

Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes
desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado

Senayda Roa Perilla

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación Justicia y Convivencia Escolar

Bogotá, D.C.

2018

Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado

Senayda Roa Perilla

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Educación

Tutora:

PhD. Rosa Ludy Arias Campos

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación Justicia y Convivencia Escolar

Bogotá, D.C.

2018

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá D. C. Mayo 11 de 2018.

Nota de Advertencia

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Artículo 23, Resolución N° 13 de 1946

Pontificia Universidad Javeriana

Dedicatoria

*Dedico esta investigación a los hombres de mi vida...
mi padre que fue la razón para trabajar por la paz y mis hermanos e hijos
para que disfruten de ella, lejos esa guerra absurda.*

Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido en el proceso y culminación de este trabajo, en primer lugar, quiero agradecer a Dios, porque siempre ha estado allí poniendo ayudadores, a la Secretaría de Educación por brindarme esta oportunidad, a mi directora y maestra Rosa Ludy Arias, quien no sólo me guio académicamente, sino que contribuyó en mi crecimiento personal.

En cuanto a mi familia, agradezco a mis dos chiquis, Cristian y Juampis por su comprensión y paciencia para culminar esta etapa y no haber compartido algunos momentos de su niñez y adolescencia.

Y cómo olvidar a mi amiga y hermana Luz Ángela quien, con sus aportes, ayuda, consejos y compañía me confortaron hasta el último instante.

En general, a todas las personas que Dios puso en mi camino para obtener este logro.

Gracias.

Contenido

	Pág.
1. Consideraciones generales del estudio.....	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo general.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.	21
1.3 Justificación	21
1.4 Antecedentes.....	27
1.4.1 Antecedentes normativos.	27
1.4.2 Aportes investigativos en este campo del conocimiento.	38
2. Horizonte teórico	46
2.1 Población desvinculada.....	46
2.1.1 Definición.	46
2.1.2 Proceso de desmovilización.	47
2.1.3 Características de los NNA desvinculados.....	48
2.1.4 Consecuencias del reclutamiento en los NNA	49
2.1.5 Contexto histórico	50
2.1.6 Dimensión cuantitativa	52
2.1.7 Dimensión geográfica	56
2.1.8 Atención institucional a NNA desvinculados.	57
2.2 Factores de riesgo	60
2.2.1 Conceptos y características.	60
2.2.2 Clasificación de los factores de riesgo	61
2.2.3 Factores de Riesgo asociados a la población desvinculada al conflicto armado.	63
2.3 Factores protectores	65
2.3.1 Conceptos y características.	65
2.3.2 Mecanismo de acción.....	66
2.3.3 Factores protectores asociados a la reintegración.	67
2.4 Evidencias de factores de riesgos y protectores en la adolescencia.....	69
2.5 Ambientes como factores protectores y de riesgo.....	70
2.5.1 Familia.	70
2.5.2 Escuela.....	71
2.5.3 Comunidad.....	76
2.5.4 Articulación de ambientes diversos.	77
3. Diseño Metodológico.....	79
3.1 Paradigma cualitativo.....	79

3.2 Enfoque hermenéutico- narrativo.....	80
3.3 Nivel descriptivo.....	81
3.4 Tipo de estudio: estudio de caso múltiple.....	81
3.5 Fuentes consultadas.....	82
3.6 Contexto y sujetos de la investigación.....	83
3.6.1 Colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	84
3.6.2 Colegio Gerardo Paredes.....	85
3.7 Fases de la investigación.....	87
3.8 Técnicas de la investigación.....	88
3.9 Modelo analítico de datos: Análisis de contenido.....	91
La codificación abierta para los colegios.....	93
Caso 1: Colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	95
Caso 2. Colegio Gerardo Paredes.....	97
4. Resultados.....	100
4.1 Factores protectores para la reintegración de desvinculados en las Instituciones educativas.....	100
4.1.1 Factores protectores Caso 1: Colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	100
4.1.1.1 Factores protectores en la familia.....	101
4.1.1.2. Factores protectores en la escuela.....	102
4.1.1.3 Factores protectores en la comunidad.....	106
4.1.2 Factores protectores Caso 2. Colegio Gerardo Paredes.....	107
4.1.2.1 Factores protectores en la familia.....	108
4.1.2.2 Factores protectores en la escuela.....	109
4.1.2.3 Factores protectores en la comunidad.....	115
4.1.3 Aspectos comunes y diferenciales de los factores protectores.....	116
4.1.3.1 Apreciaciones comunes sobre los factores protectores.....	116
4.1.3.2 Apreciaciones diferenciales sobre los factores protectores.....	123
4.2. Factores de riesgo organizados por institución educativa.....	123
4.2.1 Factores de riesgo caso 1. Colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	124
4.2.1.1 Factores de riesgo en la familia.....	124
4.2.1.2 Factores de riesgo en la escuela.....	127
4.2.1.3 Factores de riesgo en la comunidad.....	133
4.2.2 Factores de riesgo caso 2. Colegio Gerardo Paredes.....	133
4.2.2.1 Factores de riesgo en la familia.....	134
4.2.2.2 Factores de riesgo en la escuela.....	136
4.2.2.3 Factores de riesgo en la comunidad.....	142
4.2.3 Aspectos comunes y diferenciales de los factores de riesgo.....	143
4.2.3.1 Apreciaciones comunes sobre los factores de riesgo.....	144
4.2.3.2 Apreciaciones diferenciales sobre los factores de riesgo.....	147
5. Estrategias para afrontar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores.....	148
6. Conclusiones.....	157

Referencias..... 162

Apéndices..... 171

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Comparación de Rutas Opción Legal, SED – RIO, SED-CINEP.....	41
Tabla 2. Análisis de instrumentos de Política Pública en cuanto a educación.....	44
Tabla 3. Roles de los NNA al interior del conflicto.....	48
Tabla 4. Características de los jóvenes desmovilizados.....	49
Tabla 5. Hitos históricos relevantes al reclutamiento de NNA.....	50
Tabla 6. Tipos de factores de riesgo	62
Tabla 7. Factores de riesgo y protectores asociados a la salud mental	69
Tabla 8. Proceso general de análisis de datos cualitativos aplicado a análisis de contenido	93
Tabla 9. Factores protectores con sus respectivos determinantes y frecuenciag	99
Tabla 10. Categorías emergentes de los factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar .	101
Tabla 11. Categorías en el colegio Gerardo Paredes.....	107
Tabla 12. Jóvenes atendidos en el programa de Prevención del delito de la SDSCJ (Sistema Distrital de Casas de Justicia)	122
Tabla 13. Factores de riesgo en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar	124
Tabla 14. Categorías emergentes en el colegio Gerardo Paredes	133

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Estructura piramidal de la población VCA.....	22
Figura 2. Estructura piramidal de las personas atendidas en el componente psicosocial del PAPSIVI	23
Figura 3. Reintegración en Colombia	24
Figura 4. Plan para personas en proceso de reintegración de la ACR	25
Figura 5. Mapa de políticas para NNA	28
Figura 6. Ruta de reincorporación para menores desvinculados.....	37
Figura 7. Fase 1 y 2 de la ruta de reincorporación para menores desvinculados	37
Figura 8. Datos de desvinculación en los primeros años del conflicto	51
Figura 9. Personas desvinculadas/desmovilizadas versus a las reclutadas	52
Figura 10. Porcentaje de reclutamiento de personas por GAPD.....	53
Figura 11. Estructura del Observatorio del Bienestar de la niñez.....	54
Figura 12. Población desvinculada que ingresa al Programa GAOML	54
Figura 13. Distribución de la población NNA que se vincula al programa GAOML del ICBF.....	55
Figura 14. Pertenencia étnica de NNA vinculados al GAOML.....	55
Figura 15. Regiones de mayor presencia de GAI	56
Figura 16. Distribución de NNA desvinculados por departamento	57
Figura 17. Modalidades de atención a NNA según lineamientos ICBF	58
Figura 18. Modalidades de ubicación inicial	59
Figura 19. Modalidades de apoyo y fortalecimiento.....	59
Figura 20. Modalidades de apoyo y fortalecimiento en medio diferente al de la familia de origen o red vincular	60
Figura 21. Áreas principales de los factores de protección.....	66
Figura 22. Competencias socio-personales	67
Figura 23. Relación de factores protectores con el modelo de las cinco competencias.....	68
Figura 24. Fases para la construcción de la paz en Colombia a partir de la negociación con FARC-EP ...	74
Figura 25. Principios de los Seis pétalos de la Educación para la Paz.....	75
Figura 26. Líneas de apoyo de la Comunidad Internacional a los NNA desvinculados de grupos armados ilegales	77
Figura 27. Clasificación de los entornos sociales	78
Figura 28. Mapa ubicación del Colegio Filarmónico Simón Bolívar	84
Figura 29. Mapa de ubicación del Colegio Gerardo Paredes.....	86
Figura 30. Secuencia de un diseño de caso múltiple.....	87

Lista de apéndices

	Pág.
Apéndice 1. Formato de entrevista a docentes y orientadores	171
Apéndice 2. Formato de entrevista a estudiantes	172
Apéndice 3. Formato de Grupo Focal.....	173
Apéndice 4. Fase inicial de codificación para factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar	174
Apéndice 5. Fase inicial de codificación para factores de riesgo en el colegio Filarmónico Simón Bolívar	175
Apéndice 6. Fase inicial de codificación para factores protectores en el colegio Gerardo Paredes.....	176
Apéndice 7. Fase inicial de codificación para factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes.....	177
Apéndice 8. Fase media de categorización para los factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar	178
Apéndice 9. Fase media de categorización para los factores de riesgo en el colegio Filarmónico Simón Bolívar	179
Apéndice 10. Fase inicial de categorización para factores protectores en el colegio Gerardo Paredes	180
Apéndice 11. Fase inicial de categorización para factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes	181
Apéndice 12. Fase media de categorización para los factores protectores en el colegio Gerardo Paredes	182
Apéndice 13. Fase media de categorización para los factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes..	183
Apéndice 14. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la escuela en el colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	184
Apéndice 15. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la escuela en el colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	186
Apéndice 16. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la familia en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.	187
Apéndice 17. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la familia en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.	188
Apéndice 18. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la comunidad en el colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	189
Apéndice 19. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la comunidad en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.....	190
Apéndice 20. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la escuela en el colegio Gerardo Paredes.	191
Apéndice 21. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la escuela en el Colegio Gerardo Paredes.	193

Resumen

La presente investigación cualitativa tuvo como propósito caracterizar y comprender los factores de riesgo y los factores protectores en el contexto escolar, en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en el posconflicto armado.

El enfoque teórico se centró en los términos de desvinculado, reintegración, factores protectores, factores de riesgo, escuela, familia, comunidad y la normatividad asociada a la población desvinculada.

En cuanto al diseño metodológico, se aplicó un estudio de caso múltiple en dos colegios públicos del Distrito, con un enfoque hermenéutico-narrativo y un alcance descriptivo, que utilizó el análisis de contenido, los participantes fueron un docente, un estudiante, un padre de familia y el orientador, en cada uno de los colegios analizados.

Los hallazgos del estudio permitieron identificar las debilidades que presentan las dos instituciones educativas para la reintegración de los NNA desvinculados, así como las dificultades en el acompañamiento de las entidades y programas de apoyo. En el mismo sentido, se destacan las fortalezas y posibilidades de la comunidad educativa para contrarrestar las limitaciones y avanzar hacia procesos que puedan fortalecer el papel de la institución educativa en la reintegración de esta población a la sociedad.

Palabras clave: Factores de riesgo, factores protectores, reintegración, escuela, familia, posconflicto, NNA desvinculados.

Abstract

The purpose of this qualitative research was to characterize and understand the risk factors and protective factors in the school context, in the reintegration of children and adolescents separated from illegal armed groups in the armed post-conflict.

The theoretical approach focused on the terms of disengagement, reintegration, protective factors, risk factors, school, family, community and the regulations associated with the disengaged population.

Regarding the methodological design, a multiple case study was applied in two public schools in Bogota city, with a hermeneutic-narrative approach and a descriptive scope, which was used the content analysis, the participants were a teacher, a student, a parent, and the counselor, in each of the schools analyzed.

The findings of the study allowed to identify the weaknesses that the two educational institutions present for the reintegration of disengaged youth, as well as the difficulties in accompanying the government entities and support programs. In the same sense, it highlights the strengths and possibilities of the educational community to counteract the limitations and move towards processes that can strengthen the role of the educational institution in the reintegration of this population into society.

Key Words: Risk factors, Protective Factors, Reintegration, School, Family, Community, Posconflict and disengaged.

Introducción

El presente estudio se propuso identificar los factores de riesgo y los factores protectores que se presentan en dos instituciones educativas en la ciudad de Bogotá frente a la reintegración de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) desvinculados, con el fin de hilar las experiencias, vivencias y recomendaciones de representantes de la comunidad expuesta al fenómeno, para tener una imagen holística de la realidad en un contexto específico.

En tal sentido, los resultados de la investigación se ordenaron para su presentación en cuatro capítulos: (a) consideraciones generales del estudio; (b) horizonte teórico; (c) horizonte metodológico; (d) hallazgos, conclusiones y recomendaciones. En el primer capítulo titulado Consideraciones generales del estudio se define el problema de investigación, se formulan los objetivos que guiaron el estudio, se presenta la justificación del mismo y se presentan algunos antecedentes.

A continuación, en el segundo capítulo denominado Horizonte Teórico se documentan los tópicos centrales del estudio, tales como: desvinculado, reintegración, factores protectores, factores de riesgo, escuela, familia, comunidad, normatividad asociada a la población desvinculada.

En el tercer capítulo, se desarrolló el Horizonte Metodológico que comprende la recolección de datos a través de la realización de seis entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a los representantes de cada colegio en los roles de estudiante, docente, orientador y padre de familia.

Se implementó el estudio de caso múltiple de acuerdo con los referentes expuestos por Hernández - Sampieri, Fernández y Baptista (2014) en donde cada colegio representa una unidad de análisis. Comprendió la conceptualización y diseño de los casos; recolección de datos y análisis; discusión y metainferencia de resultados. Las dos últimas fases se desarrollaron siguiendo la

metodología de análisis de contenido que proporciona un soporte ordenado y sistemático para el tratamiento de datos. El método incluye la reducción de datos; disposición de datos; obtención y verificación de conclusiones. Cada colegio se estudió de forma holística como una sola unidad siguiendo el análisis de contenido con un enfoque narrativo que permitiera construir significados a partir de las vivencias de los participantes.

En el capítulo de resultados se realizó una comparación de las categorías emergentes para identificar relaciones inter e intracolegios de acuerdo con la observación de temporalidad, causalidad, o presencia de conjunto-subconjunto. Dicho análisis, permitió la fusión de categorías emergentes y renombramiento de categorías para llegar a las categorías principales que definen los factores protectores y de riesgo de la investigación. En el marco del estudio cualitativo se incluyó un componente cuantitativo que consistió en calcular la frecuencia de las categorías emergentes y principales, y además sirvió como parte de la comprobación de los requerimientos clásicos de las categorías, según Gil Flórez, 1994, que son exhaustividad de las categorías, exclusión mutua, y único principio clasificatorio. Para refrendar el análisis, se realizó la triangulación de los resultados mediante el cotejo con uno de los informes que se consideran más cercanos al presente estudio, y que se denomina “La guerra va a la escuela” que estudió a 10 personas desvinculadas entre 13 a 17 años, que fueron enviadas a un colegio oficial en un departamento del occidente del país (Castellanos, 2016).

En el capítulo quinto, se presentan algunas estrategias para afrontar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores en la reintegración de menores desvinculados de grupos armados, en el contexto escolar de las dos instituciones educativas analizadas.

Finalmente, se exponen las conclusiones que dan cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación.

1. Consideraciones generales del estudio

1.1 Planteamiento del problema

Con la firma del Acuerdo de Paz que se realizó el 24 de noviembre de 2016 y que se refrendó por el Congreso de la República, se dio inicio al cronograma de 180 días para poner fin al conflicto armado que desde 1965 sostuvo las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) contra el Gobierno colombiano y que posicionaba a Colombia, como el único país del hemisferio occidental con una guerra latente durante más de 50 años. Según el Ministerio de Salud, 2017, (MinSalud) y Protección Social en el 2017 el 17% de la población total colombiana se identificó en el Registro Único de Víctimas (RUV) desde 1995 hasta junio de 2017, con un resultado de 8.472.134 individuos. De acuerdo con la Unidad de Víctimas, 2.237.049 corresponde a niños, niñas y adolescentes (NNA, se denominará así de ahora en adelante), de los cuales 2.868 se desvincularon, en su mayoría de las FARC-EP, e ingresaron desde 1999 al Programa de Atención Especializada del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), institución oficial delegada para la atención de población menor de edad.

Para efectos del presente trabajo se consideró como población en condición de víctima los NNA que fueron afectados por el conflicto armado, así como a los NNA que hicieron parte de los grupos armados y grupos delictivos al margen de la ley y que, en algunos contextos de revisión de literatura, se denominan desvinculados. Lo anterior con base en el artículo seis de la Ley 782 de 2002 que indica que “Todos los niños, niñas y jóvenes que en cualquier condición se desvinculen de organizaciones armadas al margen de la ley son víctimas de la violencia política” (Ley 782, 2002, art. 6). Así mismo, la Ley 1448 de 2011 define a las víctimas como

aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y

manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Ley 1448, 2011, art. 3).

El Distrito capital se reconoce como el segundo departamento de residencia de la población víctima del conflicto armado (VCA), después de Antioquia, con 414.925 personas. Cuando se habla de la reincorporación a la vida civil de la población VCA, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), anteriormente denominada Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR), realizó un proceso integral que consideró 8 dimensiones, incluyendo la educación. Entre sus logros, se contó la culminación de estudios para 21.973 adultos en básica primaria; 8.043 en básica secundaria y 2.805 que han ingresado a estudios superiores. Si se tuvo en cuenta que el 90% de las personas que participaron del programa de la ARN evidenció algún tipo de afectación psicosocial (ARN, 2017), se puso de manifiesto la necesidad de enfocar las acciones de reincorporación a la vida civil de la población, mediante el análisis previo de los factores de tipo psicosocial que comprometían el desempeño y efectividad de los procesos.

Ahora bien, para la ciudad de Bogotá, D.C., la atención de NNA en el área de educación, parte de la oferta de establecimientos educativos, que de acuerdo con el documento “Caracterización del Sector Educativo de Bogotá de 2015”, realizado por la Alcaldía de Bogotá en conjunto con la Secretaría de Educación Distrital, cuenta con 2170, de los cuales 360 son colegios distritales en donde persisten las localidades con un mayor índice de recepción de población vulnerable como lo son Usme, Ciudad Bolívar, Kennedy, Rafael Uribe Uribe y Suba, entre otras. Pese a que el Plan Nacional de Educación para la paz que contempla el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) establece que en todos los colegios se debe recibir población vulnerable VCA, bajo principios de inclusión e igualdad, se presentan situaciones que dificultan la reintegración de los

NNA desvinculados al interior de las instituciones educativas y que se generan entre compañeros de clase, con los docentes y con otros agentes de la comunidad educativa.

Para los NNA y los adultos iletrados, la transición en la escuela es un aspecto fundamental de las estrategias de reincorporación, puesto que el sector educativo se convierte en un facilitador, para el mejor de los casos, o en un espacio de obstrucción para la resocialización de la población mencionada. Lo anterior si se considera que la transformación cultural y de aprendizaje que se fomenta en los espacios de educación, permite el acceso a oportunidades de superación y trabajo, que precisamente, fueron sus carencias y privaciones las determinantes para el ingreso de las NNA a las filas del conflicto armado (Tezón y Puello, 2016).

En la presente investigación se utilizó la metodología de estudio de caso múltiple para analizar dos colegios de la localidad de Suba, Bogotá, D.C., donde se reportó ingreso de población desvinculada, y que cuentan con el programa “Volver a la Escuela” el cual está dirigido a población extraedad, que por diversas circunstancias no han iniciado sus estudios o éstos fueron interrumpidos.

El desarrollo del trabajo se orientó con la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores de riesgo y los factores protectores que se presentan en dos colegios distritales de la localidad de Suba que pueden incidir en los NNA desvinculados de los grupos armados ilegales para su reintegración a un entorno educativo?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

Caracterizar y comprender los factores de riesgo y de protección en dos instituciones educativas distritales de la localidad de Suba, que inciden en la reintegración en el contexto escolar de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en el posconflicto armado.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Identificar y analizar los factores de riesgo en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales al interior de dos instituciones educativas en el posconflicto armado.
- Identificar y analizar los factores de protección en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales al interior de las instituciones educativas.
- Proponer estrategias para afrontar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores para la reintegración de menores desvinculados en el contexto escolar.

1.3 Justificación

Los derechos de la infancia son un precepto universal y fundamental que cobija a niños y niñas menores de 12 años y adolescentes entre 12 años y hasta los 18 años de edad (CNDH, 2017), que el Gobierno Nacional acogió a través de la Ley 12 de 1991, por medio de la cual “se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989” (Ley 12 de 1991). En particular, en un escenario de conflicto armado como el que presenta Colombia, el artículo 181 de la Ley 1448 de 2011 define a los NNA víctimas, como la población menor a 18 años que se hayan visto afectados por las violaciones

contenidas en el artículo 3 de la ley en mención (Ley 1448 de 2011). La ley establece la obligatoriedad que tiene el Estado de reparar de forma integral a los NNA víctimas de la guerra.

Los NNA merecen especial atención, no solo por el marco mundial y nacional que prevalece sus derechos, sino también porque representa el mayor segmento de población afectada por la guerra en Colombia. Si se observa la estructura piramidal de la población VCA que se presenta en la figura 1, la base con mayor concentración de individuos se encuentra entre los 10 a 14 años.

Figura 1. Estructura piramidal de la población VCA

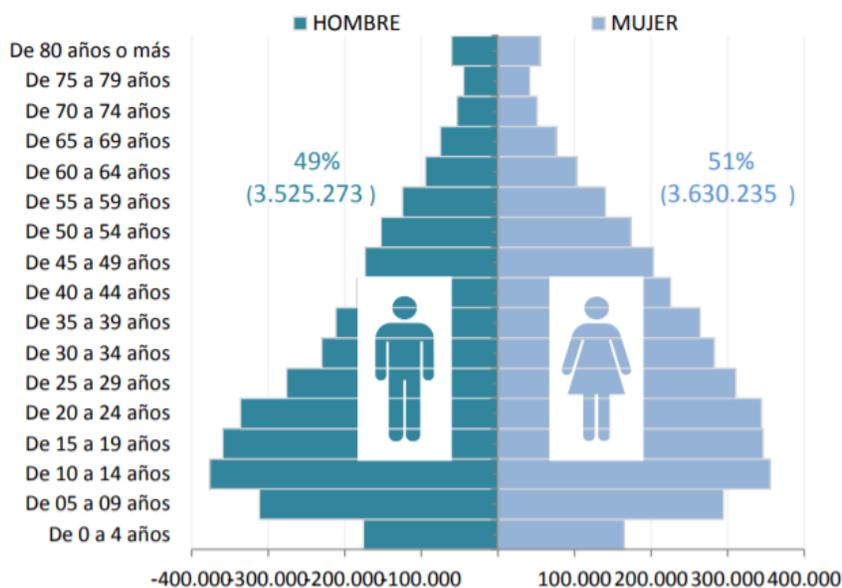


Figura 1. Las cifras corresponden al 85% de la población colombiana que se identificó en el RUV desde 1995 hasta junio de 2017 y que se encuentra completamente identificada en el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) según datos del Ministerio de Salud, 2017. En color azul se identifica la población masculina para los rangos de edad desde 0 hasta 80 años o más. En color gris se identifica la población femenina en los mismos rangos de edad. Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de promoción social (agosto de 2017). Sala situacional de la población víctima del conflicto armado en Colombia, p. 4. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Sala-situacional-victimas-conflicto-agosto-2017.pdf>

En la figura 1 se presenta la información del Programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas (PAPSIVI) que desde el año 2013 implementó el Ministerio de Salud, y que una vez más, resalta a la población entre los 10 a 14 años como el segmento con mayor demanda de los

servicios de atención a la población VCA. Se destaca que el 51% de la población son mujeres (Ministerio de Salud, 2017).

Figura 2. Estructura piramidal de las personas atendidas en el componente psicosocial del PAPSIVI

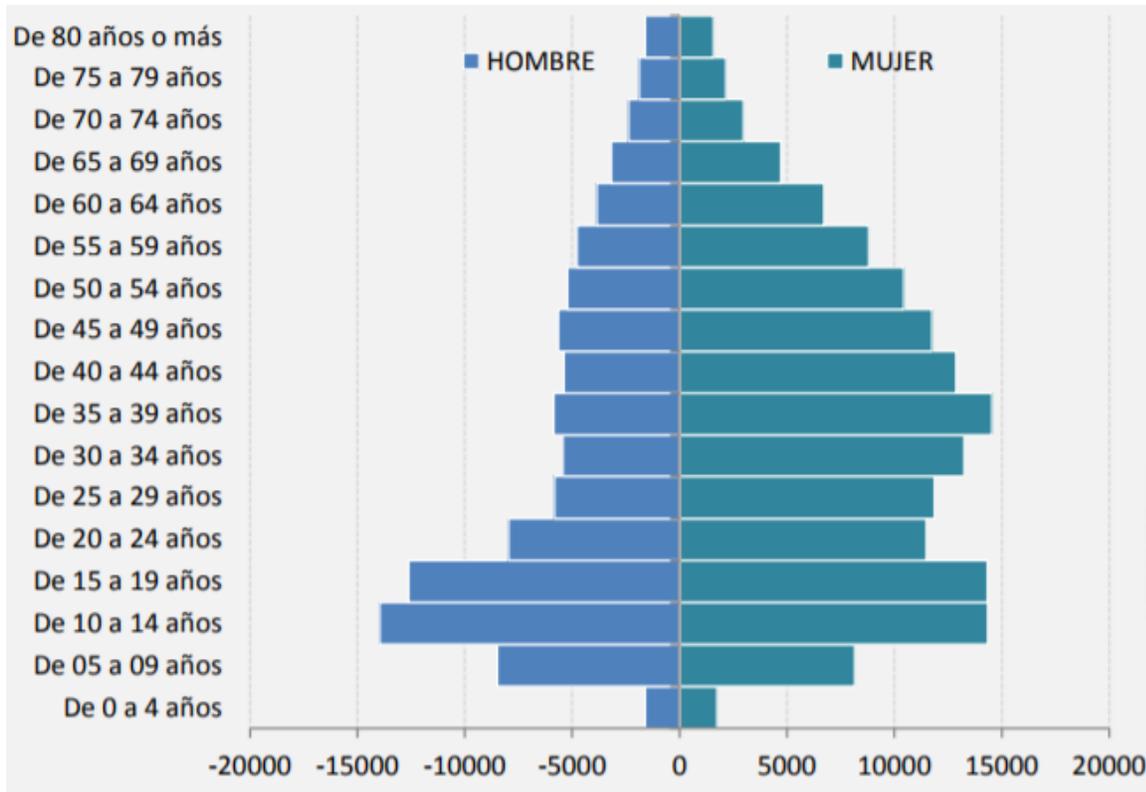


Figura 2. Las cifras corresponden al aplicativo PAPSIVI que registra las personas atendidas en el componente psicosocial del programa desde el año 2015 a 2017. Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de promoción social (agosto de 2017). Sala situacional de la población víctima del conflicto armado en Colombia, p.19. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Sala-situacional-victimas-conflicto-agosto-2017.pdf>

En color azul se identifica la población masculina para los rangos de edad desde 0 hasta 80 años o más. En color verde se identifica la población femenina en los mismos rangos de edad.

Las figuras 1 y 2, ponen de manifiesto elementos de caracterización de la población VCA, que indica la necesidad de dirigir las políticas, acciones y recursos en beneficio de los NNA con especial énfasis en la educación como vehículo de transformación social.

Como parte de los derechos de la infancia se establece el derecho a la educación que repercute en un escenario de posconflicto armado, tal como lo destaca el Director de la Agencia Colombiana

para la Reintegración (ACR), el señor Joshua Mitrotti, y que con base en su experiencia soporta la importancia de la educación a través de las siguientes oportunidades: (a) las personas mejoran sus capacidades a través de conocimientos y valores que promueven su desarrollo personal y social y el acceso a oportunidades productivas; (b) se fomenta la posibilidad de construir proyectos que se atañen al marco legal y que permitan mejorar su calidad de vida; (c) se favorece el entorno familiar, social y comunitario que facilita los procesos de reconciliación con la sociedad; (d) se crea un factor de protección que previene el retorno a actividades ilícitas; (e) se crea un espacio para brindar formación en valores, normas ciudadanas, y pautas de convivencia (Mitrotti, 2015).

Para el fomento de la educación como componente del desarme, desmovilización y reintegración (DDR), se cuenta con el marco legal y normativo que posiciona a dos instituciones como las responsables de fomentar el restablecimiento de derechos para dos grandes segmentos de población VCA, y que son el ICBF y la ARN que hasta mayo de 2017 se conocía como ACR; según se observa en la figura 3.

Figura 3. Reintegración en Colombia

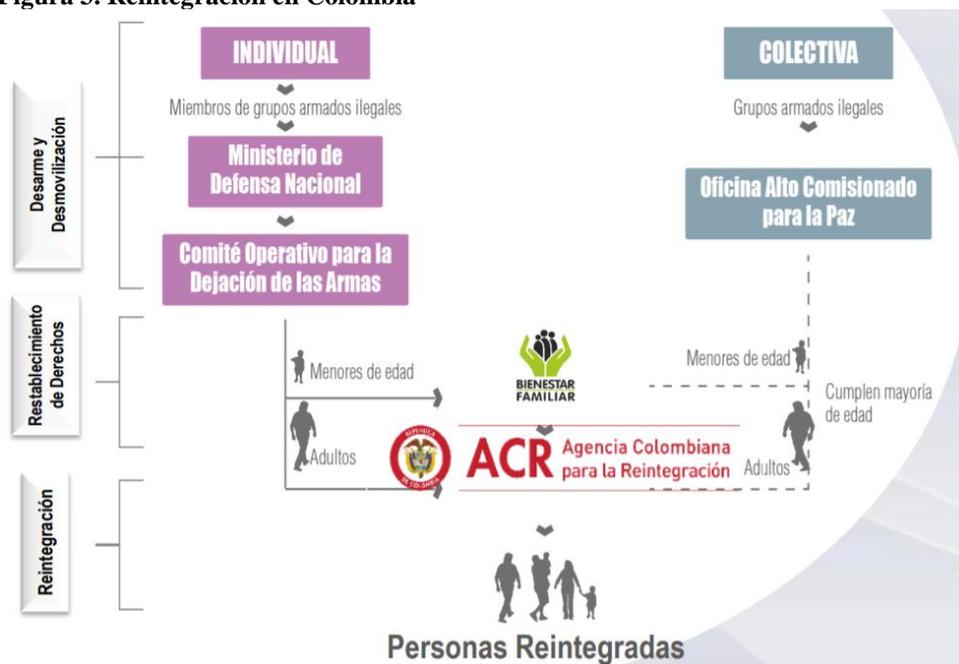


Figura 3. La reintegración en Colombia comprende el desarme, desmovilización y reintegración (DDR) desde la decisión individual y colectiva de la población que define dos rutas para el restablecimiento de derechos con la orientación del ICBF y la ARN como las entidades oficiales a cargo de la población VCA. Fuente: Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR). (s. f.). Modelo de Educación para la reintegración. Recuperado de https://www.ugc.edu.co/documentos/investigaciones/presentaciones_congreso/modelo_educacion_reintegracion%20.pdf

En el caso de atención a población adulta, la ARN incluye la educación como uno de los 8 componentes del Plan para las personas en proceso de reintegración (PPR) y que se presenta en la figura 4.

Figura 4. Plan para personas en proceso de reintegración de la ACR



Figura 4. Se presentan los 8 componentes del plan para personas en proceso de reintegración (PPR) que fomenta la Agencia Colombiana para la Reintegración, ahora conocida como ARN. Fuente: Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR). (s. f.). Modelo de Educación para la reintegración. Recuperado de https://www.ugc.edu.co/documentos/investigaciones/presentaciones_congreso/modelo_educacion_reintegracion%20.pdf

En el caso de atención a la población menor de edad y como parte de las medidas de prevención, protección, asistencia, atención, reparación integral y garantía de no repetición para NNA víctimas, se prioriza el desarrollo de entornos educativos para el fomento de la convivencia y vinculación de la población NNA desvinculada. El aporte desde el MEN para los desafíos del Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, se centra en el desarrollo

del Plan Especial de Educación Rural¹ y un Plan de Educación para la Paz². Desde el ICBF se cuenta con el Programa de Atención Especializada para el restablecimiento de derechos a NNA víctimas de reclutamiento ilícito³, que se han desvinculado de grupos armados organizados al margen de la ley (GAOML).

Sin embargo, pese a las estrategias estatales que se mencionaron, al proyectar un incremento del acceso de desvinculados y desmovilizados a las Instituciones Educativas Distritales (IED), no resulta claro las estrategias de adaptación de las comunidades educativas para llevar a cabo la inclusión en el marco del posconflicto armado. Se percibe un desconocimiento de las adaptaciones, cambios y previsiones que se requiere por parte de los directivos académicos y docentes que, aunque pueden estar de acuerdo con la construcción de la paz y de la importancia de la educación como pilar fundamental, no se podrá revelar su real impacto hasta que arribe la población vulnerada por el conflicto armado a dichas instituciones. Un imaginario que puede ser erróneo, es suponer que dichas poblaciones sólo llegarán a las instituciones de la periferia y no a las urbes. Lo cual, como se mencionó anteriormente, dista de la realidad, puesto que Bogotá, como distrito capital es el segundo departamento en concentración de población VCA.

Es así como, la actual investigación buscó aportar a las reflexiones del contexto educativo, avanzar en la exploración y análisis de los aspectos que favorecen la reintegración escolar de esta

¹ El Plan Especial de Educación Rural (PEER) consiste en eliminar las brechas en educación, que respondan a las dinámicas culturales y sociales de cada región, al igual que otros desafíos contextuales como una geografía difícil, una población dispersa y un conflicto armado de más de 50 años.

² El Plan de Educación para la Paz consiste en generar diferentes estrategias en el campo de la educación pública en el postconflicto, a través de programas, la Cátedra para la Paz y proyectos educativos y sociales en pro del tema.

³ La ruta de atención del programa consiste en, 1. En el momento de la desvinculación del menor informar al Defensor de Familia del lugar donde se encuentre físicamente el NNA. 2. La entidad competente realizará un Auto de apertura de investigación para el restablecimiento de derechos. 3. Dependiendo de la edad del menor se realiza el proceso para obtener el certificado del Comité Operativo de Dejación de las Armas (CODA). 4. El ICBF asume la protección del menor mientras se sigue la investigación penal o pertinente a cada caso.

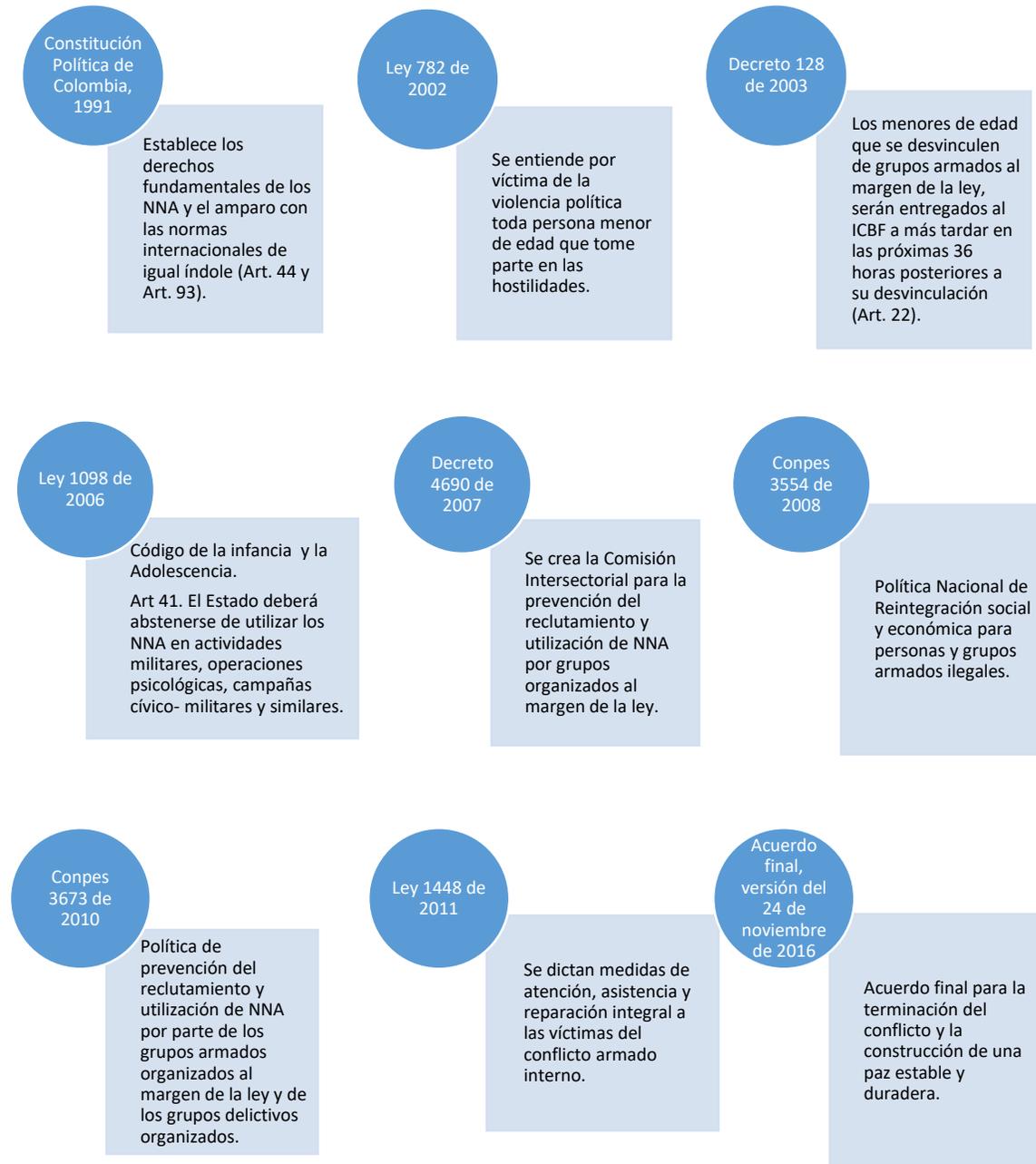
población, y, sobre todo, identificar los aspectos que pueden poner en riesgo al desvinculado y potencialmente a la comunidad educativa que le rodea.

El aporte del trabajo beneficia a la población desvinculada y sus familias, y a la comunidad educativa; como también a la construcción del conocimiento a partir del estudio de caso de dos instituciones educativas en la ciudad de Bogotá.

1.4 Antecedentes

Los antecedentes abarcan dos secciones: la primera se relaciona con el marco político y normativo que proporciona el contexto jurídico al fenómeno de estudio frente al conflicto y posconflicto armado, y restitución de derechos de los menores de edad. La segunda sección se ocupa de establecer los avances en el campo de análisis del presente trabajo.

1.4.1 Antecedentes normativos. El presente trabajo se centra en la población NNA como sujeto de estudio en el marco del posconflicto armado con especial atención en la restitución de los derechos vulnerados, atención integral y protección de los NNA. En este contexto se presenta en la figura 5 la normatividad nacional vigente en el tema que guía y soporta el desarrollo del trabajo.

Figura 5. Mapa de políticas para NNA desvinculados de los GAI

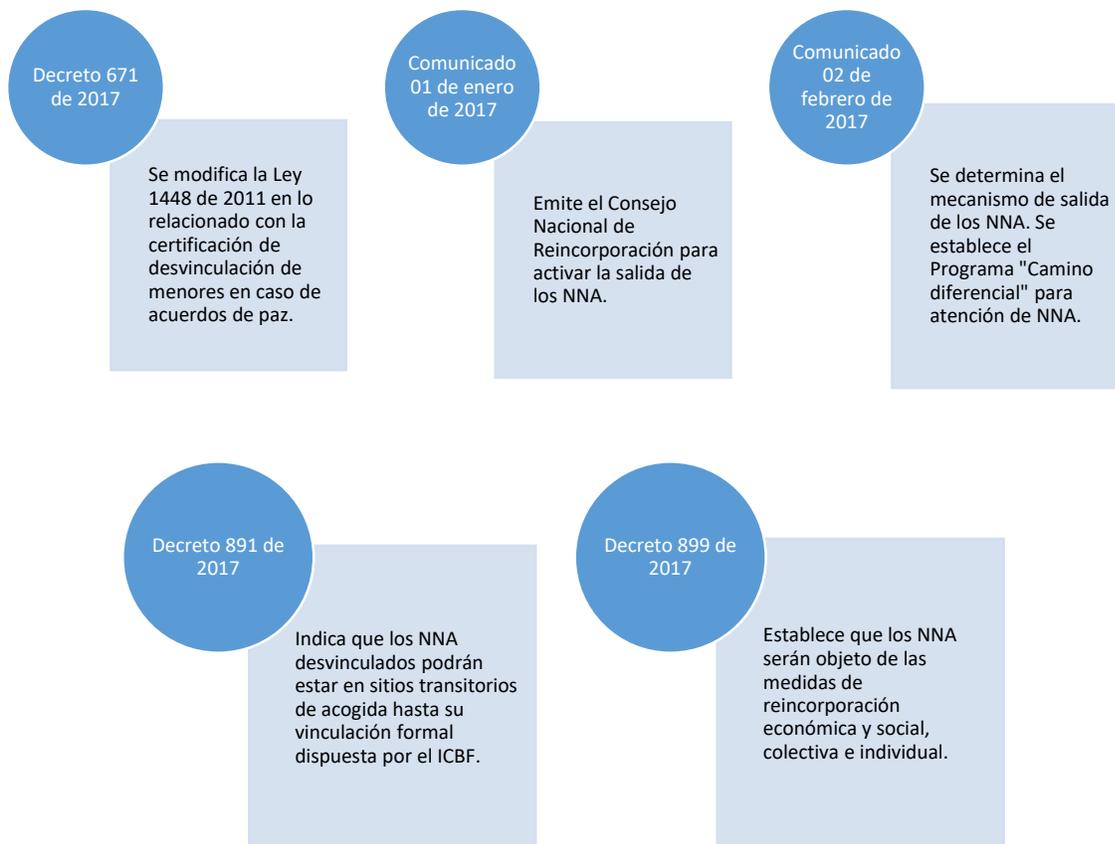


Figura 5. Mapa de políticas nacionales para NNA. Construcción propia. Fuentes: Constitución Política de Colombia, 1991. Ley 782 de 2002. Decreto 128 de 2003. Ley 1098 de 2006. Decreto 4690 de 2007. Conpes 3554 de 2008. Conpes 3673 de 2010. Ley 1448 de 2011. Acuerdo final, versión del 24 de noviembre de 2016. Decreto 671 de 2017. Comunicado 01 de enero de 2017. Comunicado 02 de febrero de 2017. Decreto 891 de 2017 y Decreto 899 de 2017.

Cuando se habla de niñez se piensa en niños y niñas jugando y disfrutando de esta etapa de sus vidas, pero cuando se menciona que hay niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos al margen de la ley, parece impensable. Sin embargo, el conflicto armado colombiano, marca una realidad distinta para la infancia. El ICBF desde el año 1996 expuso las vulneraciones contra niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado que se reconoce en la Ley 418 de 1997, en donde visualiza a los desmovilizados y desvinculados, como población víctima del conflicto armado, toda vez que sus condiciones de pobreza, desintegración y maltrato intrafamiliar, falta de oportunidades y alternativas en actividades productivas, la naturalización de la violencia, entre otras, se constituyen en factores de alta vulnerabilidad. En su momento la Ley 418 de 1997 se

aplicaba a cualquier grupo armado, facilitó el marco para las negociaciones en el año 2010 con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y sigue vigente en los acuerdos realizados con las FARC-EP. En su artículo 3 indica que:

El Estado propenderá por el establecimiento de un orden social justo que asegure la convivencia pacífica, la protección de los derechos y libertades de los individuos y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados, tendientes a lograr condiciones de igualdad real y a proveer a todos de las mismas oportunidades para su adecuado desenvolvimiento, el de su familia y su grupo social (Ley 418 de 1997, p.1).

Se firma en 1998, el Acuerdo “Puerta del Cielo” entre representantes de la sociedad civil, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Comité Nacional de Paz, mediante el cual se reafirma el compromiso de la sociedad civil y del ELN de respetar y hacer respetar cabalmente los derechos de los niños, niñas y adolescentes y este grupo armado se compromete a no reclutar menores de 16 años para su fuerza armada permanente” (ICBF, 2016, p. 9).

En 1999 el ICBF “empieza el diseño e implementación del Programa de Atención Especializada para restablecer los derechos, construir ciudadanía e integrar socialmente a los niños, niñas y adolescentes que se desvinculaban de los grupos armados organizados al margen de la ley” (ICBF, 2016, p.9).

El Decreto 2546 de 1999 permite al Ministerio del Interior asumir funciones para contribuir y promover políticas de paz en el territorio colombiano a través de las entidades gubernamentales y el seguimiento de las mismas ante el Congreso de la República.

Frente a los niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas por el reclutamiento y por la violación de sus derechos, la Ley 782 de 2002, en su artículo 15, indica que “se entiende por víctimas de la

violencia política, aquellas personas de la población civil que sufran perjuicios en su vida, o grave deterioro en su integridad personal o en sus bienes, por razón de atentados terroristas, combates, secuestros, ataques y masacres en el marco del conflicto armado interno”. Asimismo, se entiende por víctima de la violencia política “toda persona menor de edad que tome parte en las hostilidades”.

La Resolución 2620 de 2004 establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a menores desvinculados del conflicto armado y menores de edad, hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley. Se involucró de manera directa a las instituciones educativas en el restablecimiento y restitución de derechos. Con la Resolución 2533 de 2005 se reorientaron los programas de educación de jóvenes y adultos para la población reinsertada y desmovilizada.

En 2005 se establece la Ley 975 de Justicia y Paz que facilitó el proceso de desmovilización de paramilitares en Colombia, la cual reglamenta las disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados al margen de la ley, con el fin de conseguir una paz nacional y llegar a acuerdos humanitarios. La Ley de Justicia y Paz dio luces sobre el papel de los desvinculados como actores que podían contribuir en la consecución de la paz desde esta perspectiva de justicia, como también lograr garantizar los derechos a la reparación integral de las víctimas: “Los miembros de los grupos armados que resulten beneficiados con las disposiciones previstas en esta ley tienen el deber de reparar a las víctimas de aquellas conductas punibles por las que fueron condenados mediante sentencia judicial” (Ley 975 de 2005, Art. 42).

De igual manera creó distintos mecanismos e instituciones que permitirían comprender que el proceso de DDR fue pensado no solo en la dejación de las armas de los desmovilizados, sino también en la capacidad del Estado,

de los desmovilizados y de la sociedad para crear espacios, mecanismos, acuerdos y demás estrategias necesarias para la reconciliación nacional. Para reforzar estas acotaciones se promulgó el Decreto 3391 de 2006, que reglamentó parcialmente la Ley 975 de 2005 y en su Artículo 19⁴ estableció una serie de programas restaurativos para la población víctima, victimaria, e incluso para la sociedad civil.

Para prevenir la participación de los niños, niñas y adolescentes en la violencia armada, se expidió el Decreto 4690 de 2007 a través del cual se crea la “Comisión Intersectorial para la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos organizados al margen de la ley”, encargada de articular y orientar la ejecución de las acciones de las instituciones nacionales y locales para prevenir el reclutamiento y utilización de esta población en GAI. Esta Comisión aprobó el plan de prevención que cubre a 50 de los municipios más afectados por el reclutamiento en el país (Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes 3554 de 2008, p.33).

En el mismo sentido, en el Conpes 3554, define Desmovilizados y Desvinculados como

las personas que han abandonado voluntariamente su Grupo Armado Ilegal (GAI).

En el mismo documento la Política Nacional de Reintegración Social y Económica

⁴ Con el fin de lograr la reconciliación nacional, se impulsarán programas restaurativos dirigidos a atender el desarrollo humano y social de las víctimas, las comunidades y los ofensores, con el fin de que se restablezcan los vínculos sociales, los cuales podrían comprender, entre otras, acciones encaminadas a: a) Propiciar la reconstrucción personal de la víctima y el victimario como sujetos sociales, de las relaciones entre ellos, y de ellos con la comunidad. b) Recuperar la situación emocional de la población afectada c) Fortalecer las organizaciones sociales, a través de capacitación especializada, y acompañamiento en los procesos de reconciliación que estimulen la participación activa y responsable de las víctimas, las comunidades y los ofensores. d).Propender por la elaboración de la memoria histórica del proceso de reconciliación e) Propiciar el restablecimiento de las víctimas en el plano emocional físico y social f) Impulsar la vinculación de las víctimas y de los desmovilizados a proyectos productivos o programas de generación de ingresos y capacitación vocacional que posibiliten su acceso a empleos productivos, estimulando el apoyo por parte del sector privado y la sociedad civil para facilitar su reinserción social (Ley 975 de 2005).

de Personas y Grupos Alzados en Armas (PRSE) clasifica a los desmovilizados y desvinculados en: a) Adultos (mayores de 26 años), b) Jóvenes (18 a 25 años), c) Niños, niñas y adolescentes desvinculados (menores de 18 años), d) Líderes - Mandos medios, e) Personas en situación de discapacidad físico o mental (Conpes 3554 de 2008, p. 8).

Para la presente investigación se tomó el concepto de desvinculado, como lo establece la Política Nacional de Reintegración Social y Económica (PRSE). “menores de edad que ya no hacen parte de los GAI”.

Con la Circular 15 de 2008, se imparten las orientaciones para la prestación del servicio educativo a adultos desmovilizados de grupos armados al margen de la ley. A partir de allí se vincularon diferentes entidades en la capacitación de la población desvinculada, como lo fueron el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Corporación para la Investigación Agropecuario y Ambiental (CINAP), la ACR, el Instituto Colombiano Rural (INCODER), el Ejército Nacional, la Administración Distrital, y ahora para el posconflicto armado se espera vincular universidades, en donde las universidades públicas ya manifestaron su interés para la formación de desvinculados.

El 10 de junio de 2011, el Presidente Juan Manuel Santos sancionó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) en la cual se acordaron medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictaron otras disposiciones frente a los derechos y reconocimiento de las víctimas del conflicto armado. Los principios de la ley se basaron en la dignidad, la buena fe, la igualdad, la garantía del debido proceso, la justicia transicional con el carácter de sus medidas, la solidaridad del Estado, la coherencia interna y externa, el enfoque diferencial, la participación, el respeto mutuo, la sanción a los responsables, la progresividad, gradualidad, sostenibilidad, complementariedad, entre otros (Ley 1448 de 2011).

Con la Resolución 4138 de 2011 se creó la Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos (ACR), que sustituyó a la Alta Consejería para la Reintegración. La nueva organización es el ente rector dentro del proceso de reintegración de los grupos armados ilegales en el país. Dos años después la ACR expide la Resolución 754 de 2013, en la cual se contempla el ingreso al proceso de Reintegración, la ruta de reintegración, y los parámetros definidos para recibir, mantener suspender y/o terminar los beneficios de tipo social y económico. El Decreto 897 de 2017 estableció el cambio de denominación de la ACR y pasó a ser la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN).

De acuerdo con el MEN, en su página web⁵, indica que la atención educativa a población afectada por la violencia: El sector educativo debe tener como prioridad la atención de las diferentes víctimas del conflicto armado, como lo son NNA en situación de desplazamiento, adultos y NNA desvinculados, hijos de desmovilizados, o en riesgo de reclutamiento, entre otros; la atención brindada se realiza a través de diferentes planes y estrategias educativas a través diferentes acciones para el campo educativo y psicosocial al interior de las instituciones educativas.

Con la Resolución 0623 de 2014 se adoptó el protocolo para la participación de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado colombiano; allí se ratificó el artículo 13 de la Constitución Política Colombiana sobre la naturaleza de que toda persona nace libre e igual ante la ley y sin discriminación alguna; el artículo 44 de la norma superior en cuanto a los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes; y el artículo 45, derecho a la protección y formación integral para el adolescente, donde es el gobierno el encargado de garantizar dichos derechos.

⁵ <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235112.html>

Continuando con los requerimientos legales que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, con el fin de identificar y caracterizar los Factores de Riesgo y Factores de Protección para la reincorporación de la población desvinculada en el contexto escolar, y siguiendo las disposiciones para nuestro contexto educativo, se ubicó el Decreto 1038 de mayo de 2015, que establece que todos los colegios y universidades deben tener en sus currículos y en sus Planes Educativos Institucionales (PEI), la Cátedra de la Paz. El Decreto para la Cátedra de la Paz establece doce temas para libre elección de las instituciones: Justicia y Derechos Humanos; Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; Resolución pacífica de conflictos; Prevención del acoso escolar; Diversidad y pluralidad; Participación política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; Proyectos de vida y prevención de riesgos.

En cuanto a la protección al desvinculado, la Ley 1098 de 2006, conocida como la Ley de Infancia y Adolescencia, menciona el artículo 175⁶ en el que se exponen las condiciones por las cuales los menores de edad involucrados en grupos armados no serán procesados como los adultos,

⁶ “Artículo 175. El principio de oportunidad en los procesos seguidos a los adolescentes como partícipes de los delitos cometidos por grupos armados al margen de la ley. La Fiscalía General de la Nación podrá renunciar a la persecución penal, en los casos en que los adolescentes, en cualquier condición hayan hecho parte de grupos armados al margen de la ley, o hayan participado directa o indirectamente en las hostilidades o en acciones armadas o en los delitos cometidos por grupos armados al margen de la ley cuando:

1. Se establezca que el adolescente tuvo como fundamento de su decisión las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio para haber estimado como de mayor valor la pertenencia a un grupo armado al margen de la ley.
2. Se establezca que la situación de marginamiento social, económico y cultural no le permitían al adolescente contar con otras alternativas de desarrollo de su personalidad.
3. Se establezca que el adolescente no estaba en capacidad de orientar sus esfuerzos a conocer otra forma de participación social.
4. Por fuerza, amenaza, coacción y constreñimiento.

Los adolescentes que se desvinculen de grupos armados al margen de la ley, tendrán que ser remitidos al programa de atención especializada del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, para niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados irregulares.

Parágrafo. No se aplicará el principio de oportunidad cuando se trate de hechos que puedan significar violaciones graves al derecho internacional humanitario, crímenes de lesa humanidad o genocidio de acuerdo con el Estatuto de Roma. (Ley 1098, 2016).

y que cuando se desvinculen, serán remitidos al ICBF para su reincorporación y protección de sus derechos.

Continuando con el protocolo que se debe seguir en la reincorporación y protección de los desvinculados, el ICBF en 2016, define como reclutamiento forzado⁷ a la participación no voluntaria de un menor de 18 años en grupos al margen de la ley, a través de mecanismos coercitivos.

El ICBF en octubre de 2017 presentó la quinta versión del documento “Lineamiento técnico de las modalidades del programa de atención especializada para el restablecimiento de derechos a niños, niñas y adolescentes víctimas de reclutamiento ilícito, que se han desvinculado de grupos armados organizados al margen de la ley y contribución al proceso de reparación integral” allí, publicó la ruta de atención para el Restablecimiento de Derechos, la Reincorporación Social y Económica, y la Reparación Integral de los niños, niñas y adolescentes víctimas del reclutamiento ilícito en el conflicto armado, como se observa en las figuras 6 y 7.

⁷ Se define como la vinculación permanente o transitoria de personas menores de 18 años de edad a grupos armados organizados al margen de la ley y/o grupos delictivos organizados, que se lleva a cabo por la fuerza, por engaño o debido a condiciones personales o del contexto que la favorecen y es de naturaleza coercitiva. En Colombia, el reclutamiento de menores es el desenlace del conflicto más frecuentemente reportado tanto por organizaciones no gubernamentales, como por organismos estatales. Según datos de Amnistía Internacional de 2008, se estima que en Colombia hay entre 8.000 y 13.000 niños y niñas soldados, con edades promedio de 13 años, los cuales, según el Secretario General de las Naciones Unidas¹³ provinieron de 29 de los 32 departamentos del país, en el año 2011.

Figura 6. Ruta de reincorporación para menores desvinculados

Figura 6. Ruta de reincorporación de menores desvinculados que presentó la Consejería Presidencial para los derechos Humanos y por la cual el ICBF ajustó el protocolo. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (marzo 31 de 2017). Sector educativo en el posconflicto. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360397_Dia3_00.pdf.

Figura 7. Fase 1 y 2 de la ruta de reincorporación para menores desvinculados

Ruta reincorporación menores Excombatientes

Primera medida

1. Entrega menores: Protocolo de salida
1. Comité de Bienvenida: CICR, CNR, Unicef y Equipo defensoría.
3. Defensor de Familia entrega los menores a los Centros de Acogida.
3. Centros de Acogida: duración aproximada 3 meses.
 - Actividades de convivencia
 - Entrevistas: Verificación de derechos
 - Comunicación con sus familias

MEN:

- Entrega lineamientos a ETC sobre ruta de atención a menores desvinculados.
- Levantamiento información sobre las pruebas y oferta institucional.
- Revisión pruebas enviadas y oferta institucional.

ETC:

- Levantamiento información sobre las pruebas y oferta institucional.
- Revisión pruebas enviadas y oferta institucional.
- Aplicación de la prueba de diagnóstico de acuerdo al cronograma estipulado por el Defensor.

Ruta reincorporación menores Excombatientes

Segunda medida

1. Defensor de familia decide si el menor:
 - Retorna a sus comunidades, puede ser diferente a su centro de acogida.
2. Secretaría de Educación debe identificar la oferta existente, que sea pertinente para el menor desvinculado.
 - Vinculación colegios: previa clasificación del grado de ingreso.
 - Modelos flexibles.
3. Menor desvinculado se vincula al sistema educativo formal.

MEN

- Seguimiento y monitoreo de la vinculación de los menores a la oferta institucional.
- Articulador entre las ETC y las entidades nacionales que hacen parte del programa en caso que surjan alertas.

ETC

- Vinculación de los menores a los EE o MEF teniendo en cuenta el resultado de las pruebas.
- Seguimiento y monitoreo de la vinculación de los menores a la oferta institucional.

Figura 7. Descripción de la Fase 2 de la ruta de reincorporación que debe seguir el ICBF de acuerdo con lo estipulado por la Consejería para los Derechos Humanos. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (marzo 31 de 2017). Sector Educativo en el Posconflicto. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360397_Dia3_00.pdf

1.4.2 Aportes investigativos en este campo del conocimiento. Como parte de la

construcción del saber disciplinar en torno a la integración de NNA desvinculados y jóvenes y adultos desmovilizados, se destaca a Carvajal y Vargas (2004) quienes realizaron un taller, producto de la investigación realizada desde el 2001, en tres departamentos de Colombia con población desvinculada. El trabajo titulado “Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!”, obtuvo como resultados: la población infantil rural no accede a la educación a edad temprana; el ingreso a los grupos armados se presenta de dos formas: voluntaria y forzosamente; los aspectos que influyen en los niños que han sido víctimas de conflicto armado son la ejecución de tareas bajo la amenaza o la coerción, la jerarquización, el cumplimiento de normas estricto, el entrenamiento en actividades para la milicia propias de los cuerpos armados, la experticia en una actividad bélica, el ejercicio del castigo frente a la falla, la

ley del silencio propia de la dinámica de los grupos armados, los límites en la comunicación, y el significado de arma y uniforme. El aporte del trabajo de los autores es significativo para la presente investigación porque identifica los avances y estudios que se han realizado a nivel nacional sobre la escuela en el conflicto y posconflicto armado.

De igual manera se identificó la contribución de Moreno Camacho en 2009 con el estudio denominado “Consideraciones sobre el paso a la vida civil de jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales”. Allí se expuso un proceso de resocialización con alternativas de análisis y permitió entrever la facultad de la población desvinculada para resocializarse desde aspectos como el laboral, la relación con las instituciones del Estado y las relaciones sociales para crear nuevos nexos y lazos de reincorporación a la vida civil.

Lara en 2011 realizó su tesis doctoral “Configuración de las subjetividades en el tránsito a la vida civil de jóvenes desmovilizados de las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-FARC” en donde analizó el tránsito a la vida civil de los desvinculados y la transformación que tiene la subjetividad en esta población y los diferentes cambios que deben pasar y superar al reincorporarse. La doctora Lara realizó un estado del arte en cuanto a los discursos sobre vinculación y desvinculación a los grupos alzados en armas, conflicto armado, niñez, juventud, desarme, inserción social, desmovilización, rehabilitación y reintegración de jóvenes a la vida civil, entre otros aspectos. Sus conclusiones indican que las causas por las cuales los jóvenes ingresan de manera voluntaria a los grupos armados son: (a) de origen familiar o laboral, dado que no vislumbran otra oportunidad de apoyar con los gastos de la familia; (b) debido a conflictos familiares, que se suman a su etapa de adolescencia y les impulsa a tomar decisiones sin proyectar el impacto y consecuencias que acarrearán para el resto de su vida. En el caso de las jóvenes, cuando ellas deciden ingresar a la vida civil, se inicia con el redescubrimiento de aspectos olvidados de

sus referentes de identidad femenina, de igual manera los cambios y transformaciones que deben vivir para acoplarse a las nuevas reglas sociales y la construcción de nuevas formas de ciudadanía diferentes a la subversión. Otra conclusión del estudio, es que los jóvenes que ingresan a la vida civil deben cambiar algunos referentes, construir nuevas formas de ciudadanía, deben pasar por procesos de subjetivación, estableciendo nuevos vínculos, relaciones y valores acordes con el nuevo entorno en el que ahora comparten. Frente al presente trabajo prevalecen, como lo indicó la Doctora Lara, los diversos aspectos a los que se enfrentan los menores desvinculados al reintegrarse a la sociedad civil, y en el caso de esta investigación, al contexto escolar. Resultó de relevancia para comprender y a analizar los diferentes espacios de interacción a los que se enfrentará el menor en el proceso de inclusión social. Se destaca el análisis de la inserción social de los desvinculados y los aspectos teóricos en el campo educativo que orientan el presente trabajo.

Para el año 2015, la tesis de pregrado de la Universidad Javeriana, de Castellanos, designada “Percepciones frente al proceso de reintegración de las y los desmovilizados en Bogotá: ¿se está contribuyendo a una reconciliación social?”, indagó lo que pensaba y sentía la sociedad civil y los desmovilizados de cuatro localidades de Bogotá frente al proceso de reintegración en sus comunidades, para recrear la posibilidad de una construcción de reconciliación social a nivel local. Dentro de los hallazgos encontrados, el autor destaca que, “es difícil pensar en un proceso actual de reconciliación social entre las/os desmovilizados entrevistados y sus comunidades receptoras, puesto que impera la desconfianza mutua”. Ésta se evidencia a partir de tres condiciones:

- (a) un desconocimiento en la sociedad civil tanto de las/os participantes como del proceso de reintegración; (b) la búsqueda de anonimato por parte de las/os desmovilizados, quienes temen que las comunidades se enteren, dada la percepción generalizada de polarización, indiferencia y estigmatización; (c) la percepción de

inseguridad por parte tanto de la sociedad civil como de las/os desmovilizados, ya que, no están preparadas/os para restablecer vínculos sociales, aun cuando a largo plazo ambas partes desean participar e integrarse más entre sí y con el programa de reintegración (p. 69).

Es decir que se requiere considerar los mecanismos de integración y reintegración para el actual trabajo de investigación que se realizó en instituciones educativas del Distrito.

En dicha tesis se concluyó que para llegar al perdón y a la reconciliación de los desmovilizados, es necesario un trabajo mancomunado entre las entidades del Estado con la población civil y llegar así a la protección de los derechos de todo ser humano.

También en el año 2015, sobresale la tesis de Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, cuyos autores son Bejarano et. al., denominada “Prácticas de reconocimiento y de orientación dirigidas a niños desvinculados y jóvenes desmovilizados de los grupos armados ilegales, en la educación básica y media. Estudios de caso en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá”. Bejarano et al., diseñaron un protocolo y una ruta de atención para esta población en el contexto escolar a seguir para las instituciones educativas, que, si bien menciona que es para orientadores, aplica desde las directivas del colegio y del director de curso. Dicho trabajo se valora a la luz que representa un camino recorrido al interior de instituciones educativas, que implica tiempo en su divulgación y puesta en marcha.

En la tabla 1 se presenta el cuadro de rutas para la atención en el contexto escolar de las víctimas del conflicto desde varias entidades y programas que proponen los autores:

Tabla 1. Comparación de Rutas Opción Legal, SED – RIO, SED-CINEP

Ruta	Qué se hace	Cómo se hace	Con quién se hace
SED - RIO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del caso. - Reportar al Sistema de Alertas de la SED. -Verificación de derechos. - Remisiones pertinentes (Subdirección local de 	<p>Identificación</p> <p>Sugiere la importancia que el orientador tenga presente que en su institución educativa es posible que existen varios casos de este tipo, sin embargo, no aclara cómo realizar el proceso de identificación. La ruta inicia</p>	<p>Identificación</p> <p>El NNA, la familia o tercero reportan.</p> <p>Registro en el Sistema de Alertas</p> <p>No específica</p> <p>Entrevista</p>

	<p>integración social, Centro Dignificar). - Seguimiento.</p>	<p>cuando el NNA, la familia o tercero reportan que ha sido víctima del conflicto armado. Registro en el Sistema de Alertas Reportar la situación en el sistema de alertas de la Secretaría de Educación. Entrevista con el NNA y Familia Se busca que el orientador haga énfasis en la verificación de los derechos de verdad, justicia, y reparación. Verificar que el NNA y su familia estén inscritos en el Registro Único de Víctimas (RUV). Remisiones pertinentes - Subdirección Local de Integración Social: acceso a ofertas de procesos pedagógicos para la reconstrucción individual y colectiva para la resignificación de los acontecimientos que los afectaron. - Centro dignificar: orientan, atienden y asesoran a las víctimas del conflicto armado interno. Allí las víctimas pueden encontrar la oferta institucional distrital y nacional de las entidades que tienen la responsabilidad de restablecer sus derechos. Seguimiento - Verificar que los NNA y su familia están recibiendo la atención Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que les corresponde en su condición de víctimas para la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación. - Monitorear las condiciones materiales, físicas y emocionales del NNA, de manera que no constituyan un obstáculo en su proceso educativo. - Acudir a los órganos de control en caso que las entidades responsables no estén ofreciendo la atención que les corresponde. Orientación adicional Remisión a entidades pertinentes.</p>	<p>El orientador(a) escolar con padres de familia y estudiante. Remisiones Subdirección Local de Integración Social y Centros Dignificar. Seguimiento Orientador escolar, Familia y estudiante. Orientación adicional Centro zonal – ICBF más cercano al lugar de residencia. • Centros Dignificar • Casa de Memoria y Lúdica (en articulación con los Centros Dignificar) en las localidades de: Rafael Uribe Uribe, Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar y Suba. • Dirección Local para la Integración Social • Línea Distrital de Emergencias: 123 • Fiscalía General de la Nación. • Personería Distrital – Local. • Veeduría Distrital. • Procuraduría General de la Nación. • Procuraduría Delegada para la Infancia y la Adolescencia.</p>
<p>SED – Opción Legal</p>	<p>Acogida (reconocimiento e identificación, sensibilización y contextualización, construcción de vínculos de confianza). Apoyo Psicosocial (definición de la situación, diseño del acompañamiento). Acompañamiento (conocer e informar sobre los servicios institucionales, construcción de alianzas estratégicas, activación de redes y rutas de apoyo).</p>	<p>Acogida Revisión registro de matrícula, trabajo de aula, remisión a orientación. Espacios seguros y protectores, que promueven la comunicación y la expresión. Apoyo Psicosocial Entrevista, historia familiar, hechos victimizantes, comprensión diferencial del caso, recursos vitales, priorización afectaciones psicosociales, definición de actores relevantes, orientación para restablecimiento de derechos. Acompañamiento Identificación de instituciones locales y distritales, identificación de actores para apoyo psicosocial, articulación de rutas locales.</p>	<p>Acogida Docentes, administrativos, servicios generales, familias, niños, niñas y jóvenes receptores. Apoyo Psicosocial Niños, niñas y jóvenes víctimas y familias víctimas. Redes docentes y redes institucionales. Acompañamiento Docentes orientadores, docentes.</p>
<p>SED - CINEP</p>	<p>Visibilizar (sensibilizar – identificar). Posibilitar (proteger, atender, seguir).</p>	<p>Sensibilizar Concientizar sobre la dignidad como principio ético. Informarse normatividad, oferta institucional, de las formas de acceso. Identificar Revisión de registro de matrícula. Instrumentos de caracterización de la población – ficha de caracterización socio demográfica / ficha de vulnerabilidades. Proteger Favorecer derecho a la educación, aceptabilidad y adaptabilidad a través de una propuesta pedagógica y de acompañamiento. Atender En el marco de una relación de confidencialidad se resaltan acciones a desarrollar. • Interesarse (por la población y su problemática). • Enterarse, escuchar y observar al estudiante. • Advertir situaciones de riesgo, necesidades específicas.</p>	<p>Sensibilizar Equipo gestor que lidera el proceso, conformado por Rector, docentes, coordinadores, estudiantes, padres de familia. Busca beneficiar a la comunidad educativa en general. Identificar Personal administrativo, director de grupo y orientación escolar, dirigido específicamente a víctimas del conflicto armado. Proteger Equipo gestor y comunidad educativa en atención a víctimas del conflicto armado. Atender Equipo gestor y comunidad educativa en atención a víctimas del conflicto armado. Seguir</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar apoyos y estrategias desde la escuela o en • apoyo con otras instituciones y entidades. • Encargarse de la gestión y seguimiento de las mismas. <p>Seguir A través del registro de las acciones exponiendo la atención que se dio, el acceso a determinado servicio o proceso y si se transforma la necesidad que originó la demanda.</p>	Docentes, directores de grupo y orientadores escolares.
--	---	---

Nota: Aquí se expone tres rutas de atención a víctimas del conflicto armado en el contexto escolar. Allí se utilizan las siguientes siglas: SED: Secretaría de Educación Distrital; RIO: Respuesta Integral de Orientación Escolar, fue una estrategia escolar para la convivencia de la SED; CINEP: Centro de Investigación y Educación Popular. Fuente: Bejarano Sanabria H., et al. (2015). *Prácticas de reconocimiento y de orientación dirigidas a niños desvinculados y jóvenes desmovilizados de los grupos armados ilegales, en la educación básica y media. Estudios de caso en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. pp. 303 – 304.

La información que aportó la investigación de Bejarano et al, fue valiosa porque muestra una aplicación de la teoría, en donde diseñaron instrumentos para la identificación de factores de riesgo y protectores desde la perspectiva de los orientadores y una lista de chequeo directa con los desvinculados y desmovilizados. A diferencia de dicha experiencia, la actual investigación trabajó con la comunidad educativa (docentes, orientadores, padres de familia y estudiantes regulares en dos colegios de la ciudad de Bogotá que pertenecían al programa Volver a la Escuela).

Finalmente, en el año 2016, la tesis de maestría de la Universidad de los Andes, de Jerez, llamada “Reintegración de jóvenes desmovilizados -aportes al proceso desde el enfoque de capacidades-“, encontró que los jóvenes desmovilizados, que representan la mayoría de desmovilizados, requieren una atención particular; describe las características cualitativas de los jóvenes desmovilizados tales como: falta de desarrollo de capacidades y oportunidades; entornos carentes de Estado; la violencia como referente; doble pérdida de identidad; cambio de subjetividades; vacío e incertidumbre y estigmatización.

En la tabla 2, el trabajo de Jerez, 2016, identifica seis documentos de tipo normativo que influyen en el área de educación para el posconflicto armado de la población desvinculada en cuanto a la Política Pública pertinente en educación.

Tabla 2. Análisis de instrumentos de Política Pública en cuanto a educación

Documento	Educación
<p>Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Estado Comunitario-Desarrollo para todos. Plan del segundo periodo de Álvaro Uribe. Tuvo cinco principios fundamentales: 1. Seguridad democrática. 2. Respeto a las libertades públicas. 3. Construcción de cohesión social. 4. Transparencia. 5. Respeto a la independencia de instituciones del Estado</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Señala que, en su interés de lograr la integración a la vida civil de toda la población desmovilizada, entre 2002 y 2006, se logró la adecuación y sinergia del Estado para ofrecerles más de 30 mil cupos educativos. Además, indica que, para responder a los desafíos del proceso de reintegración, el Estado consolidará una política de reintegración con énfasis en la inclusión educativa del adulto y del menor de edad desvinculado. Los programas sociales se muestran como una manera de prevención de la violencia, y entre ellos menciona la capacitación técnica (Sena) para lograr la inclusión económica.</p>
<p>Documento Conpes 3554 de 2008- Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales (PRSE). Definió la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales (PRSE).</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Señala que la mayoría de los desmovilizados son analfabetas funcionales porque abandonaron las aulas a temprana edad y, tanto para ellos como para la población en general, existen deficiencias en la oferta educativa y en la pertinencia de los servicios educativos. No hay articulación entre los servicios para adultos en condición de vulnerabilidad y los PEI. En ese sentido, el documento propone darle a la educación una función “preventiva” y una “remedial”. Asegura que se promoverá el acceso y la permanencia en el sistema educativo en todos los niveles y será de acuerdo con el perfil del desmovilizado (características, necesidades, intereses y ruta de vida). La ACR financiará cursos de Preicfes para la población en proceso de reintegración y con el Ictex financiará la matrícula o sostenimiento de programas de educación superior. El Conpes también contempla capacitación a docentes en modelos pedagógicos y en paz y convivencia. Hay un énfasis en fortalecer las habilidades lectoras, comunicativas y de informática.</p>
<p>Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 – Prosperidad para todos. Tiene como pilares “más empleo, menos pobreza y más seguridad” y ocho ejes: cuatro transversales: innovación, buen gobierno, relevancia internacional y sostenibilidad ambiental; tres pilares fundamentales: crecimiento sostenido, igualdad de oportunidades y consolidar la paz. Y, finalmente, el eje de convergencia regional.</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Señala que la formación de capital humano requiere que los colombianos accedan al sistema educativo, permanezcan en él y puedan ser ciudadanos con las competencias necesarias que les demanda el mundo de hoy (innovadores, creativos, comprometidos con la sociedad y con su identidad). En ese sentido, son fundamentales la calidad y la pertinencia. Así como fortalecer el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas con el fin de aportar a la formación de sujetos activos de derechos, capaces de resolver sus conflictos de manera pacífica. Ciudadanos que hagan uso apropiado de las TIC y manejen una segunda lengua. Asegura que se debe consolidar un enfoque por competencias para fomentar la articulación entre la oferta de formación y el sector productivo. También que la educación es la herramienta más efectiva para reducir la inequidad. En el capítulo de derechos humanos señala la necesidad de construir una política de promoción de una cultura en derechos humanos a través de la educación basada en: respeto a la dignidad humana, libertad, solidaridad, igualdad y no discriminación, legalidad y transparencia de todos los servidores públicos, con el fin de que la sociedad y las instituciones del Estado se apropien de los derechos humanos.</p>
<p>Ley Estatutaria 1622 de 2013. Expide el Estatuto de Ciudadanía Juvenil, que establece el marco institucional para garantizar el ejercicio de la ciudadanía juvenil en los ámbitos civil o personal, social o público, y el goce efectivo de los derechos.</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Asegura que uno de sus objetivos es propiciar el desarrollo de capacidades y de oportunidades, que se logra con educación. Además, señala que uno de sus enfoques es el de desarrollo humano, bajo el cual se reconocen y promueven las capacidades de las personas a partir de las oportunidades para decidir. Dentro de las medidas de promoción incluye varias relacionadas con la necesidad de garantizar educación de calidad, generar mecanismos de permanencia y dar acceso a aprendizajes de las TIC.</p>
<p>Documento CONPES 173 de 2014 – Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes. Señala seis estrategias que el Estado debe llevar a cabo para ampliar las capacidades de los jóvenes y fortalecer su capital social. Considera que de esa manera mejora su desarrollo humano.</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Señala que en los últimos 10 años ha aumentado la tasa de cobertura neta en educación, pero en media sigue siendo baja en comparación con los otros niveles (30 pp menos que la secundaria). También asegura que existen diferencias considerables entre zona rural y urbana. El acceso a educación superior es del 45.5 % (2013) y los que menos posibilidades tienen son los jóvenes entre 17 y 21 años. Igual sucede con la formación para el trabajo, solo el 10.4 % (2013) de los jóvenes entre 15 y 24 años había asistido a algún curso. A esta situación se suma la falta de calidad y las causas de deserción en los diferentes niveles. Para contrarrestar esto, el documento indica que se requiere que el Ministerio cree un programa integral que fortalezca las competencias de los estudiantes de secundaria y media, especialmente en matemáticas y lenguaje. También que se implemente una Estrategia Nacional de Prevención de la Deserción Escolar y Promoción de la Continuidad en el Sistema Educativo.</p>
<p>Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018- Todos por un nuevo país. Tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada. Se sustenta en cinco estrategias: 1. Infraestructura y competitividad estratégicas. 2. Movilidad social. 3. Transformación del campo y crecimiento verde. 4. Consolidación del Estado Social de Derecho. 5. Buen gobierno.</p>	<p>No hay una referencia específica a la educación de los jóvenes desmovilizados. Uno de los pilares del plan es la educación. Es concebida como el instrumento más poderoso de igualdad y movilidad social, porque nivela, abre las puertas al progreso y mejora la calidad de la democracia. Una población educada puede aprovechar las oportunidades económicas que se le presentan y tiene mayores capacidades para participar en el sistema político, en la economía de mercado y en la defensa de sus propios derechos. Asegura que priorizará los municipios donde los indicadores son más desfavorables, mediante políticas que permitan aumentar la cobertura en educación media y mejorar la calidad de la educación. Finalmente, señala que el desarrollo humano es integral y por ello debe comenzar desde la etapa temprana, así el Gobierno se compromete a continuar con De cero a siempre, impulsar una ley para que este programa se convierta en política de Estado. De la misma forma, sostiene que formulará una Política Nacional para la Infancia, la Adolescencia y la Juventud liderada desde el Comité Ejecutivo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y la Dirección del Sistema Nacional de Juventud. Insiste en el aumento sustancial de la cobertura</p>

	en educación media y el cierre de brechas entre zonas urbanas y rurales. Para ello implementará un Plan Nacional de Infraestructura Educativa para la ampliación de la jornada única.
--	---

Nota: En esta figura se presentan los hallazgos de Jerez, 2016 en el ámbito de educación para desvinculados según la Política pública hasta el 2016. Fuente: Jerez Á, C. (2016). *Reintegración de jóvenes desmovilizados -Aportes al proceso desde el enfoque de capacidades* (Tesis de Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo). Universidad de los Andes. Bogotá. Pág. 50. Recuperada de <http://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/ReintegracionJovenesDesmovilizados-ACJT.pdf>

2. Horizonte teórico

Colombia inició la etapa de posconflicto armado con las FARC-EP y su puesta en marcha frente a los retos en el ámbito escolar para la reintegración de los NNA desvinculados depende en gran medida de las acciones de las instituciones educativas y de su entorno poblacional. En este sentido, para contar con una perspectiva que contribuya a la investigación, se revisaron los referentes conceptuales que dieron respuesta a los interrogantes planteados para la comprensión del fenómeno de estudio, al igual que las variadas conceptualizaciones con respecto a los procesos de DDR, se utilizó para la presente investigación, el marco dado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). A partir de allí se tomaron como categorías los conceptos de desvinculado, la reintegración, factores protectores y factores de protección.

2.1 Población desvinculada

2.1.1 Definición. De acuerdo con la Ley 1448 de 2011 se determina que el término desvinculado se refiere a población que ingresó a los grupos armados ilegales con una edad inferior a los 18 años y se retiró, siendo aún menor de 18 años, y por tanto se considera población de NNA. Mientras que el término desmovilizado se aplica para la población que salió de los grupos armados con una edad superior a los 18 años, sin que afecte la edad a la cual ingresó al grupo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Es importante mencionar que en el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 que fue aprobado mediante la Ley 1450 de 2011 se estableció, que los tres ciclos vitales para infancia comprenden: Primera infancia, desde el estado Prenatal hasta los 5 años; Niñez, desde los 6 hasta los 13 años; Adolescencia, desde los 14 hasta los 18 años, por tanto, los NNA desvinculados incluyen la población de los cero hasta 18 años.

Bejarano et al, (2015) mencionan que la denominación desvinculado, “solo fue reconocida hasta 1997 con la entrega de seis adolescentes capturadas y retenidas por el ELN y la recuperación

de 73 niñas y niños en poder de las FARC-EP en una operación militar llevada a cabo en Santander en el 2000” (p. 18).

De esta manera, la Ley 1448 de 2011 solo reconoce como víctima del conflicto armado a la población desvinculada de los grupos armados ilegales.

La población NNA víctima del conflicto armado interno tendrán derecho a la reparación integral (Ley 448, 2011, art. 190; Decreto 671, 2017, art. 1) que se define como un derecho que incluye las “medidas de indemnización, rehabilitación, satisfacción, restitución y garantías de no repetición (Ley 1448, 2011, art. 182). La reparación es asumida por el Estado a través de la coordinación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF de aquí en adelante), quien deberá diseñar los lineamientos específicos acordes a la reparación integral. Es así como el ICBF queda a cargo de la restitución de los derechos de los NNA.

2.1.2 Proceso de desmovilización. En palabras de Lara (2011) indica que el proceso de desmovilización se realiza en dos momentos:

El desarme, con la presentación voluntaria y entrega de armas ante las respectivas autoridades; posteriormente en la desmovilización se verifica la pertenencia al grupo armado ante el Comité Operativo de Dejación de Armas y el desmovilizado es remitido a una guarnición militar y el trámite y apoyo queda a cargo del Programa de Atención Humanitaria al Desmovilizado (PAHD) del Ministerio de Defensa Nacional. Los desmovilizados son ubicados temporalmente en los denominados “Hogares de Paz”, del Ministerio de Defensa, donde reciben atención humanitaria mientras que son certificados por el Comité Operativo para la Dejación de Armas (CODA) el cual se encarga de constatar y certificar la pertenencia del desmovilizado a una organización armada al margen de la ley y su voluntad de

abandonarla, como también, de verificar y gestionar los documentos necesarios para identificar al desmovilizado, tramitar su historial jurídico o los expedientes legales que tenga (Lara, 2011, p. 37).

2.1.3 Características de los NNA desvinculados. El papel que cumplen los NNA al interior de los grupos armados ilegales determina el nivel de formación, riesgo y por ende el impacto en el crecimiento psicosocial del sujeto y en sus procesos de desvinculación y restablecimiento de derechos. En la tabla 3 se indican algunos de los roles que desempeñan los NNA, siendo el radio operador, combatiente y guardia, los más preponderantes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Tabla 3. Roles de los NNA al interior del conflicto

Nombre de la actividad	Descripción
Rancheros	Encargados de labores asociados a cocina
Ecónomos	Encargados de labores de manejo de dotaciones y especialmente de alimentos y otros artículos de cuidado personal.
Radistas	Persona designada para el manejo del radio de comunicación. Normalmente es una persona de gran confianza del comandante.
Enfermeros	Persona encargada de cuidar a los enfermos por diversas razones, incluidos heridos en combate.
Combatientes	Persona que participaba de los combates con diferente rango y manejo de armas u otros.
Guardias	Persona encargada de realizar la guardia en la jornada establecida (diurna o nocturna).
Cocineros	Persona designada para la elaboración de los alimentos.
Comandante de escuadra	Persona que se encuentra al mando de un grupo de personas. Normalmente es el nivel más pequeño de la estructura armada.

Nota: Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Pág. 390. Recuperado de: <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

De acuerdo con Jerez (2016), a continuación, se presentan en la tabla 4 las características de los jóvenes desmovilizados.

Tabla 4. Características de los jóvenes desmovilizados

Característica	Descripción
Falta de desarrollo de capacidades y oportunidades	Sus historias están marcadas por la vulneración a sus derechos: educación, salud, vivienda, empleo, seguridad y recreación.
Entornos carentes de Estado	Proviene de zonas que históricamente han carecido de presencia estatal y han estado ocupadas y controladas por grupos al margen de la ley. Por tanto, en algunos casos sus familias tuvieron o tienen una fuerte filiación con dichos grupos.
La violencia como referente	Al proceder de regiones con escasa presencia estatal y control prolongado de los GAI, observaron desde temprana edad que la resistencia con armas y la violencia son la manera de sobrevivir a las dificultades de sus contextos. La violencia en el interior de sus familias se lo confirmó a diario.
Doble pérdida de identidad	Al llegar al grupo armado dejaron un nombre para obtener otro que, en la mayoría de los casos, lograron interiorizar. Ahora deben afrontar nuevamente el cambio de su identidad con lo que ello implica: otra transformación de valores y principios.
Cambio de subjetividades	Algunos de los significantes que tenían en los grupos armados, relacionados con las identidades militares y guerreras (el poder del silencio, la valentía, el respeto, la disciplina, la obediencia, la lealtad), deben quedar en el pasado para interiorizar otros.
Vacío e incertidumbre	Atrás queda la organización que les dio sostén, referentes y promesas de un mejor futuro. Hoy tienen inseguridad, pocos asideros, un presente y un futuro muy incierto.
Estigmatización	Ser “desmovilizado” y “victimario” tiene una carga fuerte en las comunidades y en quienes aplican las políticas públicas, porque la prioridad es para poblaciones vulnerables y víctimas.

Nota: Adaptado de: Jerez Á, C. (2016). *Reintegración de jóvenes desmovilizados -Aportes al proceso desde el enfoque de capacidades* p.25. (Tesis de Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo). Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperada de <http://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/ReintegracionJovenesDesmovilizados-ACJT.pdf>

2.1.4 Consecuencias del reclutamiento en los NNA. Parte de las afectaciones que trascienden a los NNA que son vinculados a las filas de los grupos armados ilegales, impactan en la construcción de su identidad, debido a la separación de su núcleo familiar; la vinculación de su nombre con el conflicto y situaciones bélicas, lo que afecta su reconocimiento como sujeto; desapego y ruptura de vínculos familiares, sentimientos de tristeza, miedo, zozobra, dificultad para expresar emociones, pérdida de autonomía, actitudes de silencio, aislamiento, encubrimiento de

emociones e imposibilidad de manifestar sus propias opiniones, actos de violencia sexual y violencia de género. Para el caso de NNA indígenas y afrodescendientes, además de lo anterior, se interrumpe el conocimiento y pertenencia a sus propias tradiciones y cultura (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

2.1.5 Contexto histórico. La población desvinculada que surgió a partir del fenómeno de reclutamiento por grupos armados al margen de la ley se remonta al origen mismo de las guerrillas en 1958 y presenta un hecho histórico en marzo de 2017 en donde, en virtud del Acuerdo Final de paz, se inicia de manera formal la restitución de los derechos de NNA desvinculados y víctimas del grupo FARC-EP.

En la tabla 5 se presentan los hitos históricos relevantes al reclutamiento de NNA en el marco del conflicto armado en Colombia.

Tabla 5. Hitos históricos relevantes al reclutamiento de NNA

Período	Dinámicas relevantes frente al reclutamiento
1958 - 1978	Origen de las guerrillas y primeros intentos de relacionamiento con la población donde insertaron sus apuestas revolucionarias, sus estrategias de reclutamiento y la puesta en marcha de sus planes expansivos y programas políticos. Pocos registros cualitativos del fenómeno del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes.
1978-1989	Dinámica expansiva de las guerrillas desde sus retaguardias hacia partes más integradas del país. Respuesta paramilitar para defender los órdenes regionales que fueron perturbados por la intensificación del asedio insurgente. Proceso de reclutamiento sistemático pues el desdoblamiento de sus frentes implicó la imperiosa necesidad de más guerreros.
1979-1996	Introducción y confirmación de una nueva modalidad y estrategia de reclutamiento (remuneración) para estructurar al grupo; registrándose un incremento de las tasas de reclutamiento como tal, no solo por su entrada al escenario sino también por la nueva disposición de recursos del narcotráfico.
1990-1996	Aumento del asedio sobre las regiones más integradas ³⁵ , teniendo como cenit el sabotaje a las elecciones locales y regionales de 1997. Emprendieron desde Córdoba y Urabá un plan de expansión nacional, articulando otras experiencias regionales a las AUC para frenar el avance insurgente y empezarles a disputar los cultivos de coca e incursionar sobre sus retaguardias.
1997-2005	Disputas violentas por el control de los territorios considerados estratégicos en la escala nacional de la guerra. Correlato entre los niveles de confrontación y de reclutamiento que rompe con la idea de que esta había sido premeditada por parte de los actores armados para llevar sus procesos expansivos. Cada actor armado engrosó sus filas con sus bases sociales por la imposibilidad de reclutar en zonas de disputa o de dominio del adversario
2006-2015	Descenso de las cifras de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes y de la intensidad de la guerra. Se desmovilizaron, dejando legados que fueron importantes al consolidarse la modalidad de reclutamiento remunerada en nuevas zonas de la geografía nacional con los GAPD. Surgimiento y expansión de los GAPD con la herencia recibida de los paramilitares del reclutamiento remunerado.

Nota: Adaptado Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Pág. 60. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

Aunque se presenta insuficiencia en los datos durante los primeros años de creación de las guerrillas, a partir de casos registrados de desvinculación se observa que el reclutamiento de NNA estuvo presente desde los inicios mismos del conflicto armado, como se observa en la figura 8.

Figura 8. Datos de desvinculación en los primeros años del conflicto

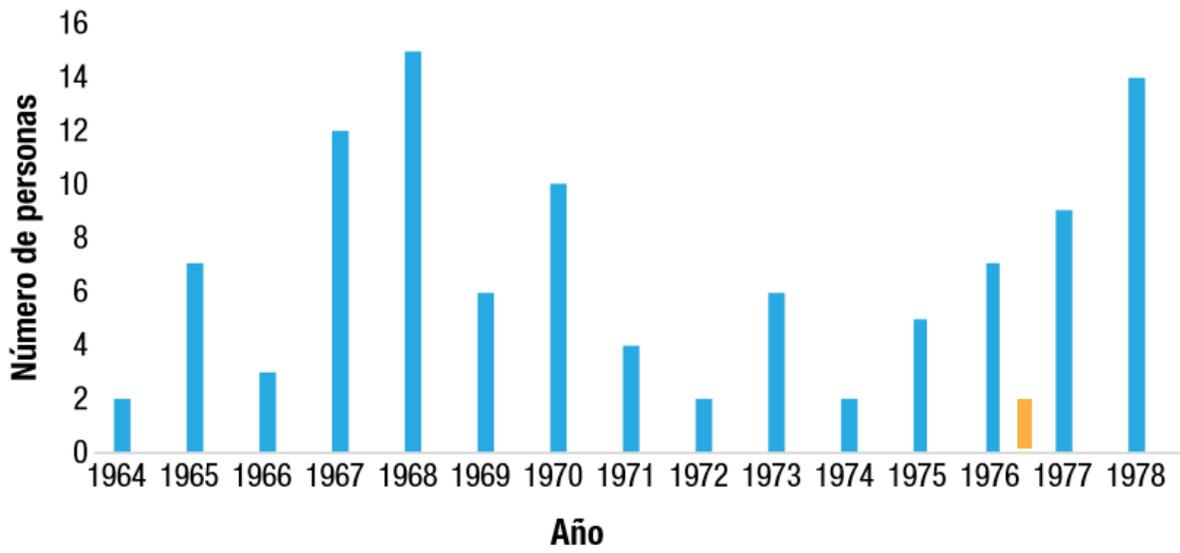


Figura 8. La gráfica expresa el número de personas que se desvincularon en las primeras décadas de conflicto. Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

El comportamiento histórico en los últimos 56 años de la población desvinculada/desmovilizada frente a las personas reclutadas se observa en la figura 9.

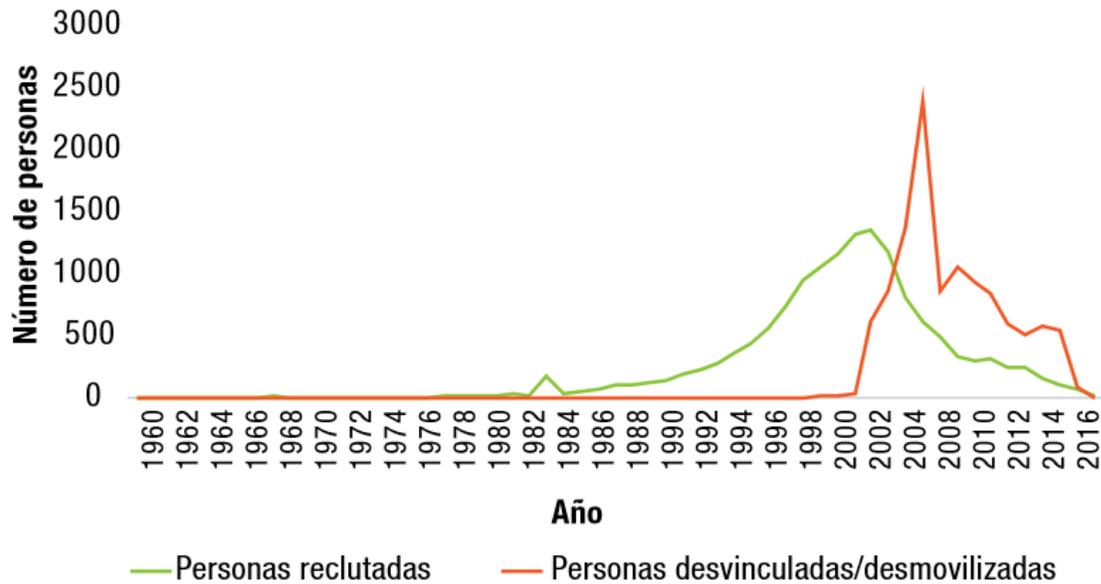
Figura 9. Personas desvinculadas/desmovilizadas versus a las reclutadas

Figura 9. Se presenta el comportamiento histórico durante las seis décadas de conflicto, se diferencia el número de personas desvinculadas/desmovilizadas en color rojo, de las reclutadas en color verde. Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

En 1990 debido a las disputas territoriales entre los grupos armados al margen de la ley y al crecimiento expansivo de la fuerza paramilitar, se presentó un aumento en la demanda de los combatientes que se aprecia en la figura 9. Posteriormente con el desarrollo del Plan Colombia, las estrategias del Estado para el retorno a la vida civil y la necesidad de los grupos de reconfigurar sus estructuras militares, se observan los mayores picos de reclutamiento y desvinculación. Del año 2006 a 2011 se presenta la desmovilización paramilitar y asentamiento de grupos reincidentes sumado a la fuerte presencia del Estado.

2.1.6 El reclutamiento en cifras. De acuerdo con el Informe nacional de reclutamiento y utilización de NNA en el conflicto armado colombiano que presentó el Centro Nacional de Memoria Histórica en diciembre de 2017, se cuenta a las guerrillas, grupos paramilitares y a los Grupos Armados Posdesmovilización (GAPD) como los ejecutores del fenómeno de reclutamiento

de NNA en las proporciones que se indican en la figura 10. Se observa que las FARC-EP son el principal grupo responsable del reclutamiento de los NNA con el 54% del total.

Figura 10. Porcentaje de reclutamiento de personas por GAPD

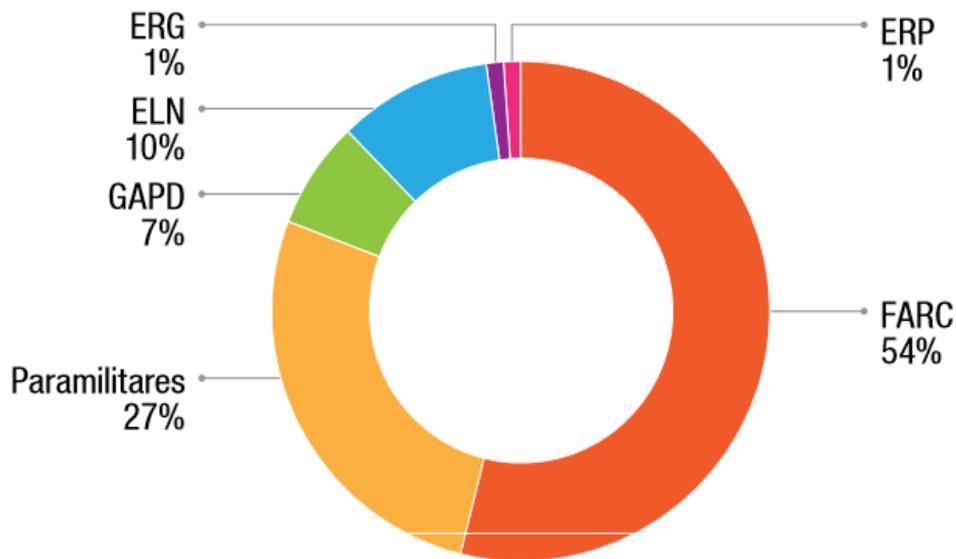


Figura 10. La figura muestra el porcentaje de personas reclutadas por los GAI, siendo las FARC-EP y los paramilitares, quienes tienen el mayor porcentaje. Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*, p. 622. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

En cuanto a la dimensión cuantitativa del fenómeno de desvinculación, no se presenta un único dato que permita establecer con precisión la población de NNA afectada por el conflicto armado. En el informe que se titula “una guerra sin edad” del Centro Nacional de Memoria histórica, 2017, se parte de la base de datos que revela el Observatorio de Memoria y Conflicto, con 16.879 registros sobre reclutamiento y utilización de NNA, de los cuales, se reporta información para el momento de salida por parte de los NNA del grupo armado en 11.440 casos.

De otro lado, el ICBF como entidad oficial delegada para la atención de los NNA creó el Observatorio del Bienestar de la Niñez con el objetivo de “estudiar y analizar las situaciones relacionadas con la niñez colombiana, sus familias y entornos, para promover políticas basadas en

evidencia” (ICBF, 2017). Para tal fin, creó 4 unidades de análisis tal como se indica en la figura 11.

Figura 11. Estructura del Observatorio del Bienestar de la niñez



Figura 11. Se presenta una dependencia del ICBF, que es el Observatorio del Bienestar de la niñez. Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). Observatorio del Bienestar de la niñez. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/Presentacion>

Como parte de los productos del Observatorio del Bienestar de la Niñez, se evidencian datos de población de NNA que revelan que a partir de noviembre de 1999 y hasta diciembre de 2016, ingresaron al Programa GAOML, un total de 6.126 NNA. En la figura 12 se presenta la tendencia anual de desvinculados con corte a septiembre de 2016 cuando se registraba un total de 6.073 individuos.

Figura 12. Población desvinculada que ingresa al Programa GAOML



Figura 12. Las cifras con corte a septiembre de 2016 indican el número de NNA que se vincularon al programa GAOML desde noviembre de 1999 hasta septiembre de 2016. El total de población suma 6.073 individuos. Para diciembre de 2016 se alcanzó una cifra de 6.126. Fuente: ICBF, 2017.

El género y la pertenencia étnica de la población NNA que se vinculó al programa GAOML se presentan en las figuras 13 y 14 respectivamente.

Figura 13. Distribución de la población NNA que se vincula al programa GAOML del ICBF

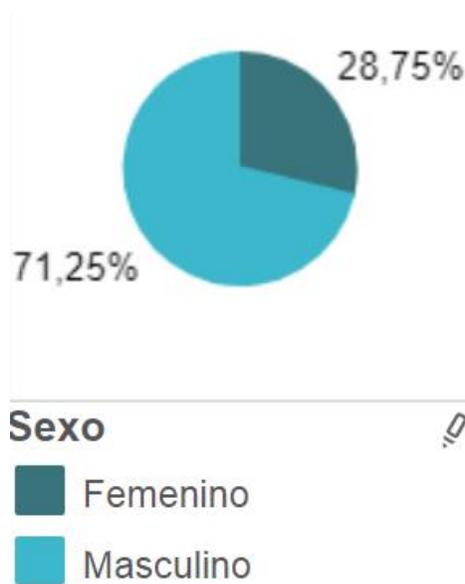


Figura 13. Fuente: Datos del Observatorio del Bienestar de la Niñez. Infografía desvinculados del ICBF. Para el periodo comprendido entre 2014 a diciembre de 2016. Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Oficina del Observatorio del Bienestar de la niñez. (2017). http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/infografia_desvinculados_2015.pdf

Figura 14. Pertenencia étnica de NNA vinculados al GAOML



Figura 14. Fuente: Datos del Observatorio del Bienestar de la Niñez. Infografía desvinculados del ICBF. Para el periodo comprendido entre 2014 a diciembre de 2016. Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Oficina del Observatorio del Bienestar de la niñez. (2017). http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/infografia_desvinculados_2015.pdf

2.1.7 Dimensión del reclutamiento. El Centro Nacional de Memoria Histórica realizó una estimación de las 20 principales regiones de reclutamiento a partir de los datos de desvinculación/desmovilización de NNA en el período comprendido entre 1960-2016 tal como se muestra en la figura 15. Las zonas que se identifican coinciden con las de mayor presencia y control de los grupos armados ilegales, con precariedad en las condiciones económicas y sociales de sus habitantes, razones que impulsan a la población a la vinculación en los grupos.

Figura 15. Regiones de mayor presencia de GAI

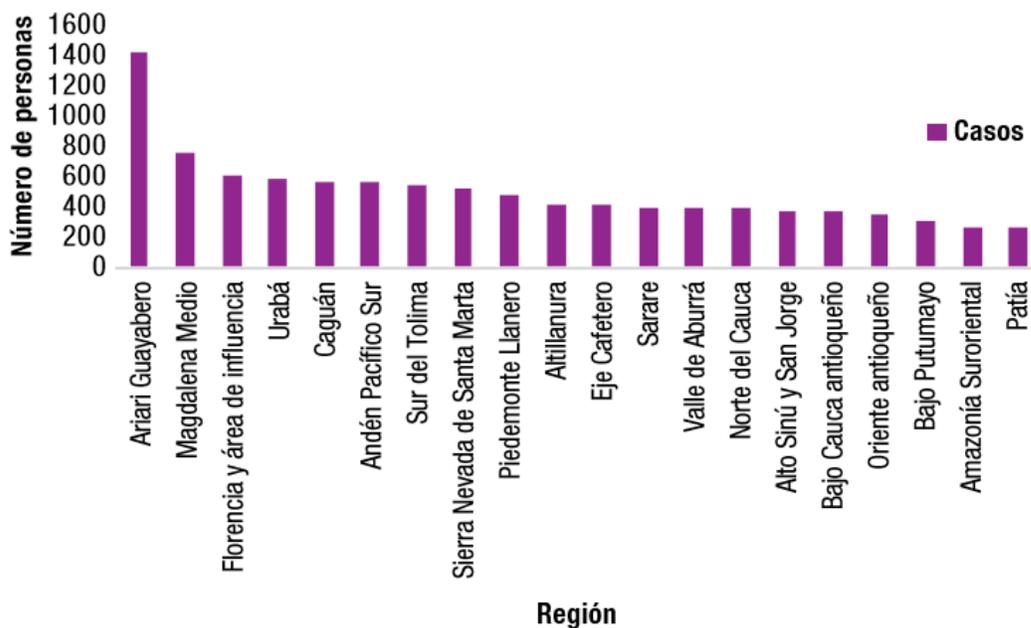


Figura 15. Se presenta el top 20 de las regiones donde se presenta la mayor presencia y control de los grupos armados ilegales. Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano.* Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad>

A nivel departamental, el ICBF, a través de su oficina del Observatorio del Bienestar de la niñez, realiza la distribución de la población NNA a corte de 2016 (figura 16).

Figura 16. Distribución de NNA desvinculados por departamento

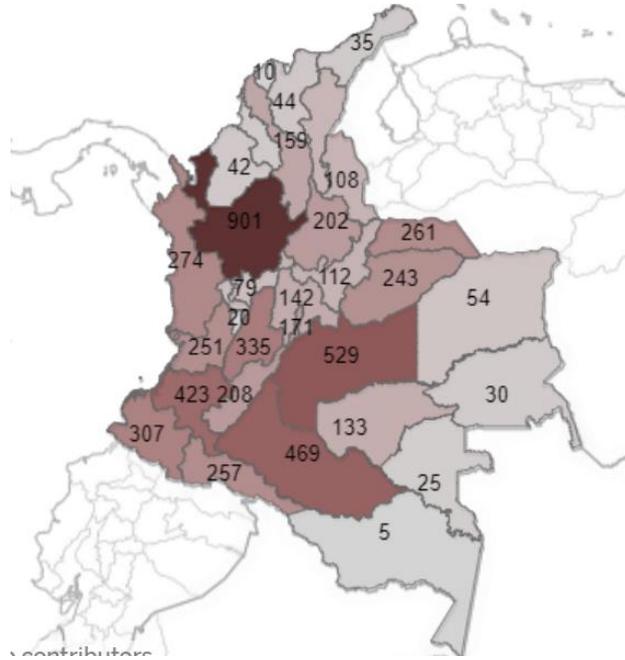


Figura 16. Se expone la distribución de los NNA en todo el territorio colombiano. Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Oficina del Observatorio del Bienestar de la niñez. (2017). http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/infografia_desvinculados_2015.pdf

2.1.8 Atención institucional a NNA desvinculados. El ICBF publicó el 20 de octubre de 2017, la quinta versión de “Lineamiento Técnico de Modalidades para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes, con Derechos inobservados, amenazados o vulnerados” (ICBF, 2017) en el cual expone la ruta de ingreso y atención a la población desvinculada que se desarrolla a través de tres (3) modalidades y sus correspondientes fases que se indica en la figura 17. En el documento se describen los pasos para realizar el restablecimiento de derechos, reintegración social y económica, y reparación integral de niños, niñas y adolescentes víctimas de reclutamiento ilícito, teniendo en cuenta los actores y responsabilidades en el proceso para su reintegración social. En este sentido y de acuerdo con el Código de la Infancia y la Adolescencia,

las autoridades administrativas son los defensores de familia, los comisarios de familia e inspectores de policía según el caso.

De igual manera, en el artículo 246 de la Constitución Política de 1991, las Autoridades Tradicionales Indígenas también tendrán estas mismas facultades en el entendido que:

Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional.

Figura 17. Modalidades de atención a NNA según lineamientos ICBF

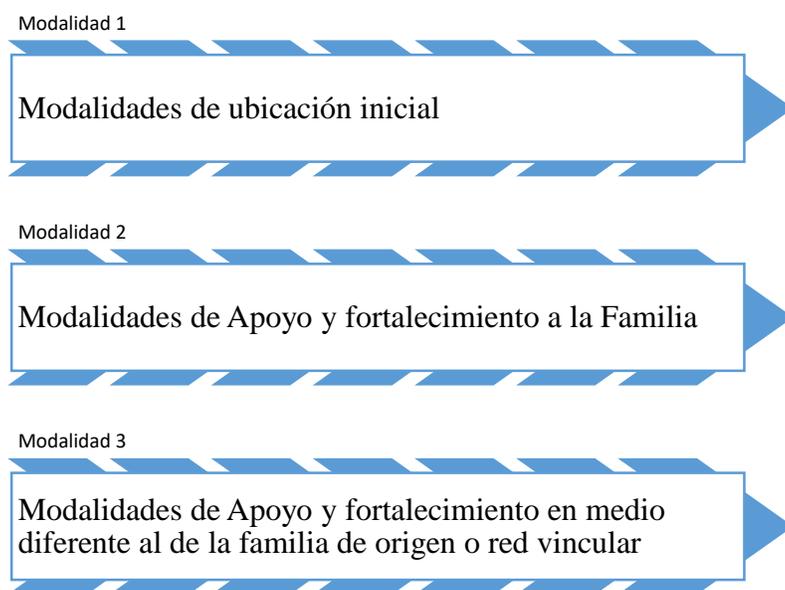


Figura 17. Información adaptada de ICBF, (2017). Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (20 de octubre de 2017). LM2. P. Lineamiento técnico de modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados restablecimiento de derechos. Versión 5. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_20.pdf

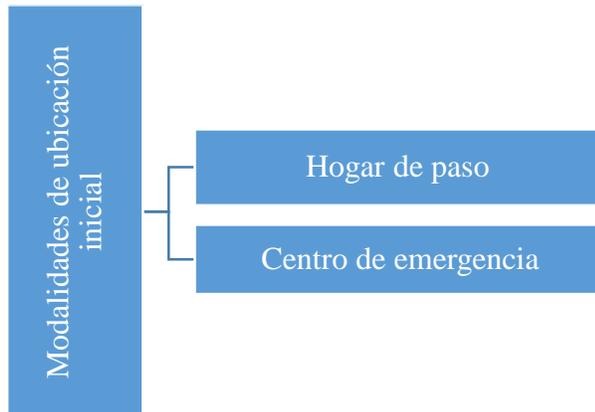
Figura 18. Modalidades de ubicación inicial

Figura 18. Información adaptada de ICBF, (2017). Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (20 de octubre de 2017). LM2. P. Lineamiento técnico de modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados restablecimiento de derechos. Versión 5. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_20.pdf

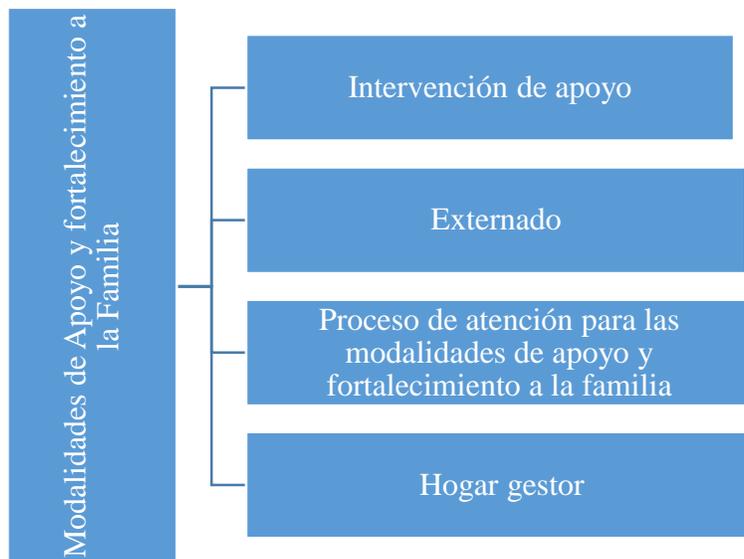
Figura 19. Modalidades de apoyo y fortalecimiento

Figura 19. Información adaptada de ICBF, (2017). Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (20 de octubre de 2017). LM2. P. Lineamiento técnico de modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados restablecimiento de derechos. Versión 5. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_20.pdf

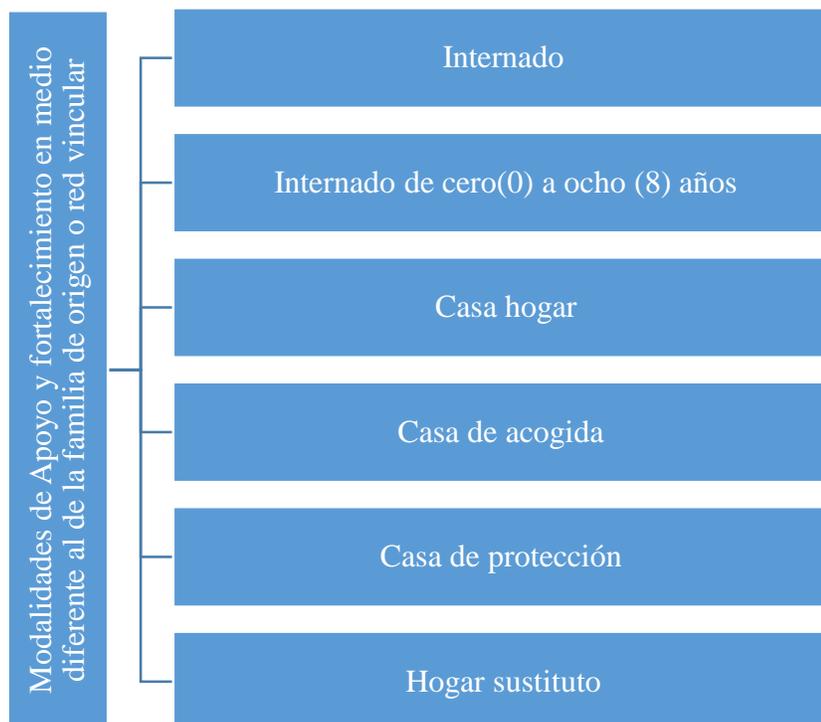
Figura 20. Modalidades de apoyo y fortalecimiento en medio diferente al de la familia de origen o red vincular

Figura 20. Información adaptada de ICBF, (2017). Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (20 de octubre de 2017). LM2. P. Lineamiento técnico de modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados restablecimiento de derechos. Versión 5. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_20.pdf

2.2 Factores de riesgo

2.2.1 Conceptos y características. Se considera que los riesgos son “cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorarla o mantenerla” (Kirby y Fraser, 1997 citado por Blasco, 2012). En cuanto al riesgo psicosocial se define como la “presencia de situaciones contextuales o dificultades personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud” (Krauskopf, 2003 citado por Deza, 2015).

Cuando se habla que un sujeto se encuentra en condición de riesgo se involucra tanto los factores externos, como las condiciones individuales que posibilitan una mayor exposición del sujeto a un riesgo (Deza, 2015).

En el marco de infancia, los riesgos se definen como “aquellos estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos” en su salud física, mental, desempeño escolar, o adaptación social (Braverman, 2001, citado por Blasco, 2012).

El riesgo se asocia con efectos negativos, que guardan una relación directamente proporcional con el número de factores de riesgo asociados. Estos factores son los que soportan la probabilidad de ocurrencia del riesgo y pueden ser de tipo individual, social, del entorno y sus interacciones. (Blasco, 2012). El conjunto de factores de riesgo permite estudiar la probabilidad de afectación negativa de los sujetos ante problemáticas como adicciones, delincuencia, abandono escolar, entre otros (Deza, 2015).

Según Blasco (2012), en sus estudios realizados para el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada en Cataluña, las características del riesgo son su estabilidad y capacidad de acumularse. Se entiende que a mayor tiempo de exposición al riesgo y a mayores niveles de riesgo, se incrementa la probabilidad de interrupción de procesos, desarrollos y perturbación de conductas en el niño y adolescente.

Es importante resaltar que el análisis de los factores de riesgo y su predicción en comportamientos futuros, se basa en probabilidades más que en certezas. Es decir que predomina la resiliencia del sujeto a sobreponerse a esas situaciones adversas y lograr un sano desarrollo y generación de situación positivas pese a la precariedad de sus estados iniciales (Deza, 2015).

2.2.2 Clasificación de los factores de riesgo. A partir de estudios especializados que se han realizado en torno a factores de riesgo en niños y adolescentes en procesos de protección, se han identificado características que resultan ilustrativas para el desarrollo de la investigación con la población desvinculada del conflicto armado. Es el caso de los análisis realizados por Daza (2015),

a partir de lo cual se postula una tipología de factores de riesgo a nivel individual, familiar, entre pares, escolar, comunitario y sociocultural. Dicha tipología, se puede apreciar en la tabla 6, en donde se expone el tipo de riesgo, se describen sus características y se dan algunos ejemplos, para comprender mejor sus características.

Tabla 6. Tipos de factores de riesgo

Tipo de factor de riesgo	Descripción	Ejemplos
Factores individuales	Son rasgos personales que propician conflictos en la relación del individuo con su entorno.	Baja capacidad de resolución de conflictos
		Trastornos de aprendizaje
Factores familiares	Son características que revela la familia.	Baja cohesión familiar
		Enfermedades mentales en padres
		Pobreza familiar
		Estilo de crianza coercitiva, ambivalente o permisiva
Factores ligados al grupo de pares	Son características de los grupos que se consideran pares o similares al individuo.	Grupos con consumo de drogas
		Grupos con conductas de riesgo
Factores escolares	Son características de la institución que brinda los procesos de formación al sujeto.	Bajo apoyo de profesores Presencia de compañeros violentos
Factores social comunitarios	Se refiere a las conductas y características de los grupos de personas en nivel de asociatividad que son cercanas al individuo.	Bajo apoyo de la comunidad
		Bajo nivel de inclusión
		Exclusión de actividades comunitarias
Factores socioculturales	Asociado a los estereotipos o modelos conductuales que establece las personas o instituciones como parte de una sociedad dada.	Modelos preconcebidos en detrimento de la identidad de los jóvenes
		“Los jóvenes pobres son delincuentes

Nota: Construcción propia. Fuente: Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de Instituciones Educativas en Villa El Salvador. *UNIFE*. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/S.Deza.pdf

2.2.3 Factores de Riesgo asociados a la población desvinculada al conflicto armado. Los factores de riesgo, se consideran condiciones generales que pueden contribuir a deteriorar, interrumpir, un proceso en desarrollo y bienestar, o de cambio de una población que ha estado sometida a situaciones adversas en un campo problemático particular. En el caso de este trabajo, se ubica los NNA, que han pasado por la experiencia de estar vinculados al conflicto armado y que a su vez experimentaron diversos factores de riesgo antes y durante su estadía en estos grupos. En tal sentido, se han identificado diversos factores de riesgo, entre los cuales se tipifica claramente el de la reincidencia a la ilegalidad y la violencia.

Al respecto, la literatura ofrece diversos acercamientos sobre las causas de la violencia, sus dinámicas y su resolución, en particular en los procesos de postconflicto, para entender el fenómeno de la reincidencia de excombatientes; en los que existe una coincidencia de hacer una lectura transversal entre las causas de ingreso, permanencia en los grupos armados, así como las probabilidades de que esto incida en mayor o menor grado en ello.

Cuando se examinan los motivos de ingreso, estos mismos pueden contribuir a explicar la reincidencia, entre los cuales se encuentran la búsqueda de oportunidades de vida, eficiencia, ideología, agravio; hasta la consideración de múltiples aspectos como la presión social, la pobreza, las emociones, los incentivos selectivos y la exclusión política (Collier y Hoeffler, 2004).

Si se asume, que estas motivaciones siguen presentes en la población excombatiente, en ese caso desvinculada, puede ser que continúe este factor presente en el periodo de reintegración. Por ejemplo, si el factor ha sido la pobreza y en los procesos de cambio, esto no está claramente resuelto, entonces es probable que vuelva a las armas, así la vinculación no sea a los grupos originarios en donde aprendió a sobrevivir y convivir.

Las experiencias vividas durante la guerra transforman a las personas de manera significativa. En un primer lugar, se encuentra el trauma psicológico, por la violencia experimentada (Grossman, 1995), junto con un conjunto de emociones no elaboradas como ira, remordimiento, depresión, las cuales pueden complicar la transición a la vida civil, dejar la huella y naturalizar la violencia como forma de vida (Kalyvas, 2006).

Otro elemento, que se considera con potencial de riesgo para la reincidencia, se relaciona con la identidad adquirida sobre el papel adelantado en el contexto de la guerra, asociado a la disciplina, los conocimientos y habilidades adquiridas y la utilidad de los mismos en el proyecto de vida. Esta experiencia, es tenida en cuenta por grupos armados ilegales, para convocar a remilitarizarse a esta población, con invitaciones para que regresen a la violencia, pues allí, los excombatientes son importantes y resulta más lucrativa esta actividad que la paz (Daly, 2011).

De allí, que se considera importante que, en la reintegración, se contemple de manera integral los factores psicosociales, económicos, políticos y educativos, para un retorno exitoso a la convivencia ciudadana y la legalidad. En particular, contar con un grupo familiar, acceso a educación, salud, justicia restaurativa, tener empleo o un proyecto productivo, aceptación social; lo que se asocia a menores riesgos de reincidencia. En el caso. En el caso de los NNA, se asocia que personas activas, participativas y saludables, tienen mayores probabilidades de reintegrarse con éxito, si cuentan con procesos de acogida y orientación adecuada (Gilligan, Mvukiyehe y Samii, 2013).

Habría que agregar que, en el caso colombiano, estos factores se relacionan directamente con la forma en que se apliquen los acuerdos de paz, la normatividad correspondiente y se garanticen las condiciones de reintegración por parte del Estado y la sociedad.

2.3 Factores protectores

2.3.1 Conceptos y características. Se definen como aquellos rasgos de las personas, entornos, situaciones y/o acontecimientos que parecen moderar, contrarrestar y superar, las predicciones de debilitamiento, crisis, ruptura, en el desarrollo de procesos de cambio, superación de problemas, conflictos, de poblaciones que han estado enfrentadas a situaciones que les han puesto en condiciones de vulnerabilidad y de participación en sucesos en contra del bien propio y del bien común.

Los factores protectores permiten atenuar y favorecer la resistencia ante los factores de riesgo. Al estar presentes fomentan la capacidad que tiene un individuo de hacer frente a una situación de riesgo o amenaza, generar adaptación, rechazar las conductas inapropiadas y salir adelante pese a las adversidades, se considera resiliencia y se asocia directamente a la protección que cada individuo desarrolla frente a situaciones contrarias a su beneficio (Blasco, 2012).

Los factores de protección asociados a procesos con NNA, se identifican en tres áreas principales según se indica en la figura 21. No es necesario que los factores de protección revelen de forma directa un beneficio. Más importante es que pueda proteger ante los factores de riesgo.

Figura 21. Áreas principales de los factores de protección

Figura 21. Áreas principales de los factores de protección. Adaptado de Blasco, 2012

La realización de estos factores de protección en estos ámbitos, se despliegan a través de un mecanismo de acción, que así lo posibilita.

2.3.2 Mecanismo de acción. El mecanismo de acción de los factores protectores ocurre en tres vías diferentes:

- **Modelo compensatorio.** Sucede cuando el factor de protección ocurre en vía contraria a un factor de riesgo. En este caso se consideran que promueven efectos positivos en los individuos bajo diferentes circunstancias. Se asocian a la salud mental y comportamiento psicosocial y permiten reducir directamente los problemas de comportamiento. Representan los factores con mayores resultados positivos bajo cualquier circunstancia (Blasco, 2012).
- **Modelo protector.** Permiten reducir la probabilidad de un resultado negativo mediante la interacción con los factores de riesgo (Rutter, 1990 citado por Blasco, 2012).
- **Modelo desafiante.** Indica que el individuo necesita exponerse a niveles bajos de riesgo para desarrollar capacidad ante riesgos futuros (Blasco, 2012).

Tanto los factores de protección como los de riesgo son dinámicos. Se pueden acentuar o desaparecer según las etapas de desarrollo y las situaciones cambiantes. Los factores también pueden actuar de forma independiente o relacionarse entre sí (Blasco, 2012).

2.3.3 Factores protectores asociados a la reintegración. Cuando se espera que un individuo se incorpore de manera efectiva a la sociedad y conviva de una manera constructiva en su entorno familiar y comunitario, se infiere que el sujeto requiere desarrollar competencias socio – personales que faciliten su interacción con el otro y entornos.

Se habla de competencias como la capacidad de movilizar conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes hacia un resultado satisfactorio que permita aprovechar las demandas y oportunidades del ambiente (Bisquerra y Pérez, 2007 citado por Blasco, 2012; Waters y Sroufe, 1982 citado por Blasco, 2012).

La competencia social se relaciona con la integración social y de aquí su importancia en el contexto del presente trabajo que tiene como población objetivo a los NNA desvinculados y su proceso de reintegración. Se define como las capacidades y habilidades sociales que permiten al individuo desarrollarse satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (Blasco, 2012).

Figura 22. Competencias socio-personales

Competencias socio-personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Autoconfianza • Autocontrol • Paciencia • Autocrítica • Control del estrés • Asertividad • Altruismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Capacidad de toma de decisiones • Empatía • Capacidad de prevención y solución de conflictos • Espíritu de equipo

Figura 22. Bisquerra y Pérez, 2007 citado por Blasco, 2012

En tal sentido, las competencias promueven un efecto protector en el individuo ante situaciones adversas, en acuerdo con el uso de recursos e interacciones de su medio circundante; El autor concluye que las competencias sociopersonales se consideran factores protectores que permiten un desarrollo positivo en la adaptación social de los adolescentes (Blasco, 2012).

Al respecto, también han sido formulados otro conjunto de competencias que enriquecen el despliegue y la comprensión del papel de los factores protectores, citados por Blasco, las cuales se pueden apreciar en la figura 23.

Figura 23. Relación de factores protectores con el modelo de las cinco competencias

Modelo de las cinco competencias (Lerner, 2005)	Factores protectores (Jessor 1993, Rutter, 1990)
Contactos: Vínculos positivos con personas (familia, iguales, u otros adultos, o con las instituciones).	Implicación en actividades incompatibles o alternativas a conductas problemáticas, compromiso con instituciones organizadas.
Confianza: Sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia.	Las competencias constantes o cualidades del adolescente que dan lugar a la resiliencia son la capacidad de acción personal a persistir ante las dificultades, a controlar el impulso, mantener un buen control emocional y empatizar con los demás.
Carácter: Respeto a las normas sociales, adquisición de modelos de conducta adecuados, sentido de lo correcto e incorrecto (moralidad). Incluye el autocontrol.	
Cuidado de los demás: Empatía y simpatía	
Capacidad: Buen rendimiento en las diferentes actividades (social, académica, vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, la resolución de conflictos y la capacidad para tomar decisiones	

Figura 28. Relación de factores protectores con el modelo de las cinco competencias. Fuente: Blasco, 2012

La autora concluye que la competencia “es indisociable de la noción de desarrollo y aprendizaje continuo ligado a la experiencia”, por lo cual se considera un elemento fundamental en el análisis de factores protectores en los NNA durante su desempeño escolar y reintegración en el contexto educativo (Blasco, 2012, p. 25).

2.4 Evidencias de factores de riesgos y protectores en la adolescencia

Donas Burak (2001), citado por Páramo (2011), discierne los factores de riesgo y factores protectores entre los de amplio espectro y aquellos específicos para un daño dado. En el contexto de salud y trastornos mentales de adolescentes se destaca los factores que se observan en la 7.

En el estudio realizado por Páramo (2011), se buscó identificar los factores de riesgo y protección en la adolescencia que, según la definición de ciclo vital, recae en los NNA de 14 – 18 años, asociados a problemas de salud mental. Un aporte del estudio es la revisión de programas de prevención que han resultado exitosos para contrarrestar los factores de riesgo, entre los que se cuentan: identificación y tratamiento preventivo; atención individual y personal para el adolescente; programas con la comunidad; focalizar los temas escolares; capacitación de profesionales cercanos al adolescente; promoción de habilidades sociales; conexión con el entorno laboral e integración con la familia.

Tabla 7. Factores de riesgo y protectores asociados a la salud mental

Factores de Riesgo	Amplio espectro	Débil vínculo intrafamiliar Violencia intrafamiliar Baja autoestima Inclusión en grupos de riesgo Deserción escolar Débil proyección de vida Bajo nivel de resiliencia	Adicciones Discriminación Falta de apoyo Cambios emocionales y cognitivos no atendidos. Crisis de valores en la familia. Soledad, desesperanza
	Específicos	Porte de armas Falta de uso de elementos protectores en moto Cercanía con adolescentes embarazadas Consumo de alcohol Exceso de calorías Depresión	
Factores Protectores	Amplio espectro	Familia contenedora Alta comunicación intrafamiliar Alta autoestima Apropiación del proyecto de vida Alto sentido del futuro Permanecer en el sistema educativo	Apoyo familiar Apoyo de amigos Carácter Espiritualidad Actividades deportivas, culturales. Diálogo Diversidad de estrategias pedagógicas
	Específicos	Alta resiliencia	

Nota. Identificación de factores protectores y factores de riesgo en la adolescencia. Adaptación de Páramo, M.A. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la Adolescencia: análisis de contenido a través de los grupos de discusión. *Terapia psicológica*. 29 (1): 85 – 95.

2.5 Ambientes como factores protectores y de riesgo

2.5.1 Familia. De acuerdo con López y Guaimaro (2015), la familia es

la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

El desarrollo de un NNA se vincula a la familia desde su concepción misma, dado que los patrones culturales, económicos y sociales, influyen directamente en sus competencias y capacidades cognitivas, emocionales, motrices y de lenguaje. De aquí se desprende que los adultos a cargo de la formación inicial de los NNA tendrán un rol mediador protector o de riesgo, según el beneficio o perjuicio que cause en el aprendizaje del menor. Es competencia del adulto, apoyar al NNA en aplicación del conocimiento en su propio entorno, mediar entre el ambiente desconocido para el NNA y él mismo, cuidar y apoyar del NNA, guiar su desarrollo a través de valores y normas de convivencia dadas por la sociedad cercana al menor, proporcionar marcos de los roles sexuales según la cultura y pautas de crianza de cada familia. El cuidado del adulto en el NNA trasciende en su seguridad emocional, autoestima y vínculos de apego (López y Guaimaro, 2015).

Se considera a la familia como factor protector cuando su relación con el NNA se ampara en un ambiente afectivo y favorece el crecimiento del menor. De otro lado, si la relación se caracteriza por trastornos, preponderancia de conflictos y sentimientos negativos, la familia será un factor de riesgo que afectará el desempeño escolar del NNA (López y Guaimaro, 2015).

De acuerdo con estudios que reporta López y Guaimaro (2015), la familia es fundamental en el “logro educativo en niños y niñas de enseñanza básica” (p.43).

Los elementos de la familia que guardan relación con el proceso de educación del infante son: el nivel educacional de los padres, especialmente el de la madre; expectativas de escolaridad para sus hijos; nivel socioeconómico que afecta la socialización lingüística, modo de organización, adquisición temprana de actitudes y motivaciones; apoyo y seguimiento en los deberes escolares; intencionalidad pedagógica de la madre; relación entre la familia y la escuela (López y Guaimaro, 2015).

De las anteriores variables, se atribuye a las condiciones económicas como la de mayor relevancia para consolidar a la familia como un factor protector en caso que los ingresos de los cuidadores sean favorables, o de otro lado, se convierte en factor de riesgo para el desempeño escolar del NNA (López y Guaimaro, 2015).

De acuerdo con López y Guaimaro (2015), el concepto de familia que favorece en mayor medida el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en su etapa infantil, será aquel que guarde mayor similitud al sistema escolar con exigencias y estímulos que permiten lograr metas en el individuo. A nivel familiar, se centra en la supervivencia y convivencia del sujeto en su entorno, mientras que a nivel escolar se centra en desarrollo de habilidades y conocimientos.

2.5.2 Escuela. Siendo la educación un derecho fundamental para la niñez que ha sido reconocido tanto a nivel internacional (Convención sobre los Derechos del Niño, 1991) como nacional (Constitución Política de Colombia, 1991; Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006), la escuela se convierte como el principal dinamizador de la formación del individuo. En el mismo sentido, Grajales (2003), afirma que la escuela se considera un escenario de formación y socialización, en donde el componente de aprendizaje engloba una comprensión del mundo,

sus relaciones y estructuras que permitan la transformación del sujeto y su construcción de identidad individual y colectiva. El logro de socialización del individuo se considera el fin último del proceso escolar que comprende la inclusión y motivación del individuo, pero también la responsabilidad frente a sus congéneres para conservar y trascender el entorno en que se desenvuelve.

Frente a las políticas públicas que promueven la educación como instrumento inclusivo que intermedie en la construcción de la paz, con especial participación de la población NNA desvinculada de los grupos armados ilegales, se destacan tres programas: i) Programa Distrital “Volver a la Escuela”; ii) Cátedra para La Paz; iii) Educación para la paz. A continuación, se describe cada estrategia.

El restablecimiento de derechos para la población vinculada con el conflicto armado en Colombia, junto con la sensibilización, promoción de tolerancia, del respeto por los derechos humanos y de fomento de valores de convivencia en la diversidad para la población en todas sus dimensiones, se apoya en la escuela como espacio común de integración de las familias que componen la base de la sociedad. Es en la escuela en donde converge la población infantil en todos sus ciclos, los padres, maestros, comunidades y actores gubernamentales. Tal coyuntura se potencia y orienta con la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que establece y reglamenta la *Cátedra de La Paz* en todos los establecimientos educativos del territorio nacional, oficiales y privados, desde el nivel de preescolar hasta el nivel de educación básica media, con carácter de asignatura obligatoria desde el 31 de diciembre de 2015. El objetivo de la Cátedra es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión, y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732, 2015, Art. 1).

El MEN presenta a través de 3 documentos, los desempeños generales y específicos (MEN, 2016a); recomendaciones pedagógicas (MEN, 2016b); secuencias didácticas (2016c) que soportan la Cátedra para La Paz, de manera que facilita a las instituciones educativas, una serie de propuestas iniciales para el desarrollo en el aula de lo dispuesto en la Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015 en acorde con la riqueza de contenido y experiencias que aporten los docentes en cada caso individual.

Hasta aquí, se aprecia la principal política gubernamental por empoderar a la Escuela como agente transformador en la cultura de la paz, tanto para la población desvinculada que se vincula al contexto académico, como para la población civil que ha sido afectada o no, por las acciones del conflicto armado.

Tal empoderamiento, requiere que docentes, orientadores, comunidad, agentes administrativos y reguladores accedan de forma regular a programas institucionales de formación para la paz. Una herramienta de consulta a 2017 que emite la Oficina del Alto Comisionado para La Paz (de aquí en adelante OACP), desde la estrategia Acción CaPaz, consiste en el documento “*¿Qué es Educar y Formar para la Paz y cómo hacerlo?*”, en donde se encuentra la oferta de programas de Construcción de Paz, Cultura de Paz y Educación para la Paz que se ofertan en Colombia. Se encuentra un total de 36 programas diferentes en modalidades virtuales y presencial para niveles de Diplomados, Pregrado, Maestría y Observatorios. Con este inventario, se aprecia que existe en la actualidad una oferta en educación formal y no formal para que los agentes responsables de la Educación para La Paz, al interior de las instituciones educativas, puedan acceder a eventos de formación en la línea que promueve el Gobierno como base para la paz, reconciliación y reintegración.

Tras la firma del Acuerdo Final entre el Gobierno y las FARC-EP se hace necesario implementar en el país un periodo de transición que, entre otros agentes del cambio, permita a la educación ser un vehículo para alcanzar la reintegración, reconciliación y convivencia de víctimas y victimarios en la sociedad colombiana. En la figura 24 se aprecian las tres fases del proceso de negociación con las FARC-EP que implica un periodo de 15 años para la construcción de la paz.

Figura 24. Fases para la construcción de la paz en Colombia a partir de la negociación con FARC-EP



Figura 24. Representación esquemática de las tres fases de negociación para alcanzar una paz estable y duradera con las FARC-EP en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010 – 2018). Fuente: Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y convivencia (2017). Oficina del Alto Comisionado para la Paz. ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá: Colombia. ARKO Consultor S.A.S. p. 15.

En este periodo de transición, se habla de *Educación para la paz*, como un conjunto de estrategias, contenidos, espacios y metodologías para los actores involucrados en el conflicto que permitan la construcción de la cultura de la paz. Se soporta en la estrategia que se denomina Acción CaPaz y que promueve desde el 2015 la OACP, el Departamento Administrativo para la Función Pública (DAFP), la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) (Acción CaPaz, 2017).

Se concibe que Educar para la Paz permite

proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y, finalmente, decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de las y los demás; la aceptación de diferencias y divergencias de una manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y particularidades de los distintos territorios en nuestro país (Acción CaPaz, 2017).

La propuesta de Educación para La Paz se basa en el enfoque de “Los seis pétalos de la educación para la paz” del autor Swee-Hin Toh, que cita Acción CaPaz (2017), y que comprende seis principios que se observan en la figura 25.

Figura 25. Principios de los Seis pétalos de la Educación para la Paz



Figura 25. Propuesta de Swee-Hin Toh para alcanzar la cultura de la paz a través de la compasión y formación en principios de armonía, justicia, respeto, paz interior, armonía, sentido de la justicia. Fuente: Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y convivencia (2017). Oficina del Alto Comisionado para la Paz. ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá: Colombia. ARKO Consultor S.A.S. (p. 15).

Finalmente, se considera el Programa “*Volver a la Escuela*” que promueve la Secretaría de Educación del Distrito Capital (en adelante SED), como un recurso útil para la población NNA desvinculada en la medida que permite acoger a los niños y adolescentes en los diferentes niveles escolares, sin distingo de edad, sino al contrario, como un medio de nivelación académica para sus beneficiarios. De esta manera, la selección de los colegios como unidad de análisis en el presente estudio de caso, tuvo como primer elemento de filtro, que la institución educativa presentara el programa “*Volver a la Escuela*”, por considerar que facilita el acceso de los NNA al sistema escolar colombiano y contribuye a evitar la deserción.

El Programa “*Volver a la Escuela*”, endógeno del Distrito Capital, hace parte de las estrategias nacionales que el MEN promueve para motivar a los NNA que abandonaron o no han ingresado al sistema educativo, a que acceden a las escuelas sin distingo de edad o nivel escolar. De esta manera se espera que, en un año de estudio en jornada completa, el estudiante avance dos grados con relación a su nivel inicial, en acuerdo con sus propios logros y capacidades (Infante y Parra, 2010).

En Bogotá, la SED en el balance de gestión de 2016 (SED, 2017) informa que en el Programa “*Volver a la Escuela*” participaron 75 instituciones educativas con cobertura para 6800 estudiantes en condición de extra edad. Ello representa que solo el 21% del total de instituciones educativas públicas en el Distrito, cuentan con el Programa.

2.5.3 Comunidad. La población de NNA desvinculada del conflicto armado se desenvuelve en un entorno con características sociodemográficas, económicas y culturales propias de la región en donde se encuentre el individuo. Se habla de microentornos, como los ambientes más cercanos, tales como la familia, escuela, barrio, ciudad y territorios anexos. En los

macroentornos se identifica la comunidad nacional de manera global y la comunidad internacional que afecte de manera positiva o negativa al sujeto. En la figura 26 se sintetizan las principales líneas de acción de la comunidad internacional como apoyo al NNA desvinculado.

Figura 26. Líneas de apoyo de la Comunidad Internacional a los NNA desvinculados de grupos armados ilegales

	ATENCIÓN	PREVENCIÓN	INVESTIGACIÓN	FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL	DESARROLLO LEGISLATIVO
COOPERACIÓN INTERNACIONAL	-OIM -Save the children -ECHO	-OIM -COALICO -Terre des Hommes -Warchild Holanda	-Unicef -Colalico -Unión Europea -Child Ho-lland -Usaid -OIM	-Coalico -Wcaac -Unicef -Acnur -PNUD -Save the children	-Wcaac -ACDI -Unión Europea -OIM -Usaid

Figura 26. Se observa cinco líneas de apoyo que presta la Comunidad Internacional a los NNA desvinculados de grupos armados ilegales. En cada línea se indica los principales actores que intervienen en la cooperación. Fuente: Tezón, M. I. y Daniels, A. (2016). Niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados: papel de la comunidad internacional en la protección integral de derechos. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 3(2): 99 – 117. p. 108

2.5.4 Articulación de ambientes diversos. La teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), trasciende la teoría de psicología evolutiva tradicional e introduce un nuevo concepto que denominó enfoque ecológico y que permite inferir que el desarrollo del individuo no solo depende de sí mismo, sino también de su entorno y de sus interacciones. Dichas interacciones son fundamentales para que exista un entorno válido. Son cuatro tipos de entornos que se representan en la figura 27. En el microsistema que es el entorno más inmediato al sujeto, se encuentran las relaciones del individuo en la familia, en la escuela, en la comunidad. En el mesosistema se incluyen las relaciones entre dos entornos en los cuales el individuo participa

activamente, como la familia y la escuela. En el ecosistema se relaciona dos entornos que son ajenos al individuo, pero que pueden afectarle de manera indirecta. Los macrosistemas son las prácticas sociales de tipo cultural, religioso, económico, histórico que puede afectar el desarrollo del sujeto (López y Guaimaro, 2015).

Figura 27. Clasificación de los entornos sociales

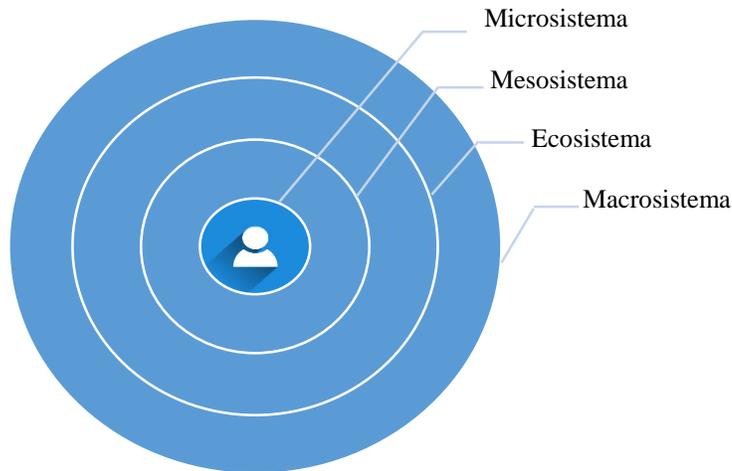


Figura 27. Clasificación de los entornos sociales. Basado en López y Guaimaro, 2015.

El proceso ocurre en dos vías. El individuo ejerce afectación en los entornos en los que se desempeña y así mismo, las fuerzas y decisiones de los entornos afectarán el crecimiento, desarrollo y transformación del sujeto.

Estos aspectos, permiten inferir un conjunto de aspectos que se consideran como factores de riesgo y factores protectores, que pueden suceder de forma específica y amplia, en entornos particulares de manera intra en inter, entre personas y entornos. Lo que permite identificar la complejidad e interdependencia de estos aspectos, en la forma en que se presentan en el análisis de lo social y lo político.

3. Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico-narrativo, de nivel descriptivo, realizado a través de un estudio de caso múltiple.

Para ello, se tuvieron en cuenta las experiencias de la comunidad académica de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: Colegio Filarmónico Simón Bolívar y Colegio Gerardo Paredes, de la localidad de Suba; en torno a la reintegración de población extraedad, que han tenido dificultad de acceder a la educación regular por situaciones familiares, personales y sociales, como por ejemplo: discapacidad, deserción, situación de desplazamiento, justicia penal juvenil y reintegración de desvinculados de conflicto armado. En este sentido, se propuso un estudio de caso múltiple, para profundizar en la identificación de factores de riesgo y factores protectores para la reintegración de NNA, desvinculados del conflicto armado en el contexto escolar.

El estudio utilizó como técnicas la entrevista semiestructurada y los grupos focales y realizó el análisis de la información mediante el análisis de contenido.

En tal sentido, se explican a continuación los componentes de la metodología.

3.1 Paradigma cualitativo

Hernández-Sampieri et al. (2014) destacan que las investigaciones cualitativas se enmarcan en la corriente de pensamiento constructivista, en donde se aprecia por proporcionar profundidad de los datos a partir de la riqueza de relatos, narrativas, experiencias en un contexto específico que le da valor a las experiencias de los sujetos de estudio. A diferencia del enfoque cuantitativo, se busca entender el fenómeno, y no tanto la medición de variables que median el fenómeno. No se busca confirmar los referentes teóricos a través de los eventos, sino que la investigación se centra en la observación e interpretación de los datos que pueden conducir a una teoría o servir para describir la naturaleza de un suceso en condiciones únicas.

El enfoque cualitativo se caracteriza por ser un proceso circular y repetitivo en donde el investigador se encuentra en constante revisión de literatura, recolección y revisión de datos, análisis y formulación de hipótesis, hasta que considere que ha satisfecho la pregunta de investigación. Por tanto, no es un proceso secuencial, sino que está sujeto a los significados y revelaciones que se construyen a medida que se avanza en el entendimiento del fenómeno. De aquí, que se considere un proceso inductivo en donde parte de lo particular y evoluciona a lo general.

De lo anterior, se desprende que la presente investigación es cualitativa dado que estudia el estado de dos colegios distritales manifiesta por representantes de cada colegio. Los participantes exponen situaciones tal y como suceden, en donde se interpretan los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los sujetos del estudio. Es decir, la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, que ayudan a mostrar sus experiencias, situaciones específicas y los significados en la vida de las personas en su contexto (Gil Flores, 1994).

3.2 Enfoque hermenéutico- narrativo

El enfoque narrativo enmarca la reflexión epistemológica en torno a cómo las personas relatan sus vivencias de manera individual y colectivamente, como lo expresan Connelly & Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”, citado en Sparkes y Devís, 2007, p. 5.

El enfoque narrativo se utiliza para “historias sobre procesos, hechos, eventos y experiencias, siguiendo una línea de tiempo, ensambladas en una narrativa general. Categorías relacionadas con tales historias y narrativa” (Hernández-Sampieri et al. 2014, p. 47). Esta investigación tuvo un enfoque narrativo, en donde su objeto de estudio es: uno o más individuos y sus historias. En este

caso, las dos instituciones educativas y los relatos de sus actores. Los Instrumentos de recolección de los datos más comunes para este tipo de estudio son entrevistas y documentos (escritos, audio y video); en esta investigación fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Las estrategias de análisis de los datos que se utilizan son la cronología de eventos e historias, ensamblaje de elementos que integran la historia, recuento de la historia por parte del investigador. El producto (en el reporte) es una historia secuencial que integra varias narrativas (Hernández-Sampieri et al.,2014).

3.3 Nivel descriptivo

El nivel de la investigación es descriptivo dado que se busca especificar las características de los participantes, procesos, variables y categorías que se sometan a análisis, es decir, que se pretende recoger información de manera independiente o conjunta de éstas, y cuyo objetivo es mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación, en este caso de dos comunidades educativas (Hernández-Sampieri et al.,2014)

3.4 Tipo de estudio: estudio de caso múltiple

El estudio de caso en investigaciones cualitativas, según Hernández-Sampieri et al. (2014), tiene como objeto la exploración de un fenómeno de investigación a partir del estudio de uno o más casos que permiten ilustrar el problema en un contexto particular. Cuando se incluye más de un caso de estudio, se denomina análisis múltiple. Se hace uso de diferentes instrumentos para recolección de datos como observaciones, entrevistas, documentos, informes, materiales de tipo audiovisual. El análisis se realiza a manera de réplica para cada caso de forma individual, y finalmente de manera comparativa entre los casos. Un mayor número de casos posibilita profundizar el entendimiento del fenómeno, sin que ello implique una generalización o extrapolación de los resultados, que se distancia de la finalidad de una investigación cualitativa.

La selección de los casos se orienta a través de incluir casos extremos, típicos, influyentes, similares, desviados, con diferencias en su contexto, origen, cobertura u otra condición particular.

En el estudio de caso múltiple, la perspectiva individual de cada caso, permite revelar similitudes y diferencias que facilitan la comprensión del problema a la luz del marco conceptual. Hernández-Sampieri et al. (2014), destacan que dicha revisión teórica en los estudios de caso es útil para especificar el tema de exploración, definir la naturaleza del caso, estudiar su contexto, orientar las descripciones y resultados que se obtienen.

El uso del estudio de caso como diseño de investigación, se suele realizar con un alcance descriptivo, de manera que constituya la base para posteriores investigaciones que permitan la generalización y marcación de tendencias a una población específica.

3.5 Fuentes consultadas

La metodología analizó fuentes secundarias y fuentes primarias. Las fuentes primarias están constituidas por representantes de las comunidades educativas seleccionadas por su trayectoria en la inclusión de población con estas características. Los docentes que participaron, a pesar de ser provisionales, llevan más de cinco años de labor docente con el programa Volver a la escuela. La docente del Colegio Filarmónico Simón Bolívar es licenciada en la asignatura de español, y el docente del Colegio Gerardo Paredes es licenciado en educación física; los padres de familia que participaron fueron seleccionados por los orientadores de cada institución educativa, y fueron quienes por diversas razones los citó cada orientador a su oficina, El padre de familia del Colegio Filarmónico es desplazado de la Costa, y el padre de familia del colegio Gerardo Paredes es desplazado de la Guajira; los estudiantes fueron seleccionados igualmente por el orientador, con las siguientes características: que pertenecieran al del ciclo dos del programa Volver a la Escuela, que tuvieran habilidades comunicativas, y que sus padres hubiesen firmado la autorización; en

cuanto a los orientadores, fueron las profesionales de cada colegio, quienes llevan más de 10 años como provisionales en el programa Volver a la Escuela, aunque han dejado por un tiempo la vinculación con la Secretaría de Educación, siempre vuelven cuando el trabajo en las entidades privadas finaliza, y aluden, que aunque las actividades como orientadores es difícil, es la única oportunidad que tienen por ahora.

La fuente secundaria, permitió obtener los antecedentes, el referente conceptual y normativo y la fuente primaria tener acceso a la población sujeto de la investigación.

En la selección de las fuentes secundarias se tuvieron en cuenta, entre otros, tesis de diferentes niveles académicos que hubiesen trabajado temas asociados a : víctimas, restitución de derechos, procesos de inclusión de población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado, análisis previos cercanos al objeto de estudio de esta investigación, entre los que se destacaron los aportes de autores como Jerez (2016); Castellanos (2015); Bejarano, et al (2015) y Lara (2011); con investigaciones relacionadas con el objeto de este estudio. Otras fuentes secundarias, fueron las diferentes leyes, decretos y el Acuerdo de Paz que comprendió el marco normativo que se ha adelantado en Colombia en este campo temático.

3.6 Contexto y sujetos de la investigación

El contexto de la investigación se establece teniendo en cuenta el objeto del estudio, a partir de la selección del contexto social de alta afluencia de población en situación de dificultad social como es la localidad de Suba; la selección de dos colegios dentro del sector, que cuentan con el programa “Volver a la Escuela”, cuya modalidad de atención se realiza para atender población extraedad en situación de vulnerabilidad social, como es la población objeto de este estudio que son NNA desvinculados del conflicto armado.

3.6.1 Colegio Filarmónico Simón Bolívar. El Colegio Filarmónico Simón Bolívar tiene como fundamento la política pública de inclusión, donde además de los tres niveles (preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media) cuenta con el programa Volver a la Escuela (Aulas de aceleración primaria y secundaria) Jornada diurna y Educación para Jóvenes y adultos Jornada nocturna con seis (6) ciclos educativos: 2 ciclos de Básica Primaria, 2 Ciclos de Básica Secundaria y 2 Ciclos de Educación Media (Decreto 3011 de 1997).

La institución está ubicada en la Carrera 92 No. 146 C 63 la sede administrativa y la sede B, donde se cuenta con el programa Volver a la Escuela (aceleración secundaria) donde se realizó la recolección de datos, está ubicada en la carrera 90 #145-39. La infraestructura de la sede B es de dos pisos, con cinco salones de clase y uno como salón de informática, un salón pequeño de sala de profesores y dos oficinas, una de coordinación y otra de orientación, la institución no cuenta con espacios de zona verde y no cuenta con espacios de recreación, los descansos que se realizan allí deben ser pasivos.

Figura 28. Mapa ubicación del Colegio Filarmónico Simón Bolívar

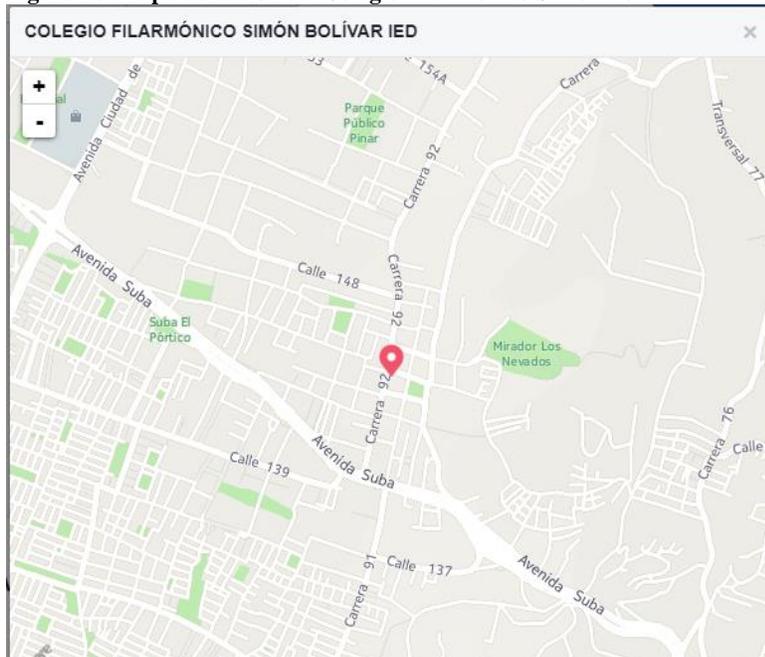


Figura 28. Ubicación del Colegio Filarmónico Simón Bolívar en la Localidad de Suba.

3.6.2 Colegio Gerardo Paredes. El Colegio Gerardo Paredes se encuentra ubicado en Dirección: Carrera 94C No 129^a – 04, donde el área de influencia del Colegio Gerardo Paredes se encuentra clasificada en los estratos 1, 2 y 3. La actividad económica de las familias en un alto porcentaje es el comercio informal y otro grupo depende del empleo como el servicio doméstico, la construcción y la vigilancia.

En cuanto a la estructura o composición familiar la mayoría de estas obedece a madres cabeza de familia, hogares reconstruidos en donde se evidencia familias de tipo madrastral y padrastral, caracterizada por una fuerte problemática familiar a nivel de autoridad de los padres frente a los hijos, algunos casos de violencia intrafamiliar influyendo esto en conductas de algunos de los jóvenes un tanto agresivas, falta de cuidado de sí mismos y del entorno, drogadicción y lo más preocupante, una falta de claridad frente a sus oportunidades para la construcción de un proyecto de vida que les permita crecer personal y profesionalmente para mejorar las condiciones y calidad de vida propios y de sus familias.

Figura 29. Mapa de ubicación del Colegio Gerardo Paredes*Figura 29. Mapa de la Ubicación de las tres sedes del Colegio Gerardo Paredes*

El Colegio Gerardo Paredes se encuentra ubicado en la Carrera 94C N°129A – 04 en el barrio Rincón de la localidad de Suba, la infraestructura de la institución es tres bloques de tres pisos, con dos canchas deportivas en cemento y los espacios de recreación son amplios.

La selección de estos dos colegios fue por las características que tienen, ya que como se mencionó, están ubicados en la localidad de Suba, una de las que más recibe población vulnerable; de igual manera, los dos colegios cuentan con el programa Volver a la Escuela, programa que responde a las necesidades de los NNA extraedad o que por alguna razón no han ingresado al sistema educativo, o han dejado de estudiar y quieren retomar sus estudios de primaria y básica a través de cursos de aceleración en dicho programa. La población de los dos colegios está ubicada entre los estratos 1, 2 y 3. Debido a la cercanía de la investigadora, la facilidad para acceder a los datos y a la población con características similares, se optó por escogerlos como objetos de investigación para un estudio de caso.

Los sujetos de la investigación están integrados por la población integrante de las comunidades educativas de los colegios seleccionados: Colegio Gerardo Paredes y el Colegio Filarmónico Simón Bolívar, de la localidad de Suba.

Los participantes por colegio fueron: un estudiante de segundo ciclo (quinto, sexto o séptimo), un padre de familia, un docente y el orientador de cada colegio, es decir cuatro participantes por colegio.

3.7 Fases de la investigación

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), se siguieron las fases de un estudio de caso que se presentan en la figura 30.

Figura 30. Secuencia de un diseño de caso múltiple

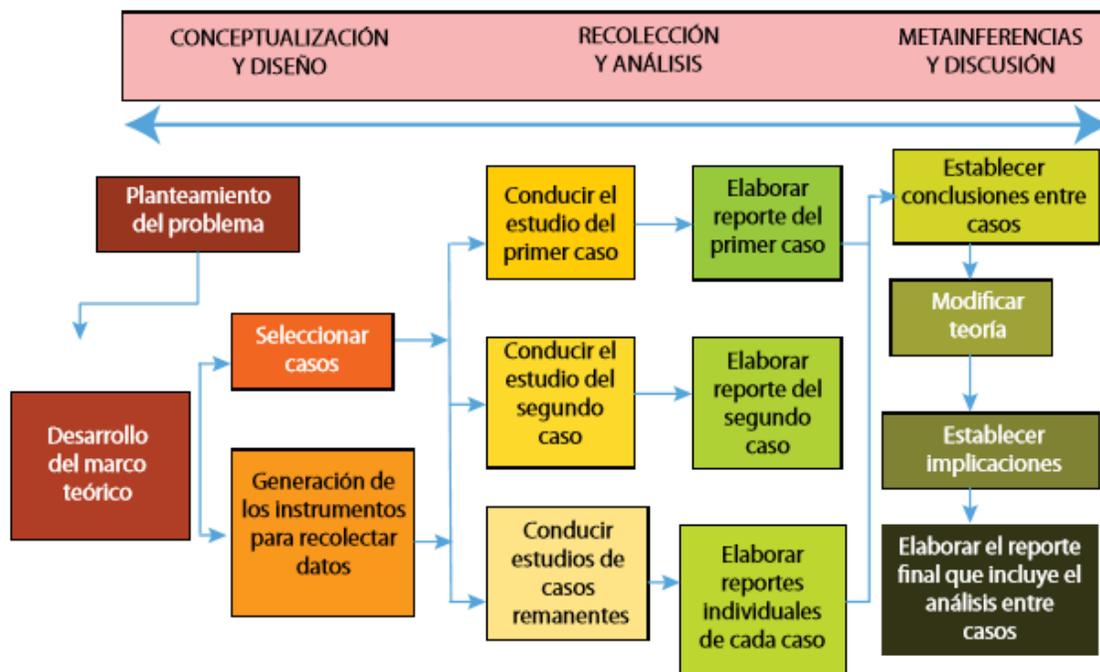


Figura 30. En la figura se exponen las tres fases de un estudio de caso múltiple. Fuente: Hernández-Sampieri et al., 2014.

En tal sentido las fases de este proceso se desarrollaron teniendo en cuenta cada uno de estos momentos, en donde se inició con una revisión de antecedentes de tipo social, institucional e investigativo, se establecieron los referentes normativos y conceptuales, se formuló el problema

de investigación, la justificación, los objetivos, el diseño metodológico, la aplicación y el análisis de la información según, el modelo analítico establecido.

3.8 Técnicas de la investigación

En cuanto a las técnicas de investigación se buscó adentrar en las vivencias y las opiniones de integrantes de las comunidades educativas indagadas, para identificar, describir y analizar desde la experiencia, sus formas de ver el proceso de inclusión escolar de población desvinculada, focalizando en los factores de riesgo y los factores protectores, y en los recursos y potencialidades de la comunidad educativa para prevenir y promover un adecuado acceso a la educación por parte de estos grupos.

Es así que, para la presente investigación se empleó la entrevista semiestructurada, en la cual se determina con antelación cuál es la información que se desea obtener, se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir diferentes respuestas, y permite ir entrelazando los temas y el objetivo de la misma. De igual manera, este tipo de entrevista se considera como un “Proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona “el informante, [...] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor”. (Delgado y Gutiérrez, 1995).

De otro lado, las entrevistas se realizaron a los orientadores de cada centro educativo porque fue necesario saber cuál era la ruta o protocolo que se tenía al interior de las instituciones con respecto a la inserción de desvinculados del conflicto armado y son ellas quienes coordinan el programa Volver a la Escuela en cada escuela. Las entrevistas se realizaron con seis preguntas base y se realizaron otras preguntas de índole administrativo y psicosocial. (ver apéndices 1 y 2).

Como ya se indicó, como instrumentos de recolección de datos se utilizaron las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales.

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos donde a través de una entrevista grupal semiestructurada, que giró alrededor de una temática específica, se utilizó para motivar el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias, y reacciones en los actores participantes; técnica que favoreció interpretar los diferentes puntos de vista de padres de familia, docentes y estudiantes regulares, que fortalecieron la identificación de factores de protección y de riesgo para la población desvinculada al interior de las instituciones educativas.

El propósito principal del grupo focal fue hacer que surgieran aspectos como actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, que de acuerdo a los señalamientos de Gibb (1997), permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo seleccionado.

En este caso los grupos focales partieron de seis preguntas definidas (ver apéndice 3) y fueron los participantes quienes respondieron en grupo o de manera individual a las preguntas ya elaboradas, lo que no permitía que se perdiera el hilo de la discusión; por esta razón no se utilizó grupo de discusión porque en este caso el moderador no es quien guía la discusión sino es más libre y deja hablar a los participantes sobre otros temas que puedan surgir en el momento de la discusión. Es decir, para la presente investigación fue seleccionado el grupo focal por las características expuestas anteriormente.

A medida que se fueron realizando las entrevistas y grupos focales, se generaron las transcripciones, para luego hacer la codificación y establecimiento de códigos de las intervenciones de los participantes, después se realizó el establecimiento de categorías, organización del mapa semántico, la clasificación de información para realizar la triangulación de la información y así se continuó con el análisis de la información.

Los cuatro participantes estuvieron en el grupo focal y de manera individual se realizó una entrevista semiestructurada a un docente, un estudiante y al orientador de cada institución, se realizó una entrevista más extensa, puesto que, son ellas quienes conocen directamente las identidades de la población vinculada, y están obligados a manejar confidencialmente dicha información y quienes manejan el programa Volver a la Escuela en estas instituciones.

Aquí, el análisis se centró en los relatos, puesto que en las entrevistas semiestructuradas realizadas y en los grupos focales fueron los participantes, quienes a partir de una pregunta, expusieron sus puntos de vista y anécdotas al respecto, convirtiéndose en relatos personales y grupales sobre el tema.

En este proceso de investigación, la reflexión sobre lo que se vive y se realiza con este grupo de población, configuró el eje transversal de análisis; a través de ello, se validan los procesos intersubjetivos de construcción de conocimiento, que permitieron nutrir formas de aplicar los acuerdos de paz en el contexto educativo, de garantizar la inclusión de desvinculados, prevenir problemáticas asociadas a este tránsito y desarrollar alternativas apropiadas para sus demandas de inclusión.

La recolección de datos en las dos instituciones se realizó en el mismo periodo de tiempo, de tal manera, que no hubo interferencia o contaminación de datos de un colegio a otro; la obtención de los datos estuvo sujeta a la disponibilidad de horario de los orientadores de los dos colegios.

En un primer momento, se efectuaron las entrevistas y grupos focales. Luego se efectuaron las transcripciones de cada instrumento, verificando los aportes de los participantes. Se siguió con la lectura de las transcripciones y realización de la primera asignación del código descriptivo de las intervenciones de los participantes. El código indicaba el tipo de factor que expresaba, el tipo de técnica, el colegio sujeto de análisis y el tipo de participante. Un ejemplo es FR.E2.FSB. (docente).

Donde FR corresponde a factor de riesgo, E2 a la entrevista 2, FSB significa el colegio Filarmónico Simón Bolívar y finalmente entre paréntesis se indica el participante que produjo la intervención. De forma simultánea se organizó cada texto por unidades de análisis.

3.9 Modelo analítico de datos: Análisis de contenido

El análisis de contenido data de los años 1950 cuando Berelson, quien se considera el primer exponente del método, expuso en 1941 su tesis en la materia, luego en 1948 publicó el libro de título “Los análisis de contenido de comunicación” y en 1952 publicó su libro de análisis de contenido que con frecuencia es citado por la literatura. Berelson lo definió como “una técnica de investigación para una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. Berelson (1952, p. 18) citado por Gavora (2015). En sus inicios fue un método cuantitativo que, al transcurrir la década de 1970, se enriqueció con el enfoque cualitativo.

Gavora (2015) interpreta las definiciones de análisis de contenido que se han dado en la literatura desde los paradigmas cualitativo y cuantitativo y concluye que más allá de un marco conceptual, es preciso proporcionar los componentes constitutivos que permiten dar un marco de aplicaciones en diferentes escenarios. Estos son: tipos de contenido, tipos de muestreo, por unidad de análisis, dirección del análisis, tipos de control y codificación, modos de presentación de hallazgos.

El tipo de contenido que es objeto de análisis, es toda materia que cumpla una función comunicativa con la existencia de un mensaje. Por tanto, se dice que no existe límite o restricción del tipo de entidad que pueda ser sometida a un análisis de contenido. Incluye textos escritos, mensajes no verbales, comunicaciones electrónicas.

Por ejemplo, en el ámbito de la educación, el análisis de contenido puede incluir los siguientes tipos de información:

- Materiales de aprendizaje: libros de texto, de trabajo, de práctica, de ejercicios.
- Otras fuentes de aprendizaje: mapas, imágenes, fotos.
- Productos de estudiantes: ensayos, tareas, pinturas, dibujos.
- Tesis de estudiantes a nivel profesional, maestría o doctorado
- Productos de docentes: notas, diarios, planeación de clases
- Documentos: normas escolares, currículos, programas, materiales de evaluación, documentación de la escuela.
- Materiales de presentación de la escuela: boletines, sitios web
- Comunicaciones entre escuela y padres: notas y mensajes de correo
- Medios: Artículos en revistas, periódicos, u otros medios educativos
- Programas de radio, noticias, programas de TV, películas, juegos.

Acerca de la naturaleza de estos contenidos que pueden someterse a análisis, se observa discrepancia entre autores. Gil Flores (1994), asume que solo pueden incluirse materiales publicados antes de iniciar la investigación. Si se quiere hablar de contenidos que fueron generados durante el transcurso de la investigación, se abandona el campo de análisis de contenido y se inicia con un análisis de tipo interpretativo. Mientras que Gavora (2015), quien realiza un detallado y completo revisión del arte sobre análisis de contenido, explica que el enfoque cualitativo que adquirió el método con los años, permitió considerar nuevos textos que provienen de instrumentos de recolección de datos inherentes al enfoque cualitativo, como entrevistas, observación no estructurada, grupos de discusión, entre otros.

Según la revisión de Gavora (2015) que cita a Berelson (1952) y Holsti (1969), los contenidos provienen de medios que son susceptibles de ser analizados. Mientras que Neuendorf (2002); Krippendorff (2004), Berg (1995), Guest et al., (2012) y White y Marsh (2006) aducen cualquier

tipo de contenido. Esto se explica por la evolución hacia el enfoque cualitativo en el análisis de contenido.

Para el presente trabajo, se acoge la visión de Gavora (2015), y se considera que el estudio de caso múltiple sigue una metodología de análisis de contenido para interpretar los datos que fueron obtenidos a partir de seis entrevistas y dos grupos de discusión. En la tabla 8 se indica el proceso general de análisis de datos cualitativos que emplea Gil Flores (1994) y que en el presente estudio se acogen como la estructura básica de análisis de datos por análisis de contenido.

Tabla 8. Proceso general de análisis de datos cualitativos aplicado a análisis de contenido

1. Reducción de datos	2. Disposición de datos	3. Obtención y verificación de resultados
a. Separación de elementos b. Identificación y clasificación de elementos c. Agrupamiento	d. Transformación y disposición	e. Proceso para extraer conclusiones f. Verificación de conclusiones

Nota: Adaptado de Gil Flores, 1994, p. 46.

El desarrollo del modelo que se presenta en la tabla 8 se realizó de la siguiente manera:

- a. Separación de elementos: Se hizo una primera lectura de las transcripciones de entrevistas y grupo focal para identificar de forma general las dos categorías deductivas o *a priori* que corresponden a factores de protección y factores de riesgo presentes en tres ambientes (Familia, Escuela y Comunidad).
- b. Identificación y clasificación de unidades: La unidad de análisis para la presente investigación se denomina de “libre flujo”, es decir que los segmentos de información que se tuvieron en cuenta para el análisis de categorías, no tuvieron tamaño equivalente (Hernández Sampieri et al, 2014). Se subdividió las narrativas de los participantes en 247 unidades según se observó que cada unidad correspondiera a una categoría *a priori*.

La codificación abierta para los colegios Se estableció una estructura en donde se encontraron similitudes y diferencias que respondieron a cada uno de los tres ambientes de estudio (Escuela,

Familia y Comunidad) con los diferentes participantes (estudiantes, docentes, estudiantes y orientadores) identificando lo que limita o potencia la reincorporación de los NNA desvinculados.

Es decir que las categorías identificadas fueron conceptos, hechos relevantes con significado y que responden al estudio realizado. La siguiente codificación se realizó de las intervenciones de los participantes en el grupo focal del colegio Filarmónico Simón Bolívar y de las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes, porque al revisar sus aportes repetían lo mismo en el grupo focal, la entrevista que arrojó resultados diferentes fue la hecha al orientador, ya que por su trabajo y conocimiento hizo otros aportes, los cuales se tomaron en cuenta para la triangulación.

Los códigos que se identificaron se ordenan en cuatro campos: el primero se refiere al colegio sujeto de estudio; luego se identifica el ambiente; posteriormente se señala el tipo de participante; y finalmente se connota la categoría emergente. Las convenciones utilizadas son C1 que corresponde al colegio Filarmónico Simón Bolívar; C2 que se asigna al Colegio Gerardo Paredes; E para Escuela; F para familia; C para comunidad; y finalmente los roles de participante en donde S se refiere a estudiante; D para docente; O para orientador y PF para padre de familia. Allí se exponen los diferentes códigos identificados en el grupo focal y que se repetían en las entrevistas. (Ver apéndice 4)

c. Agrupamiento. Se agruparon las unidades según temática afín de acuerdo con el ambiente que se otorgó a cada una según la correspondencia con las narrativas. El resultado del agrupamiento temático es la obtención de categorías que se denominan emergentes.

Siguiendo la codificación abierta de Strauss (1987), citado por Gil Flores (1994. p.49) se identificó en las unidades, conectores que expresaran los factores de protección y de riesgo. En cada espacio se analizaron y se observaron desde diferentes perspectivas semánticas, asignando un código de acuerdo con el colegio, ambiente, participante y descripción de la categoría;

convirtiéndose esta codificación en el insumo del análisis y por ende en las categorías, como lo indican Miles y Humberman (1984, p.56), citado por Gil Flores (1994) “los códigos son categorías” (p.48).

d. Transformación y disposición de datos: la transformación y disposición de realizó a través de codificación axial que implica la comparación de las categorías que se obtuvieron en la reducción de datos de la fase inicial del estudio. Para ello se hizo uso de matrices de comparación de las categorías con los participantes de cada caso. Se revisaron aspectos similares y diferentes, presencia o ausencia de ideas y relevancia de los temas en las categorías a priori.

Caso 1: Colegio Filarmónico Simón Bolívar. Para el análisis de datos del Caso 1, Colegio Filarmónico Simón Bolívar, se tomaron los instrumentos de recolección de datos entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, se siguió lo expuesto en la tabla 8, así; la reducción de datos que se obtuvo de la cuantificación de las frecuencias de los fenómenos que expresaron los participantes en las técnicas de recolección de datos efectuadas. En esta primera fase de categorización, se identificaron 77 categorías de primer nivel (ver apéndices 4 y 5), las cuales representaron las diferentes intervenciones de los participantes, donde estuvieron clasificados en factores de protección y de riesgo en cada uno de los ambientes (escuela, familia y comunidad); de igual manera, se continuó agrupando y se obtuvieron 9 categorías de factores protectores y 10 categorías en factores de riesgo, al hacer esta agrupación y continuar releendo las diferentes unidades de análisis, se observaron las relaciones entre categorías, y como parte del examen del contenido de las categorías se agrupó por entorno, escuela, familia y comunidad, de esta manera, cada ambiente representa un conjunto de categorías.

Como parte del análisis de contenido se dio inicio a la descripción de los ambientes y cada una de las categorías agrupadas, producto de la lectura interpretativa y asociación de temas comunes y diferentes de las 247 unidades de análisis.

A continuación, se presentan las descripciones completas de cada categoría (codificación selectiva) (Hernández-Sampieri et al., 2014) de acuerdo con el ambiente estudiado.

- Familia (AI, APF) y (FAF, AMPS). Las categorías emergentes agrupadas bajo este rótulo, recogen los aportes de los participantes de la investigación sobre sus experiencias en cuanto a la influencia positiva de la familia para el desvinculado como lo son el Apoyo institucional y el Apoyo psicosocial a las familias; así como la falta de apoyo familiar, y la Ausencia de modelos positivos a seguir.
- Escuela: (APD, CCED, AA, PVCE, ADLS, ARDL) y (PD, AD, ANC, PSR, ACE, FAI). A partir de los aportes de los participantes frente a las diferentes situaciones que propician o limitan la reintegración de los NNA desvinculado, se logró identificar en los factores protectores: Apoyo psicológico al desvinculado; Compromiso y competencia emocional del docente; Apoyo académico; Promoción valores ciudadanos desde la escuela; Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes; Apoyo de redes distritales y locales; y Volver a estudiar. De igual forma se identificaron frente a los factores de riesgo: Problemática del desvinculado; Aspecto docente; Aspectos negativos del colegio; Problemas de los estudiantes regulares; Aspectos de la comunidad educativa; Falta de apoyo institucional.
- Comunidad (AEDL) y (INM, APR). Los colaboradores a partir de su experiencia y vivencias dieron a conocer sus aportes frente a los factores protectores en la comunidad, como son el apoyo de entidades distritales y locales; así mismo, en cuanto a los factores de riesgo como la influencia negativa del medio y los aspectos de la población receptiva.

Como parte de la fase dos del análisis de contenidos, se realizó la dispersión de datos que contempla el uso de matrices que faciliten la comparación entre categorías para hallar homogeneidad, heterogeneidad, la presencia o ausencia de las categorías en los grupos, al igual que la incidencia de los participantes identificando los aspectos más representativos.

Prosiguiendo con lo enunciado, se presentan las matrices de las categorías en los ambientes, que se presentarán de manera individual, con las voces de los cuatro participantes, con sus aportes en los dos instrumentos de recolección de datos.

e. Proceso para extraer conclusiones: En este paso se realiza una consolidación del proceso analítico y se presentan las conclusiones de la investigación en donde se exponen los resultados, los productos y la interpretación de la misma. Este paso se realiza en la presente investigación con cada caso analizado, para luego hacer la comparación de los resultados y obtener un resultado por los dos casos, respondiendo así, al estudio de caso múltiple.

f. Verificación de conclusiones. Se realizó mediante triangulación con la articulación de las fuentes y la voz de la investigadora.

Caso 2. Colegio Gerardo Paredes. Para el análisis de datos del Caso 2, Colegio Gerardo Paredes, se realizó la misma metodología empleada en el caso 1, de acuerdo con lo expuesto en la tabla 8, así; la reducción de datos que se obtuvo de la cuantificación de las frecuencias de los fenómenos que expresaron los participantes en las técnicas de recolección de datos efectuadas. En esta primera fase de categorización, se identificaron 79 categorías de primer nivel (ver apéndices 6 y 7), las cuales representaron las diferentes intervenciones de los participantes, donde estuvieron clasificados en Factores de protección y de riesgo en cada uno de los ambientes (escuela, familia y comunidad); de igual manera, se continuó agrupando y se obtuvieron 7 categorías de factores protectores y 10 categorías en factores de riesgo, de igual manera que en el

caso 1, al hacer la agrupación de categorías y continuar releendo las diferentes unidades de análisis, se llegó a la misma agrupación de los tres ambientes “Escuela”, “Familia” y “Comunidad”. Categorías identificadas en la escuela (SCE, TDS, TV, PDL, ALS) y (ANCE, AD, AFE, DI, DD, DSR). Cuando a los participantes se les preguntó por los diferentes aspectos que intervienen de manera positiva en la escuela para la reintegración de los NNA, ellos mencionaron el sensibilizar a la comunidad Educativa, el trabajo docente-estudiante, el trabajo en valores, los programas Distritales y locales, y las actividades lúdicas para los estudiantes. De igual manera expresaron los aspectos que interferían de manera negativa, como lo son los aspectos negativos de la comunidad educativa, los aspectos del docente, los aspectos de la familia en la escuela, debilidad institucional, debilidades del desvinculado y problemáticas de los estudiantes regulares.

- Categorías halladas en la familia (APF) y (FCAF, AMPS). La valoración que hicieron los cuatro participantes frente a los diferentes aspectos en los que la familia interviene de manera positiva fue, el apoyo psicosocial a la familia; así como también los aspectos que interfieren de manera negativa como la falta de confianza y de apoyo familiar y la ausencia de modelos positivos a seguir.
- Categorías analizadas en la comunidad (AE) y (INM, ADM). Se trata de categorías que hacen referencia a los aspectos que intervienen en la comunidad y afectarían la reintegración de NNA en el contexto escolar de manera positiva, apoyo de entidades, pero también se podrían encontrar otras como la influencia negativa del medio y los aspectos del desvinculado con el medio.

La obtención de las categorías principales se obtuvo de un proceso de agrupamiento de 39 categorías en donde se redujeron guardando 3 principios propuestos por Andereg (1990), Cartwright (1978), Kerlinger (1975), Sánchez Carrión, (1985), citado por Gil Flores (1994):

exhaustividad de las categorías, en donde provenían de 247 unidades, las cuales fueron ubicadas en 10 categorías identificadas; *exclusión mutua*, cada una de las 247 unidades se incluyó en una única categoría; *único principio clasificatorio final de categorías*, se corroboró que las categorías cumplieran con el criterio de ordenación y clasificación. Las categorías se clasificaron y agruparon por conjunto y subconjunto, y por causalidad, de acuerdo con las categorías a priori (Factores de riesgo y Factores protectores) y por colegio analizado, para así llegar a un consolidado, tal como se presenta en la tabla 9.

Tabla 9. Factores protectores con sus respectivos determinantes y frecuencias

Frecuencia de categorías emergentes				Frecuencia de categorías principales	
	Denominación	Identificación de unidades analizadas	#	Denominación	#
FACTORES PROTECTORES	Escuela				
	AA-Apoyo académico	U9, U21, U23, U24, U29, U44, U50, U101	8	CP1 – Expectativas y realidades del apoyo al desvinculado	45
	APD-Apoyo psicológico al desvinculado	U12, U13, U15, U16, U25, U43, U64, U92	8		
	Apoyo de redes distritales y locales	U18, U19, U28, U56, U57, U65, U76, U91, U124	9		
	PDL-Programas Distritales y locales	U156, U157, U158, U159, U161, U162, U179, U186, U198	9		
	SCE-Sensibilizar a la comunidad Educativa	U136, U138, U139, U142, U149, U201, U207, U217, U218, U221, U231	11		
	CCED-Compromiso y competencia emocional del docente	U39, U51, U79, U83, U89, U93, U94, U96, U103, U104, U125, U126	12	CP2 - Compromiso y competencia emocional del docente	24
	TDS-Trabajo docente-estudiante	U128, U171, U180, U182	4		
	TV-Trabajo en valores	U129, U144, U146, U173, U181, U188, U227, U230	8		
	ADLE-Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes	U20, U27, U30, U71	4	CP3 – Demanda de actividades lúdicas y deportivas para el aprovechamiento del tiempo libre.	15
	PVCE-Promoción valores ciudadanos desde la escuela	U78, U86, U88, U105, U106, U107, U123	7		
	ALS-Actividades lúdicas para los estudiantes	U175, U178, U228, U229	4		
	Familia				
	APF-Apoyo psicosocial a las familias	U7, U8, U35, U111, U117, U118, U120, U121	8	CP4 - Apoyo psicosocial a las familias	18
	AI-Apoyo institucional	U33, U36, U119, U122	4		
APF-Apoyo psicosocial a la familia	U135, U176, U241, U245, U246, U247	6			
Comunidad					
AEDL-Apoyo de entidades distritales y locales.	U110, U112, U113	3	CP5 - Apoyo de entidades distritales y locales en la comunidad	5	
AE-Apoyo de Entidades en la comunidad	U152, U238	2			
Aportes no pertinentes a la investigación	U134, U147, U148, U153, U160, U210, U232, U236, U237	9			

Nota. La primera columna son las categorías emergentes de los dos colegios, en la segunda columna se muestran las diferentes unidades que conforman cada categoría emergente, seguido, en la tercera columna se expresa el número de unidades en cada una, en la cuarta columna las categorías principales, producto de agrupar las categorías que guardaban similitudes en su contenido, y en la última columna, está el número total de unidades por cada categoría principal.

4. Resultados

4.1 Factores protectores para la reintegración de desvinculados en las Instituciones educativas

Los factores protectores se definen como las capacidades y habilidades sociales que permiten al individuo desarrollarse satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (Blasco, 2012).

Para la presente investigación se entienden los factores protectores en el contexto escolar como el conjunto de aspectos que le garantizan al NNA desvinculado una adecuada: acogida, inclusión, orientación, acompañamiento y formación de capacidades para su desarrollo humano, reintegración social, prevención de reincidencia a procesos ilegales y consolidación de su estatus ciudadano en la sociedad.

Este proceso se realiza como se ha podido constatar en la presente investigación, teniendo en cuenta el contexto social que enmarca la acción de la institución educativa, los ambientes en donde se realiza y el tipo de participación de actores sociales que se involucran en su desarrollo.

Para este caso, se identificó un análisis que incluyó como ambientes la familia, la escuela y la comunidad y como actores sociales: la comunidad educativa integrada por los estudiantes, los docentes, los orientadores y los padres de familia de cada institución educativa.

A continuación, se expone el desarrollo de los dos casos efectuados de manera individual, iniciando con los factores protectores en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar, y seguido el Colegio Gerardo Paredes, para luego analizar los aspectos comunes y diferenciales.

4.1.1 Factores protectores Caso 1: Colegio Filarmónico Simón Bolívar. En el colegio Filarmónico Simón Bolívar se identificaron ocho factores protectores que se observan en la tabla 10.

Tabla 10. Categorías emergentes de los factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

Colegio Filarmónico Simón Bolívar		
Familia	Escuela	Comunidad
AI-Apoyo institucional	SCE- Sensibilización a la comunidad educativa	AEDL-Apoyo de entidades distritales y locales con la comunidad
APF-Apoyo psicosocial a las familias	CCED-Compromiso y competencia emocional del docente	
	PVE-Promoción valores desde la escuela	
	ADLS-Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes.	
	ARDL-Apoyo de redes distritales y locales con la escuela	

Nota. Factores protectores del Colegio Filarmónico Simón Bolívar.

4.1.1.1 Factores protectores en la familia. El ambiente de “familia” contiene dos categorías identificadas: *Apoyo institucional* y *Apoyo psicosocial a las familias*.

En el ambiente de familia se identificaron dos categorías las cuales tienen una relación mutua, puesto que los participantes manifiestan que lo importante es que las familias de los desvinculados apoyen el proceso de los NNA, y que, al mismo tiempo, ésta reciba la asesoría y mecanismos para poder acompañar la reintegración de la mejor manera. A continuación, se exponen algunas voces de los colaboradores que sustentan lo identificado.

“digo que: *parte de la familia, el acompañamiento*” (Orientador, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 111).

“*pues en la familia los riesgos se superan con amor. Creo que antes deberían apoyar primero a la familia*”. (Estudiante, 2017, Entrevista 1, Unidad 7).

“*La familia también necesita, los padres necesitan el apoyo psicológico... con sus actitudes y manera de ser, entonces el padre también necesita un apoyo para ver cómo puede entender lo que pasó y controlar la situación*”. (Docente, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 119).

“*Para mí como madre, lo protector es brindarles la ayuda necesaria o buscar una parte donde ellos estén seguros protegidos y orientados, durante el tiempo que crean conveniente*” (Padre de familia, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 122).

En el ambiente de familia, el apoyo psicosocial es valorado de igual forma como factor protector tanto por todos los participantes, de tal forma que es un factor fundamental para el NNA, el contar con el apoyo de su familia y de igual manera, poder recibir apoyo psicosocial a la familia para contar con herramientas y estrategias para afrontar las nuevas circunstancias en el núcleo familiar.

4.1.1.2. Factores protectores en la escuela. Los discursos se agruparon en categorías representativas del ambiente de la escuela, y se ubicaron los aportes de los participantes en cada una, (ver apéndice 8).

En los factores protectores en la escuela se identificaron seis categorías, que son: Sensibilización a la comunidad educativa; Compromiso y competencia emocional del docente; Promoción valores desde la escuela; Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes; y Apoyo de redes distritales y locales con la escuela, las cuales se ven representadas por las voces de los participantes.

La categoría *Sensibilización a la comunidad educativa* se analiza desde diferentes ángulos por parte de los actores, para los estudiantes se percibe como un acompañamiento cercano:

“para que el niño desvinculado se sienta mejor debemos hacer actividades juntos, para que este seguro en el salón y perciba que todos lo queremos y que no está solo” (Estudiante, 2017, Grupo focal 1, Unidad 94).

Por su parte la familia, indica que este aspecto es primordial para completar la labor que realiza en la casa, enfatizando en que la escuela garantice que los estudiantes desvinculados se sientan incluidos y estén ocupados todo el tiempo *“...designarles labores para que colaboren estando en el colegio, que repartan las onces, que repartan el refrigerio, o sea, se le den labores donde el chico siente que si lo tienen en cuenta...”* (Padre de familia, 2017, Grupo focal 1, Unidad 93).

Los docentes y los orientadores coinciden en la necesidad de favorecer una orientación previa a la llegada del estudiante a la institución educativa, y que el apoyo psicosocial en corresponsabilidad con la familia, debe ser una de las acciones más fuertes a seguir con ellos durante toda su permanencia en el sistema educativo.

Los participantes mencionan la atención que se les debe dar al NNA, e implícito están indicando que toda la comunidad educativa debe contar con herramientas y conocer cómo interactuar con los jóvenes desvinculados, porque el desconocimiento de los diferentes procesos por los que han tenido que pasar y circunstancias vividas por los menores que se están reintegrando a la escuela, lo que mejoraría la adaptación de todos los actores.

En la segunda categoría, *Compromiso y competencia emocional del docente*, se destaca esta función, dada la cercanía cotidiana que tiene con los estudiantes, para lo cual requiere estar atento, entender lo que ha pasado y estar dispuesto a colaborar en la integración del desvinculado y en su formación integral; labor que debe estar de la mano con los orientadores del colegio. Dicho en palabras de los participantes del colegio:

...los maestros con la formación contribuyen a que se entiendan las causas de la guerra, pero más que de pronto hablarle de la violencia, es importante que tanto en el aula como en la orientación se le haga entender al estudiante, que como niño fue víctima de las circunstancias, que él no fue el culpable de tener que participar en ese conflicto armado. (Orientador, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 96).

El Orientador expresa la labor que los docentes desde su compromiso y sensibilidad docente deben tener con los NNA desvinculados para reforzar el aspecto positivo en ellos.

Dicha reflexión es compartida por los docentes:

...solo cuando uno trabaja con esta población uno se da cuenta de la labor docente que uno tiene que ejercer como persona, como profesional, como gestor de la paz, lo que uno tiene que hacer por estos chicos, porque se encuentra con una problemática compleja diversa, cada chico es diferente, y debemos afinar las antenas para observarlos, entenderlos y acompañarlos... (Docente, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 125).

En este aspecto la función del docente es fundamental, puesto que es el docente de aula quien está en contacto directo y diario con los jóvenes desvinculados, y es quien puede apoyar, fomentar y promover una mejor convivencia entre todos los estudiantes; pero es necesario que el docente sea consciente de su rol, y cuente con las herramientas necesarias para desempeñar este rol.

La categoría *Promoción de valores desde la escuela* se centra en los diferentes aspectos que se relacionan con la forma en que se involucra al estudiante desvinculado, con la cultura de los derechos humanos, los valores de la convivencia, como el respeto, la colaboración y la democracia.

“Ante todo teniendo un dialogo entre las dos personas, tratar de hablar y mejorarlo para que no haya conflicto ni aquí ni allá afuera”. (Docente, 2017, Grupo focal 1, Unidad 105).

Si, nosotros acá con el programa trabajamos mucho la resiliencia, nosotros acá les decimos a los chicos siempre tratar de salir adelante, nos quedarse estancados, siempre se le está hablando a los chicos incluso en los proyectos que tenemos y que manejamos ahí se les habla mucho de la convivencia todo como salir adelante proyecto de vida. (Docente, 2017, Grupo focal 1, Unidad 106).

El aspecto de valores, lo mencionó más el docente, pues es quien está más en contacto con el NNA; el orientador y el padre de familia lo mencionan de manera implícita en otros aportes que realizan durante el grupo focal; pero quien debe trabajar un poco más este campo en los grupos es el docente y director de curso, que es quien debe saber más sobre sus estudiantes.

Es así que, el promover los valores desde la escuela se torna en un factor importante, puesto que los estudiantes vinculados al programa de Volver a la escuela por diversas razones han tenido inconvenientes en reflejar los valores en su vida diaria, y el interactuar entre ellos, los cuales tienen características sociales problemáticas que pueden acentuar las diferencias y crear un ambiente tóxico para ellos mismos. Por lo que se hace necesario trabajar en el reconocimiento y aplicabilidad de los valores para sus vidas.

En cuanto a las *Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes*, tanto la orientadora, como los docentes, mencionaron su preocupación e interés porque se implementara el manejo del tiempo libre a través de diferentes actividades en donde los estudiantes potencien, experimenten o desarrollen otras habilidades y aprendan competencias implícitas en el juego y en actividades extracurriculares.

“...Yo incluso les dije, yo puedo donar una flauta y una guitarra, y si yo dono una flauta o una guitarra pues muchos más estarán pues en esa tónica y les va a servir...” (orientador 2017, entrevista 3, U71).

...fomentarles las actividades deportivas, tiene que haber una red deportiva para que ayude a aflorar en ellos talentos y conozcan también las reglas de juego, porque a través del juego pueden saber cómo comportarse en el aula, se puede manejar distintos tipos de emociones... (docente 2017, entrevista 2, U20).

...y en las horas de la tarde el manejo del tiempo libre, actividades deportivas, enseñarles a hacer oficio, para potenciar todas esas habilidades que tienen ellos y que las tienen por allá bien escondidas, por eso digo que al principio tendría que ser una fundación para que ellos vayan respondiendo a todas las expectativas que vaya teniendo uno con ellos... (docente 2017, entrevista 2, U30).

En este aspecto se observa interés y preocupación para realizar actividades de esparcimiento por parte de los estudiantes, porque reconocen la importancia de la actividad física y lúdica, y que en primer lugar debería ser por una Fundación como se realizó con algunas instituciones privadas en algunos años anteriores.

La categoría de *Apoyo de redes distritales y locales con la escuela* se define como el soporte de entidades gubernamentales o privadas que desarrollen programas, proyectos y demás con la población beneficiarios actuales para la población beneficiada. Este aspecto es entendido tanto, como un apoyo para brindar una atención integral a los estudiantes desvinculados, atendiendo sus diferentes necesidades, como para que ellos puedan contar con otra opción complementaria a la jornada escolar. Así, todo lo que se realice en cooperación entre familia, escuela e instituciones

competentes, será entendido como red de apoyo y factor protector: “*Pienso yo que debe haber una red profesional, nosotros hacemos una parte, pero no se puede soltar un grupo de estudiantes con solo docentes o con una psicóloga como tenemos nosotros acá, se requiere cooperación de la sociedad*” (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 18).

“*tener fundaciones a las que puedan ir, digamos si van a estudiar el medio tiempo, tener otras opciones de media jornada, que aprendas otras cosas útiles para defenderse en la vida laboral por ejemplo*” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 65).

Es así que las últimas menciones exponen anhelos del orientador, quien ha sido la persona que más tiempo ha trabajado en este programa y quien ha manejado las diferentes circunstancias disciplinares, académicas y psicosociales de la población atendida.

Tanto el docente, como el orientador, expresan la necesidad de contar con el apoyo de otras entidades, tanto públicas, como privadas, para trabajar en equipo y así lograr un mejor trabajo de adaptación al contexto escolar de toda la población que trabaja el programa Volver a la escuela.

4.1.1.3 Factores protectores en la comunidad. En los anteriores factores protectores, tanto en la familia, como en el escenario escolar, se identificó el apoyo psicosocial como un aspecto central y vertebral, el cual requiere la cooperación en la intervención por parte de diferentes instancias. Así mismo, se pudo identificar, para el caso de la comunidad, como un escenario que determina el entorno de la escuela y la comunidad.

De acuerdo con el ambiente de “Comunidad” se identificó una categoría *Apoyo de entidades distritales y locales con la comunidad*, que se expone a través de los discursos de los colaboradores.

En el ambiente de comunidad del colegio Filarmónico Simón Bolívar que identifican factores protectores son el orientador y el docente: “*sí hay que hacer un acompañamiento, todos los entes,*

hacer valer todos los derechos del chico, dentro y fuera de la escuela, nosotros mismos podemos contribuir a sensibilizarlos” (Orientador, 2017, Grupo focal 1, Unidad 113).

...yo tengo entendido que los chicos (y no sé si estoy errada) creo que los chicos desmovilizados tienen una protección de seguridad por parte del gobierno... los que no, llegaran al bienestar familiar o a otros entes gubernamentales, es importante que las entidades trabajen con las comunidades para que los desvinculados sean tratados como ciudadanos y que se les brinde confianza y acogida. (Docente, 2017, Grupo focal 1, Unidad 112).

En este aspecto se observa poca información y documentación al respecto por parte del orientador y del docente, pero coinciden en la importancia de una labor mancomunada con las organizaciones del estado y las organizaciones sociales, para favorecer este proceso de reintegración social.

Para concluir el análisis de los aspectos relevantes en la escuela en cuanto a los factores protectores en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar, se dice que están relacionados de manera dependiente, puesto que las seis categorías analizadas son interdependientes y necesarias para favorecer la reintegración de los NNA que ingresarán al contexto escolar en la ciudad de Bogotá, como lo son: el apoyo psicológico al desvinculado, compromiso y competencia emocional del docente, el apoyo académico, la promoción valores ciudadanos desde la escuela, las actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes y el apoyo de redes distritales y locales. generales

4.1.2 Factores protectores Caso 2. Colegio Gerardo Paredes.

En el Colegio Gerardo Paredes se identificaron siete factores protectores que se exponen en la tabla 11 y se describen en cada ambiente, en el cual se localizaron los diferentes factores.

Tabla 11. Categorías en el colegio Gerardo Paredes.

Colegio Gerardo Paredes		
Familia	Escuela	Comunidad
APF-Apoyo psicosocial a las familias	SCE-Sensibilización a la comunidad educativa	AEDL-Apoyo de entidades distritales y locales

CCED-Compromiso y competencia emocional del docente
PVE-Promoción valores desde
ADLS-Actividades deportiva para los estudiantes.
ARDL-Apoyo de redes distrita

Nota. Categorización por ambiente.

4.1.2.1 Factores protectores en la familia. El ambiente de “familia” contiene una categoría *Apoyo psicosocial a las familias* que consiste en las diversas condiciones y escenarios que posibilitan la reintegración del NNA desvinculado en el contexto escolar; en este sentido, se exponen las afirmaciones de los colaboradores como se muestra en la (Ver apéndice 17 y 27).

La categoría de *Apoyo psicosocial a las familias* se define como las situaciones que pueden facilitar la reintegración del desvinculado al contexto escolar, desde el ambiente de la familia.

Un primer aspecto que se resalta es el de que la familia, o la red de apoyo que brinda un hogar al desvinculado, brinde confianza y solidaridad, lo que es fundamental para propiciar una comunicación diferente:

...en la familia creo que es el apoyo principal, pues si el estudiante tiene una dificultad, podrá hablar con alguien cercano, que si conoce de donde viene el estudiante, por eso hay que preparar a la mamá, el papá o el hermano, para saber cómo dialogar y que hacer en estos casos. (Estudiante, 2017, Grupo focal 2, Unidad 246).

...me trasladé de la Guajira acá a Bogotá, sin conocer a nadie, pasando muchas necesidades al comienzo, pero gracias a dios se superó, recibimos apoyo acá de unos amigos que teníamos acá, ellos actuaron como una gran familia, nos acogieron y sabían de donde venía nuestro hijo y no les importó. (Padre de familia, 2017, Grupo focal 2, Unidad 241).

Para los docentes, el apoyo a la familia también debe reforzar los procesos de cambio, que conlleva dejar las armas para estos estudiantes, sobre todo los relacionados con la cultura de la legalidad:

...la concientización familiar, también tiene que interiorizar que ellos que vienen reinsertarse en la sociedad para ser mejores personas y dejar las armas, que vienen a aprender nuevas cosas, aprender a convivir en la sociedad, a trabajar y a cambiar su vida, y esto comienza en su vida en la casa, dejando las armas y abandonando las acciones y los grupos torcidos. (Docente, 2017, Grupo focal 2, Unidad 245).

“De igual manera digamos acá desde orientación se trata de orientar a los papás por ejemplo llevándolos a una consulta psicológica por parte de la EPS para manejar de pronto pautas de crianza, manejo de límites” (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 176).

En esta categoría se observó la presencia de la misma idea en todos los discursos, es decir esta categoría es homogénea⁸, puesto que todos los participantes expresaron que un factor importante es que el desvinculado cuente con la familia, por ello el orientador expresa su apoyo por mejorar las relaciones entre el estudiante y la familia, de igual manera los demás participantes mencionan no sólo el apoyo, sino la concientización que debe tener la familia y los mismo NNA para reintegrarse al contexto escolar, y en general a la vida civil.

4.1.2.2 Factores protectores en la escuela. Los planteamientos se agruparon en categorías representativas del ambiente de la escuela, y se ubicaron los aportes de los participantes en cada una, (ver apéndice 28).

En los factores protectores en la escuela se identificaron cinco categorías, Sensibilización a la comunidad educativa; Compromiso y competencia emocional del docente; Promoción valores desde la escuela; Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes y Apoyo de redes distritales y locales, las cuales se ven representadas por las voces de los participantes.

La primera categoría *Sensibilización a la comunidad educativa* consiste en las diferentes oportunidades que tiene y puede tener la comunidad educativa para beneficiar la reintegración de

⁸ El estudio de la homogeneidad-heterogeneidad es un proceso de comparación, intra e inter categorías que se realiza para las categorías agrupadas, con el fin de buscar tendencias, presencia o ausencia de ideas. Se dice que una categoría es homogénea, cuando se observa afinidad temática entre los participantes. (Flores Gil, 1994. P.71, 77).

la población desvinculada en el contexto escolar. A continuación, se presentan las voces de los actores frente a este tema.

...como orientadores hemos recibido capacitación, sistema de responsabilidad penal, todas las rutas que se manejan a nivel central y de secretaria, los docentes también reciben capacitaciones para las estrategias pedagógicas para enseñar a esta clase de población. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 201).

El orientador recibe esta formación, y esto conlleva un compromiso para presentar en las instituciones educativas, estos cambios y la forma en que se debe preparar para acoger a todos los actores del conflicto para aprender a vivir en la diversidad, sin que se deba saber quién es quién.

En el caso del educador, la violencia escolar adquiere mayor complejidad, la diversidad de actores, exige que la institución educativa se prepare para observar mejor la convivencia y saber cómo actuar en cada caso:

pues es que en este momento los niños son tan complejos, entonces por lo menos no se dejan, ninguno de ninguno, entonces yo creo que va a haber, que toca concientizar mucho a los niños, pues hay unos que tienen una violencia básica, en cambio otros vienen de una violencia armada y esto debemos aprender a observarlo y manejarlo, sobre todo por parte de los adultos. (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 142).

El estudiante, a su vez, observa que el miedo y la discriminación, debe ser tenido en cuenta, desde la experiencia del desvinculado, razón por la cual todos en la escuela, deben estar dispuestos a colaborar: “...por ejemplo, puede venir con psicosis, paranoia, miedo de que todos lo harán daño o que como viene de allá todos lo pueden discriminar por eso” (Estudiante, 2017, Grupo Focal 2, Unidad 218).

El padre de familia, analiza que la forma de actuar con el desvinculado depende de su historia familiar y en el conflicto armado, y que esto debe ser analizado por la escuela, para hacer un seguimiento adecuado a cada caso:

Depende del recorrido que lleve en edad, lo que hayan inculcado allá en la escuela donde hayan estado, la forma en que vienen a cumplir con las reglas de la familia

y de la sociedad, para eso hay que saber analizar las situaciones y entender que los cambios se darán paso a paso. (Padre de familia, 2017, Grupo Focal 2, Unidad 221).

Esta categoría es heterogénea, puesto que todos los colaboradores participaron con uno o varios aspectos al respecto, sin embargo, los participantes llegan al acuerdo de que es necesario comenzar por un cambio de mirada de las situaciones que los desvinculados han vivido y lo que se desea que puedan vivir en la escuela. Por ello es importante sensibilizar a la comunidad educativa a este respecto.

En la categoría de *Promoción valores desde la escuela* participaron tres colaboradores, el orientador, el docente, y el estudiante. En las afirmaciones los tres colaboradores coinciden presentando experiencias sobre el tema, expresando que este aspecto desde sus experiencias lo ven como factor protector, porque han visto los avances que se han obtenido y les dan gran valor a los logros obtenidos; sobre todo en lo que tienen que ver con los valores de la cooperación y el diálogo:

...ponen a un chico a que maneje todo lo que es manejo de consolas, micrófonos y ese liderazgo hace que los niños se sientan importantes e incluidos, entonces eso es un factor de protección porque los chicos no sienten la diferencia. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 181).

Este es un factor muy importante, pues los desvinculados vienen de una forma de vida en donde se han distribuido tareas, en donde cada quien ha aprendido a ser útil en la convivencia en común, y han estado todo el tiempo ocupados:

...pero los profesores por ejemplo saben cómo se maneja la población, nos comunican cualquier cosa y nosotros con los papás hacemos todo el trámite para que los chicos reciban todo el tratamiento o lo que se requiera para la ocasión. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 188).

Al lado de la cooperación, el diálogo se aprecia no solo como una habilidad social, sino como un valor de convivencia que potencia entre otras cosas abordar conflictos, prevenir la violencia y mejorar la convivencia:

Acá en el colegio existe el proyecto Hermes sobre convivencia, entonces los chicos con Hermes no llegan al conflicto, sino que dialogan sobre el conflicto; este cambio para los desvinculados es fundamental pues se aprende que las soluciones se buscan con la comunicación y no de formas violentas. (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 144).

Para el estudiante los diálogos, deben estar centrado en la revisión del pasado, de las diferencias que se dan en todos los estudiantes,

Yo creo que serían como talleres, como talleres en los que se analice, es que no todos somos iguales y que debemos afrontar lo que ha pasado en la vida de cada uno y acompañar a los otros. Para lo que ha pasado a la persona, ya no le afecta en el presente. (Estudiante, 2017, Grupo focal 2, Unidad 230).

La categoría anterior se relaciona en gran proporción con la categoría de *Compromiso y competencia emocional del docente*. Desde el punto de vista del estudiante, algunos profesores son de influencia positiva, a través de la forma en que se relaciona con los estudiantes y como les enseña.

...la profesora de sociales, habla con todos, ella es la que siempre nos habla como debe ser, sin necesidad de decir ni una grosería ni nada, simplemente nos dice las cosas como son, sin tanto rodeo como los profes nuevos y nos enseña con paciencia, sobre todo a los que más se les dificulta. (Estudiante, 2017, Entrevista 4, Unidad 128).

Para los profesores el éxito radica en la posibilidad de realizar talleres en que se generen reflexiones sobre los temas de la violencia y la paz, los valores y nuevas habilidades de convivencia en medio de las diferencias, de tal forma que se involucre a todos. Así lo destacan los orientadores del colegio: *“entonces digamos que se hizo la parte pedagógica, con la profesora, de manejar fichas, de hacerles como talleres de no violencia, de manejo del conflicto, de solución de problemas de una manera muy pedagógica”* (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 171).

En la categoría de factores protectores en la escuela, *Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes*, al respecto, el orientador expresó en repetidas ocasiones que es una estrategia que

beneficia la integración de toda la población, al igual que la permanencia en la institución. Se trata de reconocer la fuerza de actividades lúdicas, deportivas y culturales, que se realizan en el aula regular. Lo que contribuye en la integración de los estudiantes del programa Volver a la Escuela con el resto de la población del colegio.

...eso ha ayudado a que los chicos manejen su dificultad de violencia, como canalizarla en otras cosas, como el arte, como juegos, conocimiento de la ciudad, cosas artísticas que les han ayudado a canalizar esa agresividad o esa vulnerabilidad porque son tenidos en cuenta. (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 229).

“traer actividades diferentes, talleres, manualidades, si de pronto oportunidades o cosas diferentes para que ellos se enganchen y se queden en la institución, yo siento que es un factor protector” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 175).

Se rescata el valor agregado, para la inclusión, desde donde se busca que de ninguna manera los estudiantes desvinculados sean discriminados o excluidos de todas las actividades que se realizan en el contexto escolar

...siempre hemos querido que ellos estén con la población normal, que estén en los descansos, izadas de bandera, centros literarios, comité de convivencia, que siempre sean acogidos, siempre buscamos que estén en todas las oportunidades que tienen los otros niños, que también las tengan ellos. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 178).

La última categoría *Apoyo de redes distritales y locales con la escuela*. Se describe como la participación de entidades, programas y estrategias para mejorar las condiciones de la población atendida, y en el estudio que nos atañe, para la reintegración del desvinculado en el contexto escolar; es así que a continuación, el orientador y el docente mencionan los diversos programas y entidades de quienes reciben apoyo, y la gran ayuda que reciben al contar con otras instituciones como lo es el Sena, Hermes, RIO:

Un factor protector que diría yo, que de hecho en el colegio se manejó o se maneja es un grupo que se llama Atrapa sueños⁹, entonces Atrapa sueños acoge a niños, realiza diversas actividades creativas y se hacen salidas pedagógicas (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 227).

También se da respuesta a las necesidades de formación técnica, para facilitar el emprendimiento, los ingresos laborales:

...además porque tienen la opción del SENA que salen técnicos o tecnólogos o algo así, ellos vienen de una aceleración de un año, dos cursos, pero que los chicos de adaptan y han dado la respuesta positiva, eso nos satisface muchísimo de saber que continúan y que muchos son bachilleres. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 179).

En materia de seguridad, se da una buena relación con los organismos que se encargan de estos procesos en el contexto local: “pues nosotros cuando hacemos solicitud de policía recurrimos a Personería local de Suba y ellos junto con Policía de Infancia y Adolescencia vienen y nos colaboran, que eso es algo que nos ha servido mucho” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 186).

Para los orientadores, la articulación se opera en el sistema de protección integral de los menores y en particular los protocolos específicos que se siguen con los desvinculados:

...entonces había psicólogos, trabajadores sociales y ellos nos direccionaban súper bien: bienestar familiar, fiscalía, comisarías de familia, etc. lo que se tuviera que hacer ellos hacían las remisiones, estaban muy pendientes, esta forma de trabajo ha sido muy interesante, pero requiere mayor fortalecimiento. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 199).

⁹ Atrapa Sueños es un grupo externo al colegio, pero que pertenece a la Localidad de Suba, que trabaja con los estudiantes a través de actividades lúdicas para ayudar a reducir problemas de convivencia y colaboran al proyecto de vida de los jóvenes.

4.1.2.3 Factores protectores en la comunidad. De acuerdo con el ambiente de “Comunidad” se identificó una categoría, *Apoyo de entidades distritales y locales con la comunidad*, que se exponen a través de los discursos de los colaboradores (Ver apéndice 28).

En la categoría *Apoyo de entidades con la comunidad*, se describe como la asistencia que se tiene por parte de entidades gubernamentales y/o privadas, las cuales pueden facilitar la reintegración en el contexto educativo de los NNA desvinculados de grupos armados, en particular en torno a los factores de empleo y seguridad.

Los docentes reconocen que muchos de los menores desvinculados sobre todo los mayorcitos, tienen una necesidad básica de tener ingresos, y ahí es importante que el entorno les brinde estas oportunidades: *“Esto depende a los gobiernos locales. Porque es importante que, de la mano de la escuela, se creen empresas y fuentes de trabajo”* (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 152).

El apoyo del estado, creo que es fundamental porque son personas que perdieron sus raíces, sus cosas culturales, su economía, su estabilidad, su familia y yo pienso que el estado tiene que brindarles apoyo psicosocial a estas personas reinsertadas porque definitivamente llegan desubicadas y desorientadas a la ciudad, entonces creo que ese apoyo psicosocial es importante, al lado de las condiciones materiales de subsistencia. (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 238).

En materia de seguridad, se identifica ante todo la necesidad de preservar a los estudiantes desvinculados, de riñas callejeras, vinculación a pandillas y/o grupos armados: *“pues realmente a veces necesitamos el acompañamiento de la policía, a la hora de analizar estos procesos, pues sabemos que es un factor de alta vulnerabilidad del desvinculado”* (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 187).

“Esos factores son bien difíciles porque están por fuera de la instrucción, pero se ha logrado mantener una comunicación con los organismos de seguridad en especial con un enfoque de prevención” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 185).

En la categoría analizada se observó una mayor participación de los planteamientos de los orientadores, en menor grado de docentes, dado que por sus roles han tenido más oportunidad de abordar estos procesos de coordinación.

4.1.3 Aspectos comunes y diferenciales de los factores protectores

A continuación, se presentan en primer lugar los aspectos comunes y en segundo lugar los aspectos diferenciales de los factores protectores.

Aspectos comunes: Son los aspectos en los que se encontraron coincidencias en las dos instituciones indagadas en torno a los factores protectores.

Aspectos diferenciales: Son los aspectos en los que no se establecieron semejanzas en las instituciones educativas consultadas, respecto a la consulta sobre los factores protectores.

4.1.3.1 Apreciaciones comunes sobre los factores protectores.

Al iniciar este análisis se debe tener en cuenta que el contexto geográfico de las instituciones varía, aunque están ubicadas en la misma localidad (Suba), su entorno inmediato es diferente, dadas las actividades comerciales, de infraestructura y de seguridad. Las características de las familias de los estudiantes si son similares, ya que la mayoría de los hogares son monoparentales, las madres trabajan, muy pocos tienen hogares constituidos por padre y madre, y otros, son hogares compuestos, con la presencia de madrastra/padrastro, o por familiares diferentes a padre o la madre.

Lo común en el análisis de los factores protectores en la familia: se relacionan con el acuerdo entre las dos instituciones, al considerar que la familia es el primer entorno en el que el ser humano se relaciona y experimenta las primeras relaciones sociales, es por ello que este aspecto se tuvo en cuenta para el presente estudio, porque la familia influye en el NNA, así como también la escuela.

En *el factor protector de familia*, los dos colegios coincidieron totalmente en resaltar la importancia de la familia con la que viva el NNA, la cual debe apoyar y mostrar su interés por el menor desvinculado. Se indicó, que independiente de si son los padres naturales, otros miembros de la familia, o nuevos compañeros de la madre o el padre, lo importante es que demuestren interés por facilitar la incorporación del menor desvinculado y estén dispuestos a prepararse para afrontar las dificultades y tropiezos que se presenten en el camino, para hacer más amable el retorno de la guerra a la familia.

En tal sentido se puede establecer que para fortalecer este proceso, es necesario incrementar el apoyo psicosocial a las familias, tanto para fortalecer sus relaciones internas, como para dinamizar su rol integrados con los NNA; puesto que si se habla de volver a su hogar, se espera que haya una contención por parte de los familiares cercanos y de la familia extensa igualmente; como lo indicaban los participantes, en especial los estudiantes, frente al apoyo que esperan de la familia el cual se ubica que debe ser en todos los aspectos y de forma incondicional, en donde las relaciones de cuidado, hacen parte de estas relaciones emocionales, que para los adolescentes son importantes.

De acuerdo con Lara (2011) “La dinámica de las relaciones emocionales en este escenario, está caracterizada por el conjunto de relaciones sociales de producción y reproducción de lo doméstico entre los padres, los hijos y demás miembros del grupo familiar”. (p.264). Es así que, para esta comunidad, la familia es un factor importante para la reintegración del NNA desvinculado en el contexto escolar, y se espera que les ayuden a desarrollar las capacidades para afrontar las diferentes etapas que tendrán que superar en su proceso de reintegración social.

Al estar presentes los factores protectores, se fomentan las capacidades que tiene un individuo de hacer frente a una situación de riesgo o amenaza, genera adaptación, rechaza las conductas

inapropiadas y sale adelante pese a las adversidades, esto se considera resiliencia y se asocia directamente a la protección que cada individuo desarrolla frente a situaciones contrarias a su beneficio (Blasco, 2012).

En el contexto familiar, hay un consenso respecto a que es urgente fortalecer este entorno protector, desarrollar un trabajo de acompañamiento, para que sus integrantes conozcan la historia del conflicto armado, sus causas, los procesos que incidieron en la vinculación de los menores, las experiencias adversas que tuvieron que enfrentar. Se hace necesario, además, reflexionar sobre los dolores y sufrimientos que todos tuvieron que experimentar, al vivir desvinculación del menor desde la familia; hablar de ello, recibir la orientación y el apoyo requerido, analizar los pasos que son necesarios para retornar a la confianza y la solidaridad en la convivencia del grupo que fue dividido por esta experiencia.

También, se encuentra *coincidencia en identificar como factores protectores en el contexto escolar*, la sensibilización de la comunidad educativa frente al papel de la escuela en el postconflicto, compromiso y competencia emocional del docente, promoción de competencias emocionales en los NNA a través del deporte y la lúdica y la cualificación del trabajo interinstitucional.

En este proceso a los factores protectores también los denominamos condiciones óptimas para la reintegración del desvinculado. Para que un menor de edad desvinculado del conflicto armado colombiano logre una reintegración satisfactoria en el contexto escolar en los dos colegios analizados, debe contar con situaciones positivas en la escuela que son indispensables; tales como contemplar una actualización del proyecto educativo institucional en torno a los lineamientos para la reintegración social de las víctimas y ofensores del conflicto armado , la construcción de paz en

el contexto escolar, la adopción de estrategias curriculares flexibles tales como la que ofrece el programa Volver a la escuela.

En este sentido, los aprendizajes y fortalezas del programa Volver a la escuela, se convierten en el mayor factor protector. Esto es importante si se tiene en cuenta que en el plan sectorial 2016-2020, se ha planteado como meta incrementar de 73 a 136 instituciones, así como ampliar la cobertura, con los ciclos de procesos básicos y aceleración.

De otra parte, se analiza en común como meta de la educación de paz, es necesario sensibilizar a la comunidad educativa, entendida como, estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia, en el papel que juega la institución educativa como escenario de reparación y restitución de derechos, y como lugar para promover ciudadanos para la paz. Esto es un primer asunto a trabajar, y unido a los otros aspectos mencionados en este apartado, contribuirían a mejorar la adaptación del NNA desvinculado en el contexto escolar, como el ambiente de socialización y compartir para su adaptación a la vida civil.

Continuando con el aspecto, relacionado con el apoyo psicológico parte fundamental, puesto que como lo expresaban los colaboradores, los NNA desvinculados van a necesitar de estrategias y ayudas para superar traumas, aprendizajes negativos aprendidos, que no sólo los profesionales saben abordar, sino la unión de fuerzas, tanto en las áreas de orientación de los colegios, como en el trabajo articulado con otras instituciones que integran el sistema de atención a menores y a desvinculados del conflicto armado.

El compromiso y la competencia emocional del docente es analizada por los colegios indagados en términos no solo de los conocimientos sobre lo que ha implicado el conflicto armado en Colombia, las consecuencias e impactos en el ámbito educativo y en el derecho a la educación, por parte de los menores que ingresaron a sus filas; sino porque se requiere una particular sensibilidad

a sus condiciones de reintegro a la sociedad. Las condiciones específicas para este factor protector son: compromiso y competencia emocional del docente, trabajo docente-estudiante y trabajo en valores de acuerdo con las dos poblaciones analizadas.

Cuando se habla del ejercicio docente se piensa en un sinnúmero de habilidades pedagógicas y humanas, que damos por sentado que todos los docentes las tienen, pero de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, los docentes del programa Volver a la Escuela deben contar con competencias emocionales más elaboradas, que lo que un docente de aula regular podría manejar en su quehacer pedagógico cotidiano. Los dos colegios coincidieron en que el compromiso del docente y su inteligencia emocional para trabajar con los estudiantes de este programa debe ser más cercana, pero al mismo tiempo exigente, es decir que se le enseñe la reciprocidad en el trato, lo que va unido a la relación que se establece entre docente-estudiante, que es la de entender las circunstancias del estudiante, pero al mismo tiempo que el estudiante comprenda su responsabilidad con los trabajos; y al contar con esta relación, se promueve el trabajo en valores de una manera práctica.

Este aspecto se observó directamente en los colegios a través de las expresiones artísticas que los estudiantes realizan, después de haber trabajado un tema específico con la profesora de sociales del Colegio Gerardo Paredes y en las campañas de cuidar las carteleras en los pasillos del Colegio Filarmónico, (la orientadora expresa que al inicio del año no duraban las carteleras dos horas y ya en el mes de abril, duran toda la semana). La población analizada ha demostrado avances a partir del compromiso del docente, que le brinda al estudiante un ambiente comprensivo a través del establecimiento de vínculos emocionales, en este caso relaciones sociales entre profesores y estudiantes, tal y como lo observaba en sus estudios (Lara, 2011).

En cuanto al desarrollo de competencias emocionales en los desvinculados a través del deporte y la lúdica, las condiciones específicas que lo componen son: Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes. En este ámbito, se encuentra un acuerdo en las instituciones educativas para articular los procesos educativos con actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte; de tal forma, que se promuevan nuevas formas de desplegar la imaginación narrativa, la sensibilidad y la sanación del mundo emocional de los NNA.

Las actividades deportivas cobran protagonismo en los colegios analizados, en ese aspecto los participantes, en especial las dos orientadoras se enfocaron en exponer la necesidad de tener programas extracurriculares y actividades diferentes a las clases de contenido cognitivo, que saquen al estudiante de lo cotidiano de las clases académicas. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (2010), recomienda que los niños de 5-17 años deberían acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada. Frente a esto, el Colegio Gerardo Paredes cuenta con espacios para realizar actividades lúdicas y cuentan con el Programa “Atrapa Sueños” que le realizan actividades lúdicas a la población del Programa Volver a la escuela, en este aspecto, en el Colegio Filarmónico se expresa el anhelo de contar con estas actividades y de volver a tener programas d actividad física para sus estudiantes.

Analizando este punto, el hacer actividad física no se limita al movimiento corporal simplemente, sino a las diferentes condiciones que se llevan a cabo mientras se realiza la actividad física, en donde la calidad de vida mejora con la actividad física y el deporte, entiendo calidad de vida como las dimensiones que influyen a las personas y que incluyen des de aspectos físicos, mentales, sociales, psicosociales y funcionales.

Lo común en los factores protectores en la comunidad se identificaron a través de unos mínimos que tienen y de las expectativas que se tienen para una mejor reintegración de los desvinculados al contexto escolar desde la comunidad receptiva,

Cuando se habla del apoyo de entidades distritales y locales en la comunidad, se refiere a las entidades que tienen en la comunidad o del soporte que les podría brindar a la población desvinculada, en temas como el apoyo psicosocial, seguridad y emprendimiento.

Esto se amplía con las mismas dependencias de la SED, es allí donde es necesario el apoyo de las instituciones locales de la Localidad de Suba, porque los programas y entidades en cada institución educativa por su ubicación, énfasis, y entornos tienen características diferentes.

En este aspecto se encontró que la Subsecretaría de acceso a la justicia, a través de las casas de justicia hicieron intervención con un equipo de psicología, pedagogía y matemáticas a 390 estudiantes del programa Volver a la escuela, y Suba, de los cuatro colegios que tiene este programa, fueron mediados únicamente en la localidad los dos colegios estudiados, como lo muestra la tabla 12.

Tabla 12. Jóvenes atendidos en el programa de Prevención del delito de la SDSCJ (Sistema Distrital de Casas de Justicia)

Localidad	Lugar	Personas en II semestre de 2017
Suba	Colegio Gerardo Paredes	69
Suba	Colegio Filarmónico Simón Bolívar	63

Nota. Colegios atendidos de suba en el 2017 en el programa de prevención del delito de la SDSCJ. Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá. Informe de gestión enero-septiembre 2017, p30.

En los dos colegios exponen que existen algunas entidades que ofrecen apoyo a la comunidad, pero que para que tuvieran un impacto mayor se deberían hacer conocer más. En este sentido mencionan que, aunque es mínimo el apoyo que recibe la comunidad, sí existe y si se fortalece, puede ser un factor protector, que de manera indirecta contribuye a que el desvinculado cuente con mejores condiciones para su reintegración.

4.1.3.2 *Apreciaciones diferenciales sobre los factores protectores.* Las dos instituciones a pesar de presentar categorías semejantes e intencionalidades que pueden apuntar a aspectos comunes, difieren en los matices, denominaciones y énfasis que hacen en algunas de estas alternativas, los cuales se presentarán por ambientes.

En los factores protectores en la escuela, se resalta que en el colegio Filarmónico se trabaja más la resiliencia con los estudiantes, así como la formación ciudadanía; en el colegio Gerardo Paredes se trabajan los procesos formativos con un énfasis en los valores para la convivencia escolar y comunitaria.

Otro aspecto diferencial son los aportes en cuanto a los espacios de esparcimiento, puesto que en el colegio Filarmónico no se cuenta con ellos, la sede es una construcción de dos pisos, sin pasillos, pero la comunidad educativa no centra su atención en ello. En cuanto al colegio Gerardo Paredes, la sede es grande, nueva y cuenta con varias canchas deportivas y espacios para caminar e interactuar para los estudiantes.

4.2. Factores de riesgo organizados por institución educativa

Los factores de riesgo se identificaron como presencia de situaciones contextuales o dificultades personales, que al estar presentes incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales, de salud (Krausskopf, 2003 citado por Deza, 2015). En la investigación que nos ocupa, se constituyen en condiciones que se presentan en el contexto escolar, que pueden deteriorar o interrumpir el proceso de cambio de los NNA desvinculados del conflicto armado, durante su reincorporación a la vida civil.

Los factores de riesgo, se analizaron en tres ambientes: el de la familia, la escuela y la comunidad; con la participación de estudiantes, docentes, orientadores y padres de familia de cada uno de los Colegios estudiados.

A continuación, se exponen los hallazgos sobre los factores de riesgo del Colegio Filarmónico Simón Bolívar, y del Colegio Gerardo Paredes, para luego analizar los aspectos comunes y diferenciales.

4.2.1 Factores de riesgo caso 1. Colegio Filarmónico Simón Bolívar

En el colegio Filarmónico se identificaron nueve factores de riesgo, en donde el NNA desvinculado puede sentir vulnerados sus derechos y puede estar en riesgo la reintegración de éste a la vida civil.

Tabla 13. Factores de riesgo en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar

Familia	Escuela	Comunidad
FAF-Falta de apoyo familiar	PSR-Probleáticas de los estudiantes regulares	IFI-Influencia de factores de inseguridad en el medio
AMPS-Ausencia de modelos positivos a seguir	PD-Probleáticas de los desvinculados	
	FCDNRD-Falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada	
	DCED-Debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados	
	BCD-Baja capacidad de la IE para establecer líneas de acción en favor de los desvinculados.	
	FAI-Falta de apoyo institucional	

Nota: Factores de riesgo por ambiente

4.2.1.1 Factores de riesgo en la familia. En el ambiente de familia se identificaron dos categorías: “Falta de apoyo familiar” y “Ausencia de modelos positivos a seguir”, dichas categorías se sustentan en los aportes de los participantes.

En el ambiente de familia, en cuanto a la categoría *Falta de apoyo familiar* son los adultos quienes expresan que pueda faltar ese apoyo, tanto en lo emocional, como en las condiciones para enfrentar la vida: trabajo, manutención, seguridad social. así lo expresan los colaboradores:

“Pues el apoyo a la familia es casi nulo, con la mamita que trabajé anteriormente, a ella le tocaba de 6 am hasta las 10 pm” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 73).

Otro aspecto que influye es el de los temores por la mala influencia que pueden ejercer estos menores cuando regresan a la familia, un padre de familia así, lo indica:

los tratamos mal, "yo no lo quiero aquí usted va a ser un mal ejemplo para sus hermanos", muchas veces porque no se sabe qué costumbres traen en su vida afectiva, sexual, económica, frente al manejo de la autoridad. Eso se puede presentar en este caso en la familia de un niño desmovilizado. (Padre de familia, 2017, Grupo Focal 1, Unidad 114).

En el análisis de esta categoría se observa que son los adultos, los que evidencian este factor de riesgo, abriendo su interpretación tanto en los aspectos que pueden afectar al desvinculado, pero también, al considerarlo como un factor de riesgo en la convivencia familiar, dado, que no tienen muchos elementos para abordar estas situaciones.

En la categoría *Ausencia de modelos positivos a seguir* sólo hubo aportes del orientador y del docente. El primer aspecto que se analiza, son las diversas tipologías de composición familiar:

“Hay tantas formas nuevas de composición familiar que, ahora, la familia de la que hablamos no tiene a la mamá y el papá presente, pero está compuesta por un tío, hasta de la abuela” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 64). Esto implica que la escuela, debe desarrollar nuevas formas de trabajar con estos vínculos familiares; pero sobre todo cuando los padres que están presentes, encarnan roles complejos:

... llamamos al papá y el papá es ladrón y consume drogas”: entonces esto nos complica más la situación, puesto que no estamos preparados para transformar el comportamiento del padre y la forma en que incide en el menor desvinculado; así, la orientadora intente avanzar con el estudiante, esto hace que torne más difícil el manejo de estos casos. (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 37).

El manejo de hábitos y normas, también se convierte un tema difícil de abordar en la familia y la escuela, así lo refiere el docente:

Pues yo pienso que ellos vienen sin normas para la vida en sociedad, de pronto las tuvieron en la guerrilla, pero aquí no sirven, vienen sin hábitos para relacionarse de nuevas formas con los estudiantes, los profesores bajo otras condiciones, porque depende de la cantidad de años que hayan estado dentro del conflicto armado, así mismo esto se puede cambiar en menos o más tiempo. (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 31).

“...el problema es la falta de acompañamiento, les falta el ejemplo de los papás, son tan pocos que a veces sus mismas recaídas, son problemas que presenta el hijo, porque han estado en la cárcel y cosas así” (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 37).

“...o de pronto el acudiente ni siquiera esté presente, entonces a quién recurre uno” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 49).

Analizando los aportes del orientador y del docente se observa que las experiencias que han vivido como educadores les hacen expresarse con un poco de desesperanza, en donde ellos asumen que los NNA desvinculados van a llegar sin normas o reglas; y, si a esto se le suma, que tampoco su núcleo familiar le ofrece modelos a seguir, las exigencias de orientación son más fuerte, porque se incrementa el factor de riesgo familiar.

Los factores de riesgo en el ámbito familiar son fundamentales, pues los menores desvinculados necesitan un entorno afectivo, que les de seguridad y ejemplo, personas cercanas con quien contar y que como lo expresa el padre de familia, herramientas para saber afrontar las experiencias previas con que llegan de su vida en la guerrilla.

Los docentes y la orientadora observan esta situación e identifican la importancia de contar con un apoyo central por parte de la familia, la cual en muchos casos no existe, y sí está presente, no ofrece las mejores condiciones para la reintegración social, razón por la cual, se requieren nuevas estrategias de trabajo, para complementar desde la escuela, el rol que debería asumir la familia.

Es así que, es la familia el primer foco de riesgo si no se cuenta con las condiciones mínimas de protección desde el contexto familiar.

4.2.1.2 Factores de riesgo en la escuela.

En cuanto a los factores de riesgo en la escuela se identificaron seis categorías, que son: problemáticas de los estudiantes regulares; problemáticas de los desvinculados; falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada; debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados; baja capacidad de la IE para establecer líneas de acción en favor de los desvinculados; y, falta de apoyo institucional. (ver apéndice 29)

Las problemáticas de los estudiantes regulares, allí los participantes coinciden en que los estudiantes del programa tienen problemas de diversa índole, esto lo expresan en sus propias palabras así:

El orientador expone dos situaciones de los estudiantes regulares: *“Ah bueno, y efectivamente, hay robos por montones, ellos no tenían la proyección de que esos chicos eran ladrones”* (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 69).

La anterior intervención, menciona una situación que sucedió con los estudiantes cuando estaba en jornada complementaria (recibían actividades artísticas con una entidad contratada por la SED), pero que se retiraron del proyecto debido a los hurtos realizados por los educandos. Y en la siguiente indica: *“por supuesto, porque como son consumidores, a ellos les da mucha sed. Y entonces tienen que evacuar. El cuerpo como tiene tóxico le exige agua”* (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 72).

Aquí, el orientador expone otra situación de los estudiantes, el consumo de SPA. Esta circunstancia sumada a otras que mencionan los otros participantes, proporcionan una mirada preocupante para los menores.

“hablemos de un porcentaje por ahí de 40% o 50% de estudiantes están manejando la dosis personal desde hace años” (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 10).

“el maltrato verbal más que todo, en el aula es más que todo que estallan porque lo miró, lo molesto, más que todo es como verbal” (Estudiante, 2017, Grupo focal 1, Unidad 99).

“Mi hija dice tener conflictos con los demás compañeros” (Padre de familia, 2017, Grupo focal 1, Unidad 97).

Observando los aportes de los otros colaboradores, se puede decir que todos los participantes saben y conocen que los estudiantes regulares del colegio presentan unas debilidades sociales asociadas al robo, el consumo de SPA, la agresión y los conflictos escolares. Estos aspectos mencionados, preocupan a los participantes de la institución educativa, puesto que asumen que todavía no se ha aprendido a manejar estas situaciones con los estudiantes regulares, y que ahora se agrega un nuevo factor para manejar, como son las situaciones propias de los estudiantes desvinculados.

Las problemáticas con los desvinculados, se identifica, que, aunque existe una directriz de manejar estas situaciones con confidencialidad, el ingreso de un número mayor de desvinculados, se termina por filtrar por muchas razones que tienen que ver con los mismos comportamientos de los menores desvinculados. Así, se observa que existe un poco de estigmatización con esta población: *“Pues que los demás compañeros lo rechacen y que él se sienta mal y diga "yo acá me siento mal entonces los voy a rechazar también”* (Orientador, 2017, Grupo focal 1, Unidad 85).

“Puede ser muy agresivo con sus compañeros” (Padre de familia, 2017, Grupo focal 1, Unidad 80).

“porque de pronto él no se aguante lo que le digan los demás o de pronto no se aguanten lo que digan de él” (Estudiante, 2017, Entrevista 1, Unidad 6).

“como dice la profe que viene con la timidez y de pronto el temor lo aleje o lo acerque más a ellos, cabe esa posibilidad. Todas las veces hay cosas similares de que si sucede así” (Estudiante, 2017, Grupo focal 1, Unidad 84).

Cuando los participantes hablan de las posibles debilidades de los desvinculados, mencionan que se presenta timidez del recién llegado, sus dificultades frente a los nuevos retos en la escuela, los temores de la comunidad educativa por la supuesta agresividad con la que pueden venir. El factor de riesgo, se incrementa, si se tiene en cuenta que, en la IE, también hay menores cuyas familias han sido víctimas de la guerra, y si esto no es adecuadamente orientado, puede incrementar el potencial del conflicto y la violencia escolar.

La falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada, aquí se indica que esto se presenta, tanto porque no se le prepara adecuadamente para abordar las relaciones entre estudiantes y entre estudiante-docente, cuando están presentes estas condiciones de diversidad en la población escolar. Y también, porque si se da esta preparación, también se experimenta una alta rotación de docentes.

“entonces llegó un profesor nuevo que es difícil con él porque pues no tiene el manejo, se ha hablado con el "profe cambie las guías, mire que tiene que mantenerlos sentados” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 52).

“teníamos un profe que nos ayuda a cumplir horas extras y ... ayer la llamé y que no se las van a pagar, entonces uno con qué cara en algún momento le vuelve a decir que venga a hacer horas extra” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 53).

“porque ellos deben llegar desarmados al aula escolar y sino el mismo maestro que esta frente a sus estudiantes va a estar en un riesgo potencial” (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 17).

“Porque un maestro de aula regular no se le mide al trabajo y podríamos decir que aquí tenemos el ejemplo ya de un maestro que no, no se puede porque aquí las emociones fuertes, son todo el tiempo, y esto es un choque fuerte” (Docente, 2017, Entrevista 2, Unidad 22).

Tanto el orientador, como el docente, expresan las problemáticas que presentan los profesores del Programa Volver a la Escuela, en donde no se cuenta con profesores fijos, que se demoran en llegar y dependen del flujo que haga la SED; estas son algunas de las dificultades que se mencionan en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar, así como la carga emocional que debe soportar el profesor con esta población, frente a lo cual, no se plantea además de una preparación al docente, un acompañamiento para sus temores, prejuicios y la carga emocional, que puede acumular en su labor con estas poblaciones.

Las debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados, se aprecian en el sentido del desconocimiento de las políticas de atención a víctimas, de reparación, y de integración social de excombatientes. Se centran en su conjunto desde el desconocimiento, los temores y los estigmas frente a su biografía. También es evidente la forma en que influye el enjuiciamiento social a los excombatientes como delincuentes, que deben tener un castigo por sus faltas, así sean menores de edad.

En tal sentido, se aprecia una mirada más inclinada a ver los obstáculos de los desvinculados que, a mirar los obstáculos de la propia cultura escolar, lo que mencionan como:

...estos habitantes tienen un comportamiento agresivo, demuestran que tienen muchos conflictos muchos problemas y eso a mí me preocupa que se encuentren con los estudiantes regulares y se diversifiquen los conflictos y amenazas para la comunidad educativa, eso nadie lo sabe. (Padre de familia, 2017, Grupo focal 1, Unidad 90).

Las anteriores aseveraciones expresan prejuicios y hasta el mismo temor por parte de la comunidad educativa, lo que se analiza como un factor de riesgo, más para la institución educativa que para los NNA desvinculados.

De los comentarios de los participantes se deduce que están predispuestos a que la situación del desvinculado está marcada por circunstancias negativas, ya sea que sea víctima o que sea él el agresivo. Aquí el prejuicio y los temores, son los mayores detonantes de los factores de riesgo en la comunidad educativa para la integración de los desvinculados; puesto que se asume, que todos deben estar atentos a los cambios que se pueden dar para protegerse de los riesgos para la institución educativa, y no de los cambios, que se pueden hacer en la cultura escolar, para aprender a convivir en la diversidad.

En la baja capacidad de la institución educativa para establecer líneas de acción en favor de los desvinculados, se encuentra, que esto se relaciona con el acceso, el establecimiento de nuevos lineamientos para la observación de la convivencia, la prevención del delito, la violencia con nuevos grupos, la revisión del sistema de sanciones, la exigibilidad intersectorial para la atención de los estudiantes entre otros aspectos.

Aquí tanto el orientador como el docente indican:

“aparte de eso tenemos ya sobrecupo” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 58).

“entonces la pelea conlleva unas sanciones disciplinarias, pedagógicas, entonces como tal, pasa de pronto a veces de la palabra, a asumir nuevas tareas en materia administrativa y disciplinaria” (Docente, 2017, Grupo focal 1, Unidad 102).

En este sentido, las problemáticas del colegio para el orientador y el docente se ubican en situaciones diferentes, de acuerdo con su interacción con la población. Pues consideran, que si bien hay líneas de trabajo que son comunes para todos los estudiantes, deben contemplarse nuevas

estrategias en la convivencia, las normas, la orientación y el abordaje de conflictos, que puedan contribuir a mejorar esta situación.

La falta de apoyo institucional, la única que opina en este campo, es la orientadora, porque es ella la que ve de cerca dicha necesidad y algunos fallos en la misma. Esta categoría se valora con base en la ausencia, debilidad o discontinuidad de entidades, programas, convenios o estrategias que pueden contribuir en la reintegración de los NNA desvinculados y en general de la población estudiantil, pero que por alguna circunstancia no está presente. Frente a este tema, la orientadora expone lo sucedido con algunas entidades y programas:

“aunque hay jornadas completas, aquí no funcionó nada de eso, de la jornada completa”
(Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 66).

Pero por supuesto que teníamos la jornada extendida e íbamos a unirla a Compensar y después Compensar dijo no quiero estos estudiantes, entonces pasamos a Colsubsidio. En Colsubsidio se brindaba todo el apoyo de jornada extendida, los buses, el refrigerio, iban los chicos a diferentes actividades, fueron a Fundir, a Planas (dos organizaciones de apoyo en la localidad). (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 68).

Colsubsidio dijo yo no quiero saber nada de ustedes, porque no tenían los profesionales de Colsubsidio el manejo, ellos creían que eran niños de aula regular o niños de colegio privado, si los de aula regular son difíciles estos sí que son re complicados. (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 67).

Aquí el orientador menciona un programa que tuvieron de jornada extendida, pero por disciplina y pérdidas de objetos, la entidad renunció. Como indicó el orientador, por estas circunstancias la jornada complementaria no funcionó para ellos, lo que implica que por falta de previsión o de estrategias para cuando se trabaja con algunas poblaciones, se deben tener en cuenta, pues no se dimensionaron al aplicar a este programa la jornada complementaria.

De otra parte, se menciona la falta de apoyo de la policía y el ICBF, en algunas situaciones. *“El Bienestar familiar no quiere saber nada de estos casos, porque ya están como saturados, la policía*

ni siquiera llega, le toca a uno bien complicado, con las redes” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 77).

La falta de apoyo institucional se dimensiona como una categoría importante, que solo es reconocida por la orientadora, dado su manejo directo de estos casos.

4.2.1.3 Factores de riesgo en la comunidad. Continuando con el análisis de los factores de riesgo en la “comunidad” en este colegio, se identificaron dos factores de riesgo para este ambiente, *Influencia negativa del medio y aspectos vulnerables de los menores desvinculados*

Desde la voz del orientador se indica:

...pandillismo, por ejemplo, en este sector de suba hay muchas pandillas, entonces digamos que más que todo los chicos que se desmovilizan están en la etapa adolescente, vienen de un contexto de guerra, pueden entrar fácilmente a las pandillas, enfrentarse o conformar nuevos grupos. (Orientador, 2017, Grupo focal 1, Unidad 109).

“Por el sitio donde se vende droga, en los parques de los barrios, especialmente en los de Suba, el jibaro está ahí dándoles” (Orientador, 2017, Entrevista 3, Unidad 63).

Esta categoría se tuvo en cuenta en este colegio, de acuerdo con los aportes del orientador, porque es ella quien lleva más tiempo y conoce la población. Sus comentarios son evidentes, pues al salir del colegio se puede observar que lo que ella menciona se palpa en la cotidianidad de la comunidad.

4.2.2 Factores de riesgo caso 2. Colegio Gerardo Paredes.

En el colegio Gerardo Paredes se identificaron nueve factores de riesgo en los tres ambientes analizados (familia, escuela y comunidad) su análisis se realizó de igual manera que en el caso 1.

Tabla 14. Categorías emergentes en el colegio Gerardo Paredes

Colegio Gerardo Paredes		
Familia	Escuela	Comunidad
FCAF-Falta de apoyo familiar	PSR-Problemáticas de los estudiantes regulares	IFI-Influencia de factores de inseguridad en el medio

AMPS-Ausencia de modelos positivos a seguir	PD-Probleáticas de los desvinculados
	FCDNRD-Falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada
	DCED-Debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados
	BCD-Baja capacidad de la IE para establecer líneas de acción en favor de los desvinculados.
	FAI-Falta de apoyo institucional

Nota. Categorización por ambiente

4.2.2.1 Factores de riesgo en la familia. En cuanto a los factores de riesgo en el ambiente de “familia” se identificaron dos categorías: *Falta de confianza y apoyo familiar* y *Ausencia de modelos positivos a seguir*, dichas categorías se sustentan en los aportes de los participantes

A continuación, se analizan los discursos de los participantes: “yo siento que son más vulnerables por su condición de conflicto, de situación familiar, de violencia que han vivido, siento que tienen una vulnerabilidad más sobre su forma de ser” (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 222).

“no tenía el apoyo ni el acompañamiento de los papás” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 168).

“cuando cita a los papás a veces se da cuenta del trato con los niños y uno se queda como pensando ‘es un niño’ y los papás los tratan como si fueran adultos” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 206).

“sí entonces a los papás les cuesta, además si están en ese proceso de separación, de pelea que sufren, también hay mucha mamá sola queriendo sacar a sus hijos adelante” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 208).

“no sé, pero en la familia siempre hay más atención a unos que a otros, entonces él se va a sentir solo, aparte de la familia” (Estudiante, 2017, Grupo focal 2, Unidad 239).

En esta categoría, en este colegio los docentes y padres de familia indican que la indiferencia, la falta de confianza y la violencia intrafamiliar agravan los problemas en el contexto familiar, para los desvinculados. De otra parte, el estudiante expresa, sentimiento de soledad que podría experimentar el desvinculado al volver a su familia, y no tenga la atención esperada.

De igual manera que en el primer caso, el aspecto de la familia es fundamental, puesto que es la base para los jóvenes, y cuando se piensa en los desvinculados, será aún mayor su importancia.

La categoría *Ausencia de modelos positivos a seguir* se describe como las diversas situaciones o circunstancias sobre la familia, que repercuten directamente en la escuela, y que pueden afectar la reintegración del NNA desvinculado al contexto escolar. Con el fin de sustentar la categoría, se exponen los aportes de los participantes.

...de escasos recursos que por su trabajo el número de hijos que tienen se les salen de control los chicos y se nos han presentado dificultades por ejemplo en vincularlos al colegio, que estén pendientes, que le lleven un proceso de seguimiento a la parte académica. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 190).

“que les enseñen valores, responsabilidad, respeto. Son dificultades que a veces la familia no entiende y no hace el acompañamiento” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 191).

Bueno acá los docentes los acogemos, pero tratamos de vincular más a la familia, de decirle que riesgo corre el chico y con qué amistades creemos que anda y hacer un control, por ejemplo, se les solicita, a la salida venga el acompañamiento, lo recoge, esté pendiente de las circulares. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 192).

“Muchos papás creen que es enviarlo al colegio y él tiene que responder, pero no hay esa comprensión de acompañamiento por parte del papá” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 193).

“las familias a veces no lo aceptan, dicen que él tiene que responder” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 193).

“Entonces, si es que es, este juego de nosotros los profes es a veces hasta una guerra con los papás, ellos los dejan hacer lo que quieran y a nosotros y nos frenan” (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 164).

En esta última categoría se identifica ausencia de los discursos del estudiante y del padre de familia; en cuanto a los aportes del orientador y docente se observa presencia del mismo argumento, no hay compromiso de la familia con la escuela, los padres no ponen límites y reglas a sus hijos, pero esperan que la escuela lo haga, creando un conflicto entre las dos partes (escuela y familia).

4.2.2.2 Factores de riesgo en la escuela.

En cuanto a los factores de riesgo en la escuela se identificaron seis categorías, que son: problemáticas de los estudiantes regulares, problemáticas de los desvinculados, falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada, debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados, baja capacidad de la IE para establecer líneas de acción en favor de los desvinculados y falta de apoyo institucional.

En el análisis de este ambiente se destaca una categoría en la que todos colaboradores participaron, éstas son, *Problemáticas de los estudiantes regulares* y *Problemáticas de los desvinculados*, allí los participantes coinciden en que tanto los estudiantes del programa tienen problemas de diversas índoles, NNA que puedan ingresar al aula traigan mayor agresividad, como que puedan ser víctimas de agresión, igualmente, esto lo expresan en sus propias palabras así:

En los factores de riesgo en la escuela, hubo una categoría que fue homogénea por la participación de todos los actores de la investigación, como lo fue la de *Problemáticas de los estudiantes regulares*, que consiste en describir los diferentes aspectos negativos de los estudiantes

del colegio de estudio, que se convierten en factor de riesgo para la reinserción del NNA desvinculado; como lo expresan los cuatro participantes en sus discursos:

El orientador expresa algunas situaciones en general en el programa Volver a la Escuela en el colegio. *“porque en algunas oportunidades vienen chicos armados con sustancias para el microtráfico y se ha podido detectar y mitigar ese factor preocupante”* (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 187).

“Ellos viven de un barrio a otro, se trasladan de un barrio, “aquí no funcionó, entonces nos vamos para Bosa”. y así sucesivamente hemos notado que los chicos se trasladan, no son estables” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 166).

El docente indica los aspectos de estigmatización de la población NNA por parte de los estudiantes regulares, los cuales se podrían agravar, si al existir problemas de microtráfico en el contexto escolar, ingresan nuevas poblaciones, que pongan en peligro el negocio, y esto se potencia si se trata de población desvinculada.

Un estudiante expresa que, si los estudiantes regulares se llegaran a enterar y si no hay una adecuada orientación y seguimiento, los estudiantes regulares, podrían estar predispuestos a distanciarse, indica: *“Podría haber discriminación, si supiéramos que viene de la guerrilla o va armado, vendría riesgo de alejamiento”* (Estudiante, 2017, Grupo focal 2, Unidad 215).

El padre de familia expone prejuicio cuando menciona *“un grupo de esos subversivos mezclado con nuestros niños, entonces va a parar es en problemas, porque si no podemos con lo que tenemos, peor si se amplían los factores de riesgo para todos, con esos delincuentes”* (Padre de familia, 2017, Grupo focal 2, Unidad 225).

En esta categoría, el factor de riesgo expuesto lo expresa el orientador desde de sus vivencias, en cambio el docente, el estudiante y el padre de familia lo expresan desde sus puntos de vista,

desde posibilidades o supuestos. En esta categoría se expresa inseguridad y miedo, no se piensa en los desvinculados con compasión y que merecen una nueva oportunidad.

En cuanto a las *Problemáticas de los desvinculados* que son aspectos que puede presentar el NNA al ingresar al colegio y en la interacción con sus compañeros y docentes, los tres participantes exponen:

“yo diría que un factor de riesgo, por ejemplo, sería la agresividad, que sea un niño muy agresivo por la situación que ha vivido del conflicto” (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 219).

“...que sea un niño retraído y que los otros quieran aprovecharse de esa condición de él. Si es posible que en vez de agredir que sea el niño agredido, que no diga nada, que no exprese lo que está sucediendo”. (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 223).

“todo el mundo tenía que tenerle miedo, pero era como un reflejo de lo vivido, el desvinculado, vio a la gente como intimidaba a las personas cercanas entonces él pensó que era lo mismo acá” (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 226).

“entonces si notábamos la dificultad para adaptarse a las normas de la escuela” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 169).

“...si, de pronto chocaban sus caracteres, sus formas de pensar o por alguna diferencia y de una vez eran muy violentos” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 170).

“la intimidación del líder, del que viene con su concepto de las FARC, entonces ya es un líder, puede que sea negativo o positivo, depende de cómo la escuela se prepara para abordar estas situaciones en el manejo de las relaciones” (Docente, 2017, Grupo focal 2, Unidad 214).

“Igual sean reinsertados o no lo sean, los chicos están muy a la defensiva, con regulares, con víctimas, con venezolanos, con desvinculados, sea el niño que sea, está muy a la defensiva” (Docente, 2017, Grupo focal 2, Unidad 220).

“usted sabe que allá lo enseñan a delinquir básicamente y vengan acá, como a inculcar a los niños los mismos delitos y a pelearse o a llevarse mal” (Padre de familia, 2017, Grupo focal 2, Unidad 213).

En esta categoría, los tres participantes parten de su experiencia, y al expresarse sobre las debilidades del desvinculado, se refieren a experiencias ya vividas al respecto, en este sentido se observa homogeneidad en los aportes. En este punto se puede concluir que la mayor debilidad es la presencia de agresividad, seguido por intimidación ya sea por parte de ellos, o que la reciba de líderes negativos del colegio.

En la categoría *Falta de capacidad de los docentes para establecer nuevas relaciones con población desvinculada*, se describen como situaciones o circunstancias que pueden influir de manera negativa en la reintegración de los NNA desvinculados. En este sentido, los discursos de los participantes sustentan la categoría mencionada:

“...yo soy provisional, y los profesores del programa volver a la escuela son provisionales” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 200).

“...básicamente mucho compromiso, mucho amor por esto niños, comprensión porque son niños desvinculados de su núcleo familiar con procesos de duelo no resueltos” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 202).

“...desde que empezó el programa, o sea esto nunca ha tenido profes de planta” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 203).

“sí acá siempre ha habido provisionales, pero no sé porque no los han vinculado de planta, entonces esa es la figura que hay, entonces es fácil que con otra oportunidad se vaya” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 204).

“...de hecho ya nos ha pasado que los profes participan en el concurso y les sale el nombramiento y se van, y no claro, cualquiera quiere quedarse, y si el trabajo es pesado” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 205).

“Esto lo entendemos como algo que podría vulnerar los derechos de los profes, los chicos regulares y los de los desvinculados,” (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 141).

“los niños a nosotros nos quieren arto y sabiendo que son pelados que dentro de la banda no son el jefe supremo, pero si son líderes de la banda, entonces pues ya es en el manejo, que le demos a las situaciones” (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 143).

“Solo hay un profesor de planta, de los primeros que empezaron, así es muy difícil crear un capital docente, para trabajar con estas problemáticas” (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 154).

“Entonces no sé porque es un programa de difícil manejo y de mucha carga emocional. Acá yo veo profes estresados, con incapacidades permanentes” (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 208).

En esta categoría se observa la preocupación sobre la provisionalidad de los docentes vinculados al programa Volver a la Escuela, situación que repercute, puesto que, al no sentir pertenencia por la institución, en cualquier momento pueden abandonar el trabajo, por mejores oportunidades.

En *Debilidades de la comunidad educativa para la integración de desvinculados* los tres participantes aportaron: *“Bueno, un factor de riesgo sería la rotulación o la identificación negativa del niño, denominado mala influencia para los otros chicos”* (Orientador, 2017, Grupo focal 2, Unidad 216).

- “si el niño venía con una mente diferente de venir a hacer y buscar la manera de meterle eso que les han inculcado en los grupos armados a los estudiantes, ahí si yo vería un pequeño riesgo” (Padre de familia, 2017, Grupo focal 2, Unidad 211).

Frente a lo mencionado por los participantes de esta institución, frente a los aspectos negativos de la comunidad educativa, existe coincidencia en que los temores y estigmas influyen en la capacidad de la comunidad educativa para avanzar en una adecuada integración a la escuela por parte de los desvinculados.

En la categoría *Falta de apoyo institucional*, se refiere a las falencias que puedan presentar en el apoyo de las instituciones, o que programas o estrategia se hayan suspendido o eliminado, de tal manera que puedan impedir la reintegración de los desvinculados en el contexto escolar. En este aspecto, los colaboradores expresan:

Digamos que por ejemplo en suba está la casa de la mujer, estaba la casa de la juventud, si tuvimos chicos que enviábamos. La Casa de la Juventud, de la Mujer, y con otras entidades, tenemos una estrategia que era excelente con la Secretaría de Educación que se llamaba RIO. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 194).

...pero RIO era de la Secretaría de Educación y ellos hacían seguimiento uno a uno de los casos, entonces había psicólogos, trabajadores sociales y ellos nos direccionaban súper bien: Bienestar Familiar, Fiscalía, Comisarías de Familia, etc. lo que se tuviera que hacer ellos hacían las remisiones, estaban muy pendiente, entonces era bien interesante ese programa. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 199).

En la *Falta de apoyo institucional* se mencionó el programa RIO (Respuesta Integral Orientación Escolar), el cual contaba con el apoyo de varias instituciones y profesionales a quienes podía dirigir los estudiantes de acuerdo con la situación escolar problema que tenían, y al quedar sin este programa, no hubo y no hay aún una estrategia que supla o reduzca las necesidades del programa.

En esta categoría, expresaron el orientador y el docente, el reconocimiento de la falta de colaboración de las entidades a la escuela, y del error que comete la Secretaria de Educación, al haber suprimido los programas como RIO, que canalizaba muy bien estas situaciones.

4.2.2.3 Factores de riesgo en la comunidad. Los discursos de los participantes del Colegio Gerardo Paredes, en cuanto a los factores de riesgo en la comunidad, se describen como las circunstancias que se pueden presentar y obstruir la reintegración del desvinculado en su entorno. Es así que surgieron una serie de aportes que sustentan las categorías a analizar.

La categoría *Influencia de factores de inseguridad en el medio*, se describen en torno a la presencia de pandillas y a la dificultad para los NNA, de generar ingresos para su subsistencia. Seguidamente se expondrán las voces de los actores frente al tema.

Bueno, ese es un punto, digamos neurálgico acá porque el barrio es un barrio muy pesado, si en su ambiente, en su contexto, de hecho, en la sede A por la cercanía a la plaza, entonces por ahí hay mucha pandilla. (Orientador, 2017, Entrevista 6, Unidad 186).

“No y lo que yo te decía, acá están Los Goofis, Los Cabiatica, Los Casallas, Los Mopris, entonces son varios grupos de la misma familia” (Docente, 2017, Grupo focal 2, Unidad 243).

...las bandas que ya hay acá en Bogotá, porque pertenecían a una banda grande, acá van a llegar a las bandas pequeñas, igual, por su misma condición, acá yo sé que va a llegar arto desmovilizado, pero entonces se van a vincular a las bandas de acá. (Docente, 2017, Entrevista 5, Unidad 140).

...es que es dependiendo el barrio, porque por ejemplo es que aquí hay barrios en que cada quien está en su casa, en cambio hay unos que como que comparten, que, si hay algún accidente, están las comunas, los partidos y todo eso. (Estudiante, 2017, Entrevista 4, Unidad 133).

En esta categoría se observa la intervención del orientador, el docente y el estudiante, en donde el orientador reconoce que el entorno del colegio está rodeado por pandillas, y el docente las identifica con nombres propios, lo que demuestra que al ingresar el NNA desvinculado al colegio, estaría en alto riesgo para que sea llamado a alguna pandilla existente.

De otra parte, el estudiante habla que depende del barrio en donde se encuentre, sería la vulnerabilidad a la que se enfrentaría. Pero no menciona la existencia de las bandas o pandillas que mencionaron el orientador y docente. El padre de familia no opina en este aspecto.

El docente y el estudiante indican que se le dificultaría al desvinculado adaptarse a la ciudad porque no es fácil conseguir empleo, y llegaría con deficiencias académicas. En este sentido, el estudiante menciona que recibiría discriminación por el entorno si saben que viene de un grupo armado, y que tendría miedo por esta razón, para darle trabajo. De igual manera el docente reitera lo que se había mencionado en la anterior categoría, sobre la conformación de nuevas bandas criminales por la misma influencia del medio y su pasado, como sucedió cuando se desmovilizaron los paramilitares.

En esta categoría las voces del docente y del estudiante expresan temor, de una parte, que no olviden su pasado y quieran seguir delinquirando y de otra parte que sean discriminados por la comunidad por su pasado. Es decir que lograr evitar que cualquiera de estas dos situaciones se presente será un reto para nuestra sociedad.

4.2.3 Aspectos comunes y diferenciales de los factores de riesgo

Los factores de riesgo se definen como “cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorarla o mantenerla” (Kirby y Fraser, 1997 citado por Blasco, 2012). Para este estudio se tomaron como las circunstancias o aspectos que obstaculizan o pueden crear situaciones de riesgo, en los procesos de reintegración de los menores en el contexto escolar.

En el proceso de análisis se identificaron cinco factores de riesgo en los colegios analizados, y en el proceso realizado para la obtención de los factores, fue la de agrupación de las categorías emergentes por colegio de acuerdo a las relaciones de subconjunto a conjunto.

De igual manera se tuvo en cuenta la ubicación geográfica de las dos instituciones, porque a pesar de quedar en la misma localidad, presentan características sociales diferentes; mientras el colegio Filarmónico tiene mayor peligro de venta y consumo de Sustancias psicoactivas –SPA-, el colegio Gerardo Paredes tiene la influencia de pandillas y grupos de delincuencia común. Para el estudio sobre la reintegración de los NNA es necesario conocer el contexto de los colegios, en este sentido, el contexto geográfico de los alrededores de las instituciones. En cuanto al contexto histórico es el de estar en la etapa de transición del proceso de Paz, donde las instituciones educativas están ajustando sus PEI, Cátedras de Paz y los diferentes proyectos que están llegando a los colegios promoviendo “Educación para la Paz”.

A continuación, se presentan aspectos comunes y diferenciales de los factores de riesgo entre las dos instituciones educativas.

Aspectos comunes: Son las semejanzas que se presentan en el análisis realizado por las dos instituciones educativas, en torno a los factores de riesgo en los diferentes ambientes analizados.

Aspectos diferenciales: Son las particularidades que se identificaron en cada institución educativa, que determinan factores de riesgo para los menores desvinculados en sus procesos de reintegración.

4.2.3.1 Apreciaciones comunes sobre los factores de riesgo. Las instituciones educativas coincidieron en señalar los factores de riesgo asociados a la familia, los cuales se asociaron entre otros aspectos a la desintegración, violencia intrafamiliar, mal ejemplo, falta de cooperación y desconocimiento de las formas de abordar la psicología con la que llega el menor desvinculado a su contexto familiar.

Este conjunto de elementos, asociados a la pobreza que les caracteriza, establecen la puerta de entrada a los factores de riesgo, que esta población debe afrontar a su regreso de la guerra. Sí la

relación con la familia se caracteriza por trastornos, preponderancia de conflictos y sentimientos negativos, la familia será un factor de riesgo que afectará el desempeño escolar del NNA (López y Guaimaro, 2015). De igual manera, sí se presenta débil vínculo intrafamiliar, violencia intrafamiliar, crisis de valores en la familia, soledad, serán factores que aumenten el riesgo para el menor desvinculado.

Los casos asociados a situaciones de ansiedad, paranoia, miedos, agresividad, que se presentan de manera particular con esta población, habían sido manejados con el apoyo del programa RIO (Respuesta Integral Orientación Escolar), pero con el cambio de administración distrital suspendieron el programa, el cual contaba con entidades de apoyo, a donde las instituciones educativas podían remitir estos casos y los diferentes casos de consumo y violencia grupal, aspectos que son los más repetitivos en las instituciones educativas. En este momento RIO no existe, y no hay un programa que apoye los diferentes casos de vulnerabilidad que se presentan en las dos instituciones. Los orientadores, han desarrollado capacidades para brindar una orientación inicial, en el marco de Volver a la escuela, pero su intervención, se hace insuficiente, dado el alto número de casos, muchos de los cuales, requieren un equipo interdisciplinario para su abordaje.

En el colegio Filarmónico contaban con el programa de jornada complementaria, pero por organización y falta de previsión para trabajar con población vulnerable, el programa fue discontinuado para el colegio, convirtiéndose en un atenuante como factor de riesgo para toda la población atendida.

La convivencia es una de problemáticas que afronta la escuela, no sólo los colegios que tienen el programa Volver a la Escuela; en este aspecto, las dos instituciones reportaron, que en la medida en que se ha incrementado la diversidad de casos que ingresan a la escuela, junto con la rotación

de docentes, lo que antes era una fortaleza, ha bajado la capacidad para abordar los conflictos, problemas de consumo de SPA, vinculación a grupos al margen de la ley.

Otra situación que se presenta en las dos instituciones es el acoso escolar, que puede surgir de la forma de hablar, vestir, relacionarse con los compañeros y hasta de costumbres; en este sentido, es un aspecto que influirá en la integración en el contexto escolar del desvinculado, pues se incrementa la diversidad, en instituciones que no han abordado la convivencia con respeto a las diferencias.

En el mismo sentido, coinciden los dos colegios sobre las capacidades que se deben construir en los docentes para aprender a manejar poblaciones diversas, ya que además de las poblaciones diferenciales que se presentaban antes con discapacidad, provenientes de otras regiones del país, en la actualidad se deben entender los desvinculados, las víctimas, los venezolanos y esto se vuelve una bomba de tiempo en estas instituciones educativas.

El docente debe responder a necesidades que exige la población del programa, lo que para algunos docentes se convierte en un problema, porque no cuentan con dichas habilidades de manera especial, como lo exige la población beneficiada y se crean entornos conflictivos o de incomodidad, tanto para el docente como para los estudiantes.

Otra situación es el no contar con estabilidad laboral porque todos los docentes en las dos instituciones son provisionales, lo que implica que cada año tengan la incógnita si continúan vinculados al programa, lo que condiciona su permanencia y su disposición para aceptar otras propuestas si tienen mejores condiciones, así sea por poco tiempo.

La comunidad es el espacio donde el menor de edad se siente reconocido y se identifica con el entorno al que quiere pertenecer, sin embargo, en este punto se observa la necesidad de generar procesos en los que todos compartan sus lugares de origen, sus costumbres, aprendan a reconocer

su igualdad de derechos y las diferencias culturales, frente a las cuales se requiere construir acuerdos de convivencia y cooperación para afrontar las dificultades comunes.

4.2.3.2 Apreciaciones diferenciales sobre los factores de riesgo. Dentro de las diferencias entre los dos colegios se encuentra, que el colegio Filarmónico Simón Bolívar ha tenido profesores por pocos meses, con especialidades artísticas diferentes, lo que ocasiona que no se lleve un proceso con los estudiantes, convirtiéndose en un problema para los estudiantes no ver el proceso de avance, ni una estabilidad, de tener especialidad en una habilidad artística definida. En el caso, del Colegio Gerardo Paredes, esta situación no se presenta, porque allí no tienen este énfasis, pero si hace falta, que se incrementen este tipo de actividades, que dan buen resultado con todos los estudiantes.

La influencia negativa del medio, del entorno, se identificó de manera diferente en cada colegio.

En el colegio Filarmónico Simón Bolívar, la influencia está dada principalmente por el consumo y venta de SPA, mientras que en el colegio está en la presencia de pandillas y bandas delincuenciales.

En el primer caso, el menor está en riesgo como consumidor o distribuidor; en el segundo, como integrante de pandilla, para incrementar factores de violencia en los barrios, y si se vincula a las bandas criminales, se asocia a actividades delincuenciales y a probabilidades, que lo puedan devolver a las zonas en donde estuvo en su vinculación anterior a la guerrilla.

En síntesis, en este caso, se aprecia, que lo que cambia son los peligros reales que los menores desvinculados afrontan en cada entorno, de cada colegio, pero en el fondo, de nuevo predomina la falta de capacidad en estas instituciones para abordar estos problemas, y la ausencia de políticas estatales, distritales, para fortalecer el papel de estas instituciones en el manejo de estos casos.

5. Estrategias para afrontar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores

El análisis realizado en los anteriores puntos, permitió identificar factores protectores y de riesgo en la familia, la escuela y la comunidad; en cada uno de los cuales, se identificaron por institución educativa, sus alcances y limitaciones. El presente capítulo, da cuenta de las propuestas construidas con los participantes de la investigación, las cuales se agrupan con los aspectos en los que se establecieron consensos entre los colegios Gerardo Paredes y Filarmónico Simón Bolívar. Este ejercicio permitió comprender, la importancia de desarrollar una visión integral que permita potenciar diferentes estrategias que impacten cada uno de estos espacios, las cuales deben ser complementarias e interdependientes, para una mayor efectividad.

Las propuestas presentadas se indican en torno a la familia, la escuela y la comunidad, cada una de las cuales se desarrollan a continuación:

Fortalecer el espacio familiar, como la puerta de entrada de los desvinculados a la sociedad: el espacio familiar, como se pudo observar en los análisis realizados fue apreciado como la puerta de entrada de los menores desvinculados del conflicto armado en sus procesos de reincorporación. Sin embargo, como se planteó por parte de las dos instituciones, los roles familiares se presentan evidentemente transformados y alterados, por la pobreza, la desintegración, el abandono, la violencia intrafamiliar, la vinculación de los padres, al consumo, actividades delictivas, la carencia de redes de apoyo.

Aquí, se propuso la necesidad de realizar un acompañamiento más intencional a las familias de los NNA desvinculados, para trabajar con ellos un refuerzo psicosocial en los procesos de comunicación, restablecimiento de la confianza, resiliencia, acciones de prevención, y el establecimiento de unas rutas de trabajo, que se acuerden entre la IE y la familia, a las que se les aporte jornadas de reflexión, seguimiento, acompañamiento terapéutico y orientaciones para el restablecimiento de pautas de interacción, valores y normas de convivencia familiar .

Se indica, que si bien, el trabajo con familia debe tener actividades comunes con los padres de los estudiantes regulares, la IE con el apoyo de otras organizaciones especializadas debe hacer un esfuerzo por adelantar procesos específicos con la familia, sobre todo, en las primeras etapas de la reintegración. También se propone realizar un trabajo focalizado con estos grupos para analizar la memoria del conflicto armado, las afectaciones a la sociedad y la corresponsabilidad de todas las instancias de la sociedad en la reincorporación de los excombatientes.

Promover la institución educativa como un escenario para la reparación y la restauración de derechos de los NNA desvinculados: la escuela se convierte en un espacio de restablecimiento de derechos para los menores desvinculados, en donde de acuerdo con el protocolo que maneja cada institución, se direcciona la atención y seguimiento de los estudiantes; esto quiere decir, si la información del menor la recibe la secretaría del colegio, y se envía para rectoría, las coordinaciones, o la oficina de orientación, esto quiere decir que no todos los colegios manejan el mismo protocolo y ruta de atención para los desvinculados.

Hay que mencionar, además que la información no siempre es conocida de manera oficial en el colegio, sino que por actitudes, comentarios y diferentes acciones se sabe de la situación de vulnerabilidad del NNA desvinculado, para lo que la IE debe contar con un protocolo y rutas de atención para dicha población, tener docentes capacitados para la atención de los menores, con estrategias específicas para su reintegración a la vida civil, y su interacción con los demás estudiantes con el menor impacto negativo posible para todos.

Impulsar las rutas de atención y seguimiento de los NNA, con la participación de las instancias: quien manejan los protocolos y rutas de atención dentro de las instituciones educativas para los desvinculados son las orientadoras, a quienes se les recarga dicha responsabilidad con otras funciones de su cargo, lo que dificulta la atención y seguimiento de los diferentes casos que deben

atender. Es por ello que se debe dar a conocer a los docentes y directivos docentes estos protocolos, para apoyar los procesos con los menores, y saber cuáles son las instancias a las que se puede recurrir para la atención de los diferentes casos que se presentan en las aulas de clase y que se pueden detectar temprano y reducir el impacto negativo que se pueda presentar. Porque en las instituciones educativas, el desconocimiento de los protocolos y rutas de atención se observa cuando cualquier situación de disciplina, consumo o convivencia es remitida a las coordinaciones y orientación, en donde el docente que vivenció o conoce la situación, muchas veces opta por ignorar su responsabilidad y realizar el debido acompañamiento.

En este sentido, el lograr integrar otras instituciones que apoyen el proceso de reintegración para menores desvinculados se convierte en una necesidad ya expuesta en la investigación de Delgado et al (2018), en donde exponen una nueva ruta con el apoyo de entidades con énfasis en artes, deporte y lúdica, al igual que el trabajo en enfoque diferencial.

Desarrollar capacidades en los docentes para facilitar la integración de los NNA desvinculados en los procesos de formación y convivencia escolar: desde la escuela el docente cumple una función de guía, acompañante, y otras que de acuerdo con su compromiso asume, es así, que lo ideal sería contar con una capacitación profesional para los docentes y directivos docentes para la atención de la población desvinculada, esto con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa sobre las necesidades, características y fortalezas de los NNA, las diferentes circunstancias por las que atravesaron y cómo se debe trabajar con esta población para lograr su reintegración, no sólo en el contexto escolar, sino en general en la vida civil.

En el marco del postconflicto se piensa en la reintegración del menor a la sociedad civil, donde es la escuela un ambiente importante para la reintegración. Grajales (2003), presenta la escuela como un escenario de formación y socialización, en donde el aprendizaje incluye una comprensión

del mundo y de las diferentes interacciones que le permiten al sujeto una transformación y construcción de su identidad. En el marco del postconflicto, la escuela es además un lugar para la reintegración de los NNA desvinculados, la reparación de sus dolores, experiencias difíciles, formación para la ciudadanía y la vida productiva en el marco de la legalidad y el Estado Social de Derecho.

Pensar en un joven desvinculado reintegrado en la escuela requiere de un sinnúmero de circunstancias que son deseables que se cumplan, tal y como lo indica la investigadora Lara (2011):

La reintegración no es una sola, son varias y diferentes de acuerdo con las subjetividades en juego en los diferentes escenarios y, por lo tanto, llamamos la atención sobre esos planos de interacción social donde los procesos de reacomodación son diferentes para cada cual. (p.285)

En este caso, se debe pensar en un acuerdo entre la familia, la escuela y la sociedad para acoger al desvinculado, de tal forma que cada escenario se prepare mediante procesos de observación de la convivencia, prevención de conflictos y violencia, profundización en la memoria de la guerra, para entender su historia, causas y consecuencias. También, para analizar las situaciones que los niños han vivido al ser vinculados a la guerra, y el derecho que tienen a que se les dé una nueva oportunidad, que la vida les ha negado al ser separados tempranamente de sus familias y de su derecho a ser niños.

Los docentes y orientadores, coinciden en establecer que esto no es fácil, porque conlleva superar los miedos, la desconfianza y la estigmatización; pero que si se hace un proceso de formación de todos los integrantes de las comunidades educativas sobre esta transición de la guerra a la paz, se podrán tener entornos más amigables con estas situaciones y generar un compromiso de la comunidad educativa con la paz, no sólo como contenido, sino como experiencia de

convivencia y de tejido social escolar. En este sentido, como docentes y directivos docentes es un compromiso indiscutible, el contribuir de la mejor manera para que desde la escuela se promueva la tan anhelada paz y sea una realidad desde las aulas de Volver a la Escuela.

Es por ello que se presentan unos aspectos a tener en cuenta para las dos instituciones estudiadas:

- a. Pensar en programas y proyectos al interior de las instituciones educativas, que apoyen a la población desvinculada en donde se cuente con un grupo de profesionales como psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales que fortalezcan la labor de las orientadoras del programa Volver a la escuela, en cada colegio. Como docente del Distrito se sabe que es difícil que la SED contrate docentes especializados, se pueden pedir practicantes a las universidades que tienen estas especialidades, para que los estudiantes de últimos semestres realicen sus prácticas en las instituciones educativas, vinculando a las nuevas generaciones de profesionales al contexto escolar, que desde las universidades visualicen sus aportes y contemplen las realidades que se viven en la escuela y así también redireccionen sus currículos y creen nuevos espacios para el apoyo a las instituciones educativas con necesidades distintas.
- b. El colegio Gerardo Paredes con la nueva sede cuenta con ventajas de espacios recreativos, frente al Colegio Filarmónico Simón Bolívar, cuya sede de Volver a la escuela es una construcción de dos pisos, sin espacio para la recreación. En este sentido, el colegio Filarmónico debe contar con estrategias para el aprovechamiento del tiempo libre y facilitar convenios con entidades externas para actividades lúdicas como la danza, música, arte, que se puedan realizar en espacios cerrados, aprovechando la infraestructura de la institución, o buscar espacios en las otras dos sedes para realizar las actividades lúdicas, con programas

como los que ya tuvo, como lo fue la de jornada extendida, pero con una logística y organización acorde con la población atendida.

- c. Crear una cultura de confianza, en donde se brinden espacios para compartir y se deje de pensar en particular en el niño, niña y adolescente del programa Volver a la Escuela como niños problema, y se cree una pedagogía de escuela incluyente, en donde se trabaje en las diferentes violencias que viven los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, independiente de su tipo de vulnerabilidad.
- d. Que los docentes de los colegios Gerardo Paredes y Simón Bolívar se empoderen de su papel como transformadores de nuevas realidades, de nuevos sentires a través de la confianza en el otro, en el cuidado del otro, en estar convencidos que Colombia merece los estudiantes que se están formando en estas dos instituciones, y que, desde todas las aulas de todas las sedes, se piense en actividades y espacios compartidos con toda la comunidad educativa.
- e. Que se den responsabilidades y compromisos a los estudiantes de Volver a la Escuela, para que sean reconocidos y valorados como agentes de cambio, en donde se muestre confianza y apoyo; quizás esto tome tiempo, pero como docentes se debe creer y pensar en un futuro de respeto, confianza y credibilidad en el otro.
- f. Aprovechar las habilidades con las que cuentan los estudiantes de Volver a la Escuela y entender y comprender que ellos cuentan con una experiencia que, en lugar de quitarle, puede sumar, ya que aprendieron a desarrollar habilidades y destrezas desde la experiencia para afrontar situaciones difíciles, (Gutiérrez y Puentes, 2009), y que un estudiante “regular” no ha experimentado, e incluso jamás se ha imaginado.

- g. Este requerimiento es directamente para el Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación; la provisionalidad de los docentes, en este aspecto, se debería realizar una convocatoria para vincular profesores de planta, especialmente para cubrir las plazas del programa de aceleración del aprendizaje a nivel nacional, en donde se establezcan unos requisitos, como que hayan sido provisionales en el programa y hayan demostrado habilidades en el trabajo con la población vulnerable. Contar con profesores de planta implicaría un mejor proceso, no se perdería tanto tiempo esperando que los profesores firmaran contrato y se ahorraría presupuesto en la misma capacitación todos los años a profesores que van y vienen en el programa, sino que lo que se invertiría cada año sería para mejorar estrategias y pedagogía para la población atendida.

En este proceso, los participantes entienden que las instituciones educativas no pueden seguir siendo las mismas después de la celebración de los Acuerdos de Paz, y que por el contrario, existe un gran compromiso para fortalecer la escuela como un territorio de paz, de educación para la paz, y de inclusión de todos los estudiantes que han vivido y experimentado de diferentes maneras las consecuencias de la pobreza, el desplazamiento y la desvinculación de la guerra.

En este sentido, los factores protectores se establecen como las capacidades que desarrolla la comunidad educativa para interactuar con estas nuevas realidades, participar y contribuir en la reincorporación de desvinculados, reparación de víctimas y procesos de restauración de los vínculos sociales.

De otra parte, los factores de riesgo indican procesos que se experimentan en las instituciones educativas, tanto con población regular, como con desvinculados, asociados a dinámicas de violencia interna y externa, microtráfico, vinculación a pandillas y grupos armados que operan con diferentes intereses delictivos en los entornos escolares.

Estos factores externos, demandan nuevas políticas para el sector educativo y nuevas líneas de acción en los proyectos educativos institucionales, para fortalecer el papel de la escuela con las familias, los desvinculados y el entorno comunitario, sobre todo en las IEs, con mayor concentración de menores desvinculados.

Frente a los factores de riesgo internos de los menores desvinculados, se pudo constatar, que no es suficiente, que se integren de manera indiferenciada a la escuela. Si bien, es benigno conservar la confidencialidad, también es necesario, asegurar un acompañamiento psicosocial cercano, el cual difícilmente puede realizar una orientadora para colegios de 1.200 estudiantes.

Un menor desvinculado, experimenta miedo, soledad, desadaptación, culpas, rechazo, propuestas ilegales para mejorar sus ingresos, y si no tiene un refuerzo que le ayude a establecer los fines de la reincorporación a la vida civil, fácilmente, puede llevarle a desertar de la escuela, la familia y de su entorno, para volver a los espacios en los que aprendió a sentirse cómodo, a través del uso de la fuerza.

Frente al papel de los docentes, si bien es importante tener en cuenta la contratación y estabilidad que se ha mencionado anteriormente, se propone formar docentes especializados para reforzar el apoyo cognitivo, normativo y afectivo que requieren los desvinculados, sobre todo si se tiene en cuenta las dificultades que experimentan los excombatientes mayores de edad, en los debates de la política y de los sistemas de justicia transicional. Docentes, que les faciliten el soporte social en la interacción del día a día, que los hagan sentir seguros y enseñen a otros integrantes de las comunidades educativas a reconocer el estatus de ciudadanos que todos los integrantes de las comunidades educativa tienen, independientemente de sus diferencias y experiencias previas.

Se tiene un acuerdo en los participantes de la investigación en torno a que las escuelas deben estar convencidas de que la ayuda y el cambio para la situación actual de Colombia está en gran

medida en sus manos. Van a seguir llegando niños, niñas y adolescentes con un sinnúmero de problemas y situaciones, pero que quizá ellos sólo cuentan con el ejemplo y apoyo de esa persona que está en frente en el tablero todos los días, de quien pueden recibir un llamado de atención con amor, o una nota con respeto y reconocimiento. Esto sin olvidar que el docente es quien recibe toda esta carga y que debe ser tan fuerte para poder afrontar las diferentes situaciones de los 28, 45, 125, 270, 600 o más estudiantes a la semana, que es quien debe tomar aire al entrar a cada salón, intentar olvidar los conflictos de la clase anterior, las dificultades con los compañeros y/o directivos docentes, y hasta los personales, y rescatar una sonrisa para volver a empezar cada hora o dos horas con un grupo diferente.

Es de aclarar que, pese a las experiencias previas, que ubican a estas dos instituciones con un proceso de ventajas frente a otras, para atender este tipo de poblaciones, las dos instituciones necesitan un apoyo más completo para la atención de un mayor número de población desvinculada, puesto que, en este momento no cuentan con las herramientas, sustento de instituciones y programas para capacitación y soporte pertinente para docentes, directivos docentes, estudiantes y jóvenes desvinculados. Es por ello que, es necesario repensar desde el interior de las instituciones su aporte real y solicitar a las entidades nacionales, distritales y locales su colaboración para tan gran compromiso.

6. Conclusiones

El análisis de los factores de riesgo y de los factores protectores en la reintegración de los desvinculados en el contexto escolar, permitió identificar e interpretar la forma en que estos aspectos se hacen visibles en la familia, la escuela y la comunidad. También, se logró establecer con la participación de los colaboradores de la indagación, elementos a tener en cuenta para superar las dificultades, mantener las fortalezas y avanzar hacia alternativas sostenibles y más integrales, en corresponsabilidad entre el Estado, las instituciones de protección de la infancia y la adolescencia y las comunidades educativas.

A partir de la teoría de los factores de riesgo, dicha observación, contiene un efecto preventivo para evitar la escalada de las dificultades que pueden agravarse, en caso de que no se introduzcan correctivos pertinentes y oportunos. Identificar los riesgos, involucra la toma de decisiones para adelantar acciones sobre lo que se está desarrollando, pero también, genera la construcción de alternativas, para adelantar acciones que permiten superar las dificultades. En el caso de los factores protectores, se parte de un reconocimiento de lo que funciona, para indicar como se pueden fortalecer sus realizaciones y hacer sostenible el modelo de actuación, dentro de un sistema complementario e interdependiente entre factores de riesgo y factores protectores.

Es así, que, como resultado de este trabajo, se identificaron factores de riesgo en la familia, la escuela y la comunidad; cuyas dinámicas de cambio, involucran un compromiso compartido, que se refleje en políticas públicas del sector educativo, líneas de acción en el proyecto educativo institucional de cada escuela, sistemas de acompañamiento efectivo a nivel interinstitucional, y la renovación de procesos culturales para el reconocimiento y acogida de la población desvinculada.

En el escenario familiar, se pudo observar, que los factores de riesgo se asociaron a las dificultades que experimentan las familias, para acoger al desvinculado, no solo porque bajo sus condiciones de vulnerabilidad social, viven la violencia intrafamiliar, la economía de subsistencia,

la desintegración y el desplazamiento; sino porque, además, no tienen competencias emocionales y habilidades sociales, para facilitar el retorno de sus seres queridos, a la vida civil.

De manera paralela, se encontró que la escuela presenta situaciones difíciles, que se amplían por el incremento del número de desvinculados, el ingreso de nuevas poblaciones con diversas problemáticas, y la presión de los procesos delincuenciales del entorno. En la coyuntura actual del postconflicto armado, ingresan al contexto escolar, población víctima de la violencia social, del conflicto armado, desvinculados, y de manera reciente migrantes de Venezuela; lo que multiplica los factores de riesgo, no solo para la población objeto de este estudio, sino para las comunidades educativas en general, lo que impulsa la generación de medidas de carácter general para todas las poblaciones, y específicas, para cada grupo en particular.

El riesgo potencial que marca la influencia del entorno, tal y como se pudo apreciar en esta investigación, permitió identificar que al colegio 1, lo caracteriza la venta y consumo de SPA, y al colegio 2, la conformación de pandillas y grupos delincuenciales. Esto conlleva el apoyo decidido de medidas de prevención, control y seguimiento, que rebasan la capacidad de la escuela, e involucran el papel de los organismos de seguridad del Estado, sobre todo en lo que tiene que ver con el enganche a los nuevos grupos armados.

Adicionalmente, se encuentra que subsiste una dificultad muy grande a nivel cultural, puesto que en la sociedad en general y en particular en los entornos escolares estudiados, no se cuenta con el reconocimiento de los desvinculados como sujetos de derechos, en donde prima, la mirada del estigma, el temor y la desconfianza.

Pese a que se exige la confidencialidad para integrar al desvinculado al contexto escolar, en el currículo oculto de la escuela se filtran situaciones en donde se identifican acontecimientos que,

al no ser observados y orientados institucionalmente, incrementan los factores de riesgo analizados.

De otra parte, los factores de protección que se identificaron en la presente investigación y que pueden contrarrestar los riesgos presentados anteriormente en la familia, la escuela y la comunidad, se establecieron en cinco situaciones particulares: 1. apoyo integral al desvinculado, brindado a través de procesos de orientación individual, nivelación educativa, y subsidios y asistencia social; 2. compromiso y competencia emocional del docente, impulsado a través de una sensibilización y formación específica para aprender a abordar estos grupos de población en el aula de clase y el contexto institucional; 3. actividades lúdicas y deportivas para el aprovechamiento del tiempo libre, realizadas con la programación de recursos y procesos que involucran a toda la comunidad educativa; 4. acompañamiento psicosocial a las familias, que incluye el acompañamiento y asesoría para facilitar la integración de sus integrantes en el retorno a la familia; y, 5. apoyo de entidades distritales y locales en el trabajo con la comunidad, para el desarrollo de medidas de protección, seguridad y prevención de la reinserción del desvinculado a los grupos ilegales y el delito.

Al ponderar estos aspectos y las recomendaciones dadas en el estudio, se puede inferir que lograr una reintegración efectiva, es una situación específica en donde confluyen diversos aspectos que se entrelazan y que inciden de manera directa e indirecta en el proceso, para contar con un ambiente seguro para el individuo y para quienes lo rodean.

Los compromisos de la escuela pública en la coyuntura actual son centrales para la construcción de paz en Colombia, ya que se configura en un espacio que debe cumplir tareas muy importantes, relacionadas con la educación de paz, la reparación, la reintegración social; en síntesis, para la inclusión social, la reconciliación y el fortalecimiento del tejido social. Tamaña tarea, demanda

sin embargo, que las instituciones públicas que, por su ubicación y tradición, acogen estos tipos de población, sean reforzados con diversos recursos para cualificar sus condiciones para afrontar las nuevas demandas de atención en el contexto escolar.

Este nuevo escenario, requiere afianzar las líneas de acción existentes que han funcionado, e incrementar las que se requieren para los nuevos factores de complejidad que se han ubicado. Fortalecer estas respuestas de manera estructural, cultural y programática, consolida el conjunto de factores protectores, en la reincorporación de desvinculados, para evitar que retornen a los grupos ilegales, incrementen la violencia escolar, y se generen situaciones de mayor complejidad.

La inclusión de la población desvinculada, amerita líneas de acción con el mismo nivel de importancia, que las que se adelantan con las víctimas, ya que se pudo apreciar, que los NNA desvinculados, también han sido víctimas de la desigualdad y de la guerra. Dado, que perdieron sus derechos a una familia, a la educación, al juego, y bajo la fuerza de las circunstancias, a ser tratados sin discriminación y miedo.

Este estudio, llama la atención a la sociedad, las instituciones de protección y la escuela, acerca de tomar conciencia sobre la necesidad de fortalecer los derechos de los niños, desde edades tempranas, para evitar que sean abusados, forzados a la guerra y el delito. Se invita, además, a mejorar el reconocimiento de los menores desvinculados, para que sean tratados como protagonistas de la paz, e involucrados de manera efectiva en procesos de reparación y restauración escolar y social. El hecho, de que la condición del desvinculado, sea manejada bajo confidencialidad, no quiere decir, que, de forma paralela, no se aseguren medidas integrales, para una efectiva inclusión social.

En términos generales, y desde la perspectiva de esta investigación, se puede concluir que, a nivel escolar, existen unas bases importantes con el programa Volver a la escuela, pero que no se

ha consolidado en una estrategia integral para la inclusión de NNA desvinculados, que facilite su abordaje integral, pertinente y oportuno.

De ahí, la importancia de incrementar las políticas educativas, que puedan asumir con mayor detenimiento estas circunstancias, y que mantengan los programas que han dado resultado, como por ejemplo el programa Rio, que fue discontinuado, en momentos en que se diversifican y vuelven más exigentes las situaciones que las escuelas públicas deben afrontar, tal y como se ha mencionado en este estudio.

Hoy más que nunca, se necesita un fortalecimiento del papel de la escuela como escenario de construcción de paz, para que pueda garantizar la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, la inclusión de los menores en dificultad, desarrollar una convivencia pacífica y segura, y adelantar una educación para la paz escolar y social; que asegure ambientes de reconciliación y fortalecimiento del tejido social; tarea que no podrá ser cumplida a cabalidad, si no se aborda a profundidad los requerimientos de inclusión de la población desvinculada en la comunidad educativa.

Referencias

Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y convivencia (2017). Oficina del Alto

Comisionado para la Paz. ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá: Colombia. ARKO Consultor S.A.S.

Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR). (s. f.). Modelo de Educación para la reintegración. Recuperado de

https://www.ugc.edu.co/documentos/investigaciones/presentaciones_congreso/modelo_educacion_reintegracion%20.pdf

Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (septiembre de 2017). La reintegración en Colombia. Construimos paz desde el territorio. Recuperado de

<http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Cifras/Hoja%20de%20datos%20ARN%20-%20Septiembre%20de%202017.pdf>

Arnal, 1998, p.98

Bejarano Sanabria H., et al. (2015). Prácticas de reconocimiento y de orientación dirigidas a niños desvinculados y jóvenes desmovilizados de los grupos armados ilegales, en la educación básica y media. Estudios de caso en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Caracterización del Sector Educativo de Bogotá, año 2015. (2015). Oficina Asesora de Planeación. Bogotá. Recuperado de:

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2015.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes-derechos humanos. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos

Castellanos M, C. (2015). Percepciones frente al proceso de reintegración de las y los desmovilizados: ¿Se está contribuyendo a una reconciliación social? (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Castellanos, J. (2016). La guerra va a la escuela, Bogotá: Editorial Politécnico Grancolombiano.

Collier, P., Elliot, V. L., Hegre, H., Hoeffler, A., Reynal-Querol, M. y Sambanis, N. (2003).

Breaking the Conflict Trap: Civil War and Development Policy. Washington, DC: World Bank / Oxford University Press.

Congreso de Colombia. Ley 1732 de 2014. (septiembre 01 de 2014). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperado de <http://www.somoscapazes.org/resources/PDFs/LEY%201732%20C%C3%81TEDRA%20DE%20PAZ.PDF>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2008). Documento Conpes 3554. Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales. Bogotá. Recuperado de <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Documento%20Conpes%203554%20I%20Pol%c3%adtica%20nacional%20de%20reintegraci%c3%b3n%20social%20y%20econ%c3%b3mica%20para%20personas%20y%20grupos%20armados%20ilegales.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social (2008). Documento Conpes 3554. Política nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales. Bogotá

D.C. Recuperado de:

<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=3e095d51-8200-4af0-a867-414f3ea62f6b%40sessionmgr104&hid=104>

Daly, S. Z. (2011). *Bankruptcy, Guns or Campaigns: Explaining Organizations' Post-War*

Trajectories. Tesis de doctorado, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Delgado Salazar R., et al. (2018). Del desprecio social al reconocimiento. Las prácticas de orientación escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de Instituciones Educativas en Villa El Salvador. *UNIFÉ*. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/S.Deza.pdf

Docente. (18 de mayo de 2017). Entrevista 2 en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar/Entrevistador: Senayda Roa. Unidades 9 a 39. En Roa, S. (2018). *Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Docente. (10 de mayo de 2017). Entrevista 5 en el Colegio Gerardo Paredes/Entrevistador: Senayda Roa. Unidades 135 a 209. En Roa, S. (2018). *Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Espinosa, L. (2015). Prevalencia de Riesgo Psicosocial en un grupo de docentes y directivos del Distrito Capital. (Tesis de maestría). Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.
- Estudiante. (27 de abril de 2017). Entrevista 1 en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar/Entrevistador: Senayda Roa. Unidades 1 a 8 . En Roa, S. (2018). *Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Estudiante. (18 de mayo de 2017). Entrevista 4 en el Colegio Gerardo Paredes/Entrevistador: Senayda Roa. Unidades 127 a 135 . En Roa, S. (2018). *Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education (3rd. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gary Thomas. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*.
- Gavora Peter. (2015). An Analysis of Interaction Patterns in the Focus Group Interview. Research Centre of Faculty of Humanities. DOI: <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0068>
- Gibbs Anita. (1997). Focus Groups. Department of Sociology, University of Surrey. Recuperado de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gil, P. (abril de 2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Salud pública* (2), 169-173.
- Gilligan, M., Mvukiyehe, E. y Samii, C. (2013). “Reintegrating Rebels into Civilian Life: Quasi-experimental Evidence from Burundi”. *Journal of Conflict Resolution* 57(4).

Grossman, D. (1995). *On Killing: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

Grajales, C. V. (2003). “La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), pp. 1–26.

Gutiérrez, M & Puentes, G. (2009). *Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad*. Recuperado de:
(Colombia)file:///C:/Users/usuario/Downloads/Aceleracion%20Aprendizaje%20BOGOTA%20-%20%20P41%20P63%20(1).pdf

Herrera P (1999). *Revista Cubana de Pediatría. Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente*. 71(1):39-42. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006

Infante, R y Parra, L. (2010) Deserción escolar y desarrollo social: una mirada sobre el programa “Volver a la Escuela” en Bogotá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2, pp. 75-86.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF). (s.f). Acoso Escolar, Matoneo o Bullying. Cero intimidaciones, no más Bullying. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/Violencia/AcosoEscolar>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (20 de octubre de 2017). LM2.P. lineamiento técnico de modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados restablecimiento de derechos. Versión 4. Recuperado de

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/proteccion/restablecimiento-derechos/3C15FEA84482232CE053528511ACF6B5>

Jerez Á, C. (2016). Reintegración de jóvenes desmovilizados -Aportes al proceso desde el enfoque de capacidades (Tesis de Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo). Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperada de <http://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/ReintegracionJovenesDesmovilizados-ACJT.pdf>

Kalyvas, S. N. (2006). *The Logic of Violence in Civil War*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lara S. L. (2011). Configuración de las subjetividades en el tránsito a la vida civil de jóvenes desmovilizados de las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-FARC (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Nacional.

Ley 418 de 1997. Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 43201 del 26 de diciembre de 1997.

Ley 489 de 1998. Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, se expiden las disposiciones, principios y reglas generales para el ejercicio de las atribuciones previstas en los numerales 15 y 16 del artículo 189 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43.464 del 30 de diciembre de 1998. Ley 548 de 1999. Prorroga y modificación de ley 418 de 1997. Diario Oficial No. 43.827. Diciembre 23 de 1999

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Diario oficial 8 de noviembre de 2006.

Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial 15 de marzo de 2013.

Ley 548 de 1999. Prorroga y modificación de ley 418 de 1997. Diario Oficial No. 43. 827. diciembre 23 de 1999.

López y Guaimaro (0215). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niña. Revista Universitaria de Desarrollo Social. Recuperado de: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/6742/5822>

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). Niños, niñas y adolescentes. Sus derechos prevalecen. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ninez.PDF>

Ministerio de Educación Nacional. (marzo 31 de 2017). Sector Educativo en el Posconflicto. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360397_Dia3_00.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de promoción social (agosto de 2017). Sala situacional de la población víctima del conflicto armado en Colombia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Sala-situacional-victimas-conflicto-agosto-2017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). Propuesta de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. Recuperado de https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_desempenos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). Orientaciones generales para la implementación de

- la Cátedra de La Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia. Recuperado de https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia. Recuperado de https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf
- Mitrotti, J. (2015). Reintegración y Educación, un equipo para la paz. Ruta Maestra, Ed. 13, pp. 75-77. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/pdf/19.pdf>
- Múnera, M. M., Sáenz, M. L., & Cardona, D. (4 de diciembre de 2013). Nivel de riesgo psicosocial intralaboral de los docentes de la Facultad de Medicina Universidad CES. *Revista CES Med*, 27(2), 163-175. Recuperado el 15 de septiembre de 2017.
- Neuendorf Kimberly. (2002). Content Analysis—A Methodological Primer for Gender Research. *Sex Roles A Journal of Research*. DOI 10.1007/s11199-010-9893-0.
- Oficina del alto comisionado para la paz. (s. f.). Así marcha el acuerdo de paz. Recuperado de <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/asi-marcha-acuerdo-paz/index.html>
- Presidencia de la República. Decreto 1038 de 2015. (mayo 25 de 2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Recuperado de <http://redpapaz.org/intimidacion/images/Imagenes/decreto1038de25mayo2015catedra.pdf>
- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Jiménez Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Granada.

Secretaría de Educación del Distrito Capital. (abril 13 de 2018). Balance de gestión de la

Secretaría de Educación, un diálogo humano. Recuperado de

<http://www.sedbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/balance-de-gestion-de-la-secretaria-de-educacion-un-dialogo-ciudadano>

Stake R.E (2007); Investigación con estudio de caso, Morata, Madrid, 4ª edición.

Tezón, M. I. y Puello, A. D. (2016). Niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados:

papel de la comunidad internacional en la protección integral de derechos. Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo, 3(2), pp. 99-117.

UNICEF, (2009). La infancia y los conflictos. En un mundo en Transformación. Examen estratégico 10 años después del informe Machel, Nueva York, en www.un.org/children/conflict

Unidad para la Reparación de las Víctimas (2014). Elementos de incorporación del enfoque psicosocial en la atención, asistencia y reparación a las víctimas. Recuperado en https://drive.google.com/drive/folders/0B87nAFDT_GCOVy01Tm9JbGd1MWs.

Unidad para las víctimas. (s. f.). Niños, niñas y adolescentes. Recuperado de http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ninez_0.pdf

Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia. Moreno, M (2009). Consideraciones sobre el paso a la vida civil de jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales. Revista científica Guillermo de Ockham Vol. 7 n 2- dic. 02009.

Universidad Nacional de Colombia (2012). Los procesos de desmovilización y reintegración y la política pública en Bogotá D.C. Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (ODDR) Bogotá D.C.

Yin Robert K (1994). Case Study Research. Design and Methods. Second Edition.

Apéndices

Apéndice 1. Formato de entrevista a docentes y orientadores

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES EN LA REINTEGRACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESVINCULADOS EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES EN EL POSCONFLICTO ARMADO

Estimado docente y orientador.

En el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado), es para mí de gran importancia contar con su participación con respecto a su experiencia en el programa Volver a la Escuela, y sus vivencias en cuanto a la atención de población vulnerable. Para lo cual solicito su participación en la presente entrevista. Recuerde que la información aquí recogida solo es pertinente en el contexto de la investigación y para fines educativos.

Muchas Gracias.

Nombre del entrevistado: _____

Edad: ____ Profesión: _____ Tiempo de servicio: _____

Tipo de contrato: _____

1. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar al interior del aula con los jóvenes desvinculados?
2. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
3. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar en la hora de descanso con los jóvenes desvinculados?
4. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
5. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar fuera del colegio con los jóvenes desvinculados?
6. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
7. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar en cuanto a la familia cuando el joven vuela a la vida civil?
8. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?

Apéndice 2. Formato de entrevista a estudiantes**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN****FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES EN LA REINTEGRACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESVINCULADOS EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES EN EL POSCONFLICTO ARMADO**

Nombre del encuestado: _____

Fecha: _____ Edad: _____ Ciclo: _____

‘

Estimado estudiante.

En el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado), es para mí de gran importancia contar con su participación con respecto a sus vivencias en el colegio con respecto a la convivencia con sus compañeros. Para lo cual solicito su participación en la presente entrevista. Recuerde que la información aquí recogida solo es pertinente en el contexto de la investigación y para fines educativos.

Muchas Gracias.

Nombre del entrevistado: _____

Edad: _____ Profesión: _____ Tiempo de servicio: _____

Tipo de contrato: _____

1. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar al interior del aula con los jóvenes desvinculados?
2. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
3. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar en la hora de descanso con los jóvenes desvinculados?
4. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
5. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar fuera del colegio con los jóvenes desvinculados?
6. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?
7. ¿Qué factores de riesgo cree que se pueden presentar en cuanto a la familia cuando el joven vuela a la vida civil?
8. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuya este riesgo?

Apéndice 3. Formato de Grupo Focal**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN****FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES EN LA REINTEGRACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESVINCULADOS EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES EN EL POSCONFLICTO ARMADO**

Estimados integrantes de la comunidad educativa.

En el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Factores de riesgo y factores protectores en la reintegración de niños, niñas y adolescentes desvinculados en dos instituciones educativas distritales en el posconflicto armado), es para mí de gran importancia contar con su participación con respecto a su experiencia en el programa Volver a la Escuela, y sus vivencias en cuanto a la atención de población vulnerable. Para lo cual solicito su participación en la presente entrevista. Recuerde que la información aquí recogida solo es pertinente en el contexto de la investigación y para fines educativos.

Muchas Gracias.

Nombre del entrevistado: _____

Edad: ____ Profesión: _____ Tiempo de servicio: _____

Tipo de contrato: _____

1. ¿Qué situaciones negativas identifican ustedes que se pueden presentar con los chicos que desvinculados de las FARC al interior del colegio?
2. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuyan?
3. ¿Qué situaciones negativas identifican ustedes que se pueden presentar con los chicos que desvinculados de las FARC en los alrededores del colegio o en sus barrios?
4. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuyan?
5. ¿Qué situaciones negativas identifican ustedes que se pueden presentar con los chicos que desvinculados de las FARC con sus familias cuando el joven vuela a la vida civil?
6. ¿Qué se puede hacer para que no se presente o se disminuyan?

Apéndice 4. Fase inicial de codificación para factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

#	Código	Categorías	Ambiente	Factores protectores
1	C1-E-S-AFD	Apoyo de la familia al desvinculado.	Escuela	
2	C1-E-D-APS	Apoyo psicológico y social al desvinculado.		
3	C1-E-D-AMC	Actividades de Manejo de conflictos.		
4	C1-E-D-CA	Comunicación asertiva entre estudiantes.		
5	C1-E-D-CF	Currículo flexible.		
6	C1-E-D-ADL	Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes.		
7	C1-E-S-PVE	Promover valores desde la escuela.		
8	C1-E-TSPS	Trabajo de socialización en lo psicológico y social.		
9	C1-E-SADP	Seguimiento académico, disciplinario y psicosocial.		
10	C1-E-SSNNAD	Sensibilización social a los desvinculados.		
11	C1-E-D-AD	Apoyo e interés por parte de los docentes.		
12	C1-E-D-EP	Enseñarles a ser proactivos y colaborar.		
13	C1-E-D-C	Enseñarles a compartir con sus compañeros.		
14	C1-E-D-TG	Integración con el grupo.		
15	C1-AA	Actividades de afectividad con los estudiantes.		
16	C1-E-D-R	Resiliencia.		
17	C1-E-O-TPV	Trabajar proyecto de vida Ejemplos de superación.		
18	C1-E-O-MS	Motivación y superación.		
19	C1-E-O-ACD	Apoyo y comprensión docente.		
20	C1-E-O-CCED	Compromiso y competencia emocional del docente.		
21	C1-E-O-RAP	Debe haber una red de apoyo profesional.		
22	C1-E-D-EN	Establecimiento de normas.		
23	C1-E-D-AD	Tener actividades diferentes que distensionen el ambiente.		
24	C1-E-DCFE	Compromiso familia-escuela.		
25	C1-E-D-ATLC	Actividades de tiempo libre controladas.		
26	C1-E-D-ARL	Apoyo de redes distritales y locales.		
27	C1-E-O-SDMPV	Sensibilización docente para manejo de población vulnerable.		
28	C1-D-ARLD	Apoyo redes distritales y locales.		
29	C1-F-D-APF	Apoyo psicosocial a las familias		
30	C1-F-O-SFR	Sensibilización familiar para la reincorporación del nuevo miembro.		
31	C1-F-D-EN	Establecimiento de normas en casa.		
32	C1-E-D-AEF	Apoyo escuela y familia.		
33	C1-F-PF-APMD	Apoyo psicológico para el menor de edad desvinculado.		
34	C1-F-S-ACF	Apoyo y comprensión familia extensa.		
35	C1-F-D-AFE	Apoyo familiar económico.		
36	C1-C-D-ATL	Actividades de tiempo libre.		
37	C1-C-O-AEDL	Apoyo de entidades distritales y locales.		
38	C1-C-D-TED	Talleres especiales para desvinculados.		
39	C1-C-S-TC	Trabajo en comunidad.		
			Comunidad	

Nota.

Apéndice 5. Fase inicial de codificación para factores de riesgo en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

#	Código	Categorías	Ambiente	
1	C1-E-S-EP	Estigmatización de la población desvinculada.	Escuela	Factores de riesgo
2	C1-E-D-M	Miedo docente.		
3	C1-E-D-PCA	Preocupación por conflictos en el aula.		
4	C1-E-D-PV	Predisposición a que toda la población viene violenta.		
5	C1-E-O-FAI	Falta de apoyo institucional.		
6	C1-E-D-AVE	Aceptación de la violencia escolar.		
7	C1-E-D-CI	Comportamiento irritable.		
8	C1-E-O-CSP	Consumo de sustancias psicoactivas.		
9	C1-E-S-AS	Acoso escolar.		
10	C1-E-D-FA	Falta de acompañamiento familiar.		
11	C1-E-O-CA	Conducta agresiva.		
12	C1-E-O-DEEPM	Desconocimiento del entorno y evolución del proceso del menor.		
13	C1-E-O-M	Miedo por parte del desvinculado.		
14	C1-E-S-TM	Temor y timidez por parte del desvinculado.		
15	C1-E-O-IAG	Insuficiente apoyo gubernamental.		
16	C1-E-O-MF	Multiplicidad de las funciones.		
17	C1-E-D-R	Reincidencia.		
18	C1-E-O-PF	Población estudiantil flotante.		
19	C1-E-D-SE	Sanción escolar.		
20	C1-E-D-FEE	Falta de efectividad de las estrategias.		
21	C1-E-O-DPF	Docentes provisionales y flotantes.	Familia	
22	C1-F-O-FAF	Falta de apoyo familiar.		
23	C1-F-O-DF	Descomposición familiar.		
24	C1-F-D-AMP	Ausencia de modelos positivos a seguir.		
25	CE-F-D-ARF	Ausencia respeto familiar.		
26	C1-F-O-CF	Conflictos familiares.		
27	C1-C-O-VD	Venta de drogas.		
28	C1-C-O-ADE	Actos delictivos de los estudiantes.	Comunidad	
29	C1-C-O-MVAR	Miedo a ser víctimas de actos reincidentes.		
30	C1-C-O-MPD	Marginar a la población desvinculada.		
31	C1-C-O-FAPV	Falencia en la atención de población vulnerable.		
32	C1-C-S-FCD	Falencias comunicativas de los desvinculados.		
33	C1-C-D-P	Pandillismo en la localidad.		
34	C1-C-D-ERD	Evitar responsabilidades con los desvinculados.		

Apéndice 6. Fase inicial de codificación para factores protectores en el colegio Gerardo Paredes

#	Código	Categorías	Ambiente	
1	C2-E-O-SCE	Sensibilizar a la comunidad Educativa	Escuela	Factores de riesgo
2	C2-E-D-TV:	Trabajo en valores		
3	C2-E-TDE:	Trabajo docente-estudiante		
4	C2-E-S-CAD:	Comprensión y apoyo docente.		
5	C2-E-D-AML:	Actividades manuales, lúdicas y culturales en la escuela.		
6	C2-E-D-APF:	Apoyo psicosocial a los padres por parte de la escuela		
7	C2-E-D-PDL:	Programas Distritales y locales		
8	C2-E-S-TMC:	Trabajar manejo de conflictos		
9	C2-E-O-PPM:	Protección de la procedencia del menor.		
10	C2-E-O-INAPD:	Involucrar a los menores en actividades pedagógicas diferentes		
11	C2-E-D-PF-CID	Cuidar la identidad del desvinculado		
12	C2-E-O-PPA	Programas y proyectos de apoyo		
13	C2-E-O-PAL	Práctica de actividades lúdicas		
14	C2-E-S-R	Resiliencia		
15	C2-E-D-PAEDL	Proceso de adaptación escolar del desvinculado a través de lo lúdico		
16	C2-E-D-DHB	Desarrollo de habilidades blandas		
17	C2-E-O-TNV	Talleres de no violencia		
18	C2-E-O-IACR	Integración de actividades con los cursos regulares		
19	C2-E-O-SD	Supervisión docente		
20	C2-E-O-AP	Apoyo policial		
21	C2-E-O-VFC	Vinculación de la familia con la escuela		
	C2-E-O-VSRPEA	Vincular estudiantes regulares en proyectos escolares de apoyo		
	C2-E-O-CDVC	Capacitación docente en víctimas del conflicto		
	C2-E-O-PDCHB	Perfil del docente comprometido y con habilidades blandas		
	C2-E-O-ONC	Oportunidad de nivelarse en conocimientos		
22	C2-F-D-TEF:	Trabajo escuela-familia	Familia	
23	C2-F-D-AFM:	Apoyo de la familia con el menor de edad.		
24	C2-F-PF-PAFM:	Programas para apoyar a las familias a comprender las situaciones del menor		
25	C2-F-D-PDLAF:	Programas distritales y locales de apoyo a las familias.		
26	C2-F-S-R	Resiliencia		
	C2-F-D-AFE:	Apoyo familia-escuela.		
	C2-F-O-ADLC:	Actividades deportivas y lúdicas para la comunidad. Resiliencia		
	C2-F-O-PCP	Pautas de crianza para padres		
27	C2-C-O-SCE:	Sensibilizar a la comunidad Educativa	Comunidad	
28	C2-C-O-PDL:	Programas Distritales y locales		
29	C2-E-D-PLEF:	Programas distritales y locales de apoyo a la escuela y la familia.		

Apéndice 7. Fase inicial de codificación para factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes

#	Código	Categorías	Ambiente	
1	C2-E-S-AE	Acoso escolar	Escuela	Factores de riesgo
2	C2-E-S-D	Discriminación		
3	C2-E-D-DTG	Disputa territorial con grupos locales (compañeros)		
4	C2-E-O-PF	Población estudiantil flotante		
5	C2-E-O-CV	Conducta violenta		
6	C2-E-O-PAD	Programas de apoyo descontinuados		
7	C2-E-O-CED	Carga emocional docente		
8	C2-E-S-DD	Discriminación hacia el desvinculado		
9	C2-E-D-CV	Conducta violenta		
10	C2-E-PF-DED	Desconocimiento de evolución del desvinculado		
11	C2-E-O-CL	Competencia lingüística del desvinculado		
12	C2-E-S-D	Discriminación hacia el desvinculado		
13	C2-E-S-ER	Espacios reducidos		
14	C2-E-O-CA	Conducta Agresiva		
15	C2-E-S-M	Miedo del desvinculado		
16	C2-E-PF-DD	Discriminación al desvinculado		
17	C2-E-O-ED	Estigmatización del menor desvinculado		
18	C2-E-D-NV	Perdida de sensibilidad hacia la violencia		
19	C2-E-D-R	Represión escolar		
20	C2-E-O-FAFE	Falta de acompañamiento familiar en la escuela		
21	C2-E-O-PD	Provisionalidad de docente		
	C2-E-O-CED	Carga emocional para el docente	Familia	Factores de riesgo
	C2-E-D-FEE	Falta de efectividad de las estrategias		
	C2-F-S-FCAF	Falta de confianza y apoyo familiar		
	C2-F-O-FPC	Falta de patrones de crianza		
	C2-F-O-ANF	Ausencia de normas familiares		
	C2-F-PF-DPD	Desconocimiento del proceso del desvinculado		
	C2-F-S-RF	Rechazo familiar		
	C2-F-D-OB	Organización de bandas delincuenciales	Comunidad	
	C2-F-AMP	Ausencia de modelos positivos		
	C2-C-D-MRA	Miedo a reincidencia		
	C2-C-O-EV	Entornos violentos		
	C2-C-D-OGD	Organización de grupos delincuenciales		
	C2-C-S-MD	Miedo a que se enteren de lo que fueron		

Apéndice 8. Fase media de categorización para los factores protectores en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

#	Ambiente	Fase inicial de categorización		Fase media		#
		Código	Categorías	Código	Categorías	
1	Escuela	C1-E-S-AFD	Apoyo de la familia al desvinculado.	APD	Apoyo psicológico al desvinculado	1
2		C1-E-D-APS	Apoyo psicológico y social al desvinculado.	APD		
8		C1-E-TSPS	Trabajo de socialización en lo psicológico y social.	APD		
10		C1-E-SSNNAD	Sensibilización social a los desvinculados.	APD		
21		C1-E-O-RAP	Debe haber una red de apoyo profesional.	APD		
22		C1-E-D-EN	Establecimiento de normas.	APD		
24		C1-E-DCFE	Compromiso familia-escuela.	APD		
3		C1-E-D-AMC	Actividades de manejo de conflictos.	PVCE	Promoción valores ciudadanos desde la escuela	2
4		C1-E-D-CA	Comunicación asertiva entre estudiantes.	PVCE		
7		C1-E-S-PVE	Promover valores desde la escuela.	PVCE		
12		C1-E-D-EP	Enseñarles a ser proactivos y colaborar.	PVCE		
13		C1-E-D-C	Enseñarles a compartir con sus compañeros.	PVCE		
14		C1-E-D-TG	Integración con el grupo.	PVCE		
16		C1-E-D-R	Resiliencia.	PVCE		
17		C1-E-O-TPV	Trabajar proyecto de vida. Ejemplos de superación.	PVCE		
18		C1-E-O-MS	Motivación y superación.	PVCE	Apoyo académico	3
5		C1-E-D-CF	Currículo flexible.	AA		
9		C1-E-SADP	Seguimiento académico, disciplinario y psicosocial.	AA		
6		C1-E-D-ADL	Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes.	ADLS	Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes	4
23		C1-E-D-AD	Tener actividades diferentes que distensionen el ambiente.	ADLS		
25		C1-E-D-ATLC	Actividades de tiempo libre controladas.	ADLS	Compromiso y competencia emocional del docente	5
11		C1-E-D-AD	Apoyo e interés por parte de los docentes.	CCED		
15		C1-AA	Actividades de afectividad con los estudiantes.	CCED		
19		C1-E-O-ACD	Apoyo y comprensión docente.	CCED		
20		C1-E-O-CCED	Compromiso y competencia emocional del docente.	CCED		
27		C1-E-O-SDMPV	Sensibilización docente para manejo de población vulnerable.	CCED		
26		C1-E-D-ARL	Apoyo de redes distritales y locales.	ARDL	Apoyo de redes distritales y locales	6
28	Familia	C1-D-ARDL	Apoyo redes distritales y locales.	AI	Apoyo institucional	7
32		C1-E-D-AEF	Apoyo escuela y familia.	AI		
29		C1-F-D-APF	Apoyo psicosocial a las familias	APF	Apoyo psicosocial a las familias	8
30		C1-F-O-SFR	Sensibilización familiar para la reincorporación del nuevo miembro.	APF		
31		C1-F-D-EN	Establecimiento de normas en casa.	APF		
33		C1-F-PF-APMD	Apoyo psicológico para el menor de edad desvinculado.	APF		
34		C1-F-S-ACF	Apoyo y comprensión de la familia extensa.	APF		
35		C1-F-D-AFE	Apoyo familiar económico.	APF		
36	Comu- nidad	C1-C-D-ATL	Actividades de tiempo libre.	AEDL	Apoyo de entidades distritales y locales	9
37		C1-C-O-AEDL	Apoyo de entidades distritales y locales.	AEDL		
38		C1-C-D-TED	Talleres especiales para desvinculados.	AEDL		
39		C1-C-S-TC	Trabajo en comunidad.	AEDL		

**Apéndice 9. Fase media de categorización para los factores de riesgo en el colegio
Filarmónico Simón Bolívar**

#	Ambiente	Fase inicial de categorización		Fase media		#
		Código	Categorías	Código	Categorías	
1	Escuela	C1-E-S-EP	Estigmatización de la población desvinculada.	PD	Problemática del desvinculado	1
13		C1-E-O-M	Miedo por parte del desvinculado.	PD		
14		C1-E-S-TM	Temor y timidez por parte del desvinculado.	PD		
17		C1-E-D-R	Reincidencia.	PD		
2		C1-E-D-M	Miedo docente.	AD	Aspecto Docente	2
3		C1-E-D-PCA	Preocupación por conflictos en el aula.	AD		
16		C1-E-O-MF	Multiplicidad de las funciones.	AD		
21		C1-E-O-DPF	Docentes provisionales y flotantes.	AD		
4		C1-E-D-PV	Predisposición a que toda la población viene violenta.	ACE	Aspectos de la comunidad educativa	3
12		C1-E-O-DEEPM	Desconocimiento del entorno y evolución del proceso del menor.	ACE		
5		C1-E-O-FAI	Falta de apoyo institucional.	FAI	Falta de apoyo institucional	4
15		C1-E-O-IAG	Insuficiente apoyo gubernamental.	FAI		
6		C1-E-D-AVE	Aceptación de la violencia escolar.	ANC	Aspectos negativos del colegio	5
19		C1-E-D-SE	Sanción escolar.	ANC		
20		C1-E-D-FEE	Falta de efectividad de las estrategias.	ANC		
7		C1-E-D-CI	Comportamiento irritable.	PSR	Problemas de los estudiantes regulares	6
8		C1-E-O-CSP	Consumo de sustancias psicoactivas.	PSR		
9		C1-E-S-AS	Acoso escolar.	PSR		
10		C1-E-D-FA	Falta de acompañamiento familiar.	PSR		
11		C1-E-O-CA	Conducta agresiva.	PSR		
18	C1-E-O-PF	Población estudiantil flotante.	PSR			
22	Familia	C1-F-O-FAF	Falta de apoyo familiar.	FAF	Falta de apoyo familiar	7
26		C1-F-O-CF	Conflictos familiares.	FAF		
23		C1-F-O-DF	Descomposición familiar.	AMPS	Ausencia de modelos positivos a seguir	8
24		C1-F-D-AMP	Ausencia de modelos positivos a seguir.	AMPS		
25	CE-F-D-ARF	Ausencia respeto familiar.	AMPS			
27	Comunidad	C1-C-O-VD	Venta de drogas.	INM	Influencia negativa del medio	9
31		C1-C-O-FAPV	Falencia en la atención de población vulnerable.	INM		
33		C1-C-D-P	Pandillismo en la localidad.	INM		
34		C1-C-D-ERD	Evitar responsabilidades con los desvinculados.	INM	Aspectos de la población receptiva	10
28		C1-C-O-ADE	Actos delictivos de los estudiantes.	APR		
29		C1-C-O-MVAR	Miedo a ser víctimas de actos reincidentes.	APR		
30		C1-C-O-MPD	Marginar a la población desvinculada.	APR		
32	C1-C-S-FCD	Falencias comunicativas de los desvinculados.	APR			

Nota

Apéndice 10. Fase inicial de categorización para factores protectores en el colegio Gerardo Paredes

#	Código	Categorías	Ambiente	
1	C2-E-O-SCE	Sensibilizar a la comunidad educativa.	Escuela	Factores protectores
2	C2-E-D-TV	Trabajo en valores.		
3	C2-E-TDE	Trabajo docente-estudiante.		
4	C2-E-S-CAD	Comprensión y apoyo docente.		
5	C2-E-D-AML	Actividades manuales, lúdicas y culturales en la escuela.		
6	C2-E-D-APF	Apoyo psicosocial a los padres por parte de la escuela.		
7	C2-E-D-PDL	Programas Distritales y locales.		
8	C2-E-S-TMC	Trabajar manejo de conflictos.		
9	C2-E-O-PPM	Protección de la procedencia del menor.		
10	C2-E-O-INAPD	Involucrar a los menores en actividades pedagógicas diferentes.		
11	C2-E-D-PF-CID	Cuidar la identidad del desvinculado.		
12	C2-E-O-PPA	Programas y proyectos de apoyo.		
13	C2-E-O-PAL	Práctica de actividades lúdicas.		
14	C2-E-S-R	Resiliencia.		
15	C2-E-D-PAEDL	Proceso de adaptación escolar del desvinculado a través de lo lúdico.		
16	C2-E-D-DHB	Desarrollo de habilidades blandas.		
17	C2-E-O-TNV	Talleres de no violencia.		
18	C2-E-O-IACR	Integración de actividades con los cursos regulares.		
19	C2-E-O-SD	Supervisión docente.		
20	C2-E-O-AP	Apoyo policial.		
21	C2-E-O-VFC	Vinculación de la familia con la escuela.		
22	C2-E-O-VSRPEA	Vincular estudiantes regulares en proyectos escolares de apoyo.		
23	C2-E-O-CDVC	Capacitación docente en víctimas del conflicto.		
24	C2-E-O-PDCHB	Perfil del docente comprometido y con habilidades blandas.		
25	C2-E-O-ONC	Oportunidad de nivelarse en conocimientos.		
26	C2-F-O-APF	Apoyo psicosocial a la familia.	Familia	
27	C2-F-D-TEF	Trabajo escuela-familia.		
28	C2-F-D-AFM	Apoyo de la familia con el menor de edad.		
29	C2-F-PF-PAFM	Programas para apoyar a las familias a comprender las situaciones del menor.		
30	C2-F-D-PDLAF	Programas distritales y locales de apoyo a las familias.		
31	C2-F-S-R	Resiliencia.		
32	C2-F-D-AFE	Apoyo familia-escuela.		
33	C2-F-O-ADLC	Actividades deportivas y lúdicas para la comunidad. Resiliencia.		
34	C2-F-O-PCP	Pautas de crianza para padres.		
35	C2-C-O-SCE	Sensibilizar a la comunidad educativa.		
36	C2-C-O-PDL	Programas Distritales y locales.	Comunidad	
37	C2-E-D-PDLEF	Programas distritales y locales de apoyo a la escuela y la familia.		

Apéndice 11. Fase inicial de categorización para factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes

#	Código	Categoría	Ambiente	
1	C2-E-S-AE	Acoso escolar.	Escuela	Factores de riesgo
2	C2-E-S-D	Discriminación.		
3	C2-E-D-DTG	Disputa territorial con grupos locales (compañeros).		
4	C2-E-O-PF	Población estudiantil flotante.		
5	C2-E-O-CV	Conducta violenta.		
6	C2-E-O-PAD	Programas de apoyo descontinuados.		
7	C2-E-O-CED	Carga emocional docente.		
8	C2-E-S-DD	Discriminación hacia el desvinculado.		
9	C2-E-D-CV	Conducta violenta.		
10	C2-E-PF-DED	Desconocimiento de evolución del desvinculado.		
11	C2-E-O-CL	Competencia lingüística del desvinculado.		
12	C2-E-S-D	Discriminación hacia el desvinculado.		
13	C2-E-S-ER	Espacios reducidos.		
14	C2-E-O-CA	Conducta agresiva.		
15	C2-E-S-M	Miedo del desvinculado.		
17	C2-E-PF-DD	Discriminación al desvinculado.		
19	C2-E-O-ED	Estigmatización del menor desvinculado.		
20	C2-E-D-NV	Perdida de sensibilidad hacia la violencia.		
21	C2-E-D-R	Represión escolar.		
22	C2-E-O-FAFE	Falta de acompañamiento familiar en la escuela.		
23	C2-E-O-PD	Provisionalidad de docentes.		
24	C2-E-O-CED	Carga emocional para el docente.		
25	C2-E-D-FEE	Falta de efectividad de las estrategias.		
26	C2-F-S-FCAF	Falta de confianza y apoyo familiar.	Familia	
27	C2-F-O-FPC	Falta de patrones de crianza.		
28	C2-F-O-ANF	Ausencia de normas familiares.		
29	C2-F-PF-DPD	Desconocimiento del proceso del desvinculado.		
30	C2-F-S-RF	Rechazo familiar.		
31	C2-F-D-OB	Organización de bandas delincuenciales.		
32	C2-F-AMP	Ausencia de modelos positivos.		
33	C2-C-D-MRA	Miedo a reincidencia.	Comunidad	
34	C2-C-O-EV	Entornos violentos.		
35	C2-C-D-OGD	Organización de grupos delincuenciales.		
36	C2-C-S-MD	Miedo a que se enteren de lo que fueron.		

Apéndice 12. Fase media de categorización para los factores protectores en el colegio Gerardo Paredes

#	Ambiente	Fase inicial de categorización		Fase media		#
		Código	Categorías	Código	Categorías	
1	Escuela	C2-E-O-SCE	Sensibilizar a la comunidad educativa.	SCE	Sensibilizar a la comunidad educativa	1
6		C2-E-D-APF	Apoyo psicosocial a los padres por parte de la escuela.	SCE		
8		C2-E-S-TMC	Trabajar manejo de conflictos.	SCE		
9		C2-E-O-PPM	Protección de la procedencia del menor.	SCE		
11		C2-E-D-PF-CID	Cuidar la identidad del desvinculado.	SCE		
17		C2-E-O-TNV	Talleres de no violencia.	SCE		
18		C2-E-O-IACR	Integración de actividades con los cursos regulares.	SCE		
21		C2-E-O-VFC	Vinculación de la familia con la escuela.	SCE		
22		C2-E-O-VSRPEA	Vincular estudiantes regulares en proyectos escolares de apoyo.	SCE		
2		C2-E-D-TV	Trabajo en valores.	TV	Trabajo en valores	2
14		C2-E-S-R	Resiliencia.	TV		
16		C2-E-D-DHB	Desarrollo de habilidades blandas.	TV		
3		C2-E-TDE	Trabajo docente-estudiante.	TSD	Trabajo docente – estudiante	3
4		C2-E-S-CAD	Comprensión y apoyo docente.	TSD		
19		C2-E-O-SD	Supervisión docente.	TSD		
24		C2-E-O-PDCHB	Perfil del docente comprometido y con habilidades blandas.	TSD		
25		C2-E-O-ONC	Oportunidad de nivelarse en conocimientos.	TSD		
5		C2-E-D-AML	Actividades manuales, lúdicas y culturales en la escuela.	ALS	Actividades lúdicas para los estudiantes	4
10		C2-E-O-INAPD	Involucrar a los menores en actividades pedagógicas diferentes.	ALS		
13		C2-E-O-PAL	Práctica de actividades lúdicas.	ALS		
15		C2-E-D-PAEDL	Proceso de adaptación escolar del desvinculado a través de lo lúdico.	ALS	Programas distritales y locales	5
7		C2-E-D-PDL	Programas Distritales y locales.	PDL		
12		C2-E-O-PPA	Programas y proyectos de apoyo.	PDL		
20	C2-E-O-AP	Apoyo policial.	PDL			
23	C2-E-O-CDVC	Capacitación docente en víctimas del conflicto.	PDL			
26	Familia	C2-F-O-APF	Apoyo psicosocial a la familia.	APF	Apoyo psicosocial a la familia	6
27		C2-F-D-TEF	Trabajo escuela-familia.	APF		
28		C2-F-D-AFM	Apoyo de la familia con el menor de edad.	APF		
29		C2-F-PF-PAFM	Programas para apoyar a las familias a comprender las situaciones del menor.	APF		
30		C2-F-D-PDLAF	Programas distritales y locales de apoyo a las familias.	APF		
31		C2-F-S-R	Resiliencia.	APF		
32		C2-F-D-AFE	Apoyo familia-escuela.	APF		
33		C2-F-O-ADLC	Actividades deportivas y lúdicas para la comunidad. Resiliencia.	APF		
34		C2-F-O-PCP	Pautas de crianza para padres.	APF		
35		C2-C-O-SCE	Sensibilizar a la comunidad educativa.	AE		
36	C2-C-O-PDL	Programas Distritales y locales.	AE			
37	C2-E-D-PDLEF	Programas distritales y locales de apoyo a la escuela y la familia.	AE			

Apéndice 13. Fase media de categorización para los factores de riesgo en el colegio Gerardo Paredes

#	Ambiente	Fase inicial de categorización		Fase media		#
		Código	Categorías	Código	Categorías	
1	Escuela	C2-E-S-AE	Acoso escolar.	DSR	Determinantes de los estudiantes regulares	1
3		C2-E-D-DTG	Disputa territorial con grupos locales (compañeros).	DSR		
4		C2-E-O-PF	Población estudiantil flotante.	DSR		
2		C2-E-S-D	Discriminación.	ANCE	Aspectos negativos de la comunidad educativa	2
8		C2-E-S-DD	Discriminación hacia el desvinculado.	ANCE		
12		C2-E-S-D	Discriminación hacia el desvinculado.	ANCE		
17		C2-E-PF-DD	Discriminación al desvinculado.	ANCE		
19		C2-E-O-ED	Estigmatización del menor desvinculado.	ANCE		
20		C2-E-D-NV	Perdida de sensibilidad hacia la violencia.	ANCE	Debilidades del desvinculado	3
5		C2-E-O-CV	Conducta violenta.	DD		
9		C2-E-D-CV	Conducta violenta.	DD		
11		C2-E-O-CL	Competencia lingüística del desvinculado.	DD		
14		C2-E-O-CA	Conducta agresiva.	DD	Debilidad institucional	4
15		C2-E-S-M	Miedo del desvinculado.	DD		
6		C2-E-O-PAD	Programas de apoyo discontinuados.	DI		
10		C2-E-PF-DED	Desconocimiento de evolución del desvinculado.	DI		
13		C2-E-S-ER	Espacios reducidos.	DI	Aspectos del docente	5
21		C2-E-D-R	Represión escolar.	DI		
25		C2-E-D-FEE	Falta de efectividad de las estrategias.	DI		
7		C2-E-O-CED	Carga emocional docente.	AD	Aspectos de la familia en la escuela	6
23		C2-E-O-PD	Provisionalidad de docentes.	AD		
24		C2-E-O-CED	Carga emocional para el docente.	AD		
22		C2-E-O-FAFE	Falta de acompañamiento familiar en la escuela.	AFE	Falta de confianza y apoyo familiar	7
26		C2-F-S-FCAF	Falta de confianza y apoyo familiar.	FCAF		
29	C2-F-PF-DPD	Desconocimiento del proceso del desvinculado.	FCAF			
30	C2-F-S-RF	Rechazo familiar.	FCAF	Ausencia de modelos positivos	8	
27	C2-F-O-FPC	Falta de patrones de crianza.	AMP			
28	C2-F-O-ANF	Ausencia de normas familiares.	AMP			
31	C2-F-D-OBDB	Organización de bandas delincuenciales.	AMP			
32	C2-F-AMP	Ausencia de modelos positivos.	AMP	Aspectos del desvinculado con el medio	9	
33	C2-C-D-MRA	Miedo a reincidencia.	ADM			
36	C2-C-S-MD	Miedo a que se enteren de lo que fueron.	ADM			
34	C2-C-O-EV	Entornos violentos.	INM	Influencia negativa del medio	10	
35	C2-C-D-OGD	Organización de grupos delincuenciales.	INM			

Apéndice 14. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la escuela en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

Participantes	Categorías					
	Apoyo psicológico al desvinculado	Compromiso y competencia emocional del docente	Apoyo académico	Promoción valores ciudadanos desde la escuela	Actividades deportivas y lúdicas para los estudiantes	Apoyo de redes distritales y locales
Orientador	<p>“...habría que en este momento yo lo que digo lo primero que deben hacer es recibir ayuda psicológica...” (U64).</p> <p>“...yo diría que muchas actividades de integración como integrarlos, agruparlos, que sientan que pertenecen a la institución...” (U92).</p>	<p>“...pero más que de pronto hablarle de eso, si es algo grave porque no todo el mundo tuvo que participar en eso, pero si hacerle entender que él no fue el culpable de tener que participar en ese conflicto armado...” (U96).</p>	<p>“...Posteriormente la misma Secretaría de Educación nos pide la caracterización, que edad tiene, con quien vive, como ha estado su nivel académico, que inconvenientes presenta el estudiante... Toda su vivencia nosotros la tenemos, pues en información esta reseñada, totalmente...” (U44).</p>	<p>“...Entonces empoderar a los chicos en que tienen que ser valientes, fuertes, que esto no es fácil, en que ellos estén preparados que la vida genera mucha incertidumbre y que las decisiones de las personas, pues uno se equivoca como humano y comete muchos errores. El proyectamiento de sus vidas, fortalecerlos en su autoestima, en su autoimagen...” (U78).</p> <p>“...entonces digamos que de pronto en eso habría que trabajarles conflicto porque no es culpa de ninguno de los dos...” (U88).</p>	<p>“...Yo incluso les dije, yo puedo donar una flauta y una guitarra, y si yo dono una flauta o una guitarra pues muchos más estarán pues en esa tónica y les va a servir...” (U71).</p>	<p>“...este año varió, el año pasado teníamos cuatro ciclo tres y un solo ciclo cuatro. Pero entonces los cupos aumentaron y en la proyección nos dimos cuenta que habían 53 estudiantes que pasaban a octavo y noveno y qué quedaban dentro del programa por eso se decidió quedar dos ciclo cuatro...” (U57).</p> <p>“...tener fundaciones a las que puedan ir digamos si van a estudiar el medio tiempo, a estar sin nada más...” (U65).</p> <p>“...obviamente tenemos que estar en constante capacitación porque es necesario para trabajar con este tipo de población...” (U124).</p>
Docente	<p>“...la condición para que ellos estén en el programa, es que ellos estén tratados en terapias...” (U11).</p> <p>“...ellos pueden hacer según su proceso académico pero que estén ayudados por profesionales, porque aquí la ayuda que presta la Orientador...” (U13).</p> <p>“...Para que ellos aprendan a manejar el conflicto, a dar soluciones asertivas al conflicto y no usar violencia ni mucho menos armas...” (U16).</p> <p>“...tenemos conocimiento de que están vinculados entonces en este caso por protección...” (U83).</p>	<p>“...al chico, hablarle, tener la posibilidad de hacer una charla y mirar porqué se está comportando así, si vivió mucha agresividad o pueda que de pronto no la haya vivido como tal pero ahí es mirar porque se comporta de diferentes formas, en caso de que sea agresivo...” (U89).</p> <p>“...solo cuando uno trabaja con esta población uno se da cuenta de la labor docente que uno tiene que ejercer como persona, como profesional, lo que uno tiene que hacer por los chicos, porque se encuentra con una problemática, cada chico es diferente...” (U125).</p>	<p>“...Son estudiantes que han dejado las aulas por varias circunstancias, motivo de repotencia, desplazamiento forzoso, y que han sido echados o expulsados del colegio por convivencia...” (U9).</p> <p>“...deben también ser maestros que hayan trabajado en aceleración...” (U21).</p> <p>“...Bueno yo creo que debe haber primero un currículo flexible igual que el de aceleración, un currículo especial para ellos...” (U23).</p> <p>“...Digamos que en las horas de la mañana se abordaría toda la parte académica, de terapias, psicológica, de manejo de talentos...” (U29).</p>	<p>“...hacer la sensibilización con todos los estudiantes sin que ellos sepan quienes son, sino hacerles la sensibilización, charlar sobre el tema, los chicos y su situación y ya de pronto habiendo hecho eso tal vez sea más fácil hablar con los otros chicos sobre esto dado que ya saben...” (U86).</p> <p>“...Ante todo teniendo un dialogo entre las dos personas, tratar de hablar y mejorarlo para que no haya conflicto ni aquí ni allá afuera...” (U105).</p> <p>“...Si, nosotros acá con el programa trabajamos mucho la resiliencia, nosotros acá les decimos a los chicos siempre tratar de salir adelante, nos quedarse estancados, siempre se le está hablando a los chicos incluso en los proyectos que tenemos y que manejamos ahí se les habla mucho de la convivencia todo como salir adelante proyecto de vida...” (U123).</p>	<p>“...fomentarles las actividades deportivas, tiene que haber una red deportiva para que ayude a aflorar en ellos talentos y conozcan también las reglas de juego, porque a través del juego pueden saber cómo comportarse en el aula, se puede manejar distintos tipos de emociones...” (U20).</p> <p>“...y en las horas de la tarde el manejo del tiempo libre, actividades deportivas, enseñarles a hacer oficio, para potenciar todas esas habilidades que tienen ellos y que las tienen por allá bien escondidas, por eso digo que al principio tendría que ser una fundación para que ellos vayan respondiendo a todas las expectativas que vaya teniendo un con ellos...” (U30).</p>	<p>“...Pienso yo que debe haber una red profesional, ósea no se puede soltar un grupo de estudiantes con solo docentes o con una psicóloga como tenemos nosotros acá...” (U18).</p> <p>“...por eso digo que es mejor una fundación para los muchachos...” (U28).</p> <p>“...Ellos cuando hicieron el proceso psicológico, se llevó a la perfección, estuvieron bien...” (U91).</p>
Estudiante	No se presentaron hallazgos	“...siempre hagamos actividades juntos, para que el sienta como que si está en un salón y que sienta que todos lo	No se presentaron hallazgos	No se presentaron hallazgos	No se presentaron hallazgos	No se presentaron hallazgos

		queremos para que no se sienta solo..." (U94).				
Padre de familia	No se presentaron hallazgos	"...Designarles labores para que colaboren estando, que repartan las onces, que repartan el refrigerio, o sea, se dan labores donde el chico siente que si lo tienen en cuenta..." (U93).	No se presentaron hallazgos			

Apéndice 15. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la escuela en el colegio Filarmónico Simón Bolívar

Participantes	Categorías					Aspectos de la comunidad educativa
	Aspecto docente	Falta de apoyo institucional	Aspectos negativos del colegio	Problemática del desvinculado	Problemas de los estudiantes regulares	
Orientador	<p>“...entonces llegó un profesor nuevo que es difícil con él porque pues no tiene manejo, se ha hablado con el “profe cambie las guías, mire que tiene que mantenerlos sentados...” (U52).</p> <p>“...teníamos un profe que nos ayuda a cumplir horas extras y... ayer la llamé y que no se las van a pagar, entonces uno con qué cara en algún momento le vuelve a decir que venga a hacer horas extra...” (U53).</p> <p>“...Yo viví eso y es que no reportan a tiempo en Secretaría de Educación, se me demoraron tres meses el primer mes...” (U54)</p>	<p>“...aunque hay jornadas completas, aquí no funcionó nada de eso, de la jornada completa...” (U66).</p> <p>“...Colsubsidio dijo yo no quiero saber nada de ustedes, porque no tenían los profesionales de Colsubsidio el manejo, ellos creían que eran niños de aula regular o niños de colegio privado, si los de aula regular son difíciles estos sí que son recomplicados...” (U67).</p> <p>“...Pero por supuesto que teníamos la jornada extendida e íbamos a unirla a compensar y después compensar dijo no quiero estos estudiantes, entonces pasamos a Colsubsidio, en Colsubsidio se brindaba todo el apoyo de jornada extendida, los buses, el refrigerio, iban los chicos a diferentes actividades, fueron a Fundir, a Planas...” (U68)</p> <p>“...El Bienestar familiar no quiere saber nada de casos, porque ya están como saturados, la policía ni siquiera llega, le toca a uno bien complicado, con las redes...” (U77).</p>	<p>“...aparte de eso tenemos ya sobrecupo...” (U58).</p> <p>“...Yo propuse que en un sitio cerrado les dieran lo filarmónico, que no había pues instrumentos que no alcanzaba para todo, les dije pues que traían al profesor, y ellos traen la flauta, la guitarra, ellos la consiguen, lo hacen...” (U70)</p>	<p>“...de pronto el acudiente ni siquiera esté presente entonces a quién recurre uno...” (U49).</p> <p>“...Timidez y temor...” (U85).</p>	<p>“...los estudiantes tienen mucha movilidad, hay circunstancias, hay días muy pesados para los muchachos que olvidan volver, por más que decida o quiera...” (U60).</p> <p>“...Ah bueno, y efectivamente, robos por montones, ellos no tenían la proyección de que esos chicos eran ladrones...” (U69).</p> <p>“...Porque como son consumidores, a ellos les da mucha sed. Y entonces tienen que evacuar. El cuerpo como tiene tóxico le exige agua...” (U72)</p>	No se presentaron hallazgos
Docente	<p>“...porque ellos deben llegar desarmados al aula escolar y sino el mismo maestro que esta frente a sus estudiantes va a estar en un riesgo potencial...” (U17).</p> <p>“...Por qué un maestro de aula regular no se le mide al trabajo y podríamos decir que aquí tenemos el ejemplo ya de un maestro que no, no se puede porque aquí las emociones son todo el tiempo, es un choque fuerte...” (U22).</p>	No se presentaron hallazgos	<p>“...en el mismo colegio, la condición para que ellos estén aquí (ellos pueden consumir)...” (U11).</p> <p>“...entonces la pelea conlleva unas sanciones disciplinarias, pedagógicas, entonces como tal pasa de pronto a veces de la palabra...” (U102).</p>	<p>“...pues el temor a ser rechazado, claramente nosotros como con nosotros con los chicos del sistema de responsabilidad...” (U82).</p>	<p>“...hablemos de un porcentaje por ahí de 40% o 50% de estudiantes están manejando la dosis personal desde hace años...” (U10).</p> <p>“...entonces pueden haber conflictos porque pues precisamente el descanso es para eso, al descanso no hay tantas reglas como por ejemplo en clase...” (U98).</p>	<p>“...el niño puede venir con muchos temores, temores a relacionarse con los otros chicos, muy tímido, de pronto as que agresivo puede resultar muy tímido...” (U81).</p>

Nota.

Apéndice 16. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la familia en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.

Participantes	Categorías	
	Apoyo institucional	Apoyo psicosocial a las familias
Orientador		“...digo que de parte de la familia, acompañamiento...” (U111).
Docente	“...Ahí pienso que es que la familia debe estar con la red de profesionales...” (U33).	“...en cambio, acá en la casa uno dice, bueno entre todos vamos a compartir, vamos a hacer los oficios hoy le toca a uno y entre todos, que toca la aventura, usted hace jugo, usted hace esto, entonces nos compartimos, en cambio en ese entorno no ven eso, acá se ve una vinculación entre familias...” (U120).
Estudiante	“...Entonces empoderar a los chicos en que tienen que ser valientes, fuertes...” (U36).	“...pues no, no creo que haya riesgos, pues es la familia. Creo que antes deberían apoyarlo...” (U7). “...pues nosotros lo apoyamos y pues estábamos con él y ya...” (U8).
Padre de familia	“...La familia también necesita, los padres necesitan el apoyo psicológico... con sus actitudes y manera de ser entonces el padre también necesita un apoyo para ver cómo puede controlar la situación...” (U119). “...Para mí como madre brindarles la ayuda necesaria o buscar una parte donde ellos, bueno, ya como familia nos la puede brindar el gobierno, pedirles la ayuda necesaria y los vinculen ahí para encontrar un lugar donde les den toda la protección que ellos necesiten durante el tiempo que crean conveniente...” (U122).	“...brindarle toda la ayuda necesaria con lo psicológico, buscar de pronto un psiquiatra para que le haga un estudio con conocimiento de lo que él vivió y estar uno ahí siempre apoyándolo...” (U117). “...debe mirar bien si la familia está con la voluntad a pesar de que, como dice el profe hacen un seguimiento psicológico, para que acepten el chico...” (U121).

Apéndice 17. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la familia en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.

	Categorías	
Participantes	Falta de apoyo familiar	Ausencia de modelos positivos a seguir
Orientador	<p>“...muchas veces les quitan a los niños casi diez años muchas veces no saben quiénes son cuando vuelven, ni idea. Entonces los papás, hermanos, la familia, se preocupan... entonces como decía la profe se puede encontrar maltrato psicológico, ‘usted no puede’...” (U115).</p> <p>“...Pues el apoyo de la familia es casi nulo, con la mamita que trabajé anteriormente, a ella le tocaba de 6 am hasta las 10 pm...” (U73).</p>	<p>“...Hay tanta descomposición familiar que, ahora, la familia está compuesta por un tío, hasta de la abuela...” (U75).</p>
Docente	<p>“...se puede llegar a presentar que no vuelve a hacer nada y se pueden presentar roces de ambas índoles, y puede llegar a ocasionar que el niño se vaya de la casa nuevamente y se pierda de la casa...” (U32).</p> <p>“...que a pesar de que los padres digan que extrañan mucho a sus hijos y que digan “quiero que mi hijo vuelva”, pero cuando ya se encuentra con el hijo...” (U34).</p>	<p>“...Pues yo pienso que ellos vienen sin normas, vienen sin hábitos, porque depende de la cantidad de años que hayan estado dentro...” (U31).</p> <p>“...el problema es la falta de acompañamiento, les falta es a los papás, son tan pocos que a veces sus mismas recaídas son problemas que presenta e hijo, han estado en la cárcel y cosas así...y llamamos al papá y el papá es ladrón...” (U37).</p>
Estudiante	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos
Padre de familia	<p>“...los tratamos mal, ‘yo no lo quiero aquí usted va a ser un mal ejemplo para sus hermanos.’ Eso se puede presentar en este caso en la familia de un niño desmovilizado...” (U114).</p> <p>“...Entonces no creer en el chico o en las capacidades que el chico tiene. Digo que es muy poca la gente que tiene esa conciencia, porque a veces hasta uno mismo, porque inconscientemente de pronto nos pasa, porque de pronto ya uno habla las cosas y todo pero si hasta uno mismo a veces lo hace con la familia, pero ya es difícil porque ya tiene que convivir con ella, tiene que comer con ellos, o sea, todo el tiempo con ellos...” (U116).</p>	No se presentó hallazgos

Apéndice 18. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la comunidad en el colegio Filarmónico Simón Bolívar.

	Categoría
Participantes	Apoyo de entidades distritales y locales
Orientador	<p>“...si hay que hacer un acompañamiento, todos los entes, hacer valer todos los derechos del chico y también nosotros mismos sensibilizarlos...” (U113).</p> <p>“...Nosotros mismos. La comunidad, tratando de mejorar la forma de pedir las cosas y de decir las...” (U110).</p>
Docente	“...yo tengo entendido que los chicos -y no sé si estoy errada- creo que los chicos desmovilizados tienen una protección del gobierno... los que no, llegaran al bienestar familiar o a otros entes gubernamentales...” (U112).
Estudiante	No se presentó hallazgos
Padre de familia	No se presentó hallazgos

Apéndice 19. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la comunidad en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar.

	Categorías	
Participantes	Influencia negativa del medio	Aspectos de la población receptiva
Orientador	<p>“...pandillismo, por ejemplo en este sector de Suba hay muchas pandillas, entonces digamos que más que todo los chicos que se desmovilizan están en la etapa adolescente...” (U109).</p> <p>“...Por el sitio donde vende, en los parques de los barrios, especialmente en los de Suba, el jíbaro está ahí dándoles...” (U63).</p>	<p>“...usted sabe que las personas tenemos la tendencia a discriminar, a mirar el pasado, a juzgar, a mi evidenciar, es aquel...” (U63).</p>
Docente	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos
Estudiante	No se presentó hallazgos	<p>“...Saber cómo dirigimos hacía las demás personas, porque a veces hay con uno personas que no saben pedir un favor, como hablar...” (U108).</p>
Padre de familia	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos

Apéndice 20. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores protectores de la escuela en el colegio Gerardo Paredes.

Participantes	Categorías				
	Sensibilización a la comunidad Educativa	Trabajo docente-estudiante	Trabajo en valores	Programas Distritales y locales	Actividades lúdicas para los estudiantes
Orientador	<p>“...como orientadores hemos recibido capacitación, sistema de responsabilidad penal, todas las rutas que se manejan a nivel central y de secretaria, los docentes también reciben capacitaciones para las estrategias pedagógicas para enseñar a esta clase de población...” (U201).</p> <p>“...y son niños que necesitan mucho amor, muchísimo cariño, que los escuchen, que les den un abrazo. Ellos necesitan eso, porque a veces dicen ‘no es que mi mamá’...” (U206).</p> <p>“...saber la dificultad del chico y cómo va el proceso de reinserción a la vida, a su estudio, por ejemplo, a la vida escolar...” (U217).</p>	<p>“...entonces digamos que se hizo la parte pedagógica, con la profesora, de manejar fichas, de hacerles como talleres de no violencia, de manejo del conflicto, de solución de problemas de una manera muy pedagógica...” (U171).</p> <p>“...No porque los profes los incluyen en todo, por ejemplo, otra opción que es que lideren por ejemplo el programa de emisora...” (U180).</p> <p>“...bueno casi siempre es que el docente esté pendiente y de pronto mirar qué situación se presentó en caso de alguna discusión o de alguna pelea...” (U182).</p>	<p>“...Con los docentes pues si era necio, porque era un niño pequeño de primaria, pero pues se llamaba la atención y si él intentaba cambiar y como seguir la norma que le exigían, pero si fue un caso bien complejo de manejar...” (U173).</p> <p>“...ponen a un chico a que maneje todo lo que es manejo de consolas, micrófonos y ese liderazgo hace que los niños se sientan importantes e incluidos, entonces eso es un factor de protección porque los chicos no sienten la diferencia...” (U181).</p> <p>“...pero los profesores por ejemplo saben cómo se maneja la población, nos comunican cualquier cosa y nosotros con los papás hacemos todo el trámite para que los chicos reciban todo el tratamiento o lo que se requiera para la ocasión...” (U188).</p>	<p>“...además porque tienen la opción del SENA que salen técnicos o tecnólogos o algo así y es un choque porque ellos vienen de una aceleración de un año, dos cursos, per que los chicos de adaptan y han dado la respuesta positiva que eso nos satisface muchísimo de saber que continúan y que muchos son bachilleres...” (U179).</p> <p>“...pues nosotros cuando hacemos solicitud de policía recurrimos a personería local de suba y ellos junto con policía de infancia y adolescencia vienen y nos colaboran, que eso es algo que nos ha servido mucho...” (U186).</p> <p>“...Hermes es de la Cámara de Comercio, que es como un programa adicional...” (U198).</p>	<p>“...traer actividades diferentes, talleres, manualidades, si de pronto oportunidades o cosas diferentes para que ellos se enganchen y se queden en la institución, yo siento que es un factor protector...” (U175).</p> <p>“...siempre hemos querido que ellos estén con la población normal, que estén en los descansos, izadas de bandera, centros literarios, comité de convivencia, que siempre sean acogidos, siempre buscamos que estén en todas las oportunidades que tienen los otros niños, que también las tengan ellos...” (U178).</p> <p>“...Entonces Atrapa sueños trabaja con esos niños que son víctimas del conflicto y trabaja habilidades artísticas, habilidades de teatro y eso hacen salidas pedagógicas...” (U228).</p> <p>“...eso ha ayudado a que los chicos manejen su dificultad de violencia, como canalizarla en otras cosas, como el arte, como juegos, conocimiento de la ciudad, cosas artísticas que les han ayudado a canalizar esa agresividad o esa vulnerabilidad porque son tenidos en cuenta...” (U229).</p>
Docente	<p>“...pues es que en este momento pues los niños son tan complejos, entonces por lo menos no se dejan, ninguno de ninguno, entonces yo creo que va a haber, que toca concientizar mucho a los niños...” (U142).</p>	No se presentó hallazgos	<p>“...Acá en el colegio existe el proyecto Hermes sobre convivencia, entonces los chicos con Hermes no llegan al conflicto, sino que dialogan sobre el conflicto...” (U144).</p> <p>“...se habla con los dos niños, se hace la anotación, se cita a los papás y ya con los papás se hacen los acuerdos de que los niños no se van a volver a pelear...” (U146).</p>	<p>“...Me imagino que es por eso que ahora nadie sabe si es desplazado, si es desmovilizado, ninguna característica de eso. Ni siquiera ya las directivas...” (U138).</p> <p>“...Pues si pero deberían de concientizarlos a ellos mismos de la guerrilla, entonces, niños que quieran reinsertarse, entonces que no se metan a una banda sino que sean de la comunidad trabajadora...” (U149).</p>	No se presentó hallazgos
Estudiante	<p>“...Pero si viene con una idea de ser unido a los demás sería como un factor protector porque va a estar con los demás y a va a ver como se actúa, como actuamos acá y va a poder compartir con la demás gente, con otras personas y así mismo cambiar su temperamento porque puede venir con riesgos, por ejemplo, puede venir con psicosis, paranoia, miedo de que todos lo harán daño o que como viene de allá todos lo pueden discriminar por eso...” (U218)</p>	<p>“...la profesora de sociales, pues hablar con todos porque, en parte, ella es la que siempre nos habla como debe ser, sin necesidad de decir ni una grosería ni nada, simplemente nos dice las cosas como son sin tanto rodeo como los profes nuevos...” (U128).</p>	<p>“...los problemas pasados se van atrás porque nadie sabe porque hemos pasado, nadie sabe. Y en ética y religión vemos mucho...” (U129).</p> <p>“...Yo creo que serían como talleres, como talleres de que no todos somos iguales y debemos afrontar lo que ha pasado en su vida. De lo que ha pasado la persona ya no le afecta en el presente...” (U230).</p>	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos

	“...si la mamá de ese niño se da cuenta ella de pronto no va a querer que ande con ese niño por considerarlo una mala influencia. En ese caso sería discriminación por parte de las personas...” (U231).				
Padre de familia	“...Depende del recorrido que lleve en edad, lo que hayan inculcado allá en la escuela donde hayan estado...” (U221)	No se presentó hallazgos			

Apéndice 21. Matriz de datos textuales en la fase media de categorización para los factores de riesgo de la escuela en el Colegio Gerardo Paredes.

Participantes	Categorías					
	Determinantes de los estudiantes regulares	Aspectos negativos de la comunidad educativa	Debilidades del desvinculado	Debilidad institucional	Aspectos del docente	Aspectos de la familia en la escuela
Orientador	<p>“...Ellos viven de un barrio a otro, se trasladan de un barrio, aquí no funcionó entonces nos vamos para Bosa. Y así sucesivamente hemos notado que los chicos se trasladan, no son estables...” (U166).</p> <p>“...porque en algunas oportunidades vienen chicos armados con sustancias para el micro- tráfico y se ha podido detectar y mitigar ese factor preocupante...” (U187).</p>	<p>“...la intimidación del líder, del que viene con su concepto de las FARC, entonces ya es un líder, puede que sea negativo y la otra era el manejo de las relaciones...” (U214).</p> <p>“...Bueno, un factor de riesgo sería la rotulación o la identificación negativa del niño, denomina mala influencia para los otros chicos...” (U216).</p>	<p>“...entonces si notábamos la dificultad para adaptarse a las normas de la escuela...” (U169).</p> <p>“...sí, de pronto chocaban sus caracteres, sus formas de pensar o alguna diferencia y de una vez eran muy violentos...” (U172).</p> <p>“...yo diría que un factor de riesgo, por ejemplo, sería la agresividad, que sea un niño muy agresivo por la situación que ha vivido del conflicto...” (U219).</p> <p>“...que sea un niño retraído y que los otros quieran aprovecharse de esa condición de él. Si es posible que en vez de agredir que sea el niño agredido, que no diga nada, que no exprese lo que está sucediendo...” (U223).</p> <p>“...todo el mundo tenía que tenerle miedo, pero era reflejado que el vio a la gente como intimidaba a las personas cercanas entonces él pensó que era lo mismo acá...” (U226).</p>	<p>“...Digamos que por ejemplo en Suba está la Casa de la Mujer, estaba la Casa de la Juventud, si tuvimos chicos que enviábamos. La Casa de la Juventud, de la Mujer, y con otras entidades, tenemos una estrategia que era excelente con la Secretaría de Educación que se llamaba RIO...” (U194).</p> <p>“...Pero RIO ya no está...” (U196).</p> <p>“...Si hace bastante, ya como dos años. Si ya esté es el segundo año que no está. Pero era una estrategia muy buena, a nosotros nos funcionaba bastante...” (U197).</p> <p>“...pero RIO era de la Secretaría de Educación y ellos hacían seguimiento uno a uno de los casos. Entonces habían psicólogos, trabajadores sociales y ellos nos direccionaban súper bien: Bienestar Familiar, Fiscalía, Comisarías de Familia, etc. lo que se tuviera que hacer ellos hacían las remisiones, estaban muy pendiente, entonces era bien interesante ese programa...” (U199).</p>	<p>“...no señora, yo soy provisional, y los profesores del programa volver a la escuela son provisionales...” (U200).</p> <p>“...básicamente mucho compromiso, mucho amor por esto niños, comprensión porque son niños desvinculados de su núcleo familiar con procesos de duelo no resueltos...” (U202).</p> <p>“...desde que empezó el programa, o sea esto nunca ha tenido profes de planta...” (U203).</p> <p>“...si acá siempre han habido provisionales pero no sé porque no los han vinculado de planta, entonces esa es la figura que hay. Entonces es fácil que con otra oportunidad se vaya...” (U204).</p> <p>“...de hecho ya nos ha pasado que los profes participan en el concurso y les sale el nombramiento y se van, y no claro, cualquiera que quiere, y si el trabajo es pesado...” (U205).</p>	<p>“...de escasos recursos que por su trabajo el número de hijos que tienen se les salen de control los chicos y se nos han presentado dificultades por ejemplo en vincularlos al colegio, que estén pendientes, que le lleven un proceso de seguimiento a la parte académica...” (U190).</p> <p>“...que les enseñen valores, responsabilidad, respeto. Son dificultades que a veces la familia no entiende y no hace el acompañamiento...” (U191).</p> <p>“...Bueno acá los docentes los acogemos, pero tratamos de vincular más a la familia, de decirle que riesgo corre el chico y con qué amistades creemos que anda y hacer un control, por ejemplo, se les solicita, a la salida venga el acompañamiento, lo recoge, esté pendiente de las circulares...” (U192).</p> <p>“...Muchos papás creen que es enviarlo al colegio y él tiene que responder, pero no hay esa comprensión de acompañamiento por parte del papá...las familias a veces no lo aceptan, dicen que él tiene que responder...” (U193).</p>
Docente	<p>“...Puede presentar las dos posibilidades, una que sea agresivo y que coja y “no, es que este es el grupo X y yo soy el que manda acá” y la otra es lo que tú dices...” (U224).</p> <p>“...entonces llegar un niño de eso y dárselo a quienes vienen de un grupo de esos subversivos, entonces va a para es en problemas...” (U225).</p>	<p>“...Puede presentar las dos posibilidades, una que sea agresivo y que coja y “no, es que este es el grupo X y yo soy el que manda acá” y la otra es lo que tú dices...” (U224).</p>	<p>“...la intimidación del líder, del que viene con su concepto de las FARC, entonces ya es un líder, puede que sea negativo y la otra era el manejo de las relaciones...” (U214).</p> <p>“...Igual sean reinsertados o no lo sean, los chicos están muy a la defensiva, sea el</p>	<p>“...se supone que digamos las lectivas son los que lo saben, pero en ese proceso la Secretaría cometió muchos errores...” (U137).</p> <p>“...Se supondría que Integración Social, se supondría pero pues...” (U151).</p>	<p>“...esto lo entendemos como algo que podría vulnerar sus derechos o los de los chicos, de los otros o de los profesores...” (U141).</p> <p>“...los niños a nosotros nos quieren harto y sabiendo que son pelados que dentro de la banda no son el jefe supremo, pero si son líderes de la banda, entonces</p>	<p>“...Entonces, si es que es, este juego de nosotros los profes es a veces hasta una guerra con los papás, ellos los dejan hacer lo que quieran y a nosotros y nos frenan...” (U164).</p>

			niño que sea está muy a la defensiva...” (U220).		pues ya es en el manejo...” (U143). “...Solo hay uno de planta, un profesor, de los primeros que empezaron...” (U154). “...Entonces no sé porque es un programa de difícil manejo y de mucha carga emocional. Acá yo veo profes estresados...” (U208).	
Estudiante	“...Podría haber discriminación, si supiéramos que viene de la guerrilla o va armado, vendría riesgo de alejamiento...” (U215).	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos
Padre de familia	“...entonces llegar un niño de eso y dárselo a quienes vienen de un grupo de esos subversivos, entonces va a parar es en problemas...” (U225).	“...si el niño venía con una mente diferente de venir a hacer y buscar la manera de meterle eso que les han inculcado en los grupos armados a los estudiantes, ahí si yo vería un pequeño riesgo...” (U211).	“...usted sabe que allá lo enseñan a delinquir básicamente y venga como acá como a inculcar a los niños y a pelearse o a llevarse mal...” (U213).	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos	No se presentó hallazgos

