conflicto.

2.2.3 Reintegración social y económica de excombatientes a través de la educación

Los programas orientados a la reintegración de excombatientes y niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados constituyen un ámbito específico donde la educación juega un papel decisivo como herramienta de inclusión social y reconstrucción de proyectos de vida alternativos a la violencia, por tanto, la reintegración de excombatientes y personas desvinculadas del conflicto ha evolucionado conceptualmente desde enfoques asistencialistas hacia perspectivas de construcción de ciudadanía y desarrollo de capacidades.

Según McEvoy et al. (2004) se distinguen tres generaciones de programas, a saber:

- La primera generación que son aquellos centrados en la desmovilización y el desarme, con componentes educativos básicos orientados principalmente a la formación para el empleo.
- La segunda generación que son aquellos que incorporan dimensiones psicosociales y comunitarias, reconociendo la importancia de reconstruir tejido social y transformar identidades vinculadas al conflicto.

- De tercera generación que son aquellos que adoptan enfoques territoriales y transformativos, buscando incidir no solo en las trayectorias individuales sino también en las condiciones estructurales que alimentaron el conflicto.

En Colombia, esta evolución se refleja un arduo camino desde el Programa de Reincorporación a la Vida Civil (PRVC) implementado entre 2003 y 2006, hacia la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) en 2006 y finalmente la actual Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN) establecida en 2017 tras la firma del Acuerdo de Paz.

2.2.4 Programas educativos para excombatientes adultos

La Agencia para la Reincorporación y la Normalización ARN ha desarrollado diferentes rutas educativas adaptadas a los perfiles y necesidades de la población excombatiente adulta, sobre lo cual, Buitrago (2022), afirman que estos programas se estructuran en tres niveles:

- Aquellos relacionados con la alfabetización y educación básica, destinados a excombatientes que no completaron su educación primaria, utilizando metodologías adaptadas a adultos.
- Programas de educación media y bachillerato flexible bajo modelos como bachillerato por ciclos, validación del ICFES y sistemas semipresenciales que permiten combinar el estudio con actividades productivas.
- Aquellos relacionados con la educación superior y formación para el trabajo, tales como becas, convenios con universidades y programas del SENA orientados a desarrollar capacidades técnicas y profesionales.

En el Catatumbo se puso en marcha un programa de formación técnica que buscó abrir nuevas oportunidades laborales a quienes avanzan en su proceso de paz, de modo que un grupo de veintiuna personas en reincorporación se reunió en el antiguo ETCR Caño Indio, en Tibú, para aprender el oficio de mayordomía de empresas ganaderas junto al SENA y la ARN. Allí, de manera presencial y con todas las precauciones de bioseguridad, se fueron repasando desde las tecnologías de alimentación hasta el manejo reproductivo y la administración de proyectos ganaderos, pasando por sanidad animal, ordeño e incluso técnicas de mercadeo, con la idea de que estas herramientas les permitieran insertarse de verdad en el mercado pecuario regional. El instructor Edgar Sandoval destacó el anhelo de formar personas íntegras y visionarias para que, al finalizar el técnico, pudieran impulsar una ganadería competitiva, mientras que los propios participantes, como Edinson Ramírez, celebraron la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en sus proyectos personales.

Al mismo tiempo, la ARN impulsó el Modelo de Fortalecimiento Comunitario (MFC) en municipios como Teorama, Tibú y El Tarra, donde excombatientes y comunidades se unieron para generar iniciativas colectivas: desde la adecuación de una biblioteca gestionada por la Junta de Acción Comunal hasta la construcción de caminos con placa huella que faciliten la movilización de personas y productos, sin olvidar proyectos culturales como la consolidación de la Casa de la Cultura en El Tarra o la creación de un espacio audiovisual para resignificar imaginarios marcados por décadas de violencia. En cada territorio, el MFC permitió tejer redes de confianza, promover derechos y deberes ciudadanos y fortalecer la participación activa de sus protagonistas, de tal manera que la formación para el trabajo y la construcción de paz van de la mano, impulsando un desarrollo más justo, sostenible y comunitario.

2.2.4.1 Programas para niños, niñas y adolescentes desvinculados.

Los programas dirigidos a niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados presentan especificidades derivadas de su condición de víctimas del reclutamiento forzado y su etapa de desarrollo. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a través del Programa de Atención Especializada, ha desarrollado un modelo que integra cuatro componentes:

1. Atención psicosocial: Intervenciones terapéuticas individuales y grupales orientadas a la elaboración de experiencias traumáticas.
2. Restitución de derechos: Procesos administrativos y judiciales para garantizar el restablecimiento de derechos vulnerados.
3. Reintegración familiar: Trabajo con familias para fortalecer capacidades de acogida y generar entornos protectores.
4. Inclusión educativa: Estrategias de nivelación académica y acompañamiento pedagógico para la vinculación a instituciones educativas.

La Fundación Save The Children y la Fundación Saldarriaga Concha, (2020) documentan la implementación de este modelo en el Catatumbo, identificando como prácticas exitosas:

1. La vinculación progresiva al sistema educativo, con periodos de transición que permiten desarrollar habilidades sociales y de aprendizaje.
2. El acompañamiento psicopedagógico individualizado que responde a las necesidades específicas de cada niño o adolescente.
3. La formación especializada a docentes de instituciones receptoras para prevenir la estigmatización y promover la integración.

4. El desarrollo de actividades extracurriculares (deportivas, artísticas, culturales) que facilitan la construcción de nuevas identidades y vínculos sociales.

Sin embargo, Urbina-Cárdenas et al. (2022) señalan persistentes desafíos en la articulación interinstitucional, particularmente entre el ICBF, las secretarías de educación y las instituciones educativas, generando fragmentación en los procesos de atención y acompañamiento. Su investigación propone modelos de gestión educativa integrada que faciliten la coordinación entre diferentes actores institucionales involucrados.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 Conflicto armado

Se refiere a la espiral de violencia prolongada que ha marcado la vida del Catatumbo, provocando desplazamientos masivos, fractura del tejido social y una larga estela de desigualdades; en la práctica, este telón de fondo bélico ha cerrado las puertas de la escuela para muchas familias y ha dificultado cualquier intento sostenido de cohesión comunitaria (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

2.3.2 Educación

Más que un simple intercambio de información, es el camino por el cual una persona adquiere habilidades, conocimientos, valores y actitudes que le permiten desenvolverse con libertad y dignidad; al ser un derecho fundamental, también funciona como llave para abrir la igualdad de oportunidades y sembrar inclusión en cualquier territorio (Valera et al., 2016).

2.3.3 Herramienta de inclusión

Bajo esta idea se destaca la capacidad particular que tiene la educación de unir a quienes han sido históricamente relegados, pues al fomentar la participación activa y el orgullo por la propia cultura, se convierte en un puente hacia la integración social y, al mismo tiempo, en un ingrediente esencial para la paz (Valera et al., 2016).

2.3.4 Inclusión social

Es el proceso que garantiza que todas las personas, sin importar su origen o condición, puedan acceder a recursos, servicios y oportunidades, de modo que participen de forma plena en la vida colectiva; en el Catatumbo, lograrlo pasa por derribar las barreras que dejó el conflicto y reconocer la diversidad como un valor (Valera et al., 2016).

2.3.5 Paz y reconstrucción social

Expresa el esfuerzo integral por dejar atrás la violencia y construir convivencia, justicia y desarrollo sostenible; la educación, acompañada de otras políticas, se vuelve entonces un motor que fortalece la resiliencia comunitaria y anima a cada persona a ser parte activa de un futuro más justo y pacífico (MinIguualdad, 2024).

2.3.6 Región del Catatumbo

Zona del departamento de Norte de Santander que destaca por su riqueza cultural, social y económica, aunque cargue también con los estragos de la pobreza y el conflicto; entender su complejidad resulta clave para diseñar acciones educativas y sociales que respondan a sus necesidades reales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

2.4 Marco legal

En Colombia, el punto de partida obligado es la Constitución de 1991, que en su artículo 67 eleva la educación a derecho fundamental y, de paso, compromete al Estado a salvaguardarlo aun en medio de la violencia; ese mandato se refuerza en el artículo 44, donde el texto constitucional recuerda que, para los niños, el acceso a la escuela, la salud y la protección no admiten excepción, ni siquiera cuando el conflicto golpea la puerta. Con ese telón de fondo, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, despliega los principios rectores de un sistema que debe ser integral, inclusivo y accesible: el artículo 2 perfila esa mirada amplia, mientras el 8 asigna responsabilidades compartidas a Estado, entes territoriales y familias para garantizar la permanencia de los estudiantes, y el 10 hace un llamado explícito a proteger a quienes viven en condición de vulnerabilidad, incluidos los afectados por la guerra. Esa lógica se complementa con el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), que insiste en la obligación de asegurar que los menores de edad, sin distinción de circunstancias, encuentren en la educación un camino de integración y desarrollo.

Ahora bien, cuando las comunidades ya han sufrido el desplazamiento o la pérdida de sus medios de vida, la Ley 1448 de 2011, popularmente llamada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, introduce la noción de reparación integral y coloca la educación como pilar clave para restaurar derechos y proyectos de vida. A la par, la Ley 1620 de 2013 sobre Convivencia Escolar busca que los entornos educativos sean verdaderos espacios de paz: fomenta el diálogo, la equidad y la resolución pacífica de conflictos, elementos todos indispensables en territorios golpeados por la violencia prolongada. Sobre estos cimientos, el Ministerio de Educación Nacional emite directivas y resoluciones que, en la práctica, aterrizan políticas de reconstrucción educativa, diseñadas para que las escuelas sigan funcionando y acogiendo a los niños, aunque alrededor persistan las secuelas del conflicto armado.

El armazón jurídico interno se entreteteje con compromisos internacionales. Colombia ha ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su artículo 28 obliga a los Estados a garantizar educación de calidad sin discriminación, incluso durante hostilidades. También ha adoptado los Principios Rectores sobre Desplazamiento Interno, que convierten el acceso a la escuela en un derecho innegociable para las familias que huyen de la guerra, y el Protocolo Facultativo relativo a la participación de menores en conflictos, que subraya la urgencia de protegerlos y mantener viva la ruta educativa. A esto se suma la Convención Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial, cuyo espíritu exige que ninguna diferencia étnica o social limite la entrada al aula.

Finalmente, el Acuerdo Final de Paz de 2016 con las FARC y la Política Pública de Educación para la Paz rematan el entramado normativo al reconocer que el aula es terreno fértil para la reconciliación. Con todo este corpus, constitucional, legal y de compromisos exteriores, se consolida la idea de que, aun en las zonas donde el conflicto armado parece inquebrantable, la educación debe abrirse paso como herramienta de inclusión y plataforma para reconstruir el tejido social.

2.5 Marco histórico

La historia de la inclusión educativa en el Catatumbo se escribe entre dolores y esperanzas: durante décadas, la violencia empujó a familias enteras fuera de sus casas, sembró miedo en las veredas y levantó barreras que parecían infranqueables para llegar a la escuela. Sin embargo, desde comienzos de los años 2000 empezó a abrirse paso la idea de que la educación podía ser, más que un derecho abstracto, una herramienta concreta para sanar heridas y tejer nuevos vínculos comunitarios. Con ese horizonte en mente, instituciones del Estado, colectivos sociales y líderes locales sumaron esfuerzos y trajeron hasta la región programas pensados para niños desplazados,

comunidades rurales dispersas y pueblos indígenas que por mucho tiempo habían quedado al margen; se trataba de asegurarles un pupitre, pero también de reconocer su historia, su lengua y sus tradiciones.

A la par de los diálogos de paz que empezaban a tomar forma en el país, las escuelas del Catatumbo fueron introduciendo asignaturas sobre derechos humanos, proyectos de reconciliación y espacios de encuentro donde la diversidad cultural se celebrara en lugar de causar fricción. Estos avances no han borrado los retos: todavía se siente la falta de vías, de aulas seguras y de maestros que puedan quedarse de manera estable; no obstante, cada logro, por pequeño que sea, confirma que aprender juntos ayuda a reconstruir confianza y a imaginar un futuro menos violento. Así, el recorrido de la región muestra que la educación, pese a los sobresaltos del conflicto, sigue siendo una vía poderosa para la inclusión y la esperanza.

CAPÍTULO III. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

El estudio se sitúa en el enfoque cuantitativo y adoptó un diseño no experimental, transeccional descriptivo-correlacional; en otras palabras, se recogieron datos en un único momento, con ayuda de preguntas tipo likert, sobre la relación entre la situación de conflicto armado en el Catatumbo y las condiciones de inclusión educativa. Al optar por este tipo de investigación se privilegió la medición y el análisis de frecuencias y porcentajes con el fin de obtener un panorama generalizable sobre los obstáculos, las percepciones de seguridad y el acceso a apoyos psicosociales que afectan a la comunidad escolar (Hernández-Sampieri, 2018).

3.2 Enfoque

El enfoque cuantitativo parte de la premisa de que los fenómenos sociales pueden describirse y explicarse mediante datos numéricos susceptibles de análisis estadístico; por eso se aplicaron cuestionarios estructurados a docentes y familias, se codificaron las respuestas en matrices y se procesaron con software de hoja de cálculo y estadística básica. El uso de escalas de Likert permitió graduar percepciones sobre la seguridad, la valoración cultural y la calidad inclusiva, mientras que las variables categóricas, por ejemplo, interrupción escolar o acceso a apoyos, se cruzaron para identificar asociaciones significativas. Con este enfoque se buscó, más que narrar experiencias particulares, estimar tendencias y magnitudes que sirvieran de insumo para la toma de decisiones educativas en territorios afectados por la violencia (Hernández-Sampieri, 2018).

Se busca comprender, a partir de las voces y experiencias de los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, familias y comunidad), los procesos de inclusión social y

educativa en el contexto del Catatumbo, identificando significados, prácticas pedagógicas, barreras y estrategias de resiliencia que emergen en estos territorios marcados por el conflicto armado.

3.3 Diseño metodológico

Se utilizará un diseño de estudio de caso múltiple con enfoque etnográfico, considerando las particularidades socioculturales del territorio del Catatumbo. El estudio de caso múltiple permitirá examinar a profundidad diferentes instituciones educativas de la región, contrastando sus experiencias, desafíos y estrategias de inclusión. El componente etnográfico facilitará la inmersión en la realidad educativa de estas comunidades, documentando sus prácticas, ritmos y dinámicas cotidianas (López-González, 2013).

La recolección de información se realizará mediante técnicas como:

Encuesta estructurada con preguntas tipo Likert (1-5), que medirá variables como:

- Información Demográfica
- Educación
- Inclusión Educativa
- Condiciones Educativas
- Percepción Sobre Educación Inclusiva
- Prácticas Inclusivas En Las Escuelas
- Desafíos Para La Educación Inclusiva
- Satisfacción Y Percepción
- Percepción
- Necesidades

El análisis de la información seguirá un proceso inductivo-interpretativo, mediante la codificación, categorización y triangulación de los datos obtenidos, privilegiando la comprensión

holística del fenómeno estudiado y respetando la validez ecológica de los hallazgos en el contexto específico del Catatumbo.

3.4 Población

La población está conformada por docentes, directivos de instituciones educativas y padres de familias ubicadas en el municipio de Sardinata de la región del Catatumbo, departamento de Norte de Santander (Colombia).

3.5 Muestra

La muestra se seleccionará a través del muestreo no probabilístico por conveniencia dadas las particularidades de la población de estudio y la accesibilidad del investigador sobre la población en general. Se estima una muestra de aproximadamente 50 participantes (docentes, directivos y padres de familias de distintas instituciones, o centros educativos) para garantizar representatividad y permitir un análisis riguroso (Otzen & Manterola, 2017).

3.6 Técnicas e instrumentos de medición y análisis

El instrumento utilizado será una encuesta estructurada con preguntas tipo Likert (1-5), que medirá variables como:

- Información Demográfica
- Educación

- Inclusión Educativa

- Condiciones Educativas

- Percepción Sobre Educación Inclusiva

- Prácticas Inclusivas En Las Escuelas

- Desafíos Para La Educación Inclusiva
- Satisfacción Y Percepción
- Percepción
- Necesidades

Una encuesta estructurada con preguntas tipo Likert (1-5) es un cuestionario donde se presentan una serie de afirmaciones o preguntas a los encuestados, quienes deben expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 5 representa "Totalmente de acuerdo".

3.7 Variables

Tabla 1

Variables

Variable Principal	Subvariable	Aspectos a Investigar	Relación con Objetivos
1. Contexto sociocultural del Catatumbo	<ul style="list-style-type: none"> • Características históricas y geográficas • Impacto del conflicto armado • Presencia institucional • Factores económicos • Diversidad étnica y cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del conflicto en la región • Transformaciones territoriales • Mapeo de actores institucionales • Economías lícitas e ilícitas 	Relacionado con el objetivo general de determinar características socioculturales del territorio y con el primer objetivo específico de analizar factores que inciden en la educación.
Variable Principal	Subvariable	Aspectos a Investigar	Relación con Objetivos
		<ul style="list-style-type: none"> • Composición demográfica y cultural 	

2. Barreras para la inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos socioeconómicos • Barreras de acceso físico • Limitaciones psicosociales • Deficiencias institucionales • Estigmatización y discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza y trabajo infantil • Infraestructura y transporte escolar • Traumas derivados del conflicto • Recursos escolares disponibles • Experiencias de discriminación 	Directamente vinculado al tercer objetivo específico de identificar barreras socioeconómicas, culturales y psicológicas que enfrentan los estudiantes.
3. Prácticas pedagógicas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares • Estrategias docentes • Modelos educativos flexibles • Formación docente • Educación no formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos adaptados al contexto • Metodologías para la diversidad • Implementación de modelos alternativos • Capacitación de maestros en zonas de conflicto • Iniciativas comunitarias educativas 	Corresponde al segundo objetivo específico de investigar experiencias y estrategias de inclusión educativa de los docentes en zonas de conflicto.
4. Experiencias de resiliencia educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Casos exitosos • Proyectos educativos adaptados • Rol de familias y comunidades • Educación y construcción de paz • Testimonios de transformación 	<ul style="list-style-type: none"> • Historias de permanencia escolar • Iniciativas educativas locales exitosas • Participación comunitaria en educación • Proyectos de paz desde la escuela • Narrativas de cambio personal y colectivo 	Contribuye al objetivo general y al primer objetivo específico al analizar factores positivos que promueven la inclusión educativa.
5. Políticas públicas y marcos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Normatividad educativa • Programas gubernamentales • Papel de ONG • Evaluación de efectividad • Propuestas de mejoramiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco legal educativo para zonas de conflicto • Implementación de programas estatales • Intervenciones de cooperación internacional • Indicadores de impacto de políticas • Recomendaciones de política pública 	Transversal a todos los objetivos, permitiendo contextualizar las características socioculturales y los factores que inciden en la educación desde el marco institucional.

3.8 Hipótesis

H⁰ La educación constituye una herramienta fundamental para promover la inclusión social y transformar las condiciones de vida de las comunidades afectadas por el conflicto armado en el Catatumbo.

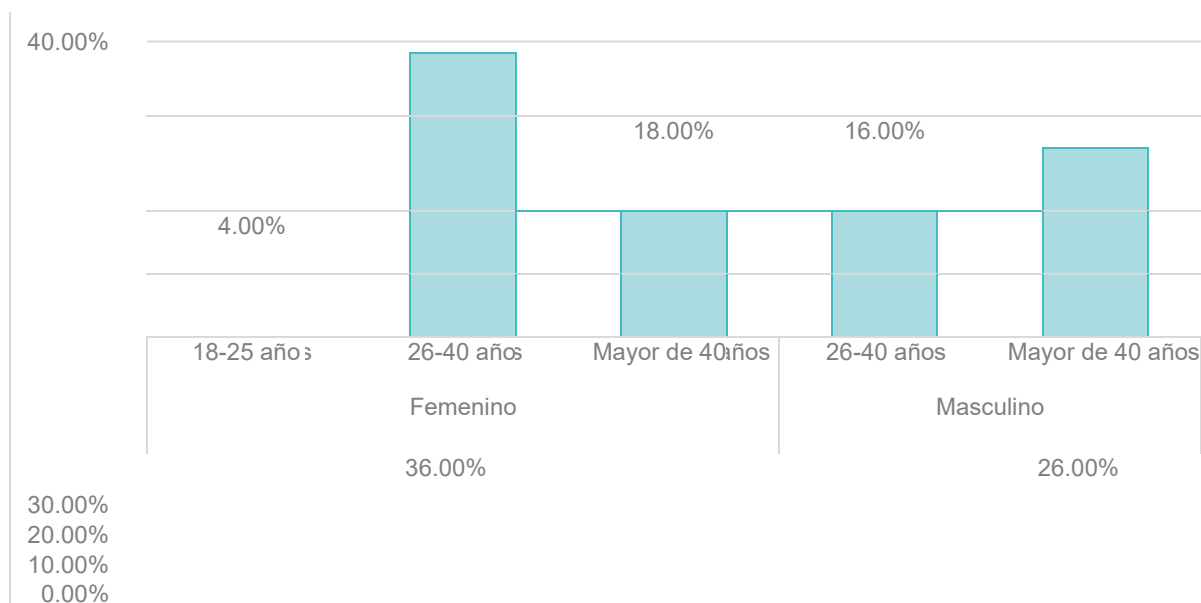
H¹ El conflicto armado ha generado barreras específicas y multidimensionales (socioeconómicas, psicológicas, culturales e institucionales) que limitan el acceso y la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo del Catatumbo.

CAPÍTULO IV. Análisis de los factores que inciden en la educación de los niños y jóvenes en la zona del Catatumbo

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de las encuestas a docentes y padres de familia y se analizan las preguntas relacionadas con los factores que inciden en la educación de los niños del Catatumbo.

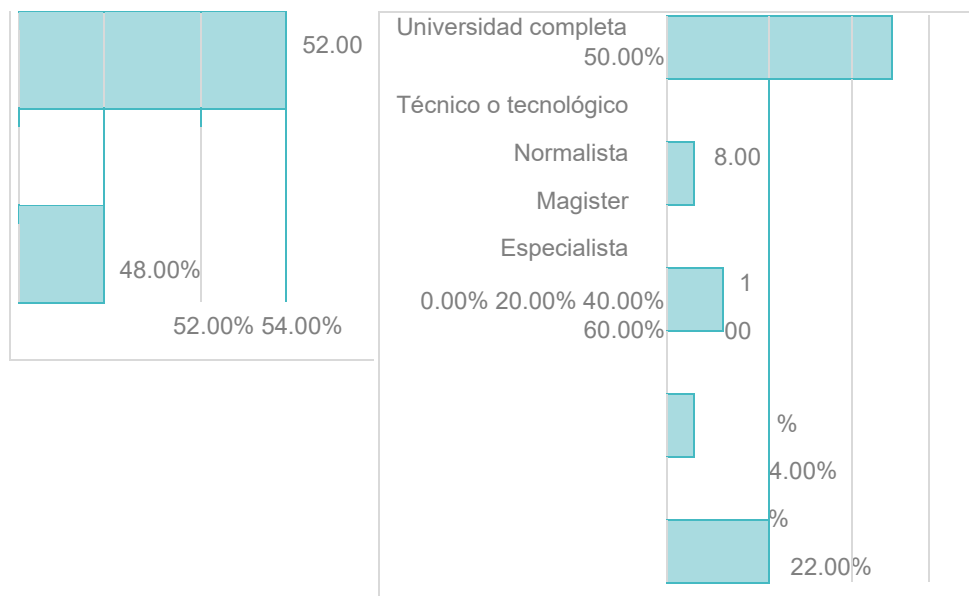
4.1 Datos sociodemográficos de los docentes encuestados

Figura 1 *Edad y género de los docentes participantes*



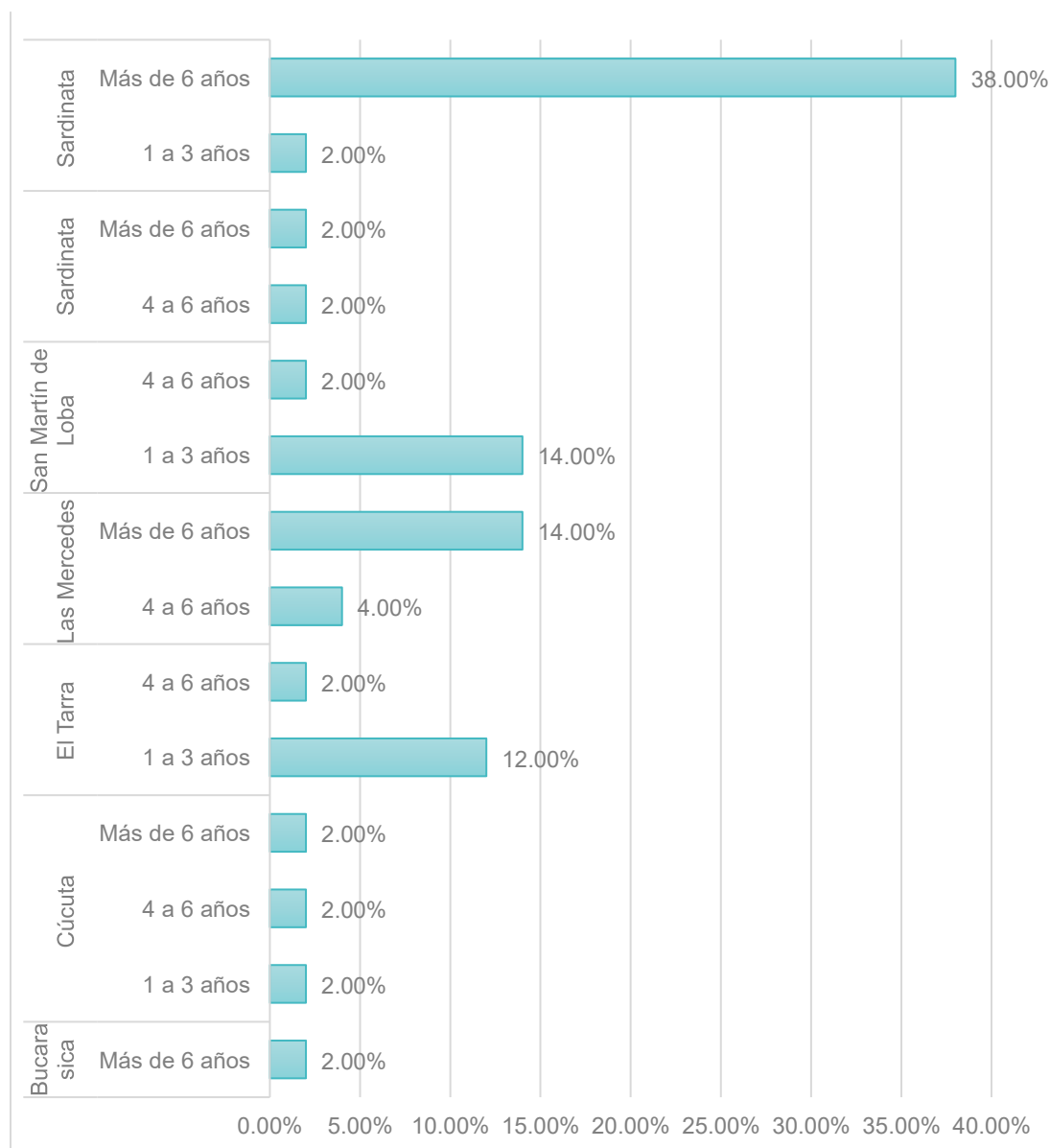
La mayoría de los docentes se encuentra entre 26 y 40 años (52%), seguida de quienes superaban los 40 años (44%); apenas el 4% se ubicó en el rango de 18-25 años.

Figura 2 *¿Están estudiando? Nivel académico más alto alcanzado de los docentes*



El 52% declaró cursar actualmente algún tipo de formación, frente a un 48% que no lo hace. Respecto al nivel académico, el 50% ha culminado estudios universitarios, el 22% cuenta con título de especialista, el 14% es normalista, el 8% técnico/tecnólogo y solo el 6% posee maestría.

Figura 3 Lugar y tiempo de residencia de los docentes



El 58% de los docentes encuestados vive en la comunidad desde hace más de seis años; el 30%, entre uno y tres; y el 12%, de cuatro a seis años, destacándose Sardinata como el lugar donde más residen los docentes con un 38%.

Figura 4 Institución educativa en donde se desempeñan los docentes

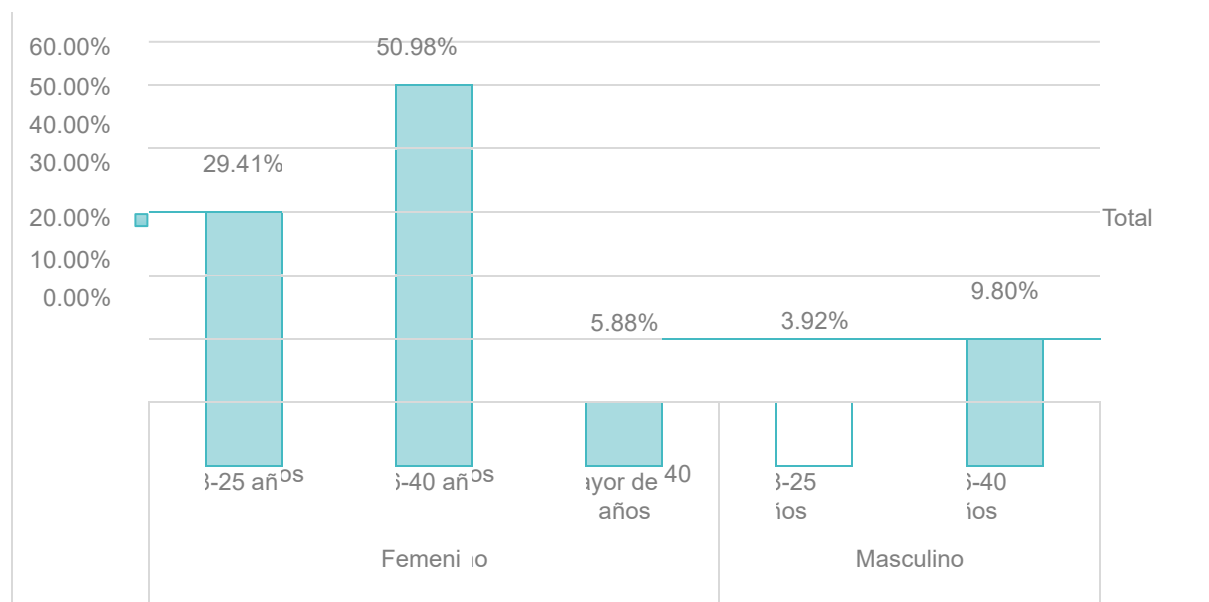
Sede El Diviso	
Sede el Corinto	4.00%
Sede Educativa La Treinta	4.00%
Sede educativa el Porvenir	4.00%
Sede educativa el Ecuador	2.00%
Sede Educativa Buenos Aires	4.00%
Sede Aires del Catatumbo	4.00%
SARDINATA 6- EDUCACIÓN INICIAL CAMPESINA	4.00%
San Luis Beltrán (secundaria)	2.00%
Institución educativa Nuestra Señora de las Mercedes	2.00%
Hogar infantil GORRIONCITOS	6.00%
EIC	2.00%
Colnumersa	2.00%
Colegio Monseñor Sarmiento Peralta	38.00%
Colegio Argelino Durán Quintero	
Colegio Alirio Vergel Pacheco	2.00%
Centro educativo San Luis Beltran	10.00%
Centro educativo filo Gringo	4.00%
Ins Edu Col Raf Celedón. Sede San pablo	2.00%
	2.00%

Respecto a la institución educativa donde trabajan los docentes, se encontró que el 38% trabajaba en el Colegio Monseñor Sarmiento Peralta; ningún otro plantel superó el 10%, lo que muestra una distribución muy dispersa en el resto de sedes.

El cuerpo docente del Catatumbo se caracteriza por ser mayoritariamente de mediana edad, con una presencia significativa de educadores veteranos, lo que aporta experiencia, pero alerta sobre futuros relevos generacionales; algunos cuentan con alta cualificación y el hecho de que casi la mitad continúen formándose refuerzan la capacidad técnica disponible para innovaciones pedagógicas además, la permanencia prolongada en la zona indica arraigo, un factor que favorece la continuidad de proyectos educativos, sin embargo, la concentración de personal en una sola institución sugiere la necesidad de equilibrar la distribución para que los beneficios lleguen a todas las escuelas del territorio.

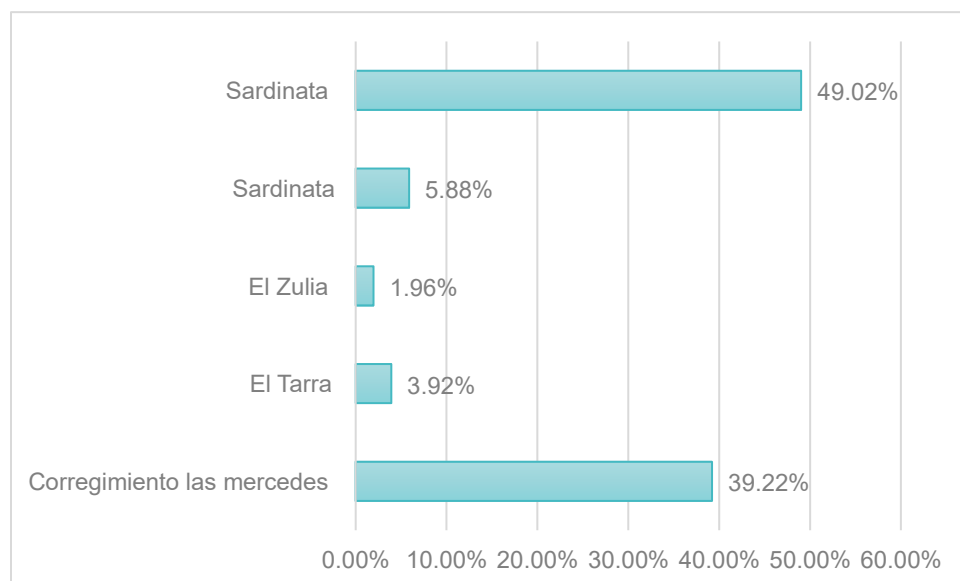
4.3 Datos sociodemográficos de los padres de familia encuestados

Figura 5 Edad y género de los padres participantes



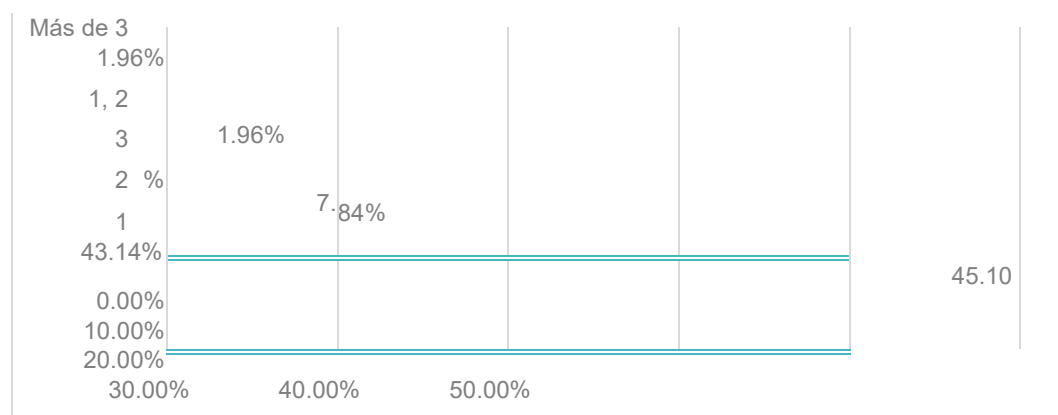
Respecto a la edad y género de los padres, se encontró que el 61% de los padres tiene entre 26 y 40 años; el 33%, entre 18 y 25; y solo el 6% superan los 40 años. El 14% fueron hombres y el restante 86% fueron mujeres.

Figura 6 Lugar de residencia de los padres



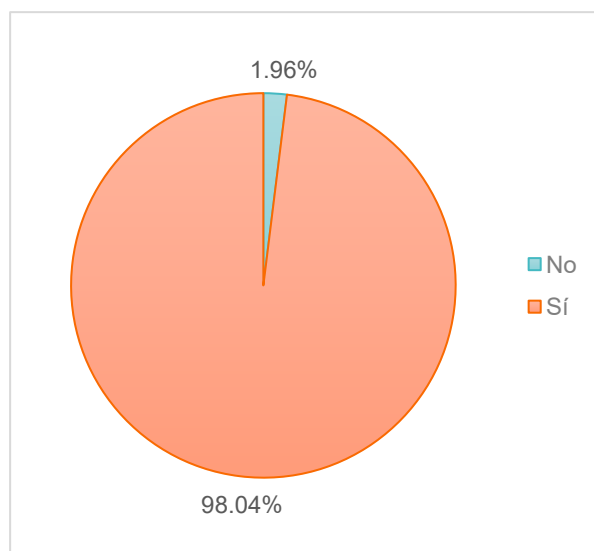
Sobre la pregunta del lugar de residencia, el 55% de los padres vive en Sardinata y el 39% en el corregimiento de Las Mercedes; El Tarra (4%) y El Zulia (2%) registraron presencia mínima.

Figura 7 Número de hijos en edad escolar de los padres



Respecto al número de hijos en edad escolar, se encontró que el 45% de los padres tiene dos hijos, el 43% solo uno, el 8% tres y apenas el 2% más de tres.

Figura 8 ¿Alguno de sus hijos asiste actualmente a una institución educativa?

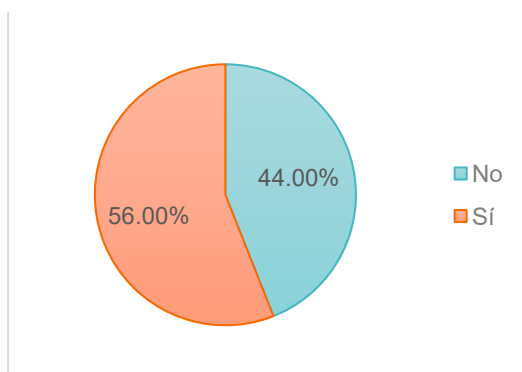


Cuando se les preguntó sobre si algún hijo asiste a clases, el 98% de los padres afirmó que al menos uno de sus hijos asiste actualmente a una institución educativa, mientras que el 2% indicó lo contrario.

En términos generales, los hogares están encabezados por adultos jóvenes, factor que facilita la adopción de nuevas prácticas educativas siempre y cuando existan apoyos pertinentes, además se encontró una alta concentración geográfica en Sardinata y Las Mercedes lo que revela focos claros donde es prioritario fortalecer la infraestructura escolar y la oferta de servicios. El tamaño familiar moderado (uno o dos hijos en casi el 90% de los casos) reduce la presión económica por estudiante.

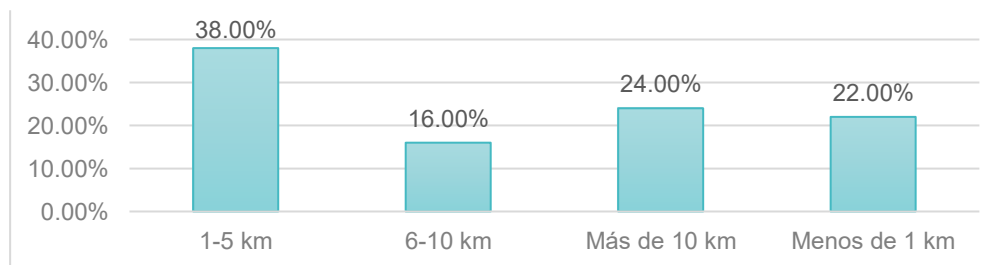
4.4 Factores que inciden en la educación de los niños desde la perspectiva de los docentes

Figura 9 *¿Ha tenido que suspender sus estudios en algún momento?*



Respecto a la pregunta sobre si han tenido que suspender los estudios en algún momento, el 56% de los docentes encuestados respondió "Sí" a la pregunta, mientras que el 44% respondió "No" lo que revela que más de la mitad de los educadores en la zona del Catatumbo han experimentado interrupciones en su formación académica y profesional, dato preocupante que sugiere la existencia de obstáculos significativos para la continuidad educativa incluso entre quienes están a cargo de impartir educación.

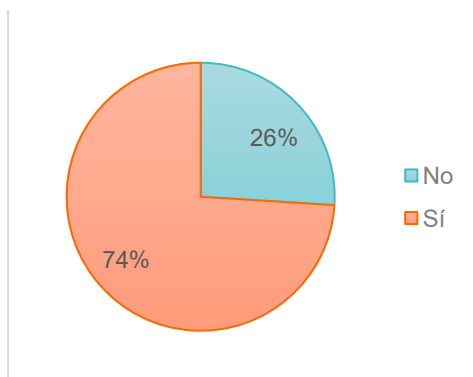
Figura 10 *¿A qué distancia se encuentra de la institución educativa más cercana?*



La figura 10 revela que la mayoría de los docentes (38%) debe recorrer entre 1 y 5 kilómetros para llegar a su centro educativo, preocupa especialmente que casi un cuarto de los educadores (24%) debe desplazarse más de 10 kilómetros, lo que representa un desafío logístico significativo, especialmente considerando las condiciones de infraestructura vial en zonas rurales del Catatumbo. Solo el 22% de los docentes tiene la ventaja de residir a menos de 1 kilómetro de su lugar de trabajo, lo que facilita su acceso diario a la institución a lo que estas distancias pueden tener un impacto directo en la puntualidad, asistencia y permanencia de los educadores

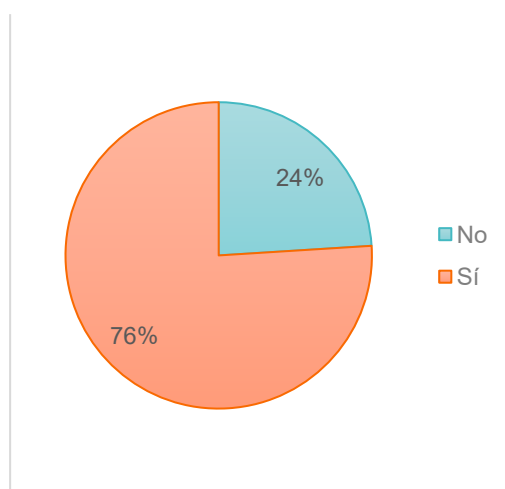
en las escuelas, factores que inciden directamente en la calidad educativa ofrecida a los estudiantes de la región.

Figura 11 *¿Ha sido víctima directa o indirecta del conflicto armado en su entorno escolar?*



Cuando se les preguntó sobre si ha sido víctima directa o indirecta del conflicto armado en el entorno escolar, el 74% de los docentes responde "Sí" a la pregunta y solo el 26% responde "No" lo cual se traduce una realidad extremadamente preocupante en la zona del Catatumbo pues casi tres cuartas partes de los educadores han experimentado la violencia del conflicto armado en el contexto educativo, cifra que evidencia el grave impacto que tiene la violencia estructural en las comunidades educativas de la región. La alta proporción de docentes afectados por el conflicto armado tiene implicaciones profundas para la calidad y continuidad educativa, pues los docentes que han sido víctimas pueden experimentar traumas, estrés y otras afectaciones psicológicas que impactan su bienestar personal y desempeño profesional, contribuyendo quizá a la rotación docente y a las interrupciones educativas señaladas en la Figura 9, donde se evidenció que el 56% de los docentes ha tenido que suspender sus estudios en algún momento.

Figura 12 *¿La presencia de grupos armados ha afectado el acceso a la educación en su comunidad?*

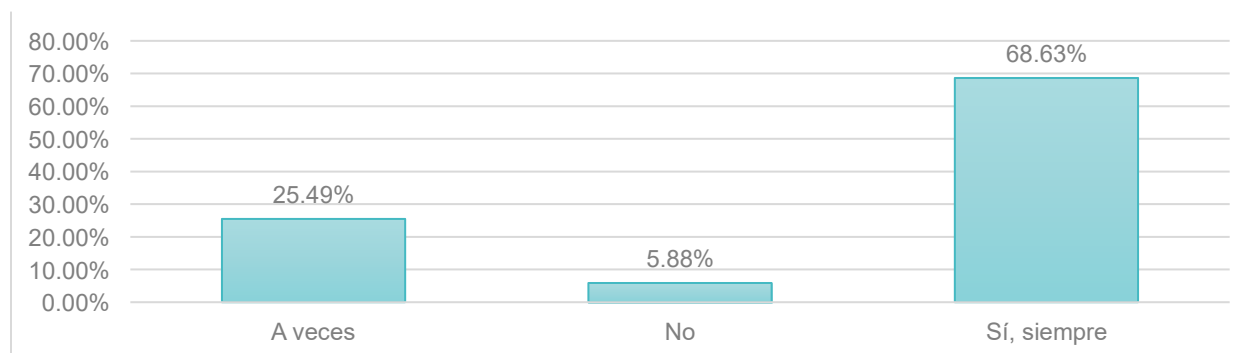


Respecto a la presencia de grupos armados y su afectación al acceso educativo, se encontró que el 76% indicaron que sí existe la afectación del acceso educativo por la presencia de grupos armados mientras que el 24% indicó que no. Este dato es consistente con lo observado en la figura anterior y refuerza la grave situación de la región del Catatumbo, donde más de tres cuartas partes de los educadores reconocen que los grupos armados constituyen una barrera directa para el acceso educativo, cifra alarmante que evidencia cómo el conflicto armado no solo afecta individualmente a los docentes, sino que tiene un impacto sistémico en todo el proceso educativo de las comunidades.

En términos generales, estos resultados muestran que los docentes en el Catatumbo enfrentan una combinación de factores adversos interrelacionados tales como violencia estructural, dificultades geográficas y obstáculos para su propia formación, situación que requiere de intervenciones multidimensionales que traten no solo la seguridad y protección de las comunidades educativas, sino que se enfoque en el mejoramiento de la infraestructura vial y el apoyo sostenido a la formación y bienestar de los docentes, elementos fundamentales para garantizar el derecho a la educación de calidad para los niños y jóvenes de la región.

4.5 Factores que inciden en la educación de los niños desde la perspectiva de los padres

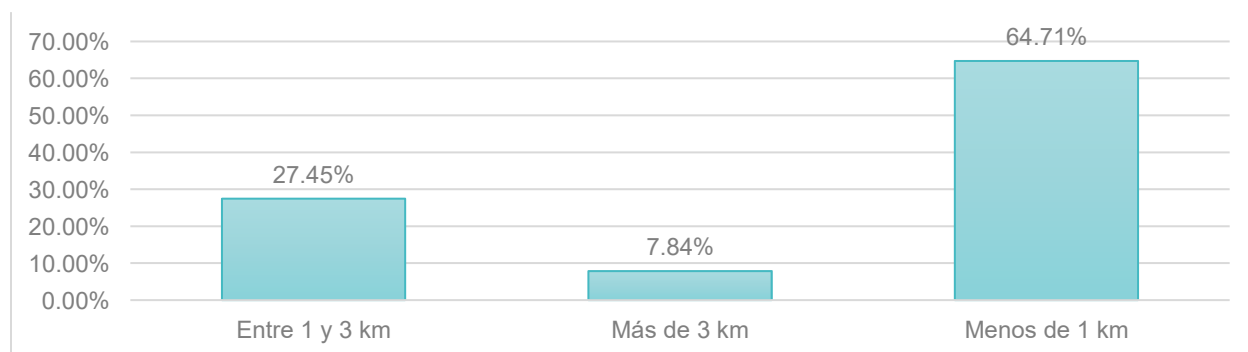
Figura 13 *¿La presencia de grupos armados ha afectado el acceso a la educación en su comunidad?*



Respecto a la pregunta sobre si la presencia de grupos armados ha afectado el acceso a la educación en su comunidad, el 68.63% de los padres responde "Sí, siempre", indicando una afectación constante y significativa, mientras que el 25.49% responde "A veces", señalando una afectación intermitente y solo el 5.88% responde "No", manifestando ausencia de afectación. Estos datos revelan una realidad alarmante desde la perspectiva de los padres: el 94.12% (sumando "Sí, siempre" y "A veces") reconoce algún nivel de afectación del acceso educativo debido a la presencia de grupos armados en la región, sobre todo que más de dos tercios de los padres (68.63%) perciben esta afectación como constante y permanente.

Este resultado es consistente con la percepción de los docentes (Figura 12), aunque desde la perspectiva de los padres la situación parece ser aún más grave (94.12% vs 76% de los docentes) discrepancia que podría explicarse porque los padres tienen una visión más amplia de las barreras que enfrentan sus hijos para asistir a la escuela, mientras que los docentes pueden estar reportando específicamente los efectos en la institución donde trabajan.

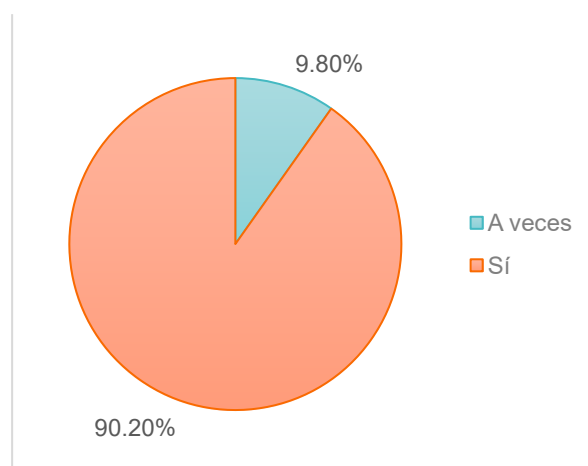
Figura 14 *¿Qué tan lejos está la institución educativa más cercana?*



Respecto a la distancia de la institución educativa más cercana, el 64.71% de los padres indica que la institución más cercana se encuentra a menos de 1 km, seguido del 27.45% quienes señalan que está entre 1 y 3 km y el 7.84% reporta que está a más de 3 km. Estos datos revelan que la mayoría de las familias (64.71%) tiene una institución educativa relativamente cercana, lo que facilita el acceso físico a la educación, sin embargo, para más de un tercio de las familias (35.29%, sumando las dos categorías restantes), las distancias representan un factor a considerar, especialmente teniendo en cuenta las condiciones geográficas y de infraestructura vial de la región del Catatumbo.

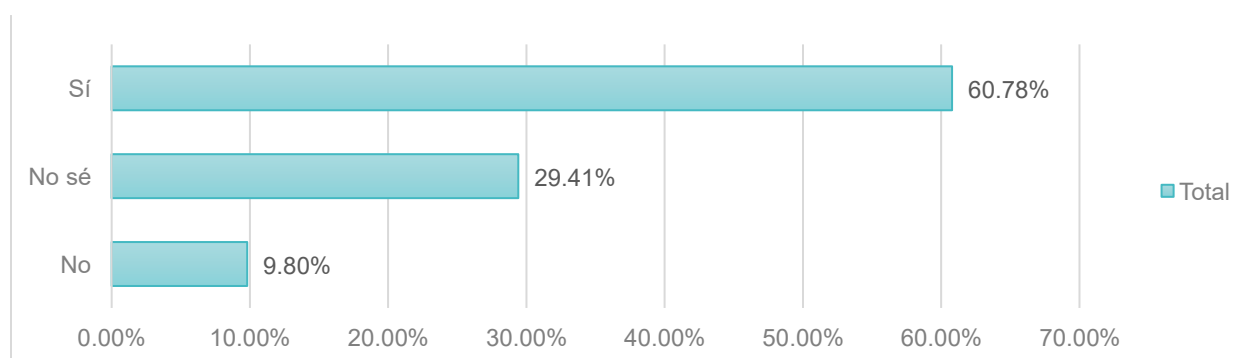
Es interesante contrastar estos resultados con los de la Figura 10 (perspectiva docente), donde solo el 22% de los docentes vive a menos de 1 km de su institución educativa, esta diferencia sugiere que, si bien las escuelas están geográficamente próximas a muchas familias, los docentes a menudo deben recorrer distancias mayores para llegar a sus lugares de trabajo, lo que podría afectar la estabilidad y disponibilidad del personal educativo.

Figura 15 *¿Considera que sus hijos reciben una educación de calidad?*



Sobre la calidad de la educación de los hijos, el 90.20% de los padres responde "Sí", considerando que sus hijos reciben una educación de calidad y solo el 9.80% responde "A veces", indicando una percepción variante sobre la calidad. Es notable que no aparece la opción "No" en el gráfico, lo que sugiere que ningún padre respondió negativamente, resultados que revelan un dato sorprendente y aparentemente contradictorio: a pesar de las difíciles condiciones que enfrentan las comunidades educativas en el Catatumbo (alta presencia de grupos armados, interrupciones en la formación docente, distancias significativas para algunos), la gran mayoría de los padres (90.20%) considera que sus hijos están recibiendo una educación de calidad.

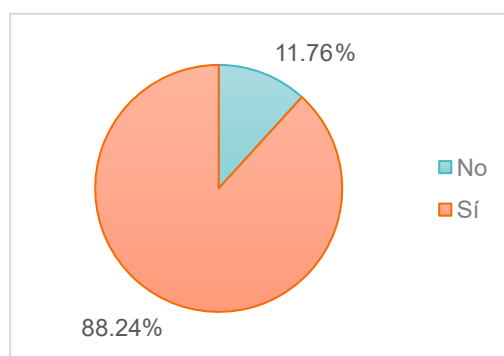
Figura 16 *¿Los docentes en la escuela de sus hijos están capacitados para atender a niños y niñas afectados por el conflicto?*



Respecto a la pregunta si los docentes de la escuela están capacitados para entender

niños afectados por el conflicto armado, el 60.78% respondió "Sí", considerando que los docentes están capacitados, el 29.41% responde "No sé", indicando desconocimiento sobre esta capacitación específica y solo el 9.80% responde "No", señalando que los docentes no están capacitados. Estos resultados muestran que la mayoría de los padres (60.78%) confía en la preparación de los docentes para abordar las necesidades específicas de los niños afectados por el conflicto armado, lo que es consistente con la alta valoración general de la calidad educativa observada en la figura anterior, sin embargo, resulta significativo que casi un tercio de los padres (29.41%) desconoce si los docentes tienen esta capacitación específica lo cual se trata de un porcentaje considerable que sugiere posibles brechas en la comunicación entre las instituciones educativas y las familias respecto a las competencias y formación del personal docente para atender situaciones derivadas del conflicto.

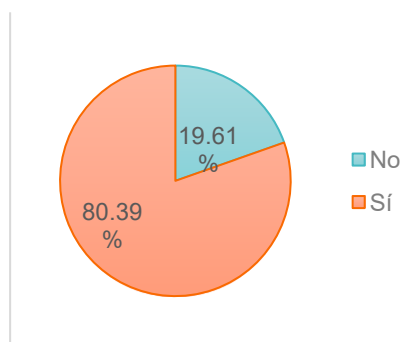
Figura 17 *¿Ha sido usted invitado a participar en actividades escolares?*



Cuando se les preguntó sobre si han sido invitados a participar en actividades escolares, el 88.24% respondió "Sí", indicando que han recibido invitaciones para participar y solo el 11.76% respondió "No", señalando que no han sido invitados. Estos resultados muestran un dato muy positivo: la gran mayoría de las familias (88.24%) ha recibido invitaciones para participar en las

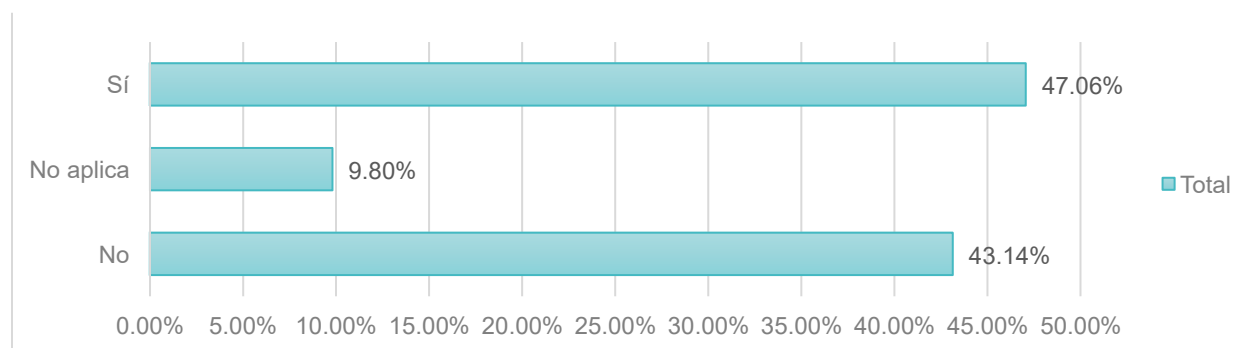
actividades escolares lo cual es positivo lo que sugiere que las instituciones educativas de la región del Catatumbo están implementando estrategias de vinculación y trabajo conjunto con las familias, reconociendo la importancia de la participación comunitaria en los procesos educativos.

Figura 18 *¿Usted ha participado en actividades escolares?*



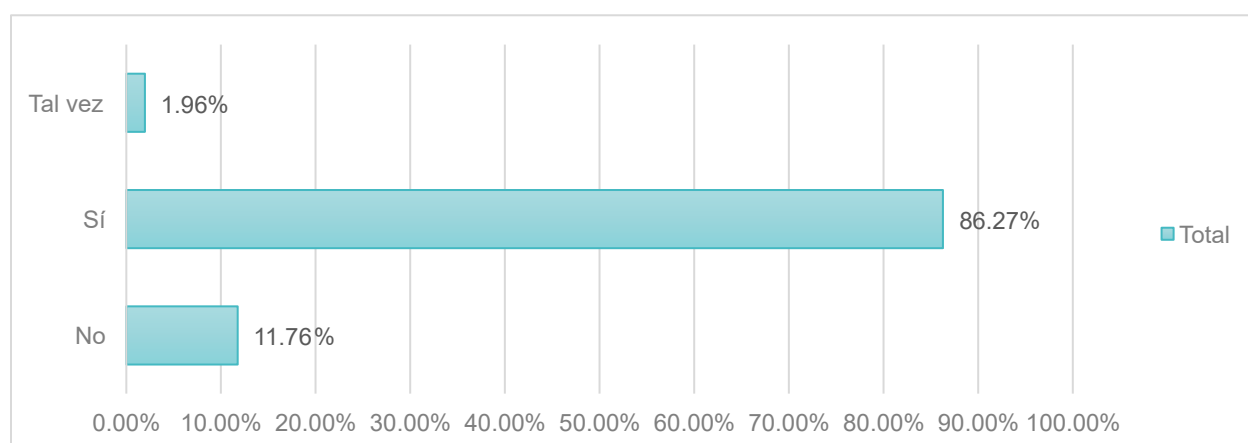
Cuando se les preguntó a los padres si han participado en actividades escolares, se encontró que la gran mayoría un 80.39% indicó que "Sí", mientras que solo el 19.61% respondió que "No", señalando que no han participado, datos que muestran un nivel muy alto de participación parental en la vida escolar, resultando interesante compararlos con la figura anterior (Figura 17), donde el 88.24% de los padres reportó haber sido invitado a participar.

Figura 19 *¿Ha recibido apoyo psicológico o emocional por parte de la escuela para sus hijos en caso de ser víctimas del conflicto?*



Sobre la pregunta si ha recibido apoyo psicológico o emocional por parte de la escuela para sus hijos en caso de ser víctimas del conflicto, los padres contestaron en un 47% que “Sí” lo que indica que han recibido apoyo psicológico o emocional, el 43.14% respondió "No", señalando que no han recibido este tipo de apoyo y solo el 9.80% respondió "No aplica", presumiblemente porque sus hijos no han sido víctimas directas del conflicto. Estos resultados revelan un panorama preocupante: aunque casi la mitad de las familias ha recibido algún tipo de apoyo psicosocial, existe un porcentaje muy similar (43.14%) que no ha accedido a estos servicios fundamentales, a pesar de la alta prevalencia del conflicto armado en la región evidenciada en figuras anteriores.

Figura 20 *¿Cree que la educación puede ser una herramienta para la paz en su comunidad?*



Respecto a la pregunta sobre si creen que la educación puede ser una herramienta para la paz, los padres indicaron que "Sí" en un 86.27% afirmando su creencia en la educación como instrumento de paz, mientras que el 11.76% respondió "No", descartando esta posibilidad y solo el 1.96% respondió "Tal vez", expresando incertidumbre, revelando un dato extremadamente positivo y esperanzador sobre la inmensa mayoría de las familias (86.27%) quienes mantienen una firme convicción en el poder transformador de la educación para construir paz en sus comunidades, a pesar de vivir en un contexto tan afectado por el conflicto armado como el Catatumbo.

En términos generales, en la región del Catatumbo, los números hablan con fuerza y cuentan que el conflicto armado se ha vuelto el gran muro que impide que niños y jóvenes mantengan su derecho a estudiar, porque cada hostilidad toca de lleno a sus familias y pone en pausa sus proyectos de vida; aunque en el mapa las distancias hasta la escuela parezcan cortas, basta que el camino sea de barro, llueva sin parar o aceche un grupo armado para que ese trayecto se convierta en una odisea. Aun así, los padres valoran mucho la educación y se fían de los maestros, lo cual es un tesoro para cualquier sistema escolar; sin embargo, esos docentes necesitan más herramientas para atender a estudiantes marcados por la violencia, ya que la guerra deja cicatrices que no siempre se ven en clase.

Cuando la comunidad se mete de lleno en la escuela se fortalece el tejido social y se protegen los planteles, de ahí que resulte preocupante que un 11,76 % de familias nunca haya sido invitado a participar, porque probablemente sean las más frágiles o apartadas. En cambio, cuatro de cada cinco padres, un alentador 80,39 % sí se involucran y eso ayuda a levantar la resiliencia colectiva, mejorar las notas y mantener a los chicos en las aulas; el problema aparece cuando se mira el apoyo psicológico, pues la mitad lo recibe y la otra mitad no, lo que deja a muchos estudiantes sin ese sostén esencial para sobrellevar el miedo y seguir aprendiendo. El dato de que apenas un 9,80 % diga que la violencia “no aplica” confirma que casi toda la comunidad ha padecido alguna forma de agresión armada y por eso mismo, urge ampliar los servicios de atención emocional dentro de las escuelas. Con todo, la gran mayoría cree y lo dice sin titubeos, que la educación es una llave para la paz; solo un 11,76 % lo duda y un 1,96 % se mantiene indeciso, lo que refuerza la idea de que existe un capital social enorme dispuesto a convertir las aulas en lugares donde la esperanza le gane terreno al conflicto.

En medio de la dureza que impone la guerra, estos resultados dibujan un panorama donde late un enorme capital social alrededor de la escuela, pues las familias no solo valoran el estudio,

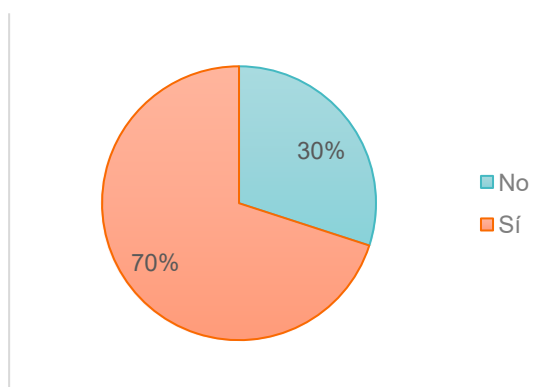
sino que confían en sus profes, se meten de lleno en las actividades y, lo mejor, siguen creyendo que aprender puede cambiarles la vida; por eso, si de mejorar se trata, lo primero es asegurar que todos los chicos reciban apoyo emocional, luego afinar las habilidades de los docentes para manejar aulas marcadas por la violencia y, claro, cuidar las escuelas de la sombra que proyectan los grupos armados, de modo que cualquier plan educativo que se impulse en la zona tenga como motor esa entrega y ese optimismo de las familias, que al final son la palanca más poderosa para darle la vuelta a la realidad del Catatumbo.

CAPÍTULO V. Experiencias y estrategias de inclusión educativa de los docentes en las zonas de conflicto armado

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de las encuestas a docentes y padres de familia y se analizan las preguntas relacionadas con las experiencias y estrategias de inclusión educativa de los docentes en las zonas de conflicto armado.

5.1 Consideraciones de los docentes sobre las experiencias y estrategias de inclusión

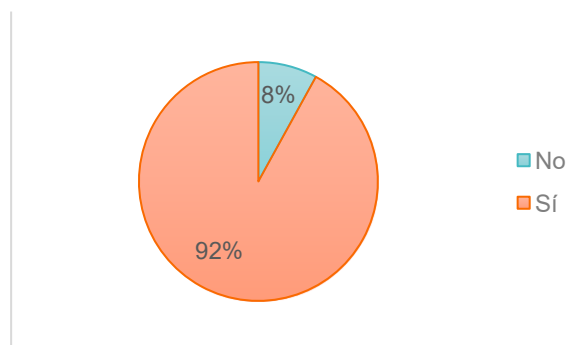
Figura 21 *¿Existen estudiantes con discapacidad en su institución?*



El gráfico 21 muestra que el 70% de los docentes encuestados reporta la existencia de estudiantes con discapacidad en sus instituciones educativas, mientras que el 30% indica que no tienen estudiantes con estas condiciones, lo que revela que la presencia de estudiantes con discapacidad es una realidad mayoritaria en las instituciones educativas de la zona del Catatumbo, señalando la necesidad de implementar estrategias de educación inclusiva, por tanto, el hecho de que 7 de cada 10 docentes confirmen esta presencia demuestra que la atención a la

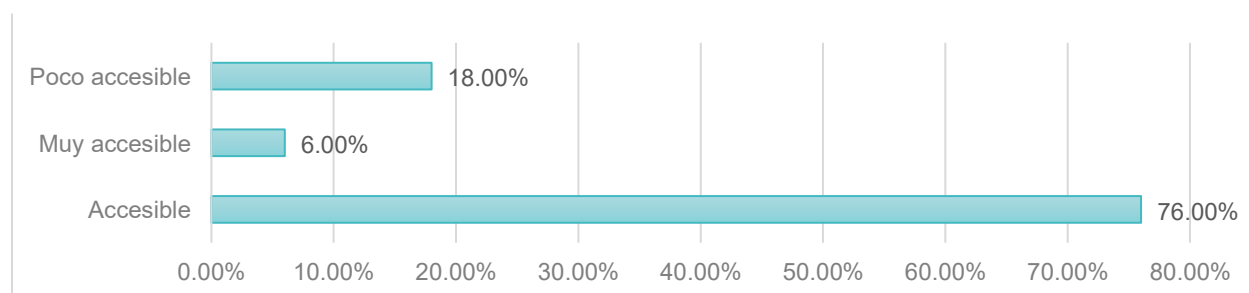
diversidad no es un asunto marginal, sino una condición estructural del sistema educativo en la región.

Figura 22 *¿Considera que su escuela o institución educativa es inclusiva con niños, niñas y adolescentes de diferentes orígenes (étnicos, desplazados, con discapacidad, etc.)?*



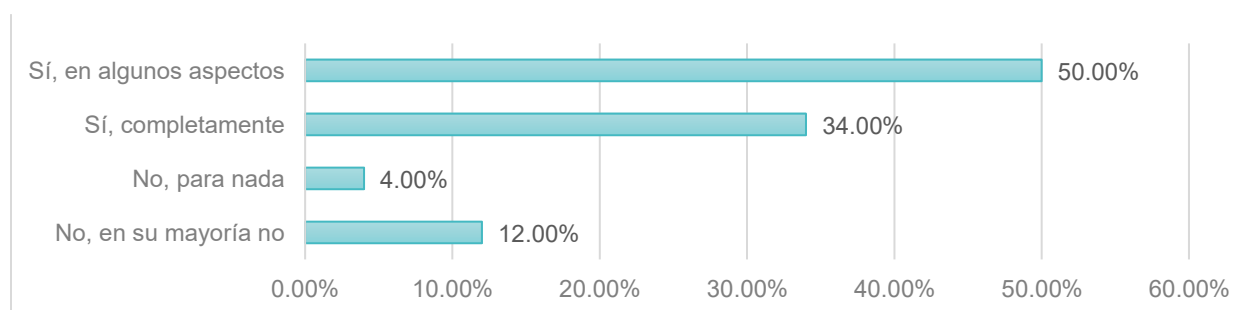
Cuando se les preguntó a los docentes sobre si consideran que su escuela o institución educativa es inclusiva con niños, niñas y adolescentes de diferentes orígenes (étnicos, desplazados, con discapacidad, etc.), el 92% indicó que sí lo es y solo el 8% indicó que no, lo cual representa una percepción ampliamente mayoritaria entre el profesorado sobre la capacidad de sus instituciones para implementar prácticas inclusivas, sugiriendo que existe una cultura institucional orientada hacia la inclusión y la atención a la diversidad en las escuelas del Catatumbo.

Figura 23 *¿Cómo calificaría el acceso a la educación para todos los niños y niñas en Zona del Catatumbo, independientemente de sus características (discapacidad, etnia, género, etc.)?*



Respecto a la pregunta sobre cómo calificaría el acceso a la educación para todos los niños y niñas en Zona del Catatumbo, independientemente de sus características (discapacidad, etnia, género, etc.) el 76% de los docentes califica el acceso a la educación en la Zona del Catatumbo como "Accesible", mientras que el 18% lo considera "Poco accesible" y solo el 6% lo percibe como "Muy accesible" lo que revela una percepción mayoritariamente positiva, aunque con importantes matices ya que si bien el 82% de los docentes (sumando "Accesible" y "Muy accesible") considera que existe un nivel adecuado de accesibilidad educativa para la diversidad de estudiantes, resulta significativo que apenas un 6% califica esta accesibilidad en el nivel óptimo.

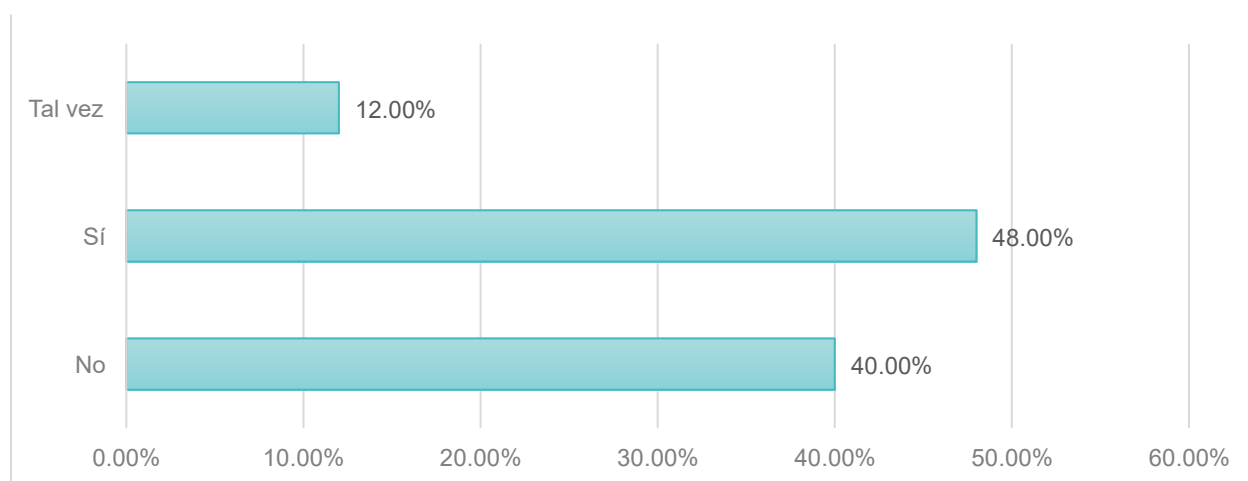
Figura 24 *¿Cree que la educación en Zona del Catatumbo es inclusiva?*



Sobre la pregunta si creen que la educación en zona del Catatumbo es inclusiva, la mitad de los educadores encuestados (50%) considera que el sistema educativo regional es inclusivo solamente "en algunos aspectos", lo que sugiere una visión parcial o limitada de las prácticas de inclusión, seguido de aproximadamente un tercio de los docentes (34%) quienes mantienen una postura más optimista, afirmando que la educación en la zona es inclusiva "completamente", en contraste de un 12% de los encuestados quienes sostienen una visión predominantemente negativa, señalando que "en su mayoría no" existe inclusión educativa, y solo una pequeña proporción (4%) adopta una posición categóricamente crítica al manifestar que la educación en el

Catatumbo no es inclusiva "para nada". Estos resultados revelan un panorama donde, si bien la mayoría reconoce avances en materia de inclusión, existe un reconocimiento generalizado de que persisten desafíos significativos para lograr un sistema educativo plenamente inclusivo en la región.

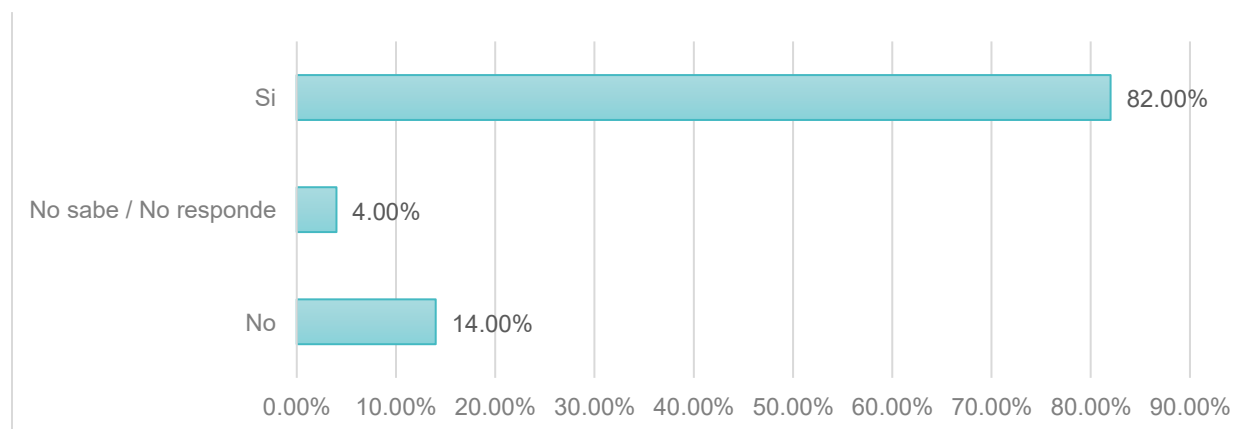
Figura 25 *¿Considera que los estudiantes con discapacidad tienen acceso a una educación adecuada en Zona del Catatumbo?*



Sobre la pregunta si los docentes consideran que los estudiantes con discapacidad tienen acceso a una educación adecuada en Zona del Catatumbo, se encontró que casi la mitad (48%) considera que estos estudiantes sí tienen acceso a una educación apropiada, mientras que un porcentaje significativo (40%) sostiene que no cuentan con este acceso, pero una proporción menor (12%) expresa incertidumbre al responder "Tal vez", distribución que refleja una polarización importante en las percepciones sobre la atención educativa a estudiantes con discapacidad, evidenciando que, a pesar de los esfuerzos institucionales por implementar prácticas inclusivas, existe un reconocimiento considerable de las limitaciones y barreras que persisten para garantizar el derecho a una educación adecuada para esta población específica. La cercanía entre los porcentajes de respuestas afirmativas y negativas sugiere que la situación es

heterogénea en la región, posiblemente con importantes diferencias entre instituciones educativas en cuanto a recursos, accesibilidad y capacitación docente para atender a estudiantes con discapacidad.

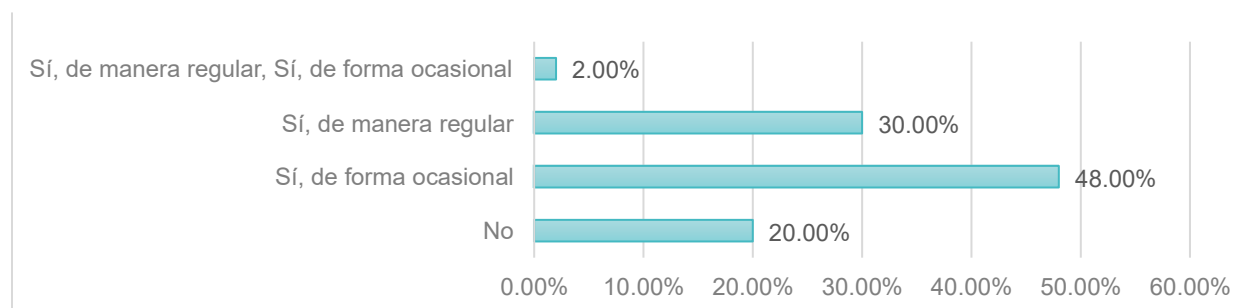
Figura 26 *¿En las escuelas de Zona del Catatumbo se realizan adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales?*



Respecto a la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas de la Zona del Catatumbo, una amplia mayoría de los docentes (82%) afirma que estas adaptaciones efectivamente se realizan lo que sugiere un compromiso institucional generalizado con las prácticas pedagógicas diferenciadas, elemento fundamental para garantizar una educación verdaderamente inclusiva, mientras que un 14% de los educadores indica que no se implementan tales adaptaciones, evidenciando que aún persisten brechas significativas en algunas instituciones y solo un pequeño porcentaje (4%) manifiesta desconocimiento o se abstiene de responder a esta cuestión. Estos resultados reflejan un panorama predominantemente positivo en cuanto a la adaptación de los contenidos y metodologías educativas para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes en este contexto complejo, aunque señalan también la necesidad de generalizar dichas prácticas al conjunto del sistema educativo regional, lo que la implementación de adaptaciones curriculares

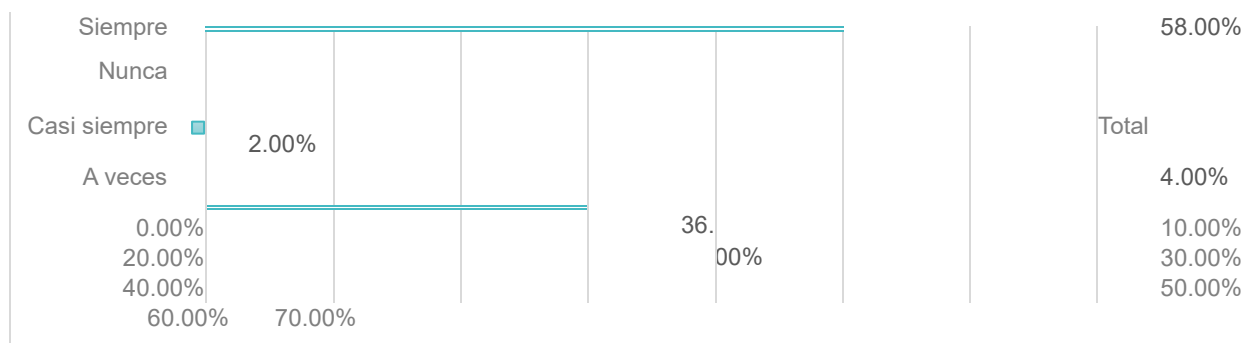
representa un indicador clave de inclusión educativa, pues implica no solo el acceso físico a las instituciones, sino también la adecuación del proceso pedagógico a las características particulares de cada estudiante.

Figura 27 *¿Cómo docentes han recibido formación en educación inclusiva?*



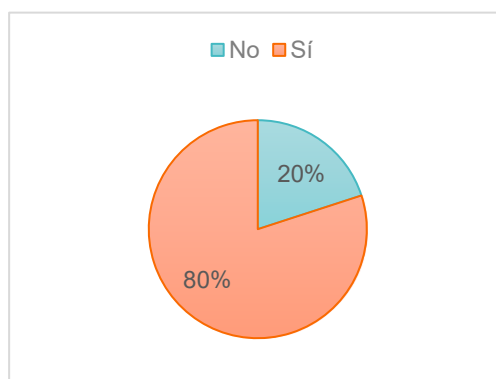
En cuanto a la formación de los docentes en educación inclusiva en la Zona del Catatumbo, se observa que la mayoría ha recibido algún tipo de capacitación, aunque con diferente intensidad y regularidad pues casi la mitad de los educadores (48%) manifiesta haber recibido formación "de forma ocasional", lo que sugiere una capacitación esporádica o eventos puntuales de actualización y un 30% indicó una formación "de manera regular", indicando un proceso más sistemático y continuo de desarrollo profesional en esta área, sin embargo, es preocupante que un 20% de los docentes indique no haber recibido ningún tipo de formación en educación inclusiva, revelando una brecha significativa en la preparación del profesorado para atender la diversidad. Solo el 2% de los docentes encuestados presenta una respuesta combinada o ambigua, datos evidencian que, si bien existe un esfuerzo por capacitar a los docentes en prácticas inclusivas (80% con algún tipo de formación), predomina un enfoque ocasional más que sistemático, lo que podría limitar la efectividad y sostenibilidad de las estrategias inclusivas en el aula.

Figura 28 *¿Utiliza estrategias pedagógicas diferenciadas para atender a estudiantes con distintas necesidades?*



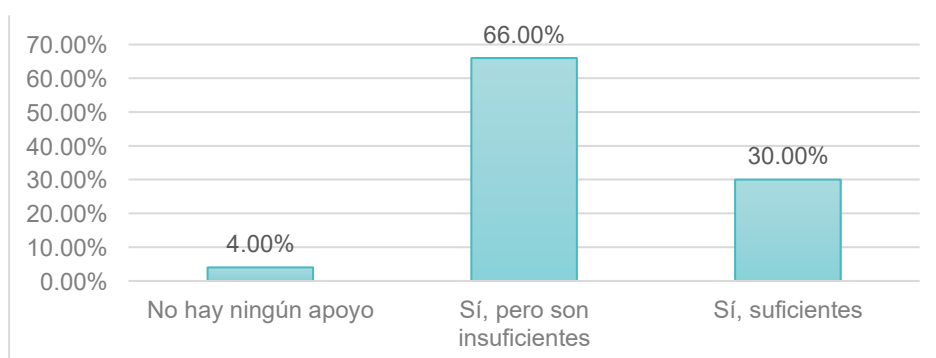
Respecto a la pregunta a los docentes si utilizan estrategias pedagógicas diferenciadas para atender a estudiantes con distintas necesidades, se encontró que la mayoría de los docentes (58%) afirma implementar "Siempre" estas estrategias, mientras que otro porcentaje significativo (36%) indica hacerlo "Casi siempre" datos que en conjunto representan un 94% del profesorado, revelan un alto nivel de compromiso con la diversificación de las prácticas pedagógicas. Solo una pequeña proporción de educadores manifiesta emplear estas estrategias "A veces" (4%) o "Nunca" (2%), lo cual en términos generales, la amplia adopción de estrategias diferenciadas constituye un hallazgo muy positivo, pues evidencia que los docentes, a pesar de las limitaciones en formación continua observadas en la figura anterior, han desarrollado y aplican regularmente prácticas pedagógicas adaptadas a las diferentes necesidades de sus estudiantes.

Figura 29 *¿Participa en procesos de formación relacionados con educación inclusiva?*



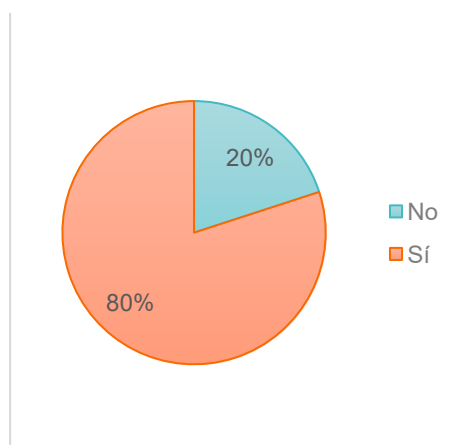
Cuando se les preguntó a los docentes sobre si participan en procesos de formación relacionados con educación inclusiva, el 80% indicó que sí lo hacen mientras que el 20% afirmó que no participan en estos procesos. Este alto nivel de participación resulta importante demostrando que existe un interés generalizado del profesorado por adquirir herramientas y conocimientos que les permitan implementar prácticas inclusivas más efectivas, datos que se complementan con lo observado en la Figura 27, donde se evidencia que la formación recibida es ocasional.

Figura 30 *¿Se cuenta con apoyos pedagógicos o profesionales (orientadores, psicólogos, intérpretes, etc.) en su institución?*



Respecto a la pregunta sobre si se cuenta con apoyos pedagógicos o profesionales (orientadores, psicólogos, intérpretes, etc.) en su institución la mayoría de los docentes (66%) reconoce la existencia de estos apoyos, pero señala que son insuficientes para atender adecuadamente las necesidades del alumnado, mientras que un 30% considera que los apoyos disponibles son suficientes, y solo un 4% reporta la ausencia total de estos profesionales en sus instituciones. Estos datos revelan que, si bien existe una cobertura casi universal de servicios de apoyo (96% de instituciones cuenta con algún tipo de profesional), la proporción o intensidad de estos recursos no responde adecuadamente a la demanda real, según la percepción mayoritaria del profesorado.

Figura 31 *¿Existen adaptaciones curriculares o materiales especiales para estudiantes con discapacidad?*



Sobre la pregunta si existen adaptaciones curriculares o materiales especiales para estudiantes con discapacidad, se encontró que un 80% indicó que sí existen dichas adaptaciones, pero un 20% afirmó que no existen. Estos resultados son consistentes con lo observado en la Figura 26, donde un porcentaje similar (82%) afirmaba que se realizan adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales lo cual evidencia coherencia y refuerza la validez de los hallazgos además de confirmar que las instituciones educativas del Catatumbo están implementando mayoritariamente estrategias de adaptación para garantizar la accesibilidad pedagógica.

En términos generales, El análisis de las miradas docentes sobre la inclusión educativa en el Catatumbo dibuja un panorama enrevesado: por un lado, se celebran avances notables y, por otro, emergen brechas que frenan el despegue de las prácticas inclusivas. Se observa, para empezar, un profesorado firmemente comprometido con la causa; casi toda la planta docente, un 92% cree que su colegio es inclusivo y un 80% ha participado en formaciones, de modo que no solo predica la inclusión, sino que procura llevarla al aula. Además, ocho de cada diez centros

cuentan con ajustes curriculares y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad, lo cual demuestra que el discurso ha bajado al papel y al pizarrón.

Ahora bien, ese aplauso inicial se modera cuando se mira con lupa la realidad cotidiana, porque el 70% de las escuelas acoge alumnado con discapacidad, pero solo el 48% de los docentes siente que ese grupo realmente recibe una educación adecuada. Se da la paradoja de que el 82% reconoce que existen adaptaciones curriculares, aunque el 66% confiesa que los apoyos profesionales, psicólogos, orientadores, intérpretes, resultan escasos, lo que deja ver un desfase entre la letra de la política y los recursos dispuestos para materializarla.

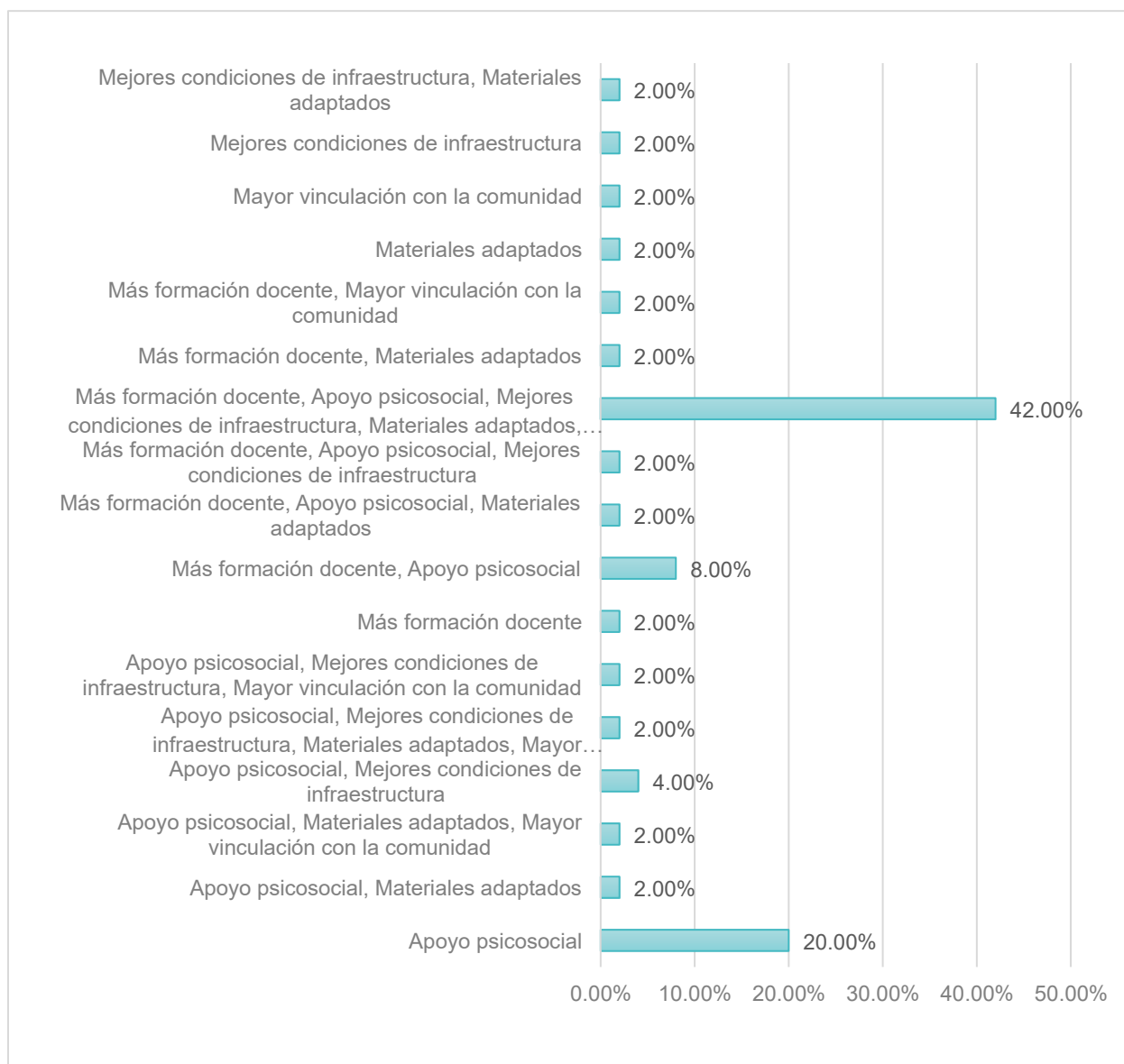
La formación continua tampoco termina de cuajar: si bien ocho de cada diez docentes han hecho algún curso, casi la mitad admite que esas capacitaciones son esporádicas y apenas un 30% goza de acompañamiento regular; tal intermitencia explica que, aun valorando la inclusión en su propio colegio, solo un 34% perciba que toda la zona del Catatumbo practica una educación plenamente inclusiva. De hecho, cuando se pregunta por la accesibilidad regional, el 76% la califica como “accesible” a secas y solo un 6% se atreve a decir “muy accesible”, señaló que, bajo la superficie, persisten barreras nada menores.

En suma, las prácticas inclusivas han calado en la cultura escolar y en la letra de muchas políticas, pero tropiezan con límites materiales, de formación y de organización que reducen su alcance. Se diría que la región vive un momento de tránsito: la intención y el discurso van por buen camino, aunque todavía hace falta apuntalar la dimensión práctica con más apoyo especializado y espacios formativos constantes. Todo ello se complica porque el Catatumbo no es un territorio cualquiera; la huella del conflicto armado y las vulnerabilidades socioeconómicas añaden peso extra a la mochila. Así, la educación inclusiva no solo debe abrazar la diversidad propia del alumnado, sino también funcionar en un ambiente donde la violencia estructural pone obstáculos adicionales al derecho a aprender.

5.2 Necesidades desde la perspectiva docente para fortalecer la educación inclusiva

Al detenerse en la pregunta relacionada en la Figura 32, a saber, qué necesita para fortalecer la inclusión educativa en su institución, se aprecia cómo los docentes del Catatumbo reúnen sus inquietudes alrededor de múltiples factores que considera inaplazables si de verdad se quiere hablar de inclusión en la educación, pues inicialmente salta a la vista que el 42% de ellos es decir, casi la mitad respondieron que no distinguen entre formación, apoyo psicosocial, infraestructura o materiales adaptados, porque los reclama todos a la vez y los ve como un paquete integral para que ningún estudiante quede rezagado.

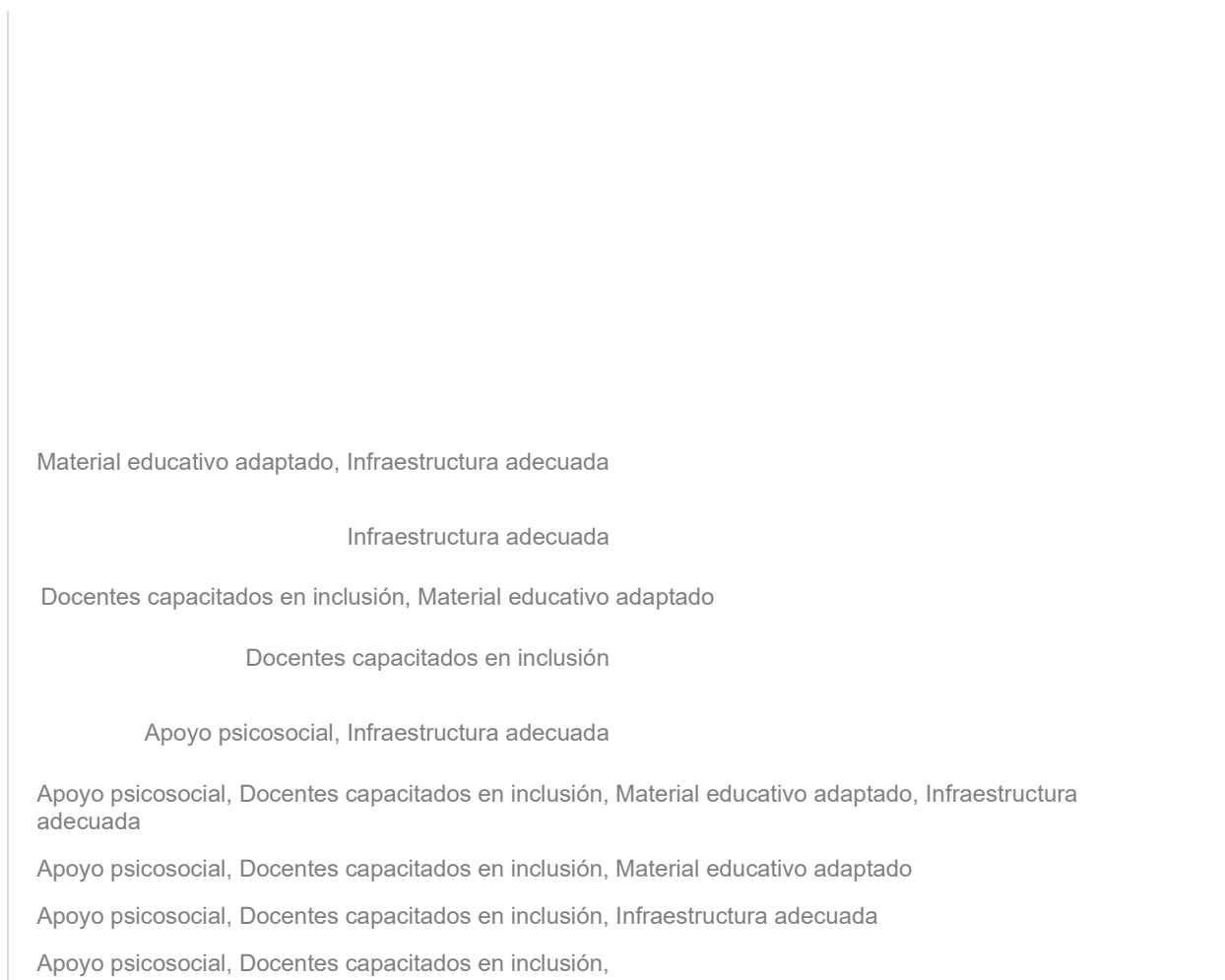
Figura 32 *¿Qué necesita para fortalecer la inclusión educativa en su institución?*

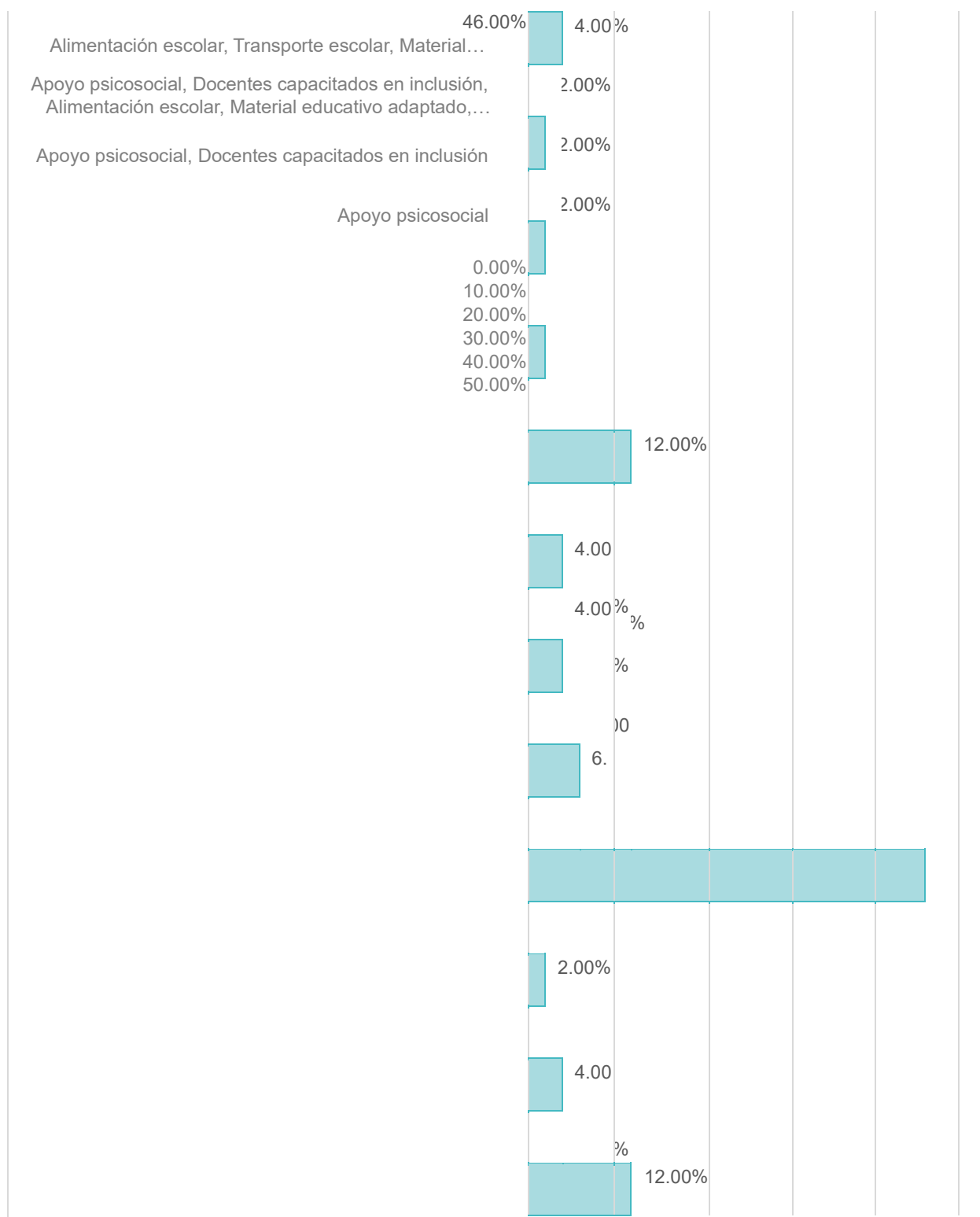


El 20% porcentaje todavía con un peso considerable, apunta de manera directa al acompañamiento psicosocial, señal de que la salud emocional y el clima escolar siguen siendo un talón de Aquiles que, a ojos del docente, merece atención prioritaria antes que cualquier otro recurso, seguido de un 8% de docentes que combinan la necesidad de capacitación con ese mismo apoyo psicosocial y enseguida un 4% que junta bienestar emocional con mejoras de infraestructura; el resto de las opciones, todas cercanas al 2%, corresponde a demandas más puntuales que mencionan aisladamente mejores aulas, materiales nuevos o una mayor conexión

con la comunidad, en definitiva, los docentes no conciben la inclusión como una sola palanca, sino como un engranaje de factores donde aprender a enseñar de otra forma, contar con profesionales de apoyo, disponer de espacios dignos y tener recursos didácticos adecuados forman, a su juicio, la combinación mínima necesaria para que la inclusión sea algo más que una buena intención.

Figura 33 *¿Qué servicios adicionales cree que necesita su institución para mejorar la inclusión educativa?*





Respecto a la pregunta sobre qué servicios adicionales creen los docentes que necesitan las instituciones para mejorar la inclusión educativa, se encontró que el 46% casi la mitad de los encuestados no se conforma con un solo servicio extra: pide al mismo tiempo acompañamiento

psicosocial, maestros formados en inclusión, alimentación y transporte escolar, materiales didácticos adaptados y por supuesto, una infraestructura que esté a la altura, dicho de otra manera, desea un paquete integral que cubra la mente, el cuerpo y el entorno de sus estudiantes.

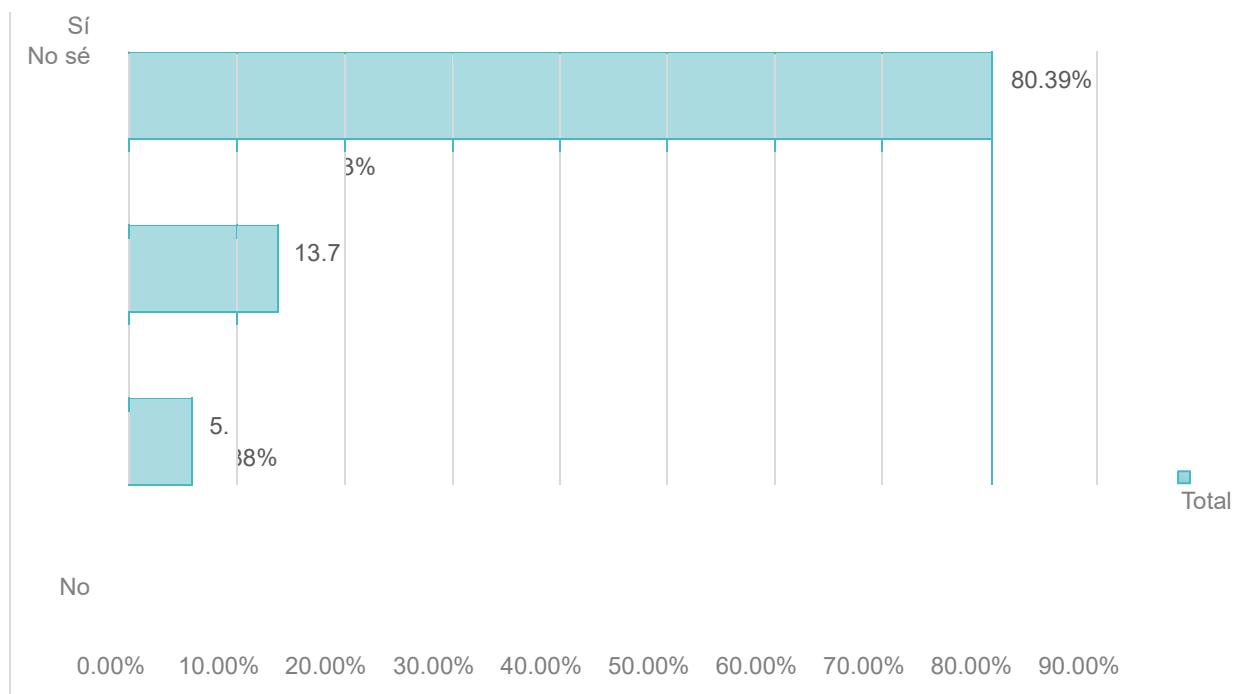
Seguido del 12% que apunta únicamente al apoyo psicosocial; en otro empate del mismo tamaño, otro 12% lo combina con mejoras de la planta física, muestra de que la estabilidad emocional continúa siendo una preocupación central, ya sea sola o acompañada de aulas dignas, el 6% añade a la ecuación la necesidad de docentes formados y, un poco más abajo, pequeños grupos de 4% mezclan distintos ingredientes: algunos piden apoyo psicosocial con maestros preparados y materiales adaptados, otros suman también la infraestructura. En suma, la respuesta de los docentes dibuja un consenso amplio en torno a la idea de que la inclusión solo echará raíces profundas si se atiende, de manera simultánea, la dimensión emocional de la comunidad, la preparación docente, la logística básica, la adecuación de espacios y la disponibilidad de recursos didácticos que abracen la diversidad; lo demás, según sugiere esta respuesta, se percibe más como reto aislado que como solución suficiente por sí sola.

En términos generales las necesidades desde la perspectiva docente para fortalecer la educación inclusiva se resumen en que la inclusión no se resuelve con parches aislados, al contrario, exige un abordaje que combine saber pedagógico, respaldo emocional, condiciones dignas y apoyos logísticos que garanticen la presencia y el bienestar de cada estudiante. Entonces, los docentes perciben la exclusión como un entramado de obstáculos interdependientes por eso reclaman formación continua, acompañamiento psicosocial, infraestructura adecuada, materiales adaptados y cuando es posible, servicios tan básicos como alimentación y transporte escolar en un mismo paquete, reconociendo que el apoyo psicosocial aparece de forma reiterada, ya sea solo o combinado con otros rubros, lo cual evidencia la urgencia de atender la salud emocional como requisito para cualquier avance académico, sin embargo, en contraste, las

respuestas que señalan demandas puntuales y minoritarias recuerdan que no todas las escuelas parten de las mismas necesidades, de modo que la intervención pública deberá ser flexible, sensible al contexto y suficientemente integral para no dejar cabos sueltos, solo así la apuesta por la educación inclusiva en el Catatumbo pasará de la intención al logro efectivo.

5.3 Consideraciones de los padres sobre las experiencias de inclusión

Figura 34 ¿La escuela incluye a niños con discapacidad, víctimas del conflicto o de comunidades indígenas?

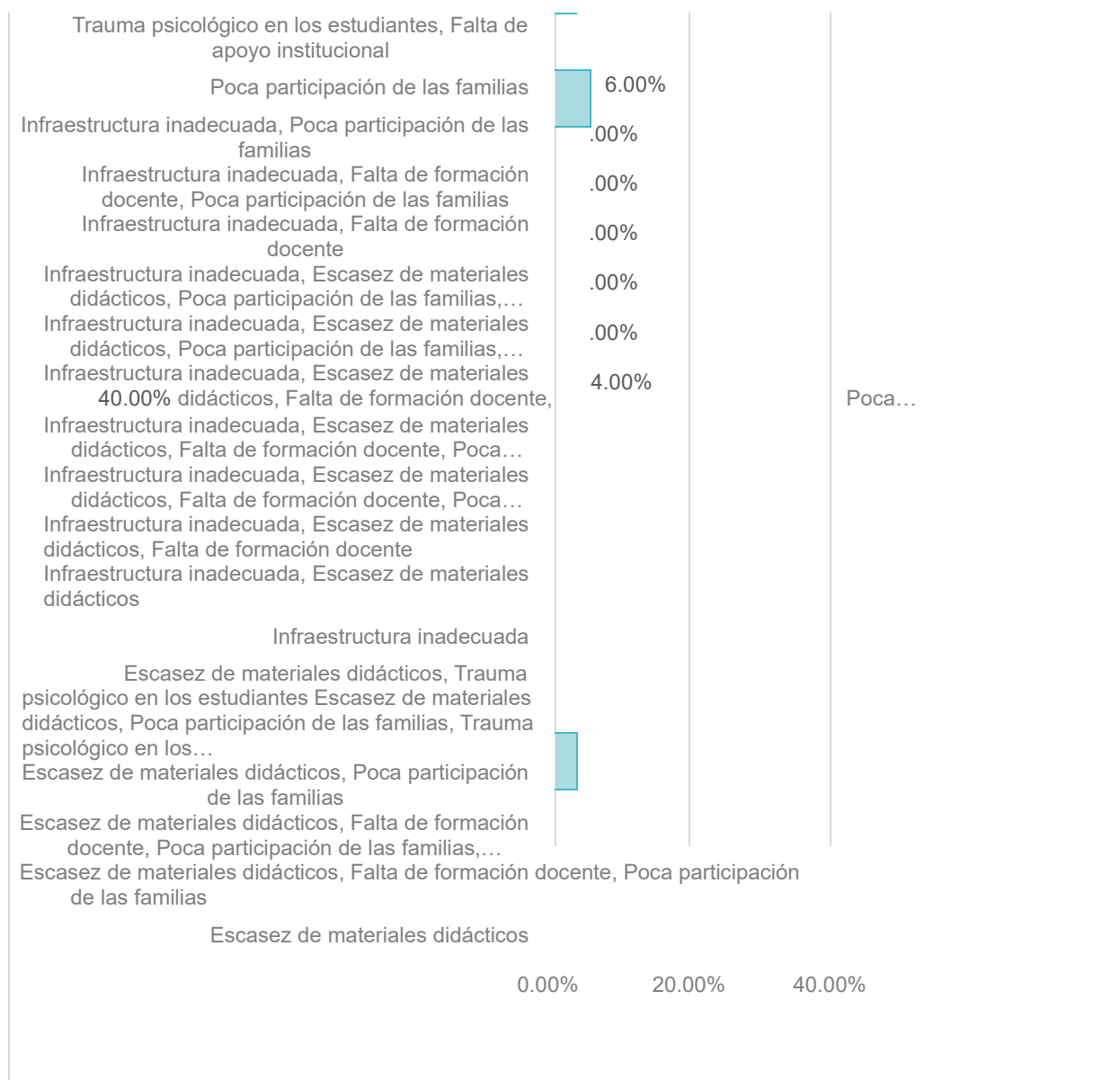


Sobre la pregunta si la escuela incluye a niños con discapacidad, víctimas del conflicto o de comunidades indígenas, se encontró que El 80.39% respondió "Sí", considerando que la escuela incluye a niños con discapacidad, víctimas del conflicto o de comunidades indígenas, el 13.73% responde "No sé", indicando desconocimiento sobre las prácticas inclusivas y el 5.88% responde "No", señalando que no perciben inclusión. Estos resultados revelan un dato muy positivo: la gran mayoría de los padres (80.39%) reconoce que las escuelas de la región están

implementando prácticas inclusivas para poblaciones diversas y vulnerables, percepción de inclusión que es particularmente significativa en un contexto como el del Catatumbo, donde convergen múltiples vulnerabilidades derivadas del conflicto armado, la diversidad étnica y otras condiciones de exclusión.

El porcentaje de padres que desconoce si existen estas prácticas inclusivas (13.73%) es considerablemente menor que el observado en la pregunta anterior sobre capacitación docente, lo que sugiere que las acciones de inclusión son más visibles o están mejor comunicadas que las competencias específicas del profesorado.

CAPÍTULO VI. Barreras socioeconómicas, culturales y psicológicas que enfrentan los estudiantes en las zonas de conflicto armado



Respecto a la pregunta sobre qué barreras ha identificado como docente en la inclusión de estudiantes afectados por el conflicto armado, se encontró que los docentes ven una trama de obstáculos que se entrelazan y hacen compleja la inclusión de quienes cargan con el peso del conflicto armado, es decir, los estudiantes ya que el 40% refleja a aquellos docentes que no separan la falta de infraestructura digna de la escasez de materiales, de la carencia de formación específica ni del escaso respaldo familiar; para ellos todo ocurre al mismo tiempo y dificulta que el aula sea realmente acogedora. Un grupo menor, aunque todavía relevante 18% pone en primer

plano la infraestructura deficitaria combinada con la escasa participación de las familias, lo cual evidencia que el estado físico de la escuela y el acompañamiento en casa son dos caras de un mismo problema.

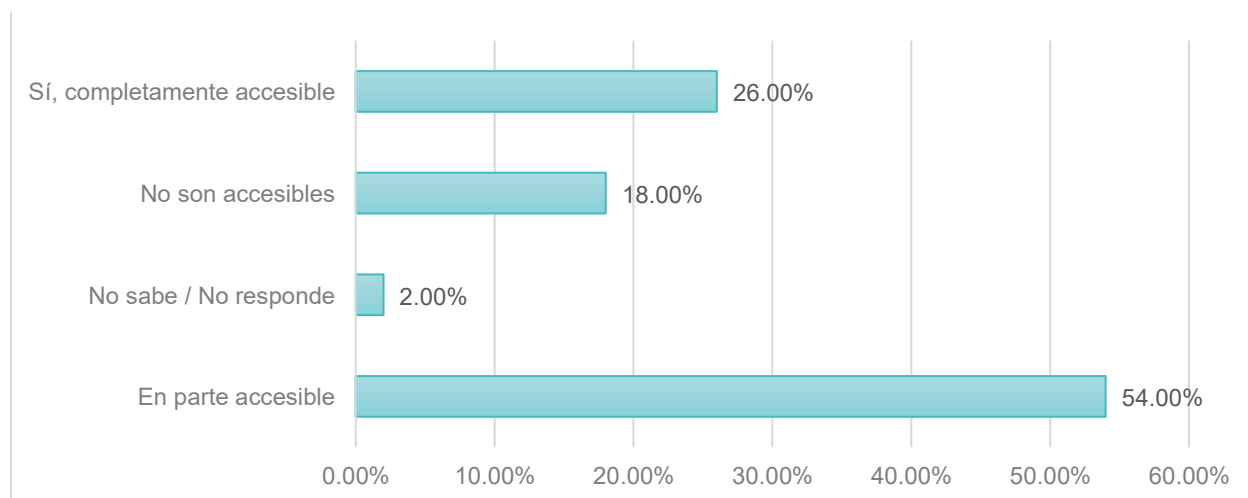
Solo un 6% menciona la infraestructura como único tropiezo, lo que sugiere que, por lo general, los docentes perciben barreras múltiples y no aisladas, seguido de 4% que señalan, con igual preocupación, la falta de materiales didácticos, el trauma psicológico de los estudiantes o la mínima colaboración de las familias; pueden parecer números bajos, pero recuerdan que cada factor, por pequeño que sea, suma peso cuando se vive en zona de conflicto. En síntesis, las respuestas de los docentes frente a estas barreras retratan un panorama donde la precariedad física de las escuelas se mezcla con limitaciones formativas, recursos escasos, heridas emocionales y un acompañamiento familiar débil, todo en un mismo paquete que, a juicio del docente, ralentiza la promesa de una educación verdaderamente inclusiva.

Figura

¿

36

Las instalaciones educativas (aulas, baños, rampas, etc.) son accesibles para estudiantes con discapacidad en Zonas del Catatumbo?



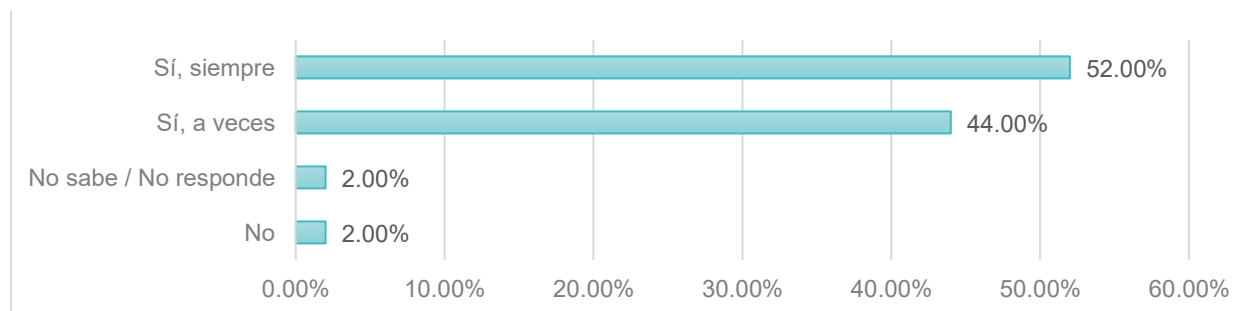
Sobre la pregunta si las instalaciones educativas (aulas, baños, rampas, etc.) son accesibles para estudiantes con discapacidad en Zonas del Catatumbo, los docentes en un 54% indicaron que los espacios escolares del Catatumbo son accesibles solo en parte, porque quizá existen elementos faltantes para que sean totalmente accesibles. Por otra parte, el 26% indicaron que las instalaciones sí cumplen plenamente los requisitos para el alumnado con discapacidad; sin embargo, este optimismo convive con un 18% que reporta la ausencia total de accesibilidad y un 2% que admite no saber o prefiere no responder. En conjunto, las respuestas revelan un panorama donde las mejoras arquitectónicas han avanzado, pero lo hacen de forma dispareja y a medias, de modo que la accesibilidad en el Catatumbo se parece más a un mosaico de avances parciales que a un logro consolidado.

37

Figura

¿

Fomentan las escuelas de Zona del Catatumbo la integración de estudiantes con diferentes características (etnia, discapacidad, género, etc.)?



Respecto a la pregunta sobre si se fomentan las escuelas de Zona del Catatumbo la integración de estudiantes con diferentes características (etnia, discapacidad, género, etc), el 52% de los docentes encuestados indicaron que sus escuelas fomentan la integración siempre, como si fuera parte usual; con un porcentaje muy similar, 44% de docentes que admiten que se hace a veces, quizás condicionado por los recursos. Existen respuestas en un 2% quienes indicaron que no saben o simplemente no se fomenta la integración de estudiantes con diferentes características, lo que sugiere que el discurso de la inclusión ha calado, aunque todavía se balancea entre la convicción plena y la práctica intermitente. En conjunto, el gráfico dibuja un paisaje donde la integración es más norma que excepción, pero no deja de matizarse con momentos de duda o de falta de recursos que, en la realidad de una zona de conflicto, pueden hacer la diferencia.

Figura

¿

38

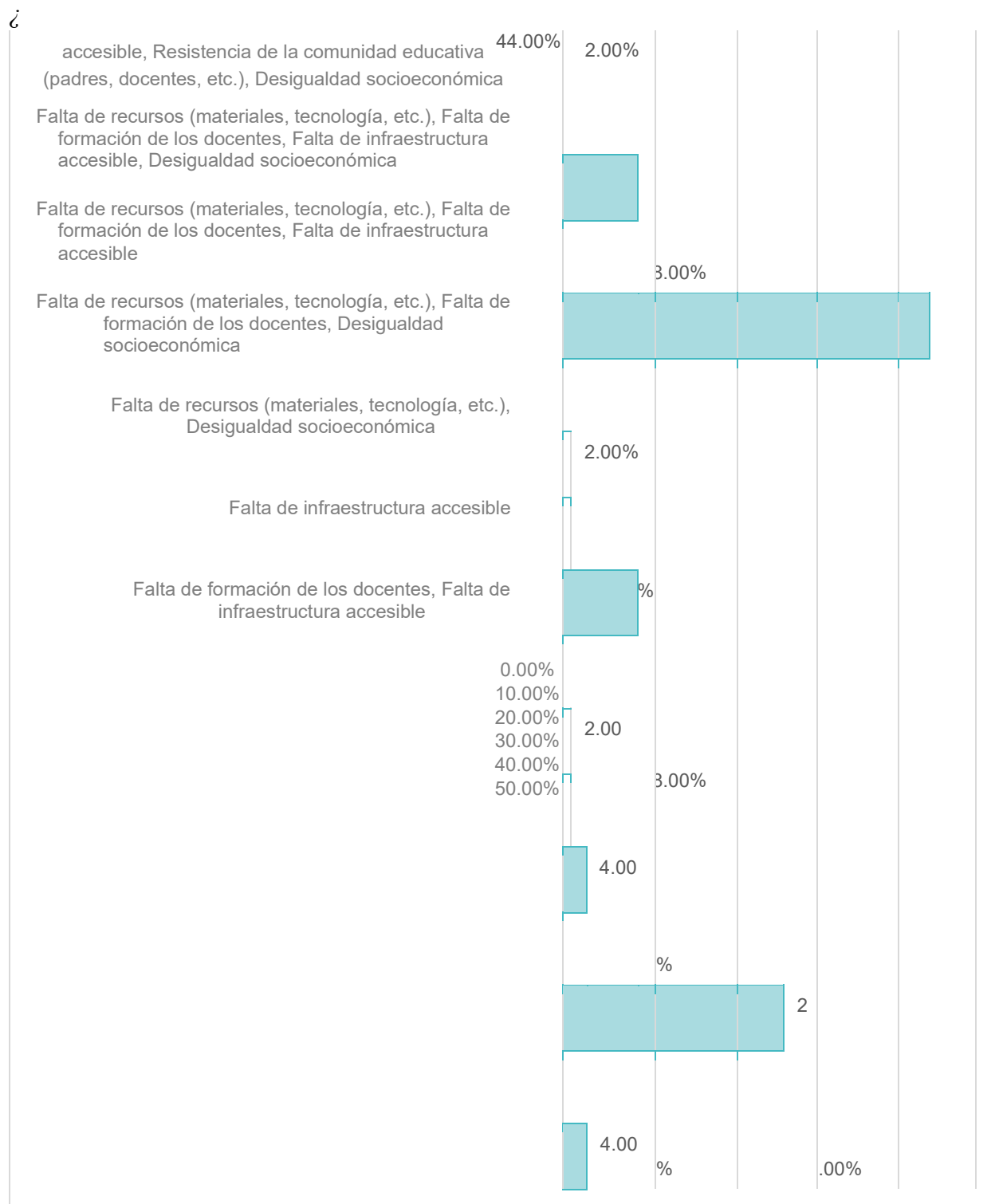
Cuáles consideran que son los principales obstáculos para la implementación de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo?

Resistencia de la comunidad educativa (padres, docentes, etc.), Desigualdad socioeconómica

Falta de recursos (materiales, tecnología, etc.), Falta de infraestructura accesible

Falta de recursos (materiales, tecnología, etc.), Falta de formación de los docentes, Falta de infraestructura

Figura



Frente a la pregunta cuáles consideran que son los principales obstáculos para la implementación de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo, el 44% de los docentes

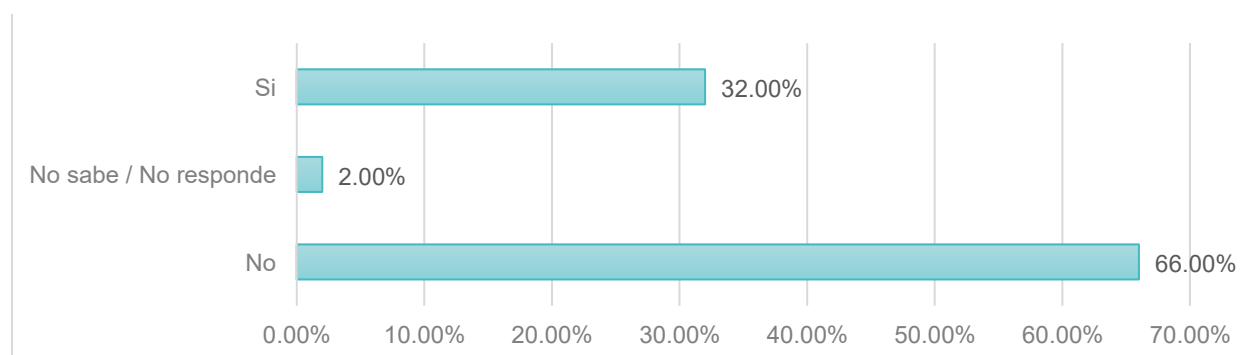
Figura*¿*

indicaron que la escasez de recursos, la falta de formación específica del personal docente, la carencia de infraestructura realmente accesible y, para rematar, la resistencia de parte de la

comunidad educativa complican la implementación de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo un entorno atravesado por profundas brechas socioeconómicas. En un segundo lugar, aunque no por ello menor, aparece un 26% que señala la infraestructura inaccesible como la principal piedra en el zapato, indicio de que las barreras arquitectónicas continúan cerrando puertas antes incluso de que empiece la clase, seguido de distintas combinaciones opciones con un 8% que combinan la falta de recursos, de capacitación y de infraestructura accesible, confirmando que estos elementos suelen ir de la mano. Los demás porcentajes de 4% y 2% suman matices al panorama al mencionar desigualdad socioeconómica o la resistencia de familias y docentes, recordando que los muros de la exclusión no siempre se construyen con concreto; a veces nacen del bolsillo o de la cultura.

En síntesis, estas respuestas retratan un escenario donde las deficiencias materiales y formativas se entrelazan con factores sociales y económicos, de modo que cualquier estrategia de inclusión en el Catatumbo deberá atacar varios frentes a la vez si quiere dejar de ser promesa y convertirse en realidad palpable.

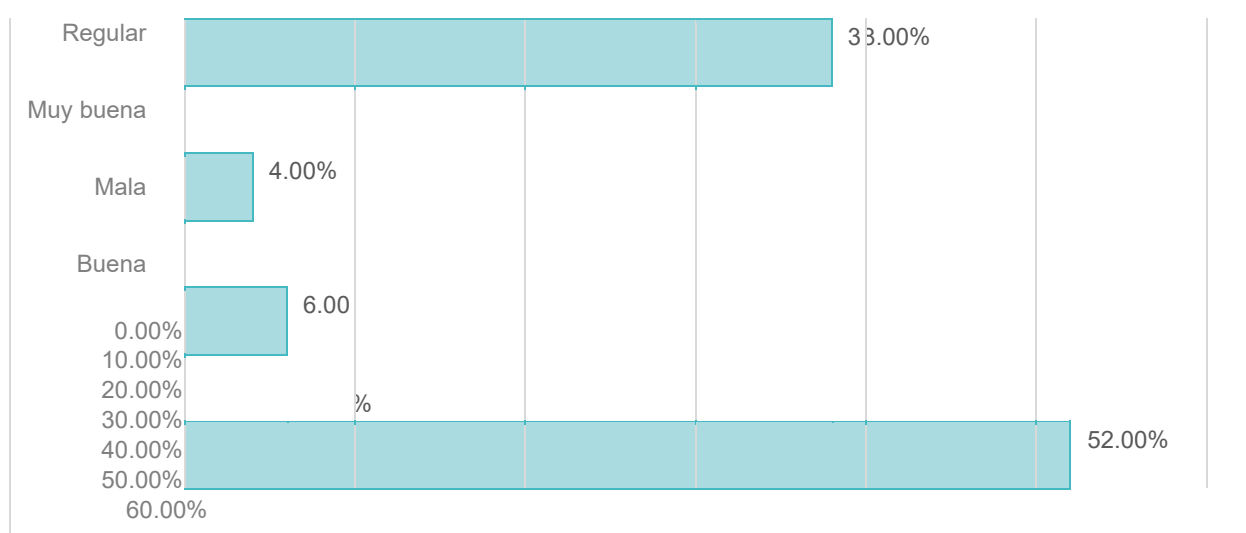
Figura 39 *¿En su opinión, la comunidad está suficientemente informada sobre la educación inclusiva?*



Sobre la pregunta si en su opinión la comunidad está suficientemente informada sobre la educación inclusiva, se encontró que un categórico 66% indicó que la comunidad no está

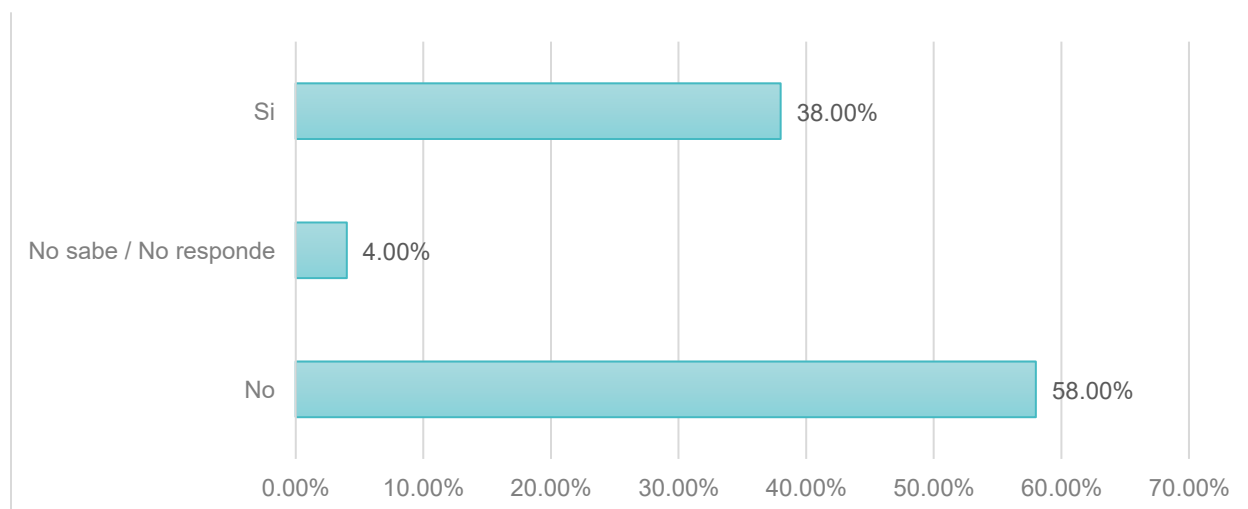
informada sobre la educación inclusiva lo que representa una clara alarma sobre la necesidad de fortalecer el entendimiento de la educación inclusiva en la comunidad lo que podría mejorar la forma en que se relacionan con los jóvenes con necesidades especiales. Por otra parte, el 32% indicaron que sí existe un conocimiento por parte de la comunidad sobre educación inclusiva algo que es importante en orden de esparcir el conocimiento sobre toda la comunidad.

Figura 40 *¿Cómo calificaría la calidad de la educación inclusiva en Zona del Catatumbo?*



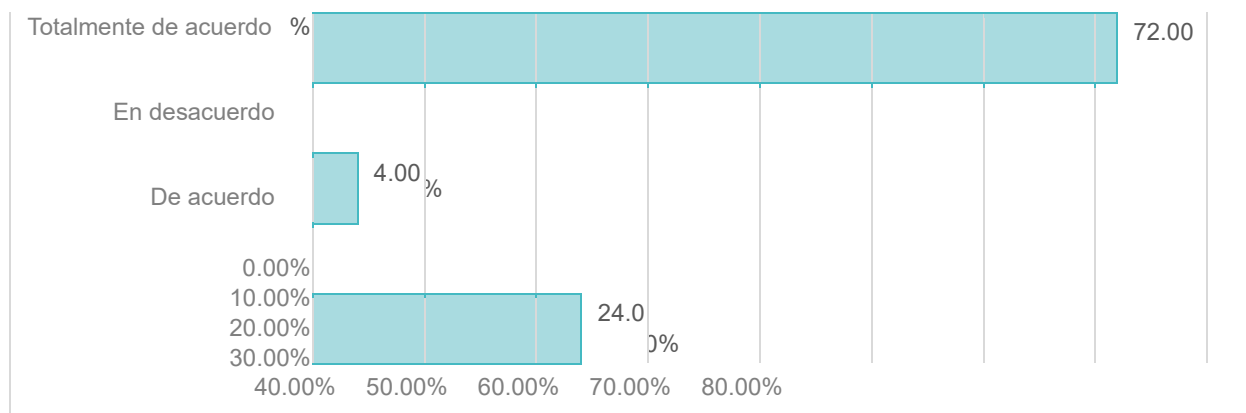
Respecto a la pregunta sobre cómo calificaría la calidad de la educación inclusiva en zona del Catatumbo, el 52% de los docentes indicó que es buena, seguido del 38% de docentes quienes indicaron que es regular; el 6% afirmó que es mala y solo el 4% indicó que es buena. En conjunto, las respuestas retratan un escenario donde la inclusión avanza y convence, pero todavía no conquista a todos ni alcanza estándares de excelencia generalizados; queda claro que, para un sector significativo de los docentes, el camino hacia una educación inclusiva plenamente satisfactoria sigue abierto y exige nuevas mejoras.

Figura 41 *¿Cree que las políticas educativas en Zona del Catatumbo están suficientemente orientadas a la inclusión de todos los estudiantes?*



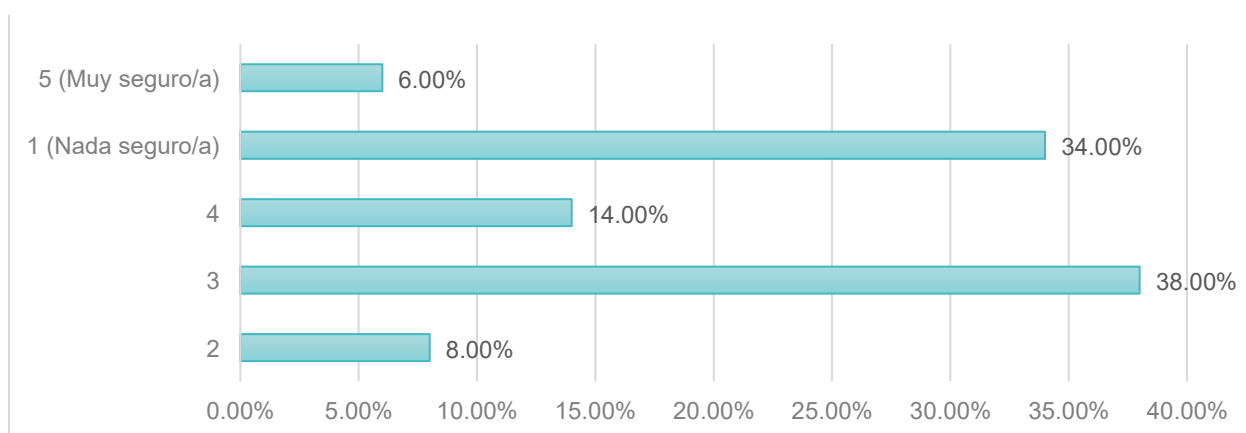
Cuando se les preguntó sobre si creen que las políticas educativas en Zona del Catatumbo están suficientemente orientadas a la inclusión de todos los estudiantes, se encontró que el 58% indicó que estas políticas no se encuentran suficientemente orientadas a la inclusión y el 38% indicó que sí. El 4% afirmó que no sabe o no responde. En conjunto, las respuestas dibujan un panorama donde la mayoría percibe un desfase entre el discurso inclusivo que se firma en los documentos y la realidad que se vive día tras día en las escuelas, mientras un grupo menor mantiene la esperanza o la convicción de que esas normas ya marcan el camino correcto, aunque aún falte ver sus efectos a gran escala.

Figura 42 *¿Está de acuerdo con la siguiente afirmación? "La comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes) debería involucrarse más en la promoción de la educación inclusiva"*



Sobre la pregunta si está de acuerdo con la afirmación "La comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes) debería involucrarse más en la promoción de la educación inclusiva, la gran mayoría de los docentes encuestados 72% afirmó que se encuentran totalmente de acuerdo en que la comunidad educativa debería involucrarse más en la promoción de la educación inclusiva, algo que el 24% también se encuentra de acuerdo. Solo el 4% indicó desacuerdo en esta iniciativa.

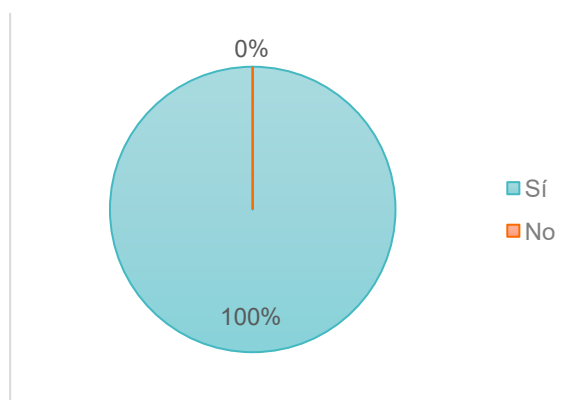
Figura 43 En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan seguro/a se siente al asistir a la escuela en su comunidad?



Sobre la pregunta qué tan seguro/a se siente al asistir a la escuela en su comunidad, los docentes indicaron en un 38% que se encuentran indiferentes ante la seguridad, seguido del 42% quienes indicaron que se encuentran inseguros. El 20% afirmaron que se encuentran seguros lo

cual se traduce en una inseguridad e indiferencia de la gran mayoría de docentes en tanto la asistencia a las escuelas. En conjunto, las respuestas sugieren un entorno donde la vivencia cotidiana del aula se debate entre una normalidad frágil y la permanencia de miedos, reflejo de un territorio que todavía carga el peso de la violencia y donde la seguridad plena sigue siendo un anhelo más que una realidad compartida.

Figura 44 *¿Considera importante que se implementen más programas de inclusión y apoyo en las escuelas?*



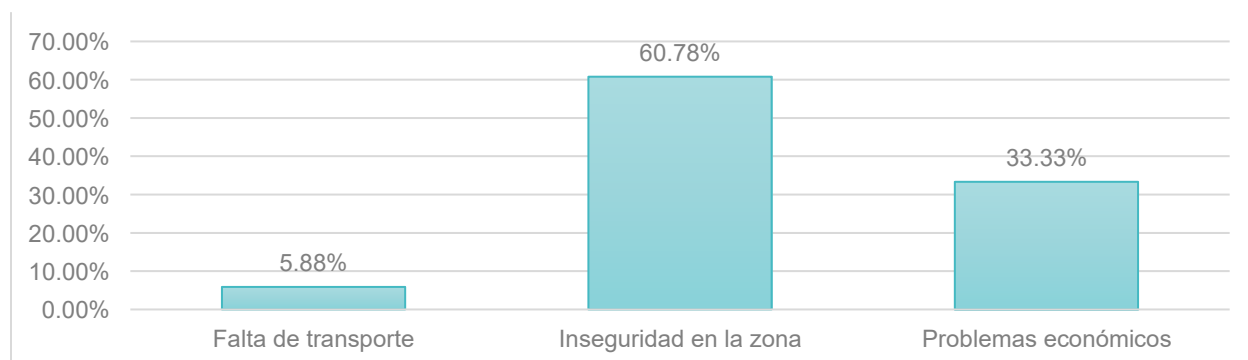
Sobre la pregunta si considera importante que se implementen más programas de inclusión y apoyo en las escuelas, el 100% considera imprescindible desplegar más programas de inclusión y apoyo en las escuelas, ya que no se encontró ni uno solo no.

En resumen, los docentes del Catatumbo dibujan un escenario donde la inclusión avanza a empujones, porque el terreno, literal y simbólicamente, continua con dificultades y es incierto. Las respuestas permiten reconocer que la falta de aulas accesibles, los materiales que nunca llegan y la formación docente que apenas asoma, se mezclan con la escasa participación familiar y un cansancio emocional que los chicos arrastran como lastre; todo eso forma un nudo difícil de desatar. Se observa que la integración de estudiantes diversos ocurre con frecuencia, pero también admite que la inseguridad del entorno, hace que muchos que se sienten inseguros,

además casi seis de cada diez asegura que las políticas oficiales no terminan de aterrizar en las aulas, aunque eso no les quita el ánimo de exigir las: frente a la pregunta de si hacen falta más programas de apoyo, todos contestan que sí, como quien no se cansa de repetirlo, y ahí, quizás, radique la conclusión más clara: mientras no se acometa una intervención que abarque infraestructura, recursos, formación, cuidado emocional y participación comunitaria, todo a la vez, no por partes, la inclusión seguirá siendo una promesa a medias, sujeta al vaivén de la violencia y la desigualdad que todavía golpean la región.

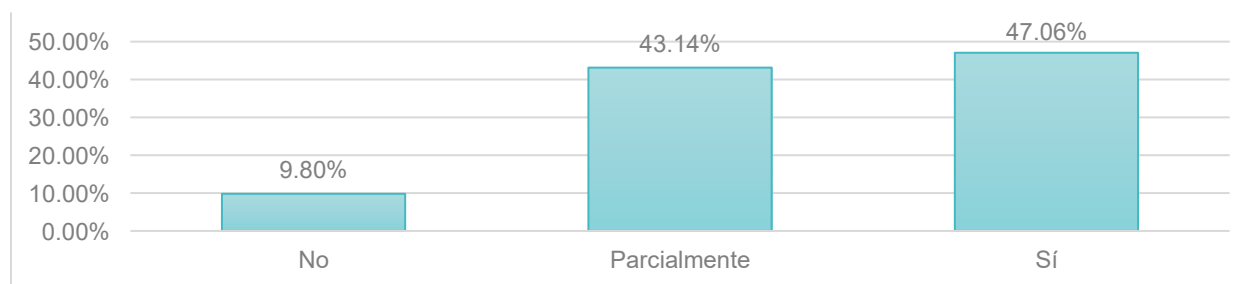
6.2 Barreras identificadas por parte de los padres

Figura 45 *¿Cuál ha sido el principal obstáculo para la educación de sus hijos?*



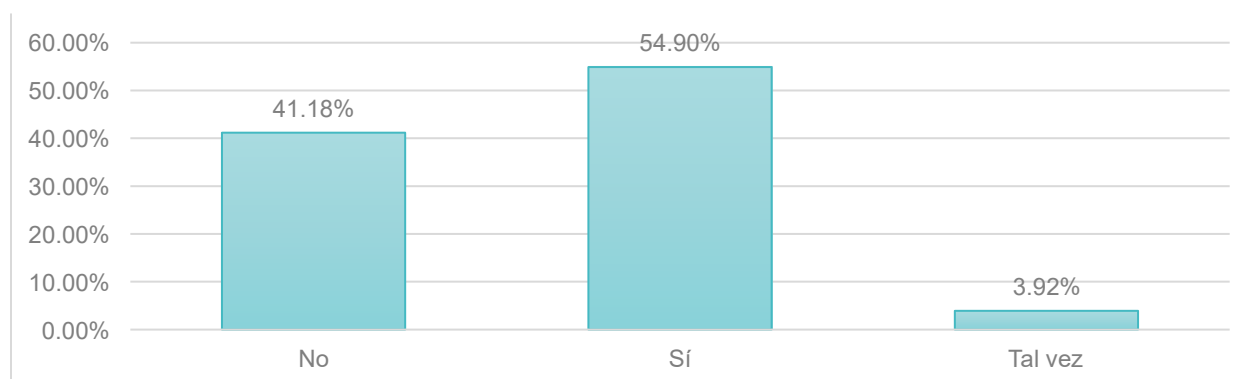
Según la pregunta *Cuál ha sido el principal obstáculo para la educación de sus hijos* los padres apuntan sin rodeos a la inseguridad como el freno más fuerte para la educación de sus hijos: el 61% señalan que la violencia que ronda el vecindario pesa más que cualquier otra cosa; el 33% menciona los apuros económicos y apenas un puñado alude a la falta de transporte, de modo que el miedo y el bolsillo marcan la pauta antes que la distancia hasta la escuela.

Figura 46 *¿Considera que las escuelas en su zona ofrecen un entorno seguro para sus hijos?*



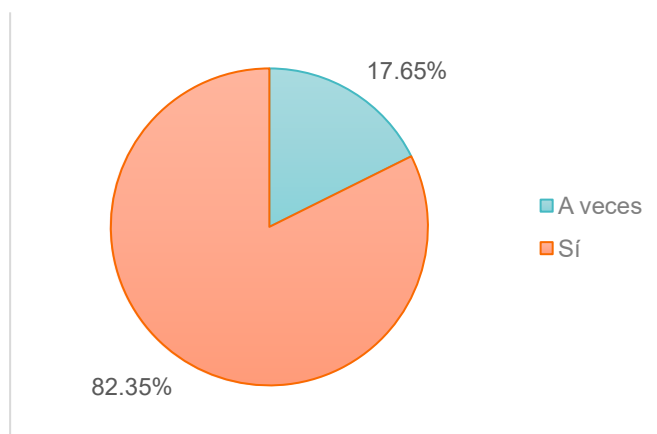
Respecto a la pregunta Considera que las escuelas en su zona ofrecen un entorno seguro para sus hijos, casi la mitad (47%) confía en que el aula ofrece protección, pero un 43% responde parcialmente y uno de cada diez (10%) la niega, lo que deja ver recelos que todavía existe algo de inseguridad en el entorno educativo.

Figura 47 *¿Sus hijos han tenido que dejar de estudiar temporal o permanentemente por causa del conflicto armado?*



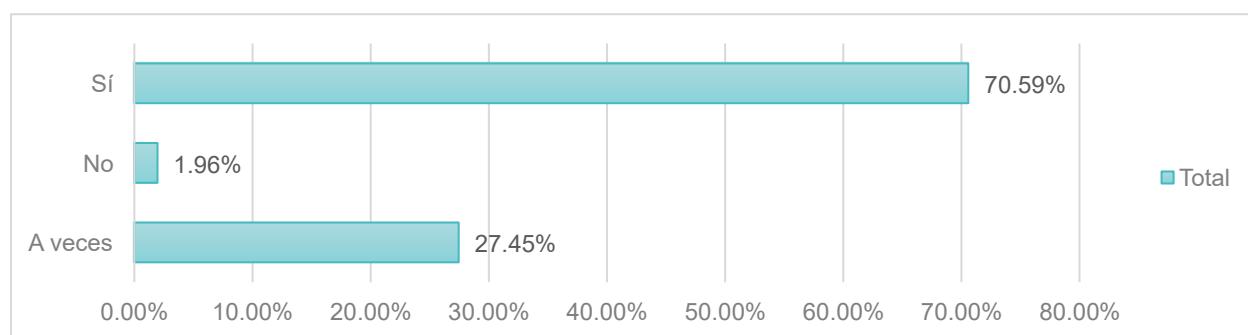
Cuando se les preguntó sobre si sus hijos han tenido que dejar de estudiar temporal o permanentemente por causa del conflicto armado, más de la mitad de los padres (55%) admite que sus hijos han interrumpido los estudios alguna vez por culpa del conflicto, mientras que el 40% logran sostener la asistencia y un pequeño grupo duda; es la confirmación de que la violencia no es un rumor lejano sino una fuerza que saca al niño del salón de clases.

Figura 48 *¿Siente que la escuela respeta y valora la diversidad cultural de su comunidad?*



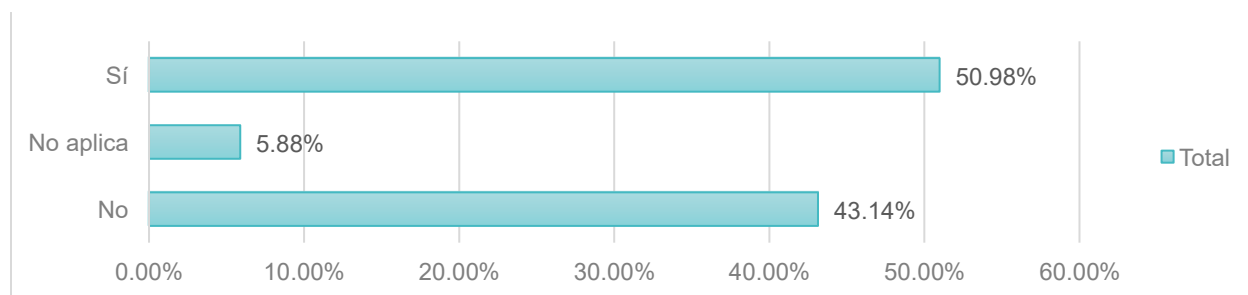
Sobre la pregunta si siente que la escuela respeta y valora la diversidad cultural de su comunidad, se encontró un categórico 82% que indicaron que sí se respeta y valora la diversidad y solo un 18% indicaron que a veces, lo cual ofrece diversidad cultural pero una fundamental característica sobre el respeto y valor sobre la diversidad cultural.

Figura 49 *¿La escuela promueve el respeto por la diversidad cultural?*



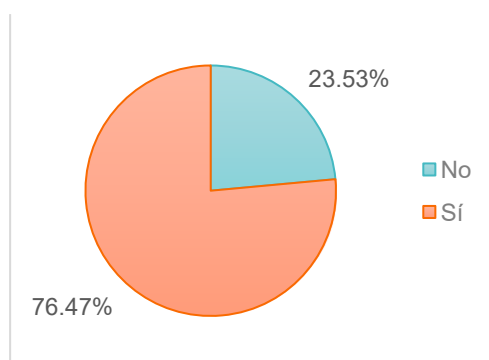
La pregunta sobre si la escuela promueve el respeto por la diversidad cultural, los docentes en su gran mayoría 70% indicaron que sí se promueve el respeto por la diversidad cultural mientras que el 27% indicó que a veces.

Figura 50 *¿Sus hijos han recibido algún tipo de apoyo psicosocial en la escuela?*



Respecto a la pregunta sobre si los hijos han recibido algún tipo de apoyo psicosocial en la escuela, los docentes encuestados respondieron en un 51% que sí han recibido apoyo psicosocial, pero un importante 43% afirmó que no lo han recibido, lo que demuestra la ausencia de este tipo de apoyos sobre todo considerando una zona de alta afectación psicológica por las dinámicas que se desprenden del conflicto armado.

Figura 51 *¿Cree que una mejor educación podría ayudar a disminuir el impacto del conflicto armado en su comunidad?*



Por último, frente a la pregunta Cree que una mejor educación podría ayudar a disminuir el impacto del conflicto armado en su comunidad, un categórico 76% indicó que sí creen que una mejor educación podría ayudar el impacto generado por el conflicto armado en la comunidad, y solo el 23% indicó que no.

Las respuestas de los padres dibujan un mosaico donde la inseguridad externa, la fragilidad económica y las lagunas de apoyo emocional se entrelazan para frenar la continuidad escolar; sin

embargo, el mismo grupo reconoce avances en respeto cultural y mantiene una fe sólida en el poder transformador de la educación. La historia que cuentan estas cifras es la de una comunidad que valora la escuela, celebra su apertura a la diversidad y ansía verla convertida en un refugio estable, pero señala con claridad que, sin entornos seguros, ingresos suficientes y atención psicosocial consistente, cualquier intento de inclusión chocará contra la dura realidad que impone el conflicto armado.

CAPÍTULO VII. Conclusiones

Las encuestas a docentes y familias mostraron que la inseguridad ligada a la presencia de actores armados es el factor que más pesa sobre la continuidad escolar: seis de cada diez familias la señalaban como obstáculo principal y tres de cada cuatro docentes admitían haberla sufrido en el propio entorno educativo. A ello se suman apremios económicos que obligan a muchos hogares a priorizar el sustento diario sobre la asistencia regular de sus hijos, y, en menor medida, la lejanía o precariedad del transporte. Pese a estas sombras, madres y padres valoran enormemente la educación —el 90% la juzga “de calidad”— y mantienen la convicción de que hace falta para construir paz. Esa percepción positiva, unida al arraigo de la mayoría de maestros en la zona, constituye un capital social decisivo para cualquier intervención futura.

El profesorado del Catatumbo exhibe un compromiso notable con la diversidad: nueve de cada diez docentes consideran su escuela inclusiva y emplean adaptaciones curriculares o estrategias diferenciadas. Sin embargo, cuando se les pregunta qué necesitan para fortalecer esa inclusión, el 42% exige a la vez formación continua, apoyos psicosociales, mejoras de

infraestructura y materiales adaptados, señal inequívoca de que el esfuerzo docente no basta sin condiciones mínimas. La familia, por su parte, responde bien a la invitación: ocho de cada diez progenitores han participado activamente en actividades escolares, lo cual refuerza las redes de protección. Persiste, no obstante, un vacío crítico: solo la mitad de los estudiantes ha recibido apoyo psicosocial sistemático, un flanco débil si se considera la alta exposición al conflicto.

Las barreras aparecen entrelazadas. Según los docentes, la combinación “infraestructura inadecuada + escasez de materiales + falta de formación + escasa participación familiar” aglutina el 40% de las respuestas, mientras otro 18% vuelve a señalar la infraestructura junto al bajo acompañamiento familiar. Desde la óptica de los padres, la inseguridad externa, la estrechez económica y la ausencia de transporte escolar configuran los tres grandes muros de acceso. En el plano cultural, la buena valoración del respeto a la diversidad (más del 70% de familias responde que la escuela lo promueve) contrasta con la percepción docente de que aún hay resistencia comunitaria y desconocimiento sobre educación inclusiva. Finalmente, el miedo y el trauma siguen muy presentes: una tercera parte de la comunidad escolar se siente “nada segura” o solo “medianamente segura” dentro del recinto, y la mitad carece de apoyos emocionales estables.

En términos generales, el estudio confirma que la educación en el Catatumbo ya opera como semilla de inclusión y reconciliación, pero lo hace sobre un terreno frágil, pues se presenta desafíos y barreras, así como de ausencia de políticas educativas más enfocadas. La comunidad educativa, docentes comprometidos y familias dispuestas a involucrarse, representa la principal fortaleza; sin embargo, su esfuerzo parece insuficiente mientras persistan las brechas materiales (infraestructura, transporte, recursos didácticos), la carencia de apoyos psicosociales permanentes y la inseguridad que obliga a suspender clases o abandonar estudios. Para que las escuelas sean realmente herramienta de paz e inclusión deben confluir acciones simultáneas, a saber, garantizar seguridad y transporte, invertir en espacios accesibles, dotar de materiales y formación

especializada al cuerpo docente y ampliar la atención emocional. Solo así la convicción mayoritaria de que una mejor educación disminuye el impacto del conflicto podrá traducirse en trayectorias escolares continuas y en nuevas oportunidades de vida para la niñez y juventud del Catatumbo.

CAPÍTULO VIII. Recomendaciones

- Concertar un pacto territorial por la inclusión que una a autoridades, comunidad, sector salud y cooperantes para garantizar rutas seguras, aulas accesibles, dotación y atención emocional permanente.
- Crear un programa continuo de formación docente con mentorías y acompañamiento en aula para actualizar prácticas inclusivas.
- Insertar en el currículo un eje socio-emocional e intercultural que trabaje gestión de emociones, resolución de conflictos y valoración de la identidad local junto a las familias.
- Diseñar un observatorio escolar que registre cada semestre trayectorias, deserción y efecto de mejoras en infraestructura, transporte y apoyo psicosocial.
- Impulsar investigaciones participativas donde estudiantes, docentes y padres co-diseñen y evalúen las estrategias inclusivas, generando conocimiento local replicable.

Referencias

- Alba-Maldonado, j., Nolasco-Serna, C., & Santoagp-Velázquez, J. (2021). Educación inclusiva en la Región del Catatumbo, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña un Reto para el Acceso a la Educación Superior. *Revista Mundo Fesc*(11), 135-148.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Buitrago, R. (2022). Educación para excombatientes en el posconflicto. Un estado del arte de las propuestas educativas y de intervención con excombatientes. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), 80-92.
- Carrascal, A., Jaime, L., & Casadiegos, M. (2020). *Efectos del conflicto armado en el Catatumbo colombiano*. Ocaña: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Catatumbo. Memorias de vida y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., . . . Molano, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de*

- Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.
- Córdova, C., Jara, J., Muñoz, N., & Romero, C. (2024). La educación como herramienta para la inclusión social: un análisis en el contexto ecuatoriano. *South Florida Journal of Development*, 5(2), 811-825.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute Oslo; Sage Publications, Inc.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Houtart, F. (2005). Les autonomies multiculturals en el context de la mundializació. *Europa de les nacions*(57), 31-38.
- Ibáñez, A., & Moya, A. (2007). ¿Cómo deteriora el desplazamiento forzado el bienestar de los hogares desplazados? Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. *Revista Coyuntura Social*(37), 29-62.
- Kieran, M., Shirlow, P., & McElrath, K. (2004). Resistance, Transition and Exclusion: Politically Motivated Ex-Prisoners and Conflict Transformation in Northern Ireland. *Political Violence and Terrorism Studies*, 16(3), 646-670.
- López-González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144.
- MinIgualdad. (10 de Julio de 2024). *Jóvenes En Paz*. Obtenido de <https://www.minigualdadyequidad.gov.co/portal/Secciones/Programas/383365:Jovenes-En-Paz>
- Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Dialnet*, 9(1), 26-41.

- Otero, L. (2017). El fenómeno del desplazamiento forzado en la zona del Catatumbo entre los años 2002 y 2010. *Ambiente Jurídico*(21), 75-98.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Peña, D. (2020). *Educación para la paz en escenarios de conflicto. [Tesis de grado]*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Perfetti, M. (2016). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Proyecto FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC .
- Ramírez, J., Zamora, V., Centeno, D., & Arbey, C. (2017). *Ejército Nacional. El Conflicto Armado en las Regiones Capítulo Especial: Catatumbo*. Bogotá D.C.: Documentos de Investigación de Ciencias Sociales y Humanas Universidad del Rosario.
- Save The Children. (2020). *Hacia una educación para todos en el Catatumbo. Caracterización de la oferta educativa para estudiantes con discapacidad en la región del catatumbo*. Bogotá D.C.: Fundación Save The Children – Fundación Saldarriaga Concha.
- Soto, E., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. A. (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (pp. 203-221)*. (págs. 203-221). Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
- Trujillo, L. (2020). *El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto. [Tesis de doctorado]*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Urbina-Cárdenas, J., Díaz-Camarón, J., & Urbina-García, D. (2022). Representaciones sociales de estudiantes del Catatumbo sobre escuela rural. *Praxis&Saber*, 13(33), 1-18.

- Valera, B., Domínguez, M., & Coronel, I. (2016). Educación inclusiva en las escuelas multigrado. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 225233.
- Vargas, C., & Zabarain, S. (2018). Tipo de apego en niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano. *Revista Katharsis*(26), 69-86.
- Venegas, J. (2022). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 20(1), 1-5.
- Villanueva, J. (2020). *Conflicto armado en el catatumbo y sus consecuencias en la región. [Tesis de grado]*. Bogotá D.C.: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano .