

# LA ESCUELA SITIADA:

Violencia urbana y derecho a la  
educación (Colombia, Chile y México)

Edgardo Álvarez y Luis Reyes (eds.)



# LA ESCUELA SITIADA:

VIOLENCIA URBANA Y DERECHO A LA  
EDUCACIÓN (Colombia, Chile y México)

Edgardo Álvarez & Luis Reyes (eds.)



PISO DIEZ  
EDICIONES

Ch. 864 Álvarez, Edgardo y Luis Reyes  
Á La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho  
a la educación (Colombia, Chile y México)  
Santiago de Chile: Piso Diez Ediciones, 2013  
162 pp.; 21 cm.  
ISBN: 978-956-317-217-1  
1. Ensayo chileno actual.

© Copyright 2013, by Edgardo Álvarez y Luis Reyes (eds.)

Primera edición: Diciembre 2013

© Piso Diez Ediciones

Director: Máximo G. Sáez

De esta edición: MAGO Editores

Merced N° 22 Of. 403, Santiago de Chile

Tel.: (56-2) 2638 6605 – 2664 5523

editorial@magoeditores.cl

www.magoeditores.cl

Registro de Propiedad Intelectual N° 236.584

ISBN: 978-956-317-217-1

Diseño de colección y diagramación: Catalina Silva R.

Lectura y revisión: María Jesús Blanche S.

Fotografía de portada: © Camila Montoya / flickr.com

Impreso en Chile por Dimacofi Negocios Avanzados S.A.

Derechos Reservados

# **LA ESCUELA SITIADA:**

**VIOLENCIA URBANA Y DERECHO A LA  
EDUCACIÓN (Colombia, Chile y México)**

# Índice

Página

PRESENTACIÓN: LA DEMOCRACIA ES UN PROYECTO ESENCIALMENTE DE CONVIVENCIA Autor: Edgardo Álvarez Puga	11
1. CONTEXTOS DE VIOLENCIA URBANA	17
1.1 Violencia urbana en Medellín/ Colombia Autoras: Maryluz Marín Posada Ángela Urrego Tovar	17
1.2 Violencia urbana en Torreón/ México Autores: José Luis Álvarez Serna Fátima Soto Espina	37
1.3 Violencia urbana en La Pintana/ Chile Autores: Edgardo Álvarez Puga Luis Reyes Ortega	50
2. EL ENFOQUE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y NOCIONES DE VIOLENCIA	63
2.1 Marco conceptual y analítico	63
2.2 El enfoque del derecho a la educación en América Latina	67
2.3 Acerca de las nociones de violencia	68
2.4 Matriz categorial	73
3. EL CAMINO RECORRIDO PARA EL ANÁLISIS	77
3.1 Elección de enfoque metodológico	77
3.2 Técnicas e instrumentos de generación de información	78
3.3 Enfoque y ruta metodológica	79
3.4 Lectura y análisis de la información	81
4. ANÁLISIS Y TENDENCIAS DE VIOLENCIA Y AFECTACIONES AL DERECHO A LA EDUCACIÓN POR CIUDAD / PAÍS	83

<b>5. ANÁLISIS CRUZADO Y TENDENCIA DE VIOLENCIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTRE PAÍSES</b>	<b>91</b>
5.1 Resultados de la investigación	98
<b>6. APROXIMACIÓN RESPUESTAS DESDE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>123</b>
6.1 Colombia	124
6.2 Chile	135
6.3 México	142
<b>7. REFLEXIONES EMERGENTES: LAS TENSIONES A ABORDAR</b>	<b>153</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>157</b>

*A José Luis Álvarez, un incansable de la paz.*

*A los maestros y maestras latinoamericanas  
que anónimamente arriesgan sus vidas para llevar sueños  
y utopías a los niños y niñas de nuestra América querida.*

## PRESENTACIÓN: LA DEMOCRACIA ES UN PROYECTO ESENCIALMENTE DE CONVIVENCIA

La calidad de los sistemas educativos copa la agenda en los países de América Latina y en especial, la preocupación por garantizar el derecho a la educación de calidad de todas y todos.

Pero más allá de esta preocupación y de las diversas fórmulas que se presentan para garantizar este derecho, se esconde detrás la más profunda de las preocupaciones de la región, en cuanto a la inestabilidad de las democracias que se ven amenazadas por la creciente ola de violencia que viven los países y que ponen en jaque los esfuerzos por lograr umbrales de desarrollo que permitan mejores niveles de vida de la población latinoamericana. La preocupación por la incidencia de la violencia urbana en todos los ámbitos de la vida, está poner atención en aquellos aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que se expresan cotidianamente en la vida y en la rutina de las escuelas de Colombia, Chile y México.

Las luchas sociales que hoy se generan en el continente, expresados por los movimientos sociales en los diversos países (México, Brasil, Chile, Colombia, Argentina, entre otros), tienen una cara invisible que pone en cuestionamiento la posibilidad de alcanzar dicho derecho educativo en democracias estables y con Estados consolidados y garantes de este derecho. El cuestionamiento a la calidad de la educación y la afectación al derecho de la misma, es una interpelación al modelo de desarrollo y al tipo de educación que se requiere para mejorar las democracias en América Latina.

En este escenario, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE / Chile); el Instituto Popular de



Capacitación (IPC / Colombia) y CEP Parras (México), agrupados en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), se reunieron para realizar la investigación sobre educación, violencia urbana y las afectaciones al derecho a la educación, a través de un análisis comparado entre Colombia, Chile y México. Esta investigación contó con el patrocinio de la Oficina Regional de Unesco (OREALC), entidad motivada en establecer e identificar contextos donde la violencia urbana y sus diversas expresiones amenazan el derecho a la educación. Para esto, el equipo de investigadores concentró sus análisis comparativos en la ciudad de Medellín (Colombia), Torreón (México) y Santiago (Chile), identificando comunas al interior de estas ciudades que presentaran altos niveles de violencia urbana y que tuvieran escuelas en su territorio.

En definitiva, este proyecto investigativo se propuso hacer una lectura de las principales afectaciones del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que habitan contextos de violencia urbana en localidades de los países ya nombrados. Adicionalmente, se buscó analizar críticamente la incidencia que han tenido las políticas públicas desarrolladas en ambos contextos para hacerle frente a dichas afectaciones, con miras a ofrecer orientaciones pertinentes socialmente para cada contexto.

Para esto, la publicación que tiene en sus manos se estructura con un primer capítulo de caracterización de los contextos de las tres localidades en estudio, presentando fundamentalmente sus rasgos más visibles de violencia urbana y marginalidad. Se aborda la realidad de la ciudad de Medellín en Colombia, con una historia de violencia asociada a la dimensión política y económica (narcotráfico, guerrilla, paramilitares, Estado); La Pintana, en el sector sur de Santiago en Chile, con violencias derivadas de exclusión y marginalidad; y finalmente Torreón en el norte de México y su escalada de violencias del crimen organizado.

Un segundo capítulo, establece aproximaciones teóricas desde dos perspectivas, la de violencia urbana y la del derecho a

la educación, para luego describir el itinerario metodológico de la investigación. En cuarto lugar, y tras mostrar la metodología de investigación, se presentan los resultados de los análisis por país que resultan del cruce de los tipos de violencia identificados con los tipos de afectaciones al derecho a la educación, para luego establecer un análisis transversal (cruzado) entre los tres países, identificando sus singularidades y regularidades que presentan los tres escenarios analizados. Para finalizar, se expone una aproximación a las respuestas desde las políticas públicas y con reflexiones finales escritas para abrir diálogos y reflexiones en torno al tema.

Durante el desarrollo de la investigación, en los países del estudio se desencadenaron hechos y episodios que tensionaron el trabajo investigativo y del cual (dada las características de estos acontecimientos) no pudieron ser absorbidos, ya que se encuentran en pleno desarrollo. En Chile, las manifestaciones de los estudiantes tomaron un nuevo impulso producto de la coyuntura electoral que enfrenta este país en noviembre de 2013; Colombia por su parte, vive y sigue con intensidad las negociaciones entre las FARC y el Gobierno que ponga fin a 75 años de violencia en el país; y México, con movilizaciones de los maestros frente a la reforma educativa y de carrera docente presentado por el Gobierno de Peña Nieto. Más allá de estas coyunturas, la violencia urbana en la región sigue creciendo y afectando el cumplimiento del derecho a la educación.

Asimismo y demostrando la necesidad de visibilizar esta dimensión del problema educativo en la región y el mundo (como lo señala Unesco en su «Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación». Unesco, 2010, Educación Bajo Ataque), la investigación fue generando un conjunto de espacios de reflexión y encuentro en torno a la temática con una vasta participación e interés por parte de la comunidad educativa latinoamericana como los seminarios en Santiago de Chile en junio de 2011, el seminario en Medellín de noviembre

de 2012 y recientemente el de Torreón en julio de 2013. En esta misma dirección, se inscribe el llamado que hizo el grupo de investigación para presentar experiencias de educación para la paz, la convivencia democrática y los DDHH que encuentran implementando en escuelas del continente. La respuesta ha sido motivadora y entusiasta, recibiendo más de treinta iniciativas de siete países latinoamericanos que expresan la necesidad de abrir y converger diversos esfuerzos que se están realizando en estos campos al interior del sistema formal de educación. Cabe destacar que diez de estas experiencias de educación para la Paz se encuentran presentadas en la Red INNOVEMOS de Unesco desde septiembre de 2013. Otro de los aspectos que verifican la necesidad de profundizar y proyectar el trabajo que ha impulsado la investigación dice relación con la creación de la Red de Escuelas Latinoamericanas por la Paz y la Convivencia Democrática, que surgió en el marco del seminario en Torreón México producto del interés y presión de los docentes latinoamericanos articulados desde las experiencias presentadas.

Este es sólo un inicio en un campo de preocupación que merece ser visibilizado. La calidad de las democracias y la calidad de la educación como derecho no es posible de alcanzar, si las sociedades latinoamericanas siguen fragmentadas socialmente y agitando con fuerzas las violencias urbanas.

Las escuelas están sitiadas por la violencia urbana, y su rol educativo, pedagógico, formativo se encuentra amenazada por estos contextos, que inciden fuertemente en los niños y niñas de América Latina. La calidad educativa que concentra la atención de las políticas educativas, no se agota sólo en una preocupación sobredimensionada por resultados a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados en las escuelas. La fiebre por la cuantificación y la estadística no permite avanzar en aspectos cualitativos en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes, el foco por la preocupación en los resultados académicos ha generado que las escuelas desarrollen buenos alumnos, pero no ciudadanías activas. No sirve sólo manejar competencias duras

y caer en la mera instrucción, sino que se requiere recuperar la escuela como un espacio de construcción de lo público, donde se forman sujetos críticos y capaces de vivir en la diversidad y el respeto al otro. Esto debe ser atendido a la brevedad por las agendas en educación, ya que la democracia es esencialmente un proyecto de convivencia.

EDGARDO ÁLVAREZ

## 1. CONTEXTOS DE VIOLENCIA URBANA<sup>1</sup>

La investigación ha sido desarrollada en tres contextos específicos: Medellín (Colombia), Torreón (México), Santiago (Chile), específicamente se han identificado tres territorios al interior de estas ciudades, en los cuales se han aplicado las diversas estrategias contempladas para el desarrollo del trabajo.

Con la intención de caracterizar el escenario territorial, se presenta los análisis situacionales para cada uno de estos territorios, con el objetivo de acercarse (lo más posible) a la realidad con la cual se encontró la investigación al inicio.

### 1.1 Violencia urbana en Medellín/ Colombia

#### La ciudad de Medellín de los últimos tiempos

La transformación del tráfico de coca, de una economía artesanal y dispersa, a la modernización y centralización de la cadena productiva del narcotráfico<sup>2</sup>, tuvo grandes implicaciones en la

---

<sup>1</sup> Investigación realizada por Maryluz Marín Posada y Ángela Urrego Tovar, sociólogas e investigadoras colombiana del Instituto Popular de Capacitación (IPC), Medellín, Colombia. Agradecimientos a Diego Herrera y Ariel Gómez, quienes participaron en la primera etapa de esta investigación.

<sup>2</sup> El dinero que hoy produce el narcotráfico en Colombia equivale aproximadamente al 2.5 % del PIB en el país, en alguna ocasión pudo haber alcanzado el 4 %, y ha financiado a guerrillas y paracos, a fuerza pública y fuerza dirigente y ha facilitado el accionar de diferentes actores, comprando la permisividad de las sociedades y la legitimidad de las instituciones, a partir de la corrupción de políticos, curas, hacendados y ganaderos, aquí la lista sería interminable. (*La silla vacía*. Entrevista de Juanita León a Alejandro Gaviria. 15 de mayo, 2011).

vida social y política de la ciudad, desde los albores de la década del ochenta. La aprobación y permisividad social con que este elemento productor de violencia contó en la ciudad de Medellín, tiene relación directa con algunos fenómenos que se acentuaron durante la segunda mitad del siglo XX, como la recesión económica que estimuló las altas tasas de desempleo y pobreza. El dinero y asistencialismo social de las arcas del narcotráfico fueron un paliativo en esta crisis, situación que facilitó el ingreso del narconegocio en la vida social y política, por medio de la aprobación social de la que gozaron grandes capos de la mafia, derivada de sus comportamientos filantrópicos y actividades políticas.

A esta situación, se sumó la aparente simpleza con que un ser humano podría hacerse rico a través del negocio, a corto plazo y sin mayores esfuerzos, elemento sustancial y relevante que coincidió perfectamente con la vida de consumo promovida por la publicidad y las ideas de éxito y felicidad sustentadas en la acumulación y la capacidad de gasto; asimismo los medios masivos de comunicación que refuerzan a través de televisión ideales de una vida opulenta e idealizan como héroe al capo o al sicario que promulgan respeto y poder y lo buscan a través de las armas y el dinero.

La década de los ochenta fue una época próspera para el negocio, los carteles de la coca habían consolidado un imperio económico al que pocos pudieron resistirse. Un panorama sociopolítico de agotamiento y desencanto de la lucha insurgente, que no había logrado dar solución a los problemas derivados de la lucha de clases y distribución de la riqueza, sumado al número creciente de secuestros y la indignación de grandes ganaderos y terratenientes por las prácticas extorsivas y de intimidación recibidas de los grupos guerrilleros, fortalecieron la articulación de los capos con fuerzas políticas, económicas y militares de tendencia contrainsurgente. No podemos olvidar los capítulos del MAS<sup>3</sup> y los escuadrones de la muerte a inicios de los ochenta.

---

<sup>3</sup> O «Muerte a Secuestradores», primer grupo paramilitar financiado por el narcotráfico en este país.

ta, ni los famosos grupos de limpieza social que operaban en los centros urbanos.

Con la demanda de seguridad creció la oferta privada que se proveía de forma violenta. Los intermediarios se hicieron necesarios para relacionar las partes, se trataba de empresarios del crimen al mando de varias bandas que negociaban con la muerte, y que ahora colocaban un precio diferencial a la cabeza de policías, políticos y ciudadanos del común, haciendo de la muerte una empresa o un negocio. Nacieron así las llamadas oficinas. Los más jóvenes fueron la carne de cañón en ese mercado de la muerte. Los grupos de amigos y las galladas fueron el instrumento de reclutamiento de las bandas de sicarios.

Con esta combinación de fuerzas y violencias, en la que el narcotráfico fue nudo articulador y financiero, creció la tolerancia social hacia la ilegalidad, disminuyó la legitimidad de las instituciones, al tiempo que la privatización de la violencia y la seguridad contó con recursos importantes para hacerse viable. Un grupo social había sufrido como ningún otro la vulnerabilidad que el contexto le presentaba, los jóvenes. Fueron señalados como víctimas y victimarios. Desde que empieza la década de los noventa a hoy, en la ciudad de Medellín han sido asesinados más de 40.000 jóvenes entre los 14 y 26 años de edad. La lista engrosaría exponencialmente si contáramos también campesinos, indígenas, policías, políticos y capos.

Para inicios de los noventa, Medellín detentaba el penoso lugar de ser la ciudad más violenta de América Latina. Entre los años 1990 y 1999 hubo 45.434 homicidios. El menor número de homicidios se presentó en 1998 con 2.854, y el año con la más alta tasa fue 1991 con 6.658<sup>4</sup>. Hasta 1995 el número de homicidios no bajaba de 4.000, y hasta 2002 fue de casi 3.000 por año. Para 1990 el número de habitantes de la ciudad no superaba 1.700.000 y para 2002 era de 2.025.293.

---

<sup>4</sup> Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (datos 1990-2007) y Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia (SISC), Secretaría de Gobierno y Alcaldía de Medellín.

Aunque el número de homicidios tendía a la baja, aún eran niveles muy altos. Además, la baja en número de muertes violentas por año no equivale a decir que una sociedad tenga más seguridad y menos violencia, la tasa de homicidios es tan sólo un indicador de esta, entre los que también tiene lugar importante la extorsión, las amenazas, los niveles de desplazamiento forzado, el debilitamiento y la deslegitimación de las instituciones del Estado.

La participación de las más jóvenes generaciones en el conflicto que de allí se generó, fue estimulada por la escasez de oportunidades institucionales para resolver los problemas de subsistencia. La promesa económica del narcotráfico engrosó las filas de sicarios que convirtieron la muerte en un mercado negro, que les representaba retribuciones monetarias.

Las bandas de milicianos que habían sido formadas por grupos subversivos como el EPL y el M19 en algunos barrios de Medellín, pasaron a ser una fuerza militar entrenada que sirvieron posteriormente a los capos y a las autodefensas (estos últimos llegaron a ocupar más del 50 % de la ciudad). Los jóvenes que inicialmente combatían al Estado desde una estrategia insurgente, pasaron en muchos casos a trabajar para él, de manera soterrada e ilegítima y por medio de estratagemas con la fuerza pública e intereses mafiosos cercanos a la vida política. Aunque la privatización de la violencia y de la seguridad había surgido años atrás, el dinero del narcotráfico estimuló la cualificación y difusión de las mismas. Con ellas creció la impunidad y aumentó la desconfianza en las instituciones.

Durante el primer quinquenio de la primera década del 2000, en la ciudad se llevan a cabo dos procesos de desmovilización masiva de paramilitares. Aproximadamente 2.900 sujetos de los bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada, entregaron las armas en un par de ceremonias que para muchos fueron una completa farsa por razones diversas. Entre ellas aparecen versiones de jefes paracos desmovilizados que indican que todavía horas antes de la ceremonia del 25 de noviembre de 2003 (desmovilización del bloque Cacique Nutibara), había personas



en los barrios recogiendo firmas y convenciendo a jóvenes para que simularan haber sido combatientes de las autodefensas en la ciudad, a cambio recibirían diferentes prebendas económicas que ayudarían a sobrellevar las precarias condiciones de sobrevivencia que la mayoría de ellos tenían que soportar. Otros elementos para reforzar este argumento son la continuidad hoy de las estructuras, la prolongación del negocio de la coca, el lavado de activos y la movilización de armas al interior de la ciudad, que indican que diversos mandos medios nunca se desmovilizaron, o que, una vez hicieron parte de la parafernalia que precedió y sucedió a la aparente desmovilización, reemplazaron los grandes jefes paramilitares una vez estos fueron extraditados a los Estados Unidos.

La herencia que estas pseudo desmovilizaciones dejaron a la ciudad cargadas de dudas y desencanto. Los brazos armados de las filas paramilitares continuaron delinquiendo, protegiendo rutas y centros de distribución, al mando de nuevos jefes, que participaban en cada uno de los eslabones de la cadena productiva del negocio, monopolizando rentas legales e ilegales, lavando activos y lo peor, reclutando para el conflicto a las jóvenes generaciones que no han dejado de padecer de este flagelo, desde sus inicios hasta hoy.

Posterior a la desmovilización de los bloques paramilitares hasta 2008, Medellín tuvo una baja en la tasa de homicidios. En 2008 empiezan las extradiciones a Estados Unidos de los grandes capos de las autodefensas, entre ellos alias Adolfo Paz o don Berna, quien fuera la cabeza más visible de la llamada oficina de Envigado. La crisis de mando que este deja en la ciudad de Medellín y parte del Valle de Aburrá, empieza a ser disputada ahora no por uno, sino por varios personajes que se habían desempeñado como jefes medios de las bandas de sicarios de la famosa oficina.

El monopolio de la violencia entra entonces en un periodo de desavenencia y la conquista del mando dispara nuevamente las tasas de homicidios, de reclutamiento de jóvenes, desplazamiento intraurbano y extorsiones en la ciudad, como lo revela

el informe de la Personería de Medellín de 2012, en el que se hace un comparativo de las cifras de los niños, niñas y jóvenes víctimas de homicidio, las cuales según la fuente

[...] disminuyeron en el año 2012 con respecto al año anterior. Mientras en el año 2011 se registraron 182 casos, equivalente a un 61%, para el año 2012 se presentaron 117 casos, correspondientes al 39 %, es decir, una disminución de 65 homicidios<sup>5</sup>.

En el informe se precisa que el número de muertes entre los 0 y 17 años fue de 156 en el año 2011, y 108, en el año 2012. Por su parte el Sistema de Alertas Tempranas (SAT) de la Defensoría del Pueblo, de marzo del 2013, presenta un informe con datos alarmantes acerca de las vulneraciones y los riesgos a los que están expuestos niños, niñas y jóvenes de la ciudad, el SAT plantea que aproximadamente 18.500 niños, adolescentes y jóvenes hombres cuyas edades oscilan entre los 10 y 19 años de edad, se encuentran en riesgo por las presiones de reclutamiento y utilización ilícita por parte de los grupos armados ilegales, los Urabeños y la Oficina de Envigado o los combos que están al servicio de estos, en la disputa por el control territorial<sup>6</sup>.

## Juventud ¿divino tesoro?

Las nuevas generaciones de la ciudad han crecido familiarizadas con la muerte y la ilegalidad, con los nexos institucionales y fuerzas ilegítimas violentas, con el miedo y la indignación, con la impotencia y desencanto hacia una esperanza de seguridad y paz.

Para muchos ha sido evidente el fortalecimiento de alianzas mafiosas con la fuerza pública, la ciudadanía lo dice a viva voz

---

<sup>5</sup> Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en la ciudad de Medellín, 2012-Personería de Medellín.

<sup>6</sup> Defensoría del Pueblo (defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH), Sistema de Alertas Tempranas (SAT). Informe de Riesgo. N° 008, 13 de marzo de 2013.

y no pasa nada, y nuevamente los jóvenes son las víctimas más afectadas.

Este ambiente absolutamente conflictivo, violento e irrespetuoso de la vida y la dignidad humana, se ha fortalecido en las últimas tres décadas. Desde entonces, las nuevas generaciones han crecido en medio de las balas. La violencia, la ilegalidad, la desconfianza en las instituciones y la naturalización de la muerte han sido elementos constitutivos del ambiente socializador en que han crecido generaciones enteras.

Mientras la violencia recrudece, el gasto en seguridad crece de manera alarmante en el país. Según cálculos del pasado ministro de Hacienda Juan Carlos Echeverry, entre 1980 y 2005 el país se habría gastado 140 billones de pesos en la guerra. Sólo en 2010 gastó \$21 billones y para 2011 más de \$19<sup>7</sup>. El país sigue avanzando en agendas legislativas que abordan el tema de seguridad y convivencia desde una lógica altamente militar y represiva, tal y como lo viene haciendo desde décadas atrás y en la ciudad no parece suceder nada distinto. La solución de los problemas de violencia juvenil siguen resolviéndose por la vía de la penalización. Eso sin mencionar que las cárceles y centros de reclusión son cada vez lugares más insalubres y humillantes, no aptos para la resocialización y la educación de sujetos sociales. Mientras tanto, los jóvenes se debaten entre la exigencia que la sociedad les hace como presente y futuro de la nación, y la escasez de oportunidades<sup>8</sup>.

### Vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado

Según datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), desde 1999 hasta hoy, Antioquia es el departamento del país donde más niños y niñas se han desvinculado y han sido rescatados de las filas de grupos armados ilegales. No se dispone de cifras exactas; el Ministerio de Defensa habla de 8.000 para

<sup>7</sup> *El Espectador*. 10 de mayo de 2011.

<sup>8</sup> El índice más elevado de desempleo juvenil en la región se presenta en Colombia, mientras países como Perú y Venezuela registraron en 2009 tasas de 12,6 % y 13,6 %, respectivamente. Colombia les dobló con 26,3 % (VILLAMÍL, 2011).

toda Colombia y algunas Organizaciones No Gubernamentales de 11.000 y hasta de 14.000. En lo que sí se coincide es en que cada vez las víctimas son los más pequeños. Según datos de Unicef, en el 2002, la edad media de reclutamiento era de 13,8 años y en el 2006 de 12,8, lo que indica que el promedio de edad de vinculación va en descenso.

Según la pasada Secretaría de Gobierno de Medellín, unos 50.000 menores de edad se encuentran inmersos en entornos de violencia y conflicto, y unos 9.000 están en riesgo de ser reclutados por grupos delincuenciales de la ciudad. Al menos la mitad de los integrantes de estos combos serían menores de edad, aseguran organizaciones sociales. En condición de víctimas, un buen porcentaje es involucrado inicialmente contra su voluntad, en labores como la distribución de estupefacientes, porte ilegal y transporte de armas. Posteriormente se transforman en victimarios al participar en delitos como el hurto calificado agravado, concierto para delinquir y homicidio, al servicio de algún «capo».

En el lanzamiento de una campaña nacional reciente contra la vinculación de NNJ al conflicto, el presidente Juan Manuel Santos quiso recordar que el 47 % de todos los desmovilizados de la guerrilla y de los grupos paramilitares, cerca de 25.000, fueron reclutados cuando eran niños. Eso sin contar con el costo que representa la utilización que la fuerza pública viene haciendo de niños y niñas en el marco de las campañas cívico-militares. «Los utilizan en campañas lúdicas, como informantes, los suben a los helicópteros, hacen campañas en donde les colocan prendas militares, y por supuesto en zonas de conflicto como las de Colombia, eso los coloca altamente en riesgo»<sup>9</sup>, explica Carlos Martínez de la ONG Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia.

---

<sup>9</sup> Véase: «Colombia: Reclutamiento de niños es práctica sistemática de grupos armados». *Radio Nederland Internacional – RNW*. Puesto en línea: 22 jun. 2011.

## Violencia generalizada contra niños, niñas y jóvenes

Los índices de maltrato de NNJ siguen disparados. En los grupos más excluidos están las principales víctimas de este fenómeno. Según un estudio del Grupo de Microeconomía Aplicada de la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia, utilizando información de la Encuesta de Calidad de Vida de Medellín de 2008, encontró que el 11% de los hogares de Medellín reportaron al menos un episodio de violencia en el interior del hogar, que puede ser física, psicológica, sexual o económica.

Por estrato socioeconómico el 1º y el 2º son los más vulnerables y en hogares donde el jefe de hogar es mujer se reportaron más casos de violencia que frente a hogares con jefes hombres. Los episodios están correlacionados con el nivel educativo del jefe, indicando que a menos educación más casos de violencia reportados. Entre los aspectos a indagar como características que incrementan la probabilidad de violencia están: el número de personas en el hogar, hogares con menores de 10 años, el consumo de alcohol, si el jefe del hogar está desempleado, etc.<sup>10</sup> El círculo de violencia se reproduce en todas las esferas de la vida y desde edades tempranas los sujetos se ven abocados a condiciones de vida de desprotección, abandono y miseria, afectando un amplio campo de derechos y restando garantías para el desarrollo de sus libertades.

Más de 1.000 menores de edad en la ciudad se encuentran en situación de indigencia, alrededor de 10.000 desplazados<sup>11</sup>. Según informa la Personería Municipal entre los años 2009 y octubre de 2011 diferentes comunas y otros municipios han expulsado a 11.391 niños, niñas y jóvenes a vivir en situación de calle en la ciudad. Y entre enero y noviembre de 2011 se presentaron 82 casos de amenazas contra la vida de NNJ. Sólo entre enero y septiembre de 2011 fueron asesinados en la ciudad 624 jóvenes

<sup>10</sup> BARRIENTOS, J. «La socioeconomía de la violencia intrafamiliar». *El Colombiano*. 10 jul. 2011.

<sup>11</sup> MIRA, N. «La infancia en Medellín entre la pobreza y la atención». *El Tiempo*. 4 sept. 2011.

que no superaban los 25 años y 155 no pasaban de 17. Día a día, NNJ se socializan en un ambiente violento e ilegal que está sirviendo como referente para la configuración de sus identidades, valoraciones morales, ideas de justicia, dignidad, legalidad y formas de relacionarse con otros sujetos. Algunas expresiones como fronteras invisibles, extorsión, reclutamiento, desplazamiento, narcotráfico hacen parte de la gramática sociocultural en la que se socializan nuestras nuevas generaciones.

El trabajo infantil aparece como otro factor de bastante incidencia en la múltiple afectación de derechos de NNJ. La OIT lo define como «todo lo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico». Alrededor de 60.000 niños y niñas de la ciudad trabajan, dice la Secretaría de Bienestar Social, situación que sirve como detonante de riesgos y vulneraciones diversas, al tiempo que estimula la desescolarización incentivada por las necesidades de sobrevivencia, está restando tiempos para el ocio, la recreación y al buen trato, se les somete a largas jornadas de esfuerzo físico y a tratos desproporcionados acorde a sus condiciones y en desventaja desde todo punto de vista. Asimismo, esta realidad estimula el círculo de la pobreza y es una amenaza para la configuración de relaciones familiares estables, de amor y cuidado, de protección y seguridad.

Sería de gran importancia preguntarnos por los efectos sociales que estamos promoviendo en el mediano y largo plazo, cuando en el presente inmediato las condiciones de existencia que harán posible ese futuro no son dignificantes para quienes serán protagonistas de ese lugar en el tiempo. Ciertamente no se trata de seguir aduciendo con tono cínico que los jóvenes han perdido los valores, cuando ni siquiera han saboreado de manera integral el valor de la dignidad humana en toda la dimensión de sentidos que el término evoca. No se puede pedir a alguien que predique algo que no ha vivido, que no ha experimentado. ¿Cuáles serán los impactos socioculturales que tendremos en dos o tres décadas fruto de la realidad que hoy ofrecemos a las generaciones que forjarán ese destino?

## Una ciudad de contrastes

Sería atrevido desconocer que en medio de un contexto bastante hostil como el de la ciudad hoy, existen esfuerzos muy interesantes para alentar la transformación de nuestras condiciones de vida asociadas a la violencia. En medio de una realidad atravesada por el conflicto armado y el erario ilícito del narcotráfico, se levanta otra ciudad, mucho más moderna políticamente hablando, más incluyente y con intereses más genuinos de cambio.

En medio de esa ciudad violenta también conviven cerca de 5.000 niños, niñas y jóvenes integrando la Red de Escuelas de Música, programa que desde 1997 a la fecha funciona en la ciudad y que es financiada con dineros públicos de la Secretaría de Cultura Ciudadana. El movimiento cultural de jóvenes ha tomado fuerza a través de expresiones musicales y artísticas. Las mujeres, las madres víctimas del conflicto, el movimiento estudiantil universitario son sólo parte de las oportunidades con que cuenta Medellín para construir horizontes de futuro distintos a los que vivimos hoy.

En materia educativa la ciudad ha experimentado con los últimos dos Gobiernos municipales cambios importantes. La cobertura en educación se ha ampliado a la primera infancia a través del programa Buen Comienzo de la Alcaldía municipal. Desde su creación el programa llega a todas las comunas de la ciudad. Colegios nuevos en los últimos tres años, jardines infantiles construidos en zonas más vulneradas de la ciudad, disminución de tasas de deserción escolar, avances importantes en materia de gratuidad, restaurantes escolares y hasta subsidios parciales a boletos de transporte estudiantil.

Medellín es en síntesis una ciudad de amplios contrastes, una ciudad en la que casi la mitad de sus habitantes viven en situación de pobreza. Allí se levanta la voz de otra ciudad más humana, más resistente y con mayor esperanza en una vida distinta, respetuosa del otro y la otra, de la diferencia, y con capacidad para compadecerse con el dolor de los demás. Una ciudad más

solidaria en medio de una realidad individualista, indiferente y violenta, eso la hace más compleja.

### **Acerca de la Comuna 6, Medellín**

La Comuna 6 de Medellín, denominada Doce de Octubre por el Departamento Administrativo de Planeación Municipal, es el lugar donde se efectúa el procedimiento investigativo en cuestión. Esta comuna se encuentra ubicada en el costado noroccidental de la ciudad, en la ladera del Picacho, uno de los cerros tutelares de la ciudad. Sus límites son:

- Por el norte: Partiendo desde el cruce de la línea del perímetro urbano, o cota 1900, con la quebrada la Madera y siguiendo el cauce de esta, aguas abajo, hacia el oriente, hasta su intersección con la carrera 76.
- Por el oriente: Se continúa por la carrera 76 hacia el sur hasta la calle 107, por ésta al oriente hasta la carrera 75A, por ésta al sur hasta la calle 106B por esta al oriente hasta la carrera 70, por ésta al sur hasta la calle 104, por ésta al occidente hasta la carrera 71, por ésta al sur hasta e empalme con la calle 103 y 102B hacia el occidente hasta la carrera 72, por esta al sur hasta la calle 93, por ésta al occidente hasta la carrera 73B y por esta hasta su encuentro con la quebrada la Quintana.
- Por el sur: Tomando el cauce de la quebrada la Quintana, aguas arriba, hacia el occidente hasta encontrar la carrera 88, por ésta al nororiente hasta su encuentro con la quebrada la Cantera (ramal sur), por esta aguas arriba hasta interceptar la cota 1900.
- Por el occidente: Continuando por la línea del perímetro urbano, o cota 1900, hacia el norte hasta su cruce con la quebrada La Madera, punto de partida.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Datos oficiales entregados por el Departamento Administrativo de Planeación Municipal, 2005.



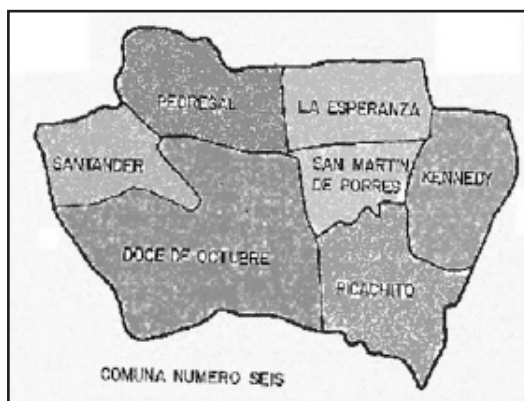
Dentro de su perímetro se identifican doce barrios: Santander, Doce de Octubre n°1, Doce de Octubre n°2, Pedregal, La Esperanza, San Martín de Porres, Kennedy, Picacho, Picachito, Mirador del Doce, Progreso n°2 y El Triunfo.



La Comuna 6 se distingue<sup>13</sup> por tres características. En primer lugar por ser un territorio con una alta densidad poblacional, siendo la más densa en la ciudad, seguida por la Comuna 2, conocida como Santa Cruz, con 452 habitantes por hectárea. El Doce de Octubre o Comuna 6 es la que presenta mayor densidad poblacional con 525 habitantes por hectárea, de igual forma el barrio más densamente poblado en la ciudad, el Mirador del Doce presenta un índice de 884 habitantes por hectárea. En segundo lugar, la Comuna 6 ha sido reconocida por el nivel y trayectoria de organización comunitaria que se ha movido desde las Juntas de Acción Comunal, el sindicalismo, el movimiento popular, las organizaciones barriales o de pobladores, las organizaciones juveniles, organizaciones cívicas comunitarias, cul-

<sup>13</sup> «La comuna de hoy hacia la zona deseada. Por un proyecto colectivo de ciudad». Plan Estratégico Comuna 6, 2006-2015.

turales y artísticas, hasta proyectos de integración comunal y zonal. Comparativamente con las demás comunas de la ciudad, ésta se ha identificado en el pasado y en el presente por su vida organizativa. Ante las instancias gubernamentales y no gubernamentales y el Concejo Municipal, es reconocida por su capacidad de gestión, lo que lleva a una tercera característica: la alta presencia institucional en la comuna. Estos tres elementos han dinamizado la comuna a través de la historia.



### Una mirada a la historia de la Comuna<sup>14</sup>

El proceso de población de la Comuna 6, se inicia a finales de la década del cincuenta y principios del sesenta. Desde entonces y hasta la década del noventa se pueden distinguir cinco modalidades de asentamientos, las cuales han configurado características especiales en cuanto al comportamiento poblacional, la apropiación del territorio y su relación con el Estado.

Los primeros procesos de ocupación del espacio se registran en los años cincuenta y sesenta con la modalidad de asentamiento pirata; las tierras fueron loteadas por urbanizadores ilegales, sin ningún tipo de normas técnicas y oficiales. En la zona y la comuna los terrenos eran en su mayoría de propiedad de las

<sup>14</sup> Plan Estratégico Comuna 6, 2006-2015.

familias Carvajal, Cock Alvear y Shwarberg, y fue con estos terratenientes con los cuales los pobladores empezaron a negociar sus lotes. Bajo esta modalidad se consolidaron los barrios de La Esperanza, Kennedy, San Martín de Porres y Miramar (1965), siendo este último identificado en la actualidad como un sector del barrio Kennedy. Aquí, el proceso de poblamiento se dio sin ninguna asesoría o dirección por parte de los urbanizadores, fueron los propios pobladores quienes por medio de su inventiva, sentido común y organizativo, lograron dar respuesta al medio abrupto, transformarlo y apropiárselo.

A finales de la década del cincuenta y en las décadas del sesenta y setenta, se inician soluciones de vivienda ofrecidas por el Instituto de Crédito Territorial (ICT), posteriormente Inurbe. Se pueden distinguir dos tipos de programas:

El primer programa se inició en 1962, cuando el ICT, realizó el loteo del actual barrio El Pedregal, desarrollado por autoconstrucción. El sistema consistía en adjudicar predios y a través de la autoconstrucción, el adjudicatario laboraba un número de horas; el ICT aportaba los materiales.

Algunos de estos planes se dirigen hacia una población determinada: trabajadores operarios de las empresas industriales, habitantes de tugurios que vivían alrededor del Cementerio Universal y futuros pobladores sin tradición urbana en la ciudad que vienen del occidente principalmente, del noreste, suroeste y unos pocos del oriente<sup>15</sup>.

El segundo programa del ICT, se inicia en la década del setenta, se trata de la planificación de vivienda urbana masiva. Con este sistema el instituto inicia la construcción de la primera etapa de la urbanización Doce de Octubre, hasta 1976 cuando se entrega la cuarta y última etapa, que hoy es parte del barrio Progreso

<sup>15</sup> NARANJO, G. *Medellín en Zonas*. Citado en: «La Comuna de hoy hacia la zona deseada: Por un proyecto colectivo de ciudad».

Nº2. Se presenta una masiva construcción de vivienda e infraestructura física con normas mínimas de urbanización,

[...] el ICT exigía como requisito mínimo la tradición urbana de los futuros habitantes, una residencia mínima de cinco años en la ciudad, supuestamente con ello se quería disponer de una población con cierto grado de pertenencia a un conglomerado urbano, lo cual constituía por ende una forma de control de usos y transformaciones del espacio dado<sup>16</sup>.

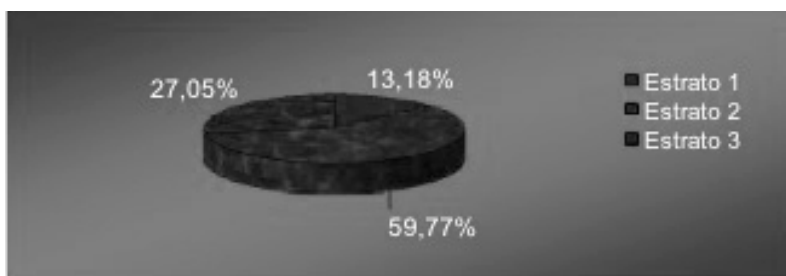
Este último sistema constituye el asentamiento o urbanización planificada de carácter estatal. Aquí el diseño, la planificación y construcción compete a un organismo del Estado, en este caso el ICT, y se caracteriza por una distribución racional del espacio.

Es precisamente bajo esta modalidad que llega a la Comuna 6 y a la zona noroccidental, el grupo más significativo de pobladores hasta el presente. Empleados y obreros calificados que van dando a estas comunas el distintivo de zona de planificación estatal con el programa más importante de vivienda que ha tenido el ICT en Medellín. Diversos programas de vivienda planificada hacen de esta una zona sui géneris, en términos de soluciones habitacionales para sectores populares.

El barrio más denso era la Esperanza, seguido por San Martín de Porres y Kennedy, a su vez era la segunda comuna más densamente poblada de la ciudad. Entre otros factores, por haber sido objeto de planes masivos de vivienda, por su carácter «obrero» en general –lo cual implicó un mínimo ingreso para la consecución de vivienda y la constitución de familias numerosas–, la irrupción en la década de los setenta de los segundos y terceros pisos –sirviendo para responder a la extensión de las familias o para aumentar los ingresos familiares mediante el alquiler de casas y cuartos–, el desarrollo de asentamientos de invasión y piratas, y las migraciones hacia la zona por violencia en la región de Urabá.

<sup>16</sup> *Ibidem.*

Respecto a la tradición y vigencia de organización comunitaria se puede establecer que existe una «cultura» organizativa en la comuna y que se ha distinguido por su tradición política y luchas colectivas, por el carácter obrero y la influencia sindicalista, y por el nacimiento y consolidación de nuevos espacios de participación comunitaria. Pero ha sido la década del noventa testigo de la proliferación de formas organizativas y del nacimiento de proyectos convergentes: organizaciones juveniles, bibliotecas populares, comités ambientales, cooperativas, grupos culturales, entre otros.



Municipio de Medellín, Plan Estratégico Comuna 6, 2006-2015

Según el plan de desarrollo estratégico de la Comuna 6 (2006-2015), la actividad económica que más se desarrolla en la comuna corresponde al sector comercial. De igual forma se evidencia que la actividad económica carece de una consolidada estructura productiva que impulse, en mayor medida, el desarrollo de los otros sectores. Es importante anotar que la actividad industrial de la Zona 2 de Medellín (a la cual pertenece la Comuna 6) se concentra en los barrios Castilla y Caribe principalmente.

Esta comuna tiene 201.730 habitantes. La actividad económica ha tenido varias fluctuaciones partiendo de los modelos pasados de las grandes industrias a las microempresas y las pymes (pequeñas y medianas empresas), el bajo nivel de crecimiento económico y la limitada capacidad de generar empleo de buena calidad, han estimulado la economía informal como una forma alternativa de subsistencia y de reducción de costos.

En el año 2012, el valor del indicador multidimensional de condiciones de vida para el total de Medellín fue de 47,02 %, mientras que la Comuna 6 se encuentra en 38,57 %, cifra que hace evidente la desigualdad en el índice de calidad de vida, teniendo en cuenta que la comuna con un índice de calidad de vida más alto (el poblado) se encuentra en 76,63 % y la comuna con un índice de calidad de vida más bajo (el popular) se encuentra en 32,06 %. Podemos inferir que la Comuna 6 está entre las comunas con un índice de la calidad de vida más bajo de la ciudad de Medellín.

Por otro lado el índice de desarrollo humano en el 2011, para la Comuna 6, corresponde al 82,71 %, en contraste con la comuna del poblado con un índice de 97,92 % y el corregimiento de Palmitas con un 74,7 %<sup>17</sup>.

### **IE Kennedy Comuna 6**

La Institución Educativa Kennedy, población específica del estudio comparado, fue creada en el año 2002, cuenta con cuatro sedes adicionales al colegio, las cuales son: Carolina, Concentración, Picacho, Minerva. Tiene alrededor de 2.000 estudiantes y 120 docentes.

El entorno inmediato a la Institución Educativa Kennedy es complejo, existe una alta vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes. El año anterior, un estudiante quedó cuadripléjico, asesinaron un estudiante y al personero lo hicieron desertar del colegio por motivos de amenazas. Existe un ambiente de zozobra y al estudiante que promueve y jalona procesos en la mayoría de casos, lo hacen abandonar la institución. También existen fronteras invisibles, la policía ha llegado a solicitar requisas y el rector no lo ha permitido. Existe vinculación con los grupos armados por parte de los escolares en algún nivel y microtráfico de drogas, aunque el rector no lo reconoce; lo deja entrever. Hay también personas generando adicciones en

<sup>17</sup> Según fuente Departamento Administrativo de Planeación Alcaldía de Medellín, 2012.

los estudiantes y un profundo desconocimiento de los docentes en este sentido. El año anterior amenazaron a cuatro estudiantes, pero son versiones no oficiales y que corresponden a algunas voces. Existe una tensión con los maestros de parte de los estudiantes y directivos. Hay una maestra de toda la vida que ha vivido situaciones de amenazas fuertes, incluso están ex alumnos involucrados en estas situaciones y ella asiente que no saldrá de la institución. La profesora ilustra la incidencia de la familia en el conflicto escolar, mientras que los ex alumnos quieren tener un rol preponderante en el control de la institución. Cuando aparecen los conflictos y el tráfico de drogas al interior de la institución no es evidente para los maestros, lo que pueden hacer estos no es mucho, ya que como figuras de autoridad se han ido descolocando. En esta institución el maestro ha venido perdiendo protagonismo en la escuela.

La Comuna 6 y en particular el sector de Kennedy han padecido muchas situaciones conflictivas. Existen actores escolares que tienen que ver con bandas y grupos violentos; el que vive allí tiene que ver lógicamente con el combo de allí porque puede ser la prima, la novia, el hermano. El control territorial se realiza por medio de la demarcación de límites barriales (fronteras invisibles) y enfrentamientos armados entre las bandas o los combos. Ejemplo: En la Comuna 6 se habla de la existencia de más de 20 combos. «Los duros» intervienen de manera directa o indirecta en asuntos que son propios de las IE.

Históricamente las familias de la Comuna 6 han sido negociantes y competitivas, administran varios negocios, expendios y hasta combos. En este sentido muchas familias compiten y les transmiten a sus hijos que hay que ganar, que hay que tener lo mejor, que hay que tener plata, la novia o el novio más bonito y que muchas cosas se pueden comprar. En síntesis están presente referentes de exclusión y competencia que se transmiten por parte de las familias hacia los escolares.

Se identifica una tensión muy fuerte entre docentes y rector (los docentes están muy solos, no hay equipo pedagógico

y a la hora de resolver un asunto con los estudiantes, el rector desautoriza y los deja sin ningún vestigio de autoridad ante los estudiantes). Hay un clima de amenazas entre pares, de estudiantes a docentes e incluso de ex alumnos a docentes y familias a docentes. Esto permite afirmar que hay una falta de gobernabilidad en la escuela.

Por otro lado, se identifica un asunto con el género muy fuerte y que solicita ser reconocido en su mayoría. De igual modo se percibe que los docentes identifican lo periférico del conflicto más no lo que hay en su interior y que es lo que impulsa estos conflictos escolares. Faltan espacios en la institución donde se reflexione sobre este asunto.

Según las directivas de la institución educativa hay más dificultades con los niños y niñas de grados inferiores (algunos son carritos)<sup>18</sup> que con los de grados superiores, aunque se presume que algunas mujeres de los grados superiores están involucradas en problemáticas como el microtráfico de drogas y de armas.

Principales conflictos identificados por los y las jóvenes: Conflicto entre estudiantes, docentes y directivos docentes. Se destacan expresiones de conflictos relacionados con el maltrato intrafamiliar, el cual es representado por ellos de manera muy violenta; la falta de respeto a docentes y el desacato a los mismos como referentes de autoridad, hasta llegar a agredirlos físicamente: el *bullying* y el acoso escolar entre pares y la injerencia que tienen los actores violentos del entorno en las dinámicas de justicia escolar.

De otro lado, los principales conflictos identificados por los docentes en esta institución son: el consumo de sustancias psicoactivas, agresividad física y verbal, tráfico de drogas, amenazas entre pares y docentes en las aulas, vandalismo en las mismas, acoso escolar, porte de armas, faltas de respeto y enfrentamientos con los maestros.

---

<sup>18</sup> Es decir, niños y niñas que transportan droga, armas o informan a los actores violentos sobre asuntos de su interés o cuando asoma la policía.



## 1.2 Violencia urbana en Torreón/ México<sup>19</sup>

### La ciudad de Torreón, la quinta ciudad más violenta del mundo

En el estudio reciente del Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal de México, se presentó un listado de las cincuenta ciudades más violentas del mundo, nueve de las cuales se encuentran en México, dato que obtienen por un promedio del número de asesinatos y la cantidad de habitantes de cada metrópoli.

Las otras ciudades, conforme su aparición en el registro, son Torreón, Nuevo Laredo, Culiacán, Cuernavaca, Ciudad Juárez, Chihuahua, Victoria y Monterrey.

Estos son los datos presentados por el Consejo Ciudadano:

- 1) San Pedro Sula, Honduras. 1.218 homicidios dolosos en 2012. 719.447 habitantes. 169.30 asesinatos por cada 100.000 habitantes.
- 2) Acapulco, México. 1.170 homicidios dolosos en 2012. 818.853 habitantes. 142.88 asesinatos por cada 100.000 habitantes.
- 3) Caracas, Venezuela. 3.862 homicidios dolosos en 2012. 3.247.971 habitantes. 118.89 asesinatos por cada 100.000 habitantes.
- 4) Distrito Central, Honduras. 1.149 homicidios dolosos en 2012. 1.126.534 habitantes. 101.99 asesinatos por cada 100.000 habitantes.
- 5) Torreón, México. 1.087 homicidios dolosos en 2012. 1.147.647 habitantes. 94.72 asesinatos por cada 100.000 habitantes.

---

<sup>19</sup> Investigación realizada por José Luis Álvarez y Fátima Soto, investigadores mexicanos de CEP Parras (Ciudad Jiménez), Coahuila, México.

La ciudad de Torreón, históricamente ha sido paso obligado hacia la frontera con mayor intercambio comercial con Estados Unidos. La llamada «narcoviencia», de acuerdo con diversos analistas y reportes especializados, tiene origen y destino, por lo que consideran que es necesario observar este fenómeno como parte de las políticas del Gobierno estadounidense en su esquema de lucha global contra el narcotráfico.

El informe especial de la Oficina de Washington para América Latina (WOLA, por sus siglas en inglés), Estado bajo asalto: La narcoviencia y corrupción en México, indica «la competencia cada vez más violenta entre los carteles mexicanos tiene un sólo objetivo: beneficiarse del mercado de la droga en Estados Unidos. El narcotráfico es lucrativo porque millones de estadounidenses consumen drogas».

### Un aspecto económico

Sobre el aspecto económico del problema de la violencia relacionado a la delincuencia organizada, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público señaló al término del año fiscal hay un excedente de 10.000 millones de dólares dentro del sistema financiero mexicano, los cuales presuntamente provienen de actividades ilícitas, sobre todo del tráfico de drogas, según un documento del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados (CESOP).

El dato oficial, revelado a través del documento Lavado de dinero: indicadores y acciones de Gobierno binacionales, señala además que el Congreso estadounidense calcula entre 19.000 millones y 29.000 millones de dólares, el monto de las ganancias ilícitas que fluyen anualmente desde Estados Unidos hacia carteles del narcotráfico y otros grupos criminales en México.

El texto indica «el Departamento de Estado, por su parte, precisa que los carteles del narcotráfico blanquean efectivo por un valor que va de 8.000 millones a 25.000 millones de dólares anuales».

Mientras, No Money Laundering, una ONG estadounidense estima que

[...] en México los carteles del narcotráfico obtienen ganancias por alrededor de 5 % del producto interno bruto, cifra que ascendería a poco más de 59.000.500 millones de dólares, si se considera el PIB nominal del segundo trimestre de 2011 (Instituto Nacional de Geografía y Estadístico y Banco de México).

En cuanto a la economía la comarca lagunera, donde la ciudad de Torreón es la más grande e industrializada, en 2011 participó en el PIB nacional con el 1.5 %, algo así como \$133.474.397.000, si sumamos lo generado por Coahuila y Durango, la producción económica de la laguna representa el 34 %.

### **Una mirada al pasado**

Uno de los orígenes del narcotráfico en México tiene sus orígenes a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX con la llegada de los chinos a las zonas mineras de Sinaloa. Como mano de obra barata, ellos sembraron la amapola, flor utilizada como forma de ornato en patios y jardines, durante la década de los veinte del siglo XX, la crisis minera en el norte del país trajo consigo el uso de la amapola como droga creciendo el uso del opio en esas zonas y que originó la extensión de plantíos en el hoy famoso triángulo dorado de la droga: Sinaloa, Chihuahua, Durango; estados fabricantes de la heroína para el consumo de los estadounidenses que regresaban de la Segunda Guerra Mundial.

En años setenta es cuando se consolidan las familias de narcotraficantes, que posteriormente serán los carteles. Con la industrialización en Colombia de la cocaína, la presencia de esta en México hizo que surgieran narcos que la trasladaban del sur de la república a los Estados Unidos. Al ser golpeado el narco en

Colombia se entrega la distribución total a los narcos mexicanos, los que ganan millonadas de dólares con su venta en los Estados Unidos, consumidor por excelencia de la droga. Un factor de las guerras de los carteles mexicanos es por la conquista de un mayor mercado estadounidense y nacional, otro factor de esta violencia se relaciona con la disputa por la exclusividad del tráfico y de la distribución de la cocaína colombiana.

En la actualidad los niveles de producción y tráfico de las drogas en México en lugar de disminuir han aumentado. El consumo se da principalmente en las zonas urbanas, y la edad promedio es entre los 18 y 34 años de edad. En promedio más de 5 millones de mexicanos, hombres y mujeres consumen una droga de las antes señaladas. Las ciudades de mayor consumo son: Tijuana, Ciudad Juárez, Guadalajara y Ciudad de México, lista de mayor a menor consumo promedio por habitante.

México, además de ser uno de los principales países de tránsito de drogas, es también el mayor productor de marihuana y uno de los principales proveedores de metanfetaminas a Estados Unidos. También es uno de los principales productores de heroína del mundo, la cual se distribuye principalmente en Estados Unidos. Los carteles de drogas mexicanos controlan aproximadamente un 70 % del tráfico de drogas que entra de manera ilegal a Estados Unidos. El departamento de Estado de los Estados Unidos estima que el 90 % del tráfico de cocaína que entra a ese país transita por una ruta originada en Colombia y que cruza por México, y que tal situación genera ganancias de entre \$13.6 y \$48.4 millardos de dólares anualmente. Igualmente, los carteles de drogas mexicanos han aumentado el tráfico ilegal de dinero de regreso a México, producto de la venta de drogas, mejorando además las maniobras de transporte por vía terrestre, probablemente debido a la eficacia del monitoreo en las transferencias electrónicas de dinero por parte del lado estadounidense.

En la década de los noventa, la violencia producida por la delincuencia organizada, se le ubica influyendo o tratando de influir en los círculos políticos y gubernamentales. Varios ase-

sinatos de personajes públicos como el cardenal católico Juan Jesús Posadas Ocampo, así como el asesinato de Luis Donaldo Colosio, candidato a la presidencia de la República por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como al secretario general de dicho instituto, José Francisco Ruiz Massieu. En la escena de esta década aparece un conflicto armado en Chiapas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional le declara la guerra al Estado mexicano, los indígenas dice un «ya basta» y exigen reivindicaciones histórica y actuales.

Por su condición geográfica, Torreón es el paso obligado a las ciudades fronterizas en estados de Chihuahua y Coahuila, y por ende uno de los puntos más importantes para el tráfico y venta de drogas, por ello la lucha por el territorio se ha tornado violenta. En este punto del territorio nacional es donde se localizan los municipios que más aportan económicamente a Durango y Coahuila, y en el que sus ciudadanos tienen un mejor nivel de vida, respecto a otras zonas de ambas entidades.

Las consecuencias que ha traído para los ciudadanos de Torreón la situación de inseguridad y la vulnerabilidad de los cuerpos de seguridad son el cierre de negocios (después de las ocho de la noche las calles lucen prácticamente solas), antes de que se apoderara la violencia de Torreón había servicio de autobuses hasta las 11.30 de la noche, los camiones esperaban a los estudiantes que llegaban de Lerdo o Gómez Palacio (municipios conurbados de Torreón) y se podía caminar por las calles sin problemas, a esa hora se podría observar familias en las banquetas.

En la actualidad existe un gran número de fincas de familias de clase media alta y alta que están en venta, personas que tenían negocios y que han preferido irse de esta zona. Los de menos recursos y que viven en fraccionamientos, por miedo han optado por cerrar algunas calles con cadenas como medida de seguridad o pagar un vigilante.

Conseguir trabajo se ha tornado muy difícil, principalmente las empresas pequeñas han decidido cerrar. En el caso de las más grandes que se ubican en Torreón se valen de cualquier plática

o taller para que sus empleados traten de superar sus problemas psicológicos ocasionados por la violencia, pues hay camiones que trasladan al personal que le ha tocado quedar en el fuego cruzado. Los ataques a la Vicefiscalía General del Estado y a cuerpos policiacos se han convertido en una actividad constante. Los ciudadanos de esta parte del país viven con miedo y optan por migrar a zonas donde no se presenten balaceras diarias.

Ante los hechos violentos que mantienen postrada a la región desde hace años, una serie de acuerdos entre instancias gubernamentales produjeron el programa Operación Laguna I-2011, que, entre otras medidas, apostó en torno al lecho del río Nazas tres bases de operación ocupadas por militares y estableció retenes en distintos puntos. Sin embargo, la puesta en marcha del operativo coincidió con la multiplicación de las ejecuciones.

Por otro lado, ciertos jóvenes que no estudia ni trabaja (denominados «ninis») por las condiciones sociales y económicas del país, son tentados monetariamente y son las principales reservas para reclutamiento de sicarios, informantes (halcones) y distribuidores de drogas en el país.

### **Torreón y la comarca lagunera: espacio de violencia urbana**

Torreón es una ciudad mexicana del estado de Coahuila, ubicada al norte del país, con un desarrollo económico alto, sustentado en la industria agrícola, la industria textil, metalúrgica, química, el comercio y los servicios. Es una de las ciudades más jóvenes de México, pues celebró cien años en el 2007. En conjunto con otras ciudades del estado de Coahuila y de Durango forman la llamada Comarca Lagunera, que es la novena zona metropolitana del país y la más grande de ambos estados.

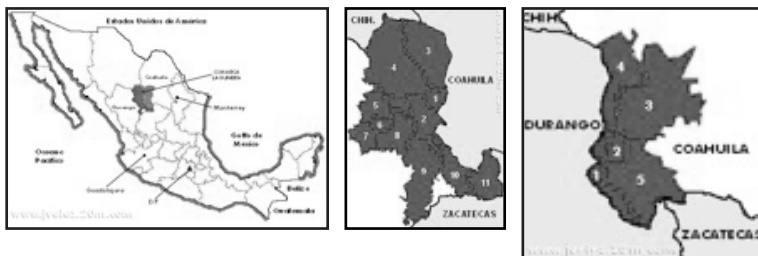
La población de la ciudad de acuerdo al Censo de 2010 es de 608.836 habitantes, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía.



Se extiende por quince municipios de los estados de Coahuila y Durango, y debe su nombre a los cuerpos de agua, es decir, a las trece lagunas anteriormente existentes en el área, entre las que estaba la Laguna de Mayrán, la más grande de Latinoamérica, que se alimentaba por los ríos Nazas y Aguanaval hasta antes de la construcción de las presas Lázaro Cárdenas y Francisco Zarco, que en la actualidad regulan su afluente, por lo que las lagunas han desaparecido.

La Comarca Lagunera es una zona que se caracteriza por sus limitados recursos hídricos y por su clima seco templado. Esta región, que se localiza en la zona norcentral de México, en llanuras y planicies de una altitud media de 1.100 msnm, circundadas por cadenas montañosas con de 2.800 a 3.700 msnm, consiste predominantemente en zonas áridas y semiáridas, donde por razones climáticas y de relieve se tiene de manera permanente un problema de baja o reducida disponibilidad de agua. La escasa precipitación y las características del terreno sólo favorecen la aparición de corrientes intermitentes y efímeras.

En 1996, en Torreón es elegido como alcalde Jorge Zermeño Infante, del Partido Acción Nacional (PAN), principal partido opositor en la región, con lo cual se inicia periodo de doce años de Gobierno panista, donde se da la transición política en el Gobierno federal y asume el poder Vicente Fox, primer presidente de oposición de la República.



COMARCA LAGUNERA DE DURANGO	COMARCA LAGUNERA DE COAHUILA
1. Gómez Palacio	1. Torreón
2. Lerdo	2. Matamoros
3. Tlahualilo de Zaragoza	3. San Pedro de las Colonias
4. Mapimí	4. Francisco I Madera
5. San Pedro del Gallo	5. Viesca
6. San Luis Cordero	
7. Rodeo	
8. Nazas	
9. Cuencamé de Ceniceros	
10. General Simón Bolívar	
11. San Juan de Guadalupe	

## El aumento generalizado de la violencia

En Torreón la violencia directa, con balaceras más generalizadas viene desde el 2008 y 2009, pero ya la población tenía miedo por la violencia hacia las mujeres, que al igual que Ciudad Juárez, fue en ascenso.

Un acontecimiento que se recuerda en el 2008 fue una balacera entre policías municipales y federales. Aumentaron significativamente los secuestros por grandes cantidades de dinero, asuntos que poca difusión tenían en los medios masivos de comunicación, pero que eran bien conocidos públicamente por las redes sociales presenciales y virtuales. La violencia y otros delitos se generalizan.

Aproximadamente el 80 % de los homicidios, en 2009, corresponden a acciones relacionadas con la delincuencia organi-



zada; el resto fue entre civiles. El incremento en los indicadores abarca otros delitos, como el robo de autos: en 2009 fueron 572; 1.182 en 2010, y en lo que va de 2011 1.223 vehículos hurtados, 341 de ellos con violencia. Lo mismo ocurre con el robo a transeúntes: en 2009 hubo 1.323 casos; en 2010, 1.424 y a mediados del 2011 ya iban 1.625.

Las matanzas colectivas en los bares iniciaron en 2010. El pequeño comercio, pequeños empresarios y hasta el comercio informal han sufrido de este clima de inseguridad debido a las constantes extorsiones y amenazas de la delincuencia organizada. Las matanzas colectivas en algunos bares y quintas de esparcimiento fue algo que impactó en la conciencia colectiva y la conducta social, además hubo un aumento exponencial del fuero común como lo son robos a casas-habitación, secuestros, asesinatos, extorsiones asaltos y robos de autos a mano armada y con mucha violencia.

La policía municipal sin armamento ni capacitación adecuada, la policía estatal en condiciones semejantes y ambas infiltradas por la delincuencia organizada, la confianza en la denuncia y en los mismos cuerpos policiacos. Del 2010 en adelante el Ejército y la Marina asumieron los operativos de seguridad y los retenes y patrullaje aumentaron la desconfianza en las autoridades municipales, estatales y federales. Una fiera batalla para intentar resolver un conflicto interno mediante la llamada guerra contra el narcotráfico y desde 2006 a la fecha ha habido una ola incesante de crímenes que ya alcanza los 50.000 muertos donde se ha incrementado el nivel y crueldad de la violencia así como los ataques a civiles.

Sobre esta situación los expertos de seguridad de la ONU señalan que esas matanzas en bares y lugares recreativos son crímenes que buscan amedrentar y desmoralizar a la población y someter a las autoridades. Otra opinión importante de mencionar fue la realizada por Janet Napolitano, secretaria de Seguridad de Estados Unidos quien alerta de una futura posible vinculación del grupo criminal Los Zetas con células terroristas de Al Qaeda.

Paradójicamente se descubre que la agencia de control de armas y tabaco del Gobierno de Estados Unidos creó la Operación Rápido y Furioso, donde de manera arbitraria liberó armamento de alto calibre hacia el sur de la frontera, dotando de armas a narcotraficantes mexicanos para, según ellos, detectarlos y detener a sus poseedores. Sin embargo, se le perdió la pista a todo el arsenal traficado por la agencia estadounidense por lo que estas armas están siendo utilizadas para incrementar la violencia y tender hacia el alza de asesinatos en los estados norteros de México.

### **Escuela Secundaria Técnica Número 1, una escuela en el centro de Torreón**

Se debe partir señalando que la escuela secundaria es el área donde se efectúa el procedimiento investigativo en cuestión. Bajo esta lógica, se consigna que en el centro de la ciudad (cuya característica principal es que los alumnos y alumnas son de esta zona y de otras colonias), se vive una condición de afectación en su proceso y, contradictoriamente, es también una de las opciones más reconocidas, lo que finalmente se traduce en una matrícula completa y en una lista de espera de jóvenes que desean ingresar.

La Escuela Secundaria Técnica Número 1 es una escuela pública federalizada que atiende el nivel de educación secundaria, pertenece al Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas en el estado de Coahuila. Tiene una antigüedad de 45 años. Es de alta demanda, sus alumnos provienen de 200 comunidades o colonias del área urbana de la ciudad y del medio rural del municipio. Cuenta con un director para ambos turnos, una subdirección y tres coordinaciones en cada turno.

La matrícula asciende a un total de 1.600 alumnos repartidos en dos turnos, 36 grupos escolares: 12 de primer grado, 12 de segundo y 12 de tercero. Cada turno cuenta con 18 grupos, de 45 estudiantes en promedio cada uno. El horario vespertino de 13.30 a 19.30 horas y matutino de 7.00 a 13.20 horas. El número

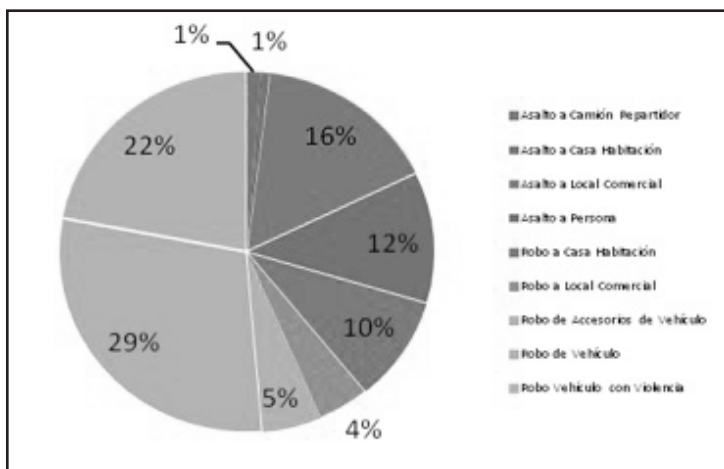
de mujeres es mayor que los varones, un 56 % de mujeres y un 44 % de hombres. Se ubica en el Boulevard Revolución n° 700, al oriente de la zona centro de la ciudad de Torreón, Coahuila. Este *boulevard* marca el límite entre la zona centro y colonias periféricas.

Por encontrarse la escuela a «espaldas» de una planta metalúrgica, existe el riesgo (se asegura que esto bajo control) de la ingesta de plomo. Por estar en el *boulevard* mencionado, cuenta con un buen nivel de transporte público; pero, al mismo tiempo inseguridad provocada por el intenso tránsito.

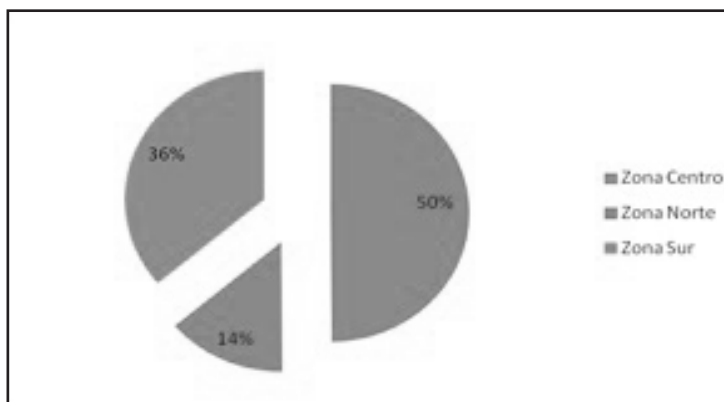
### La violencia en la zona de la Escuela Secundaria Técnica N° 1

A continuación presentamos las estadísticas de la Dirección de Seguridad Pública Municipal de Enero del presente año, sobre los asaltos en Torreón según las denuncias al teléfono de emergencia 066.

Asalto a camión repartidor	5
Asalto a casa habitación	3
Asalto a local comercial	65
Asalto a persona	48
Robo a casa habitación	39
Robo a local comercial	18
Robo de accesorios de vehículo	21
Robo de vehículo	120
Robo vehículo con violencia	90
<b>TOTAL</b>	<b>409</b>



La fuente de la información, no dice del fenómeno su caracterización total, puesto que, como ya se mencionó, la denuncia es abatida por el miedo a las represalias que pueden generarse por la infiltración de la delincuencia en la policía y en el poder judicial.



Los incidentes alrededor de la escuela son múltiples y variados, y se empiezan a identificar a partir del 2008. En la Escuela Secundaria Técnica Número 1, la violencia empezó a sentirse a partir del 2009. Al principio se manifestaba con tiroteos, patrullas que pasaban regularmente al poniente. Sin embargo, ahora ya son a los dos lados, tanto al poniente como al oriente, pues la escuela se ubica en el Boulevard Revolución. Allí se visualiza muy fácilmente hacia dónde está corriendo la violencia. Lo anterior, según propios docentes y alumnos.

Siguiendo con los relatos de docentes y alumnos, hay un incidente significativo, mencionado por los mismos: «en las afueras de la escuela, al salir los estudiantes, se formó un tiroteo y a una niña le alcanzó a rozar una piernita, no le atravesó, nada más le quemó».

El Departamento de Trabajo Social y Prefectura de la Escuela Secundaria Técnica reconoce que ha aumentado la violencia directa al interior y que esta tiene varias causas entre las cuales destaca que los padres de familia evitan la salida de las casas debido a la violencia. Entonces los jóvenes se expresan en la escuela de una forma violenta; realizando juegos agresivos, imitando los juegos que ven en Internet. Ha habido peleas que han sido grabadas o fotografiadas y puestas en las redes sociales. Han aparecido juegos con los roles de sicarios y delincuentes.

### **Un primer acercamiento a las afectaciones al derecho a la educación**

Los últimos datos que el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia (INEGI) publica indican que aproximadamente el 40 % de la población de 15 años y más, no ha concluido su educación básica. Esto vendría siendo aproximadamente 31 millones de mexicanos y mexicanas. 5.3 millones de mexicanos que no saben leer ni escribir; 10 millones no tienen estudios de primaria y 16 millones no han cursado estudios de secundaria.

Para el caso particular de Coahuila, veamos la siguiente tabla, datos del INEGI, Censo Nacional y Vivienda, año 2010.

GÉNERO	15 AÑOS Y MÁS	ANALFABETAS	%	SIN PRIMARIA TERMINADA	%	SIN SECUNDARIA TERMINADA	%	REZAGO TOTAL	%
Hombres	939.879	23.856	2,5	86.998	9,3	188.309	20,0	299.163	31,8
Mujeres	973.377	26.373	2,7	93.159	9,6	216.464	22,2	335.996	34,5
Total	1.913.256	50.229	5,2	180.157	18,9	404.773	42,2	635.159	66,3

Para el caso particular de Torreón, los datos son los siguientes:

GÉNERO	15 AÑOS Y MÁS	ANALFABETAS	%	SIN PRIMARIA TERMINADA	%	SIN SECUNDARIA TERMINADA	%	REZAGO TOTAL	%
Torreón	448.537	7.920	1,8	34.697	7,7	88.163	19,7	130.780	29,2

Se puede apreciar que el rezago educativo en la ciudad de Torreón es inferior al promedio nacional y también al promedio estatal. Esto es un indicador de que el nivel de afectación no se encuentra en el acceso a la educación, sino en cuanto a la eficiencia terminal y seguramente en la pertinencia y adaptabilidad educativa.

### 1.3 Violencia urbana en La Pintana/ Chile<sup>20</sup>

#### Caracterización y división geográfica de la comuna

A modo de inicio y descripción, es fundante establecer que la comuna de La Pintana se ubica geográficamente en el sector sur oriente de Santiago, conformando así, una de las trece comunas de la superficie sur del Gran Santiago, toda distribución gestada en razón del reordenamiento del Gran Santiago, esto según lo consignado en el Decreto de Fuerza de Ley N° 1-13260 emitido y publicado oficialmente el 9 de marzo de 1981, en Santiago.

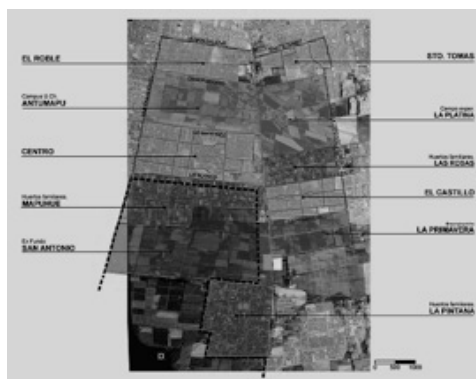
<sup>20</sup> Investigación realizada por Edgardo Álvarez Puga, sociólogo, y Luis Reyes, trabajador social; ambos como investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago de Chile.

Agradecimientos a Eloisa Sierralta, socióloga chilena, quien colaboró en la primera fase del estudio.

Desde una mirada geográfica, la superficie es equitativa a 30,60 kilómetros<sup>21</sup>, situada en la periferia sur oriente<sup>22</sup> de la región, lo cual origina una bajísima consolidación de la superficie urbana que sólo corresponde a un 22 %<sup>23</sup> del área en cuestión.

Asimismo, en términos limítrofes de la comuna, esta se encuentra situada entre 33° y 34° longitud sur, así 70° 38° longitud oeste<sup>24</sup>; por tanto, los deslindes a tener en cuenta son los siguientes<sup>25</sup>:

Límite norte, calles Venancia Leiva (norponiente) y Santo Tomás; límite sur, camino el Mariscal (sur poniente) y camino las Nieves (suroriente); límite oeste, calles San Francisco; límite este, calles 4 Oriente y Divisiones Prediales, véase mapa a continuación.



La división geográfica recae en cuatro sectores o áreas, esto en función de una lógica de desarrollo y ampliación de la participación local, a continuación se describen *grosso modo* los cuatro sectores que conforman la comuna de La Pintana:

<sup>21</sup> Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco), actualización 2012-2016, documento digital.

<sup>22</sup> La periferia sur de Santiago, se caracteriza por presentar un territorio desde el cual se distingue el relieve tildado como «La Cuenca de Santiago», depresión intermedia enmarcada al norte del cordón Chacabuco, de acuerdo al informe digital Pladeco, 16.

<sup>23</sup> Pladeco, actualización 2012.

<sup>24</sup> Datos oficiales, Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile, 2012 (sitio web Gobierno de Chile).

<sup>25</sup> Fuente: RODRÍGUEZ, A. y otros. *Sur, Violencia ciudad neoliberal*. Ediciones Sur, 2012.

· **SECTOR NOR ORIENTE.** El sector en cuestión, se ubica colindante en su mayoría con la comuna de La Granja, sector conformado por veinte grupos de orden habitacional, veinticinco juntas de vecinos y dos unidades vecinales<sup>26</sup>. Ahora bien, desde una visual demográfica, según el Censo 2002<sup>27</sup> el territorio ya delimitado, se compone por 38.282 vecinos, cuya colocación data de la década del ochenta, pasaje histórico distinguido por una oleada de violencia que irradiaba de la ya instalada dictadura militar guiada por Augusto Pinochet Ugarte. Es de suma importancia, destacar que este sector de la comuna se compone por un alto porcentaje de viviendas sociales (9.000 según el Censo), donde se evidencia un altísimo nivel de hacinamiento, elemento sustancial en plano de la violencia estructural y simbólica que radica históricamente en el sector.

Asimismo, la situación preliminar ha causado un foco de violencia de distinta índole, llámese directa, estructural, incluso simbólica-cultural, esto bajo «la tensión que provoca el tener espacios con poca privacidad familiar, uso de espacios comunes, conflictos entre familias y grupos»<sup>28</sup>.

Bajo una lógica, orientada a la óptica demográfica del sector en apelación, es factible consignar que según la información obtenida en el Diagnóstico Comunal logrado por Senda (Servicio Nacional de Drogas y Alcohol, 2012) y en conjunto a la información adquirida en el registro Censo 2002, la población alcanza un número cercano a los 37.985 pobladores, con un promedio actual de 8.413 viviendas, las que se distribuyen en catorce gremios habitacionales y cinco unidades vecinales, todas dispuestas según reglamentación municipal.

<sup>26</sup> Información contenida en el sitio web de la Ilustre Municipalidad de La Pintana, actualizada en función de registro formal de JJV y juntas vecinales, de acuerdo al Decreto n° 58 de la Ley 20131 de Junta de Vecinos, Chile.

<sup>27</sup> Se recurre al Censo 2002, considerando la actual auditoría de proceso que sufre el instrumento de actualización 2012, frente a lo cual se estima que la fuente primaria (2002) es de mayor confiabilidad y validez.

<sup>28</sup> RODRÍGUEZ, A. y otros. *Violencias en una ciudad neoliberal: Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Sur, 2012.



· **SECTOR NOR PONIENTE.** Este sector de la comuna en cuestión, se define en torno a su perfil habitacional, el cual se caracteriza por la existencia de más de 11.000 viviendas básicas, donde habitan de acuerdo al Censo 2002, 47.142 personas, grupo correspondiente al 24.3 % del total comunal. Asimismo, es importante indicar que el sector se agrupa en tres unidades vecinales, todas dispuestas en base a reglamentación Municipal, Ley 20131 de JJV.

Por último, se indica que la población registrada según el Censo, respecta a 60.995 habitantes, siendo el sector central el espacio urbano con mayor concentración territorial.

### Datos demográficos, enfoque sexo y grupo etario

Considerando, la información enunciada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el documento Proyecciones, el territorio que comprende la comuna de La Pintana concentra un número de habitantes superior a los 202.569, información apoyada y comparada con el insumo obtenido luego de la aplicación del Censo 2002 al interno de la comuna y del territorio nacional. Ahora bien, es importante indicar genéricamente la cantidad de habitantes de la comuna, distribuidos en una frecuencia determinada por sexo y grupo etario a la cual respectan, se consigna entonces que de una base de 202.569 pobladores;

	GRUPO ETARIO			TOTAL POR SEXO	PORCENTAJE POR SEXO
<b>Sexo</b>	0-14 años	15-16 años	65 y más	202.569 (total)	100 %
<b>Hombres</b>	25.478	69.733	6.244	101.455	50,08 %
<b>Mujeres</b>	24.526	68.767	7.821	101.114	49,91 %

Fuente: INE, Proyecciones 2012

## La Pintana, un vistazo a su historia, el origen de la desintegración y la violencia

La comuna de La Pintana nace como tal, en función de la implementación de la ya mencionada política de erradicación de campamentos y asentamiento precario, la cual ejerce acción a partir del año 1981, donde la dictadura de la época decide configurar un proceder de erradicación masiva desde el sector oriente<sup>29</sup> hacia la superficie periférica de la Región Metropolitana (actual comuna de La Pintana). La intención de esta medida era disminuir la gran cantidad de campamentos y acantonamientos del sector y entregar solución habitacional a miles de familias sin opción de obtenerla de manera autónoma.

No obstante, la dictadura, con la idea de convenir su actuar, decidió instaurar un criterio de construcción homogéneo y pareado entre cada vivienda, lo cual dio paso a una población residente que superaba los 80.000 nuevos habitantes, provocando una clara sobrepoblación urbana. De este entramado, nacieron poblaciones emblemáticas de la comuna, donde destaca El Roble, Santo Tomás y El Castillo, sectores que en la actualidad se encuadran dentro de las poblaciones más violentas y «peligrosas» del país.

La intervención habitacional gestada en ese periodo, vino a modificar absolutamente la idea de población urbana (situada e implementada en el sector centro), fijando un estándar e indicador de habitabilidad mucho menor a la propuesta del sector centro, destacando el origen del HACINAMIENTO Y LAS MALAS CONDICIONES SANITARIAS, debido al proceso fugaz de urbanización y asentamiento de los pobladores. A modo de muestra y basando el argumento en el documento Plan Director Comunal de 1994, se indica que a partir de la erradicación a lo menos dos centenares de viviendas estaban hacinadas, emplazadas en calles de ancho mínimo sin pavimentar y obviamente no estando sujetas a la viabilidad de vías de transporte urbano ni rural<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Es necesario precisar que antes del proceso de erradicación, el sector de la comuna de La Pintana usado para la tan bullada relocalización, conformaba parte del fundo del cual la Ilustre Municipalidad de Santiago era dueño.

<sup>30</sup> Plan de Desarrollo Comunal, Proyección 2016, p 4.

Asimismo, se vincula un déficit de equipamiento territorial. Es decir, espacios, órganos o entidades funcionales que estén al tanto de las necesidades y situaciones de desequilibrio que efectivamente se daban en la comuna, con el paso de las décadas la situación y el desarraigo se hizo sostenido, provocando lo que es ahora la comuna con el menor índice de calidad de vida del territorio nacional<sup>31</sup>, donde destaca la desintegración del sector con la centralidad y específicamente un actual clima hostil donde la violencia de toda índole y visiblemente el tráfico de drogas son rasgos que identifican a la comuna como tal.

Ahora, luego de esta acotada descripción histórica de la comuna, es imperante determinar el porqué otorgar mayor densidad a este elemento. Esto bajo el argumento tácito y repetitivo de muchos pobladores, dirigentes, estudiosos, entre otros, quienes indican y perciben que la llamada erradicación es un hecho de violencia simbólica y cultural de alta magnitud, ya que se entiende que el contexto concertó una expulsión de los habitantes de un sector a otro, justificando todo su actuar en un proceso legal<sup>32</sup> y la ilusión de un millar de familias de obtener su vivienda propia. A pesar de los intentos y el paso de casi cuatro décadas el panorama se complejiza a causa de un hito que dio cabida al origen precario y la estigmatización de la población por su condición de pobre.

### ¿Qué piensan los excluidos?

Recurriendo a una seguidilla de estudios y artículos de la Editorial INVI y apoyados además, por la información que respecta al Centro de Estudios de la Universidad de Chile y el análisis territorial propio de la investigación, se identifica que la visión

<sup>31</sup> ORELLANA, A. y OTROS. «Informe final. Indicador de calidad de vida urbana». *Estudiosurbanos.uc.cl*. Consultado: 22 nov. 2013. <<http://www.estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2011/05/Informe-Final-ICVU1.pdf>>

<sup>32</sup> Concretamente, en el periodo de 1979 se conformaron las bases legales de dicho proceso, todo bajo un contexto de represión política que se buscaba apaciguar con la concertación y asignación de miles de viviendas sociales, distribuidas en la periferia de Santiago.

y percepción del poblador de la comuna en contexto, pertenece a la idea de ser un grupo excluido, indicador de manifiesta violencia; esto, como ya se mencionó, bajo la segregación espacial sufrida por orden de la dictadura.

Es de suma importancia destacar que esta idea se ha originado y moldeado gracias a la constante discriminación vivenciada por la mayoría de los habitantes del sector, además de la constante imagen nociva que proporcionan los medios de comunicación, lo cual genera en su población un claro sentimiento de discriminación.

Gran parte, de las personas entrevistadas por Senda en el 2012 y el Centro de Estudios de la Universidad de Chile, indicaron por ejemplo que a «esta comuna, la discriminan mucho, por su seguridad, pero esto no es tan así, hay gente buena trabajadora, que se levanta e intenta salir a adelante»<sup>33</sup>, sin embargo gran parte de los pobladores, manifiesta que al momento de indicar su proceder (La Pintana), son discriminados y no considerados, por ejemplo, al momento de buscar alguna fuente laboral, solicitar algún crédito o apoyo de cualquier índole.

Es así como esta idea se fue impregnando en el colectivo, «sumado a la precariedad y la desarticulación de su territorio con el centro neurálgico, el alto nivel de pobreza y desocupación»<sup>34</sup>, lo cual supuso y potenció el avance de manifestaciones de violencia directa, el flagelo activo de la drogadicción, tráfico, etc. *Grosso modo*, este contexto define una cierta heterogeneidad social y cultural que orienta la forma de vida y la percepción del sujeto, lo cual provoca una convergencia en sus prácticas y representación social (habitus). ¿Qué consecuencias ha traído consigo esta situación?

Es de suma importancia determinar que este parámetro histórico produjo una serie de efectos o consecuencias, las cuales son sinónimo de violencia o bien fenómenos de una alta negatividad frente al derecho a la educación. Por lo tanto, es necesario indicar que la comuna de La Pintana:

<sup>33</sup> Véase: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-8358201200030000>

<sup>34</sup> Plan de Desarrollo Comunal, Proyecciones 2016, p 6.

A) Se fue transformando en una comuna totalmente homogénea en su pobreza. Sin dar cabida a un análisis cuantitativo exhaustivo, es hondamente sencillo encontrar información que sitúa a La Pintana dentro de las tres comunas más pobres del Gran Santiago y dentro de todo el territorio nacional, enmarcando una línea de pobreza e indigencia muy por debajo de la media (línea absoluta de medición), inclusive todos aquellos definidos como no pobres, no alcanzan a tener un ingreso muy superior respecto a los identificados como pobres e indigentes (posicionados por debajo de la línea absoluta de medición).

Asimismo, desde una lógica más convencional y estadista, según los datos obtenidos del Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco) 2012-2016<sup>35</sup>, casi el 76 % de los pobladores de la comuna son determinados como pobres, a lo cual se suma que casi el 90 % de las familias reside en viviendas básicas, donde el hacinamiento y el mal vivir son pan de cada día. Si esta breve descripción la llevamos a un índice ponderado, sería posible establecer que el ingreso promedio de La Pintana es menos de la mitad que el sector centro de la capital, donde sólo el 20,7 % es considerado como pobre o indigente.

B) La comuna tomó un ordenamiento disgregado, caracterizado por una baja conectividad y accesibilidad con el sector central, lo cual ocasionó el origen de poblaciones con alta densidad, alejados en su mayoría de las instituciones y servicios comunales, generando un efecto de sector hacia dentro, donde la comunidad es la responsable de imponer su reglamentación, conducta y normas de convivencia.

c) Por último y no menos importante, La comuna se destaca por su escasa fuente laboral, donde el nivel de desocupación y cesantía es el doble que la tasa existente en el sector central de Santiago, alcanzando un 15,1 % de acuerdo a los datos recabados desde el Pladeco 2012-2016.

---

<sup>35</sup> *Ibidem.*

Seguidamente, es preciso dar cabida a que según la experiencia y el estado del arte, la problemática de violencia se acrecienta cuando un sector o, en este caso una población, se encuentra inmersa en un contexto de pobreza y de alta vulnerabilidad social. Es por lo anterior que se hace necesario caracterizar de manera explícita cuál es el estado actual de la comuna.

Referente a lo que atañe al plano de las problemáticas sociales, sanitarias o bien estructurales, es el consumo y tráfico de drogas el evento de connotación negativa que predomina en la comuna, donde los adolescentes y jóvenes en su mayoría son el actor principal del entuerto, lo cual afecta de manera su desarrollo y crecimiento integral (patrones sanos de conducta), viendo afectaciones su entorno familiar y su vivencia escolar.

Asimismo, de acuerdo al último estudio programático del Servicio Nacional de Drogas y Alcohol (Senda) 2012, es el alcohol la droga lícita más consumida en el sector por el grupo etario correspondiente a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 22 años, en su mayoría adolescentes hombres y jóvenes mujeres. Este es el conjunto de mayor consumo, quienes ponderan casi el 50 % del consumo general; cifra altísima si consideramos que este grupo etario sólo es un tercio de la población total.

También, en el plano de las drogas ilícitas es la pasta base la droga de mayor consumo, caracterizado por la presencia potencial de jóvenes y adultos jóvenes de entre 15 y 34 años promedio (Senda, 2012). A esto se suma que según los antecedentes entregados por Policía Local, casi un 78 % de las detenciones por desorden o asalto en calle son ejercidas sobre jóvenes en evidente estado de drogadicción anexado al consumo de alcohol y pasta base. Este índice es superior a la media nacional, lo cual posiciona a La Pintana en el primer lugar respecto al consumo de drogas lícitas e ilícitas a nivel nacional.

Referente, a la temática vinculada al TRÁFICO de drogas en el sector, este no sólo respecta a algunos espacios de la comuna, sino que presenta una tática transversalidad, dejándose ver en los cuatro sectores que dividen territorialmente a la comuna, situa-

ción que dista de la realidad de otras comunas del Gran Santiago o regiones, donde la centralidad del fenómeno es un elemento particular de este.

Considerando el ámbito duro del análisis, según la información obtenida de la Brigada de Investigación Criminal de La Pintana (Bricim) 2012<sup>36</sup>, se efectuaron 173 detenciones por tráfico de drogas, 27 por microtráfico y 178 por porte o consumo de drogas, además de anexas 24 detenciones por violencia intrafamiliar, donde el contexto estaba precedido por la utilización y abuso de drogas y alcohol.

A continuación, y respecto a las diversas detenciones efectuadas por la Bricim, se explicita una tabla resumen referente al decomiso promedio, efectuado entre el 2010 y 2012 en la comuna.

<b>MARIHUANA</b>	<b>26.796 DOSIS</b>
Cocaína	472 dosis
Pasta base	4.179 dosis
Estimulantes y químicos	0 dosis
Fármacos	6.917 dosis
Precusores químicos	0 dosis
Cannabis planta	19 plantas

Fuente: Bricim, tabla resumen diagnóstico Senda, 2012

### **Uso y tráfico de drogas, sinónimo del aumento potencial de la violencia en La Pintana**

A modo simple de ver, según Senda, en diciembre de 2011, casi el 81 % de los delitos o acciones de connotación violenta fueron cometidos bajo la influencia de alguna droga. Esto, contrapuesto con una serie de entrevistas focalizadas a pobladores del sector<sup>37</sup>, quienes en su mayoría indicaban que «todos los lanzazos, peleas y otros, las hacen cabros volados o curados». Frente a esto y en virtud del análisis, se procura consignar un listado con una serie

<sup>36</sup> *Ibidem.*

<sup>37</sup> Diagnóstico Comunal de Senda, pp 33-36.

de acciones en su mayoría de connotación violenta (estructural y directa), las cuales se dan con mayor repetitividad en los sectores de la comuna de La Pintana y que, según el Diagnóstico Comunal sobre la problemática del consumo de drogas, se originan y desarrollan en ese contexto. Se consigna que la síntesis a proporcionar se entrega en función de la sistematización y codificación efectuado luego del Diagnóstico Comunal de Senda en La Pintana (2012-2013), Plan de Desarrollo Comunal, Proyección 2016, y del Marco Situado PADEM 2013 (primera parte).

Se señala, en tanto, que en la población Santo Tomás se hace frecuente:

- Alto índice de tráfico de drogas ilícitas en particular la pasta base y marihuana (cannabis sativa).
- Robos en inmuebles del sector. Según el registro durante el año 2012-2013, la cifra de delitos se elevó casi en un 36 %.
- Rayado de paredes e indumentaria pública, tales como paraderos, postes de alumbrado, plazoletas, basureros, y así en más.
- Balaceras y conflictos a mano armada, situación reiterativa todas las noches según lo indicado por el registro y diagnóstico comunal.

Es imperioso, indicar que esta sucesión de actitudes fuerzan el desarrollo de muchísimas problemáticas anexas, vinculadas al plano judicial, deserción escolar y la conformación de pandillas, situación que ciertamente afecta el derecho a la educación de miles de niños y niñas.



## ¿Qué consecuencia trae consigo este panorama?

En un esfuerzo gradual por prevenir y disminuir el uso y tráfico de drogas en la comuna, tanto el Centro de Salud Mental (Cosam), el Programa de Habilidades para la Vida y la Oficina de Protección de Derechos (OPD), han potenciado desde el año 2011 y hasta la fecha, un programa de intervención oportuna, con miras a evitar el efecto perjudicial de su uso. Frente a esto se efectuó un breve muestreo respecto a los casos atendidos por el Cosam y Cefsam de la comuna, estos relacionados a efectos de la violencia y el consumo indiscriminado de sustancias, tanto lícitas como ilícitas. Se consigna en tanto:

CAUSA DE ATENCIÓN	Nº DE CASOS ATENDIDOS
Adulto mayor víctima de violencia	10
Maltrato infantil	825
Abuso sexual	42
Mujeres víctimas de violencia	589
Sobredosis por consumo problemático de alcohol	447
Sobredosis por consumo problemático de droga	682

Fuente: Plan de Salud Comunal, La Pintana

## Resumen y consideraciones

1) Es necesario subrayar que la problemática de la violencia se agudiza frente a condiciones asociadas a un sector caracterizado por la pobreza y la vulnerabilidad social, entramado muy vinculado a la realidad de la comuna de La Pintana, posicionándose entre una de las ocho comunas más pobres y a la vez peligrosas del territorio nacional. De modo que se le considera como la peor comuna para residir en el país, debido a sus bajos índices de calidad de vida y desarrollo humano<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> ORELLANA, A. y otros. *Op. cit.*

II) La problemática de drogadicción y el tráfico de esta se encumbra como uno de los mayores catalizadores de violencia y vulneración de derechos en el sector. Todo esto vinculado a un altísimo nivel de consumo de marihuana y pasta base, sumado al fenómeno del microtráfico y tráfico, del cual la comuna se planta como uno de las cinco comunas con mayor índice de uso y tráfico de drogas de la región. Es importante destacar que el consumo y tráfico de drogas no tiene un territorio predefinido, sino muy por el contrario, en La Pintana esta situación tiene una transversal connotación.

III) El alto consumo y tráfico de marihuana y pasta base se encuentran totalmente asociados a problemáticas de índole sanitaria, social y en su mayoría delictual. Todo bajo una lógica de violencia y el efecto materializado en acciones y actitudes que ponen en peligro y inseguridad a la comunidad y el entorno que los ampara.

iv) Tal y como se mencionó en párrafos previos, La Pintana presenta altísimos niveles pobreza, lo cual implica la reducción respecto a la movilidad y desarrollo progresivo de su población. Lo anterior tiende a potenciar su apego a acciones vinculadas a la violencia estructural y directa, todo esto frente a un contexto hostil y con poca proyección en el plano de la educación.

## 2. EL ENFOQUE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y NOCIONES DE VIOLENCIA

### 2.1 Marco conceptual y analítico

Esta iniciativa investigativa tiene como propósito fundamental develar las afectaciones del derecho a la educación en contextos de conflicto armado (CA) y violencia urbana armada organizada (VAO). Adicionalmente se espera contribuir a develar posibles alternativas en materia de política educativa para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes (NNJ) en contextos violentos. Aunque pocos, los estudios acerca de la problemática enunciada han logrado develar diversas afectaciones directas e indirectas que padecen algunas escuelas de la región y en particular los niños y las niñas, al ser objeto de múltiples hostilidades, formas diversas de vinculación a actividades ilícitas y violentas, ataques, intimidaciones, amenazas, explotación sexual, laboral y muchas cosas más. Sin embargo, la lectura del impacto que las alternativas en materia de políticas públicas ofrecen para afectar positivamente el fenómeno, parece no ser suficiente en el análisis. No sólo los enfoques y perspectivas en que se sustentan, sino también para dar cuenta de la pertinencia y relevancia social de las mismas y para develar nuevas orientaciones que garanticen el derecho a la educación como condición indispensable para el desarrollo humano y sociocultural. En el ámbito internacional, varias iniciativas de investigación y protección al respecto de esta afectación se pueden destacar, tanto por su importante rol en la visibilización de la problemática como por su llamado a las autoridades locales para atender de manera urgente y profunda los impactos de la violencia en la educación de NNJ. Algunos de ellos son:

- 1) Hace dieciocho años se produjo el primer informe: Promoción y Protección de los derechos del niño: Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños, preparado por la señora Graça Machel, experta nombrada por Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.
- 2) Un informe más reciente (2007) es el referido al examen estratégico diez años después del informe Machel: la infancia y los conflictos en un mundo en transformación, publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y copublicado por la Oficina de la Representante Especial del secretario general de las Naciones Unidas para la cuestión de los niños y los conflictos armados.
- 3) En el año 2005 el Consejo de seguridad de las Naciones Unidas (CSNU) presenta la resolución 1612, un instrumento para contribuir a la protección de NNJ afectados por los conflictos armados (reclutamiento, homicidios, ataques a escuelas, desplazamiento y violencia sexual, etc.)
- 4) El Informe de seguimiento de la educación para todos en el Mundo: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Unesco 2010, Educación Bajo Ataque.
- 5) El informe La crisis oculta: Conflictos armados y educación del Consejo Económico y Social de la ONU (Ecosoc, 2011).
- 6) El informe de Human Rights Watch, publicado el 20 de julio de 2011. *Schools and Armed Conflict: A Global Survey of Domestic Laws and State Practice Protecting Schools from Attack and Military Use* (Escuelas y conflicto armado: Un análisis global de las leyes nacionales y las prácticas de los Estados para proteger a las escuelas de ataques y prevenir su uso con fines militares).

En estos estudios de alcance internacional, algunos países de América Latina, entre ellos Colombia, Ecuador, Brasil, Argentina, Venezuela, México y Honduras aparecen como principales afectados. Como región, América Latina comparte su vulnerabilidad al respecto con algunas regiones de África y Oriente Medio, territorios históricos de conflictividad armada. La situación parece ser una bomba de tiempo para algunos sectores, específicamente los más excluidos y las alternativas para transformar estructuralmente las causas del problema no dan espera.

Desde el marco teórico y al momento de abordar el tema del derecho a la educación, es preciso acordar desde qué perspectiva se habla y el enfoque con el cual se aborda. Al respecto, los dos principales enfoques dicen relación con una perspectiva economicista que otorga a la educación el rol de promoción y generación de capital humano en virtud del modo de producción imperante. Por otro lado, está el enfoque de los derechos humanos, donde la educación se concentra en la persona y la sitúa como sujeto de derecho.

Dada la naturaleza del estudio en cuestión es este último, el enfoque de derecho, el que contextualiza el marco interpretativo de este trabajo, y a partir de los Objetivos del Milenio 2000, de los Objetivos de Educación para Todos y Todas (Dakar 2000) y las Metas 2021, poder sostener:

· La existencia de distintos pactos y protocolos del Sistema de Naciones Unidas y del Sistema Interamericano, ratificados por los Estados en el cual se afirma a la educación como derecho fundamental (universal y gratuita). Pactos y protocolos firmados por Chile y Colombia. Para la realidad chilena, el artículo 28 de la Convención sobre Derechos del Niño y el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, son estructurantes del marco normativo que debe velar por la ejecución del derecho a la educación.

· La educación orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y respeto a los derechos humanos.

En este contexto, especial atención tiene el Protocolo San Salvador, que señala que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista. De este mandato político es posible inferir que el derecho a la educación se relaciona directamente con el fortalecimiento de las democracias participativas.

Reconocer a la educación como derecho humano, implica reconocer al Estado como garante de este derecho y responsable de su funcionamiento: disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.

De allí la necesidad de comprender que el enfoque de la educación como un derecho no se reduce a la experiencia pedagógica, sino que implica todo aquello que estando más allá o acá de la escuela, incide definitivamente en ella<sup>39</sup>. Esta comprensión es de suma importancia para la comprensión del tipo de afectación a la cual hacemos alusión en este estudio, ya que es posible inferir rápidamente cómo desde las políticas públicas de ambos países ha existido una insensibilidad y fragmentación a la hora del diseño de respuestas desde los Estados principalmente hacia niños, niñas, adolescentes, y cómo la escuela en Latinoamérica invisibiliza su entorno. La preocupación relativa se ha enfocado al interior de la escuela, despreocupando la seguridad «desde y hacia la escuela», ignorando los diversos tipos de violencia que operan en los entornos escolares y que afectan a los niños y niñas para asistir a sus establecimientos escolares. En este sentido, los contextos de violencia producen y promueven la exclusión, la discriminación y la negación de los derechos humanos<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Se sugiere revisar los informes del relator de Naciones Unidas para el derecho a la educación, señor Vernor Muñoz, disponibles en la red.

<sup>40</sup> 40 millones de niños y niñas que no reciben educación, se encuentran en países con situación de conflicto. Ocho países presentan tasas de escolarización neta de menos 50 %, de los cuales seis tuvieron guerra los últimos treinta años. Más de 40 % de niños/as que no van a la escuela viven en países afectados por

## 2.2 El enfoque del derecho a la educación en América Latina

Desde la perspectiva regional, es posible inferir que las principales nociones acerca del derecho a la educación y sus desafíos y cumplimientos se encuentran contenidos principalmente en las relatorías realizadas desde enero 1999 a marzo 2010, que contemplan un total de 16 informes escritos por Katarina Tomasevski (enero 1999 a enero 2004, con 7 informes) y Vernor Muñoz (diciembre 2004 a marzo 2010)<sup>41</sup>.

Dentro de los informes apuntados, es preciso rescatar el primero escrito por Katarina Tomasevski (1999), ya que es donde instala el marco interpretativo que asume este estudio para la comprensión del enfoque del derecho a la educación y, por ende, las afectaciones que se incurren sobre este ejercicio ciudadano. Tomasevski sostiene que la aplicabilidad del derecho se sostiene en:

- Asequibilidad, como primera obligación de los Estados, en tanto logran tener escuelas disponibles para la demanda existente.
- Accesibilidad, como segunda obligación, que el Estado garantice el acceso a escuelas disponibles, abordar la situación de excluidos y menos favorecidos.
- Aceptabilidad, el Estado obligado a asegurarse de que todos(as) las escuelas se ajusten a criterios de pertinencia y calidad.
- Adaptabilidad; con sistemas educativos adaptables a las transformaciones de la sociedad, como respuesta a la realidad inmediata que viven niños y niñas.

---

conflictos (Informe de Seguimiento EPT: Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación. Unesco, 2011).

<sup>41</sup> Los 7 informes de K. Tomasevski fueron publicados en enero 1999, 1º febrero 2000, 11 enero 2001, 7 enero 2002, 16 enero 2003, 17 febrero 2004 y 25 enero 2004. Los 9 informes de Vernor Muñoz son del 17 diciembre 2004, 8 febrero 2006 (niños), 17 febrero 2007 (discapacitados), 20 mayo 2008 (situaciones emancipación), 2 abril 2009 (cárcel), 7 agosto 2009, 2 junio 2010, 16 marzo 2010.

## 2.3 Acerca de las nociones de violencia

Es interesante también para situar el estudio, la generación de un marco conceptual que defina e identifique las diversas formas de violencia urbana existentes a partir de un conflicto estructural definido por una ciudad que expresa la desigualdad en términos espaciales (la comuna de La Pintana al interior de la ciudad de Santiago).

Una posible aproximación la podemos obtener de Galtung (2004) quien diferencia la violencia visible con respecto de la invisible. La visible se despliega de manera asimétrica, como manifestación de algo (no de origen) y que da cuenta de actos de violencia física, verbal o psicológica sobre otros; es lo que entendemos por violencia directa. En cambio, la violencia invisible se expresa por un lado, en la violencia estructural y por otro, en la violencia cultural.

La violencia estructural es aquella ejercida por instituciones o estructuras que impiden la satisfacción de necesidades... es violencia indirecta que se asocia a procesos de políticas económicas y sociales (represión y explotación). En cambio, la violencia cultural es aquella que sostiene un marco de legitimación valórica de la violencia estructural, se expresa en simbolismos, religión, ideología, arte... cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural.

A este cuadro interpretativo de Galtung es necesario incorporar las precisiones y categorías de violencia de Moser (2004), quien indica el entrecruzamiento de tipos de violencia que interactúan de manera simultánea. De allí sus cuatro categorías:

- Violencia política
- Violencia institucional
- Violencia económica
- Violencia cultural



TIPO DE VIOLENCIA	CATEGORÍA	MANIFESTACIÓN	EXPRESIÓN
<b>Directa</b>	Social (violencia contra las personas) Económica (violencias contra la propiedad) Político-institucional	Violencias directas categorizadas como delitos.	Alta percepción de inseguridad, personas temerosas.
<b>Estructural</b>	Social Económica Político-institucional	Desigualdad en la distribución del ingreso, servicios públicos, seguridad social, entre otros.	Desigualdad social (pérdida del estado social), personas socialmente insegura, endeudada y consumista.
<b>Cultural</b>	Social Económica Político-institucional	Prevalencia del individualismo/ de lo privado, legitimación y valoración del lucro, machismo, sexismo.	Segregación social y espacial; personas individualistas, clasistas, desconfiadas. Violencia contra las mujeres basada en relaciones desiguales de poder.

Olga Segovia y Lylian Mires<sup>42</sup>

Según Ricoeur, la violencia va desde el no reconocimiento de la persona hasta la tortura. En Colombia tenemos unas cifras bastante amplias de niños asesinados, desplazados, ¿hasta dónde llega la violencia, hay afectaciones, hay políticas educativas para atender estos casos? Puede ser distinto en los tres países, el gran hallazgo puede ser que contextos similares producen determinadas formas de abordaje.

La palabra «violencia» cubre un amplio espectro de significados. En términos generales la violencia es vista como una acción física y/o psicológicamente agresiva e intencional sea contra uno mismo, sea contra otro individuo. En el campo específicamente político es posible trazar, sin embargo, dos conceptos polares de violencia. Por un lado, encontramos la concepción de

<sup>42</sup> Investigadoras. SUR. Corporación de Estudios Sociales y Educación. Santiago de Chile: Enero, 2012.

Hannah Arendt, para quien –a diferencia del «poder» que es un fin en sí mismo y consiste en la capacidad humana de actuar concertadamente–, como «[L]a violencia es, por naturaleza, instrumental [. . .], siempre precisa de una guía y una justificación». En esta línea de pensamiento, la autora concluye lo siguiente: «La violencia puede ser justificable pero nunca legítima.» De acuerdo a la definición de Weber, la violencia quedaría circunscrita en sentido estricto al uso ilegítimo de la fuerza<sup>43</sup>.

Según Paul Ricoeur, el concepto que propone de la violencia es muy amplio, tomando como violencia el no reconocimiento del otro y de la otra, es decir negar su sustrato de sí y la eliminación del otro. En este sentido vale la pena revisar dicho concepto para poder implementarlo en la investigación a la luz de los contextos situados.

## GÉNERO

*La igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y constituye una condición para el logro de la justicia social, además de ser un requisito previo necesario y fundamental para la igualdad, el desarrollo y la paz.*

PLATAFORMA DE ACCIÓN DE PEKÍN, EMANADA DE LA  
IV CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA MUJER

La reivindicación de los derechos humanos y la paz han estado instaladas en las apuestas institucionales del IPC, y en relación al enfoque de género, parte de concebirlo desde una perspectiva relacional de género, la cual «implica asumir críticamente el género como un sistema de ordenamiento social que implica tanto las feminidades como las masculinidades y las interacciones en-

---

<sup>43</sup> GABRIEL, S. «Razón práctica y violencia en Paul Ricœur». *Diánoia*. N° 66. México: Mayo, 2011.

tre ellas»<sup>44</sup>. Es así como nos hemos interesado a través de nuestros procesos educativos, sociales y políticos en reconocer, ante todo, las relaciones de dominación y subordinación en un grupo social, ya que nos parece esencial problematizar dichas interacciones desde su estructura relacional cotidiana para aportar a la transformación y generar relaciones más equitativas en nuestra sociedad, que brinden elementos para la construcción de paz.

Los esfuerzos por cambiar las relaciones de género han llegado a identificarse socialmente como un empeño meramente femenino, pero desde una perspectiva relacional de género se considera como una labor necesaria convocar también la participación masculina en dicha transformación<sup>45</sup>.

En este sentido se hace necesario para nosotros, indagar qué pasa con las mujeres víctimas y victimarias. Pero también qué pasa con esos hombres víctimas y victimarios, ya que las mujeres y los hombres han vivido y experimentado la violencia de manera diferente y le otorgan sentidos y valoraciones morales diferenciadas, según sus condiciones de posibilidad y de existencia y su lugar en el mundo.

Es así como a partir de las relaciones de dominación en nuestra sociedad y el sistema patriarcal imperante, se identifican situaciones que refuerzan y ponen de manifiesto dicha perspectiva relacional de género, en la cual nos ubicamos. Tal como está ocurriendo con el incremento de algunas riñas y agresiones físicas en las que están participando las mujeres escolares, y que tienen motivaciones y causas asociadas al microtráfico de drogas y de armas. De igual modo relaciones afectivas con caciques o jefes de los combos en los barrios que circundan las instituciones. Esto ejemplifica uno de los roles que está ejerciendo la mujer en la ciudad y que se evidencia en nuestra cercanía con la escuela.

<sup>44</sup> GARCÍA, I. *Devenir de una perspectiva relacional de género*, 2003.

<sup>45</sup> DIAKONIA. *Manual de Masculinidades*, 2007.

El efecto de dominación simbólica no se ejerce en la lógica pura de las conciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones del habitus donde están inscriptos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan, más acá de las decisiones del conocimiento y los controles de la voluntad, una relación de conocimiento y reconocimiento prácticos profundamente oscura para sí misma. Así, pues, sólo puede comprenderse la lógica paradójica de la dominación masculina, forma por antonomasia de la violencia simbólica, y la sumisión femenina, respecto a la cual cabe decir que es a la vez, y sin contradicción, espontánea y extorsionada, si se advierten los efectos duraderos que el orden social ejerce sobre las mujeres, es decir las disposiciones espontáneamente concedidas a este orden que la violencia simbólica les impone<sup>46</sup>.

Cabe resaltar que la inmersión acelerada de niñas y adolescentes mujeres en el conflicto armado – conflicto escolar, refleja en algunos rasgos de la configuración de sus subjetividades; expresiones como su reivindicación de género, pero quizás con una lucha activa por equipararse ante la dominación masculina, pero poco alcance en sus procesos reflexivos de subjetivación. Así, algunos docentes manifiestan que durante el tiempo que se realizó el rodaje de algunas narconovelas, hubo estudiantes que se apodaron la Rosario Tijeras, la cual tenía el control sobre los compañeros y compañeras en el plantel educativo. Estos patrones establecidos y proyectados por los medios de comunicación se están volviendo referentes de sentido moral, reflejando cómo estructuras de control y de dominación del conflicto armado en la ciudad, se transpolan a los imaginarios de vida de las estudiantes.

Del mismo modo, identificamos según cifras oficiales en el área metropolitana que hay 113 combos delincuenciales conformados por 5.500 jóvenes hombres y que según el Observatorio

<sup>46</sup> BORDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.

de Seguridad Humana de Medellín, reveló en el Informe de Derechos Humanos que en 2012 reclutaron a 440 jóvenes hombres en 14 combos delincuenciales de la Comuna 8 (centroriente).

En este sentido, se refleja tanto en hombres como en mujeres relaciones de dominación y de colonización de su manera de pensar y de estar en el mundo; enunciado también por los movimientos de masculinidades alternativas. Se requiere hacer un trabajo de conciencia histórica y perspectiva relacional de género para que una sociedad como la nuestra, se apropie y se concientice. Es por esta razón que consideramos que es clave aportar a procesos sociales sostenibles y equitativos donde se promocióne el ejercicio pleno de los derechos de hombres y mujeres a partir de su realidad y conciencia histórica.

## 2.4 Matriz categorial

A modo de inicio, es fundante establecer que la matriz categorial busca reflejar la historia académica de la investigación, permitiendo vaciar la discusión conceptual y metodológica del equipo investigativo, vale decir, vislumbrar el tránsito de un concepto a otro y la necesidad de evidenciar las diferencias contextuales. Asimismo, permite incluir categorías emergentes, agrupar unas y desagregar otras, con el fin de justificar el avance.

Para incluir el enfoque de género, hemos propuesto establecer preguntas e indicadores que den cuenta de los siguientes aspectos:

A) Indagar por las representaciones de lo masculino y lo femenino en torno a las formas de manifestación de la violencia y rastrear cómo están presentes o se hacen parte de los imaginarios colectivos (lo constituido social e históricamente) y de la configuración de las subjetividades/identidades (habitus).

b) Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros en los grupos sociales que forman parte del estudio (favorables a los hombres/ discriminatorias para las mujeres/qué pasa con la comunidad LGTBI).

c) Cómo atraviesan dichas representaciones y relaciones de poder a cada una de las categorías definidas: derecho a la educación, formas de violencia en la escuela y las políticas públicas.

**MATRIZ CATEGORIAL  
AFECTACIONES AL DERECHO A LA EDUCACIÓN POR LA VIOLENCIA URBANA**

CATEGORÍAS	Derecho a la educación			Violencia en la escuela				Políticas públicas educativas		
	Subcategorías	Asequibilidad	Accesibilidad	Adaptabilidad	Aceptabilidad	Violencia directa	Violencia estructural	Violencia cultural – simbólica	Preventivas	De atención
	<p>El Estado tiene cobertura para los y las estudiantes</p> <p>Hay escuelas disponibles para ellos y ellas</p> <p>Las escuelas cuentan con profesores/as suficientes</p>	<p>1. Disponibilidad de la escuela para que puedan asistir.</p> <p>2. Factores protectores para ingresar a la escuela.</p> <p>3. Factores económicos para poder asistir (costos educativos). Factores geográficos y factores administrativos.</p> <p>Se facilita la participación de la población estudiantil según las distintas dimensiones de la equidad (género, geográfico, étnicolingüístico, nivel socioeconómico).</p>	<p>1. Las Estrategias pedagógicas son pertinentes y flexibles para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>2. Se hace un abordaje de las distintas problemáticas con la que llegan los estudiantes.</p> <p>Existe o está contemplado el enfoque diferencial.</p> <p>Hay un diferencial de género en la tasa de ausentismo de niños y niñas, jóvenes mujeres y jóvenes hombres que asisten a la IE se mide por niveles: primaria, secundaria y media.</p>	<p>1. Tiene criterio de pertinencia y calidad (calidad entendida cómo).</p> <p>Existen comités de convivencia o equipos promotores de convivencia, existen mecanismos de participación.</p> <p>Existe la Tramitación de las violencias en la escuela (hay diferencias para los géneros).</p> <p>Los instrumentos escolares están estructurados desde los derechos humanos, currículum en aprendizajes suficientes.</p>	<p>Se presentan actos violentos contra los actores de la comunidad educativa, actos violentos entre los actores educativos, acciones violentas contra la institución (hay diferencias entre géneros).</p>	<p>Se presenta desigualdad, discriminación, factores excluyentes. Inseguridad en la escuela. Sistemas de clasificación y exclusión: división de grupos, clasificaciones académicas, rotulación entre buenos y malos.</p>	<p>Naturalización de hechos violentos, falta de solidaridad, control y legitimación de la violencia. Expresiones de justicia, prácticas, discursos y dinámicas escolares alusivas a la violencia. (Género, grupos, estéticas, generación, étnicas, credo, de origen).</p>	<p>Hay políticas de prevención, atención y restablecimiento de derechos.</p> <p>¿Cuál es el enfoque, alcance, recursos, sostenibilidad, medición de impacto, participación en la definición de las políticas quién las hace (existe veeduría), hay consentimiento, es informada, hay deliberación, toma de decisiones y ejecución de acciones? ¿Quiénes son actores externos o internos?</p>		
TÉCNICAS	Entrevista al rector/a	Entrevista al rector/a	Grupo focal o encuesta Miembros del equipo de convivencia (maestros/as, estudiantes, rector/a)	Grupo focal o encuesta Miembros del	Grupo focal Miembros del equipo de convivencia (maestros/as, estudiantes, rector/a)	Grupo focal Estudiantes y docentes	Grupo focal Estudiantes y docentes	Revisión documental y encuesta		

### 3. EL CAMINO RECORRIDO PARA EL ANÁLISIS

#### 3.1 Elección de enfoque metodológico

Como se señala en la presentación del proyecto, el tipo de investigación es descriptiva-comparada. Se busca contrastar las formas de manifestación de dichas afectaciones en instituciones educativas de tres contextos situados: Medellín (Colombia), la comuna de La Pintana (Santiago de Chile) y Torreón (México). Además, se busca hacer una lectura comparativa de las políticas públicas que se han implementado durante los últimos cinco años en ambos contextos para hacerle frente a estas problemáticas. La metodología de estudios comparados transita por dos vertientes de trabajo. A saber:

- A) Las diferencias en contextos semejantes (*most similar systems*), apuntando a identificar estrategias de similitud.
- B) La búsqueda de analogías entre sistemas contrastantes (*most different systems*), apuntando a identificar estrategias de diferenciación.

Desde este enfoque metodológico, las características comunes a los sistemas estudiados están «controlados por», mientras que las diferencias intersistémicas son definidas como las variables explicativas. Por ende, las diferencias y las semejanzas intersistémicas son el eje de esta estrategia comparativa.

La relación comparativa establecida por la investigación ubica a los tipos de violencia como las variables dependientes, y las políticas educativas (de respuesta) como las de carácter independiente.



El estudio comparado que estamos adelantando pretende avanzar en la comprensión de las afectaciones al derecho a la educación a partir de los distintos tipos de violencia que se manifiestan en los tres escenarios urbanos ya mencionados. En este sentido, busca hacer una lectura comparativa de cómo este fenómeno se relaciona con las políticas públicas existentes para la protección de este derecho y otros circundantes; de qué manera se vive este mismo fenómeno en tres contextos con características distintas; cómo en Colombia, por ejemplo, el narcotráfico empieza a ser constitutivo en esta violencia y cómo afecta culturalmente el tema de la ilegalidad, la desconfianza estatal. De otro lado, tanto en Chile como en Colombia compartimos el mismo modelo de desarrollo, el cual incide en lógicas de privatización y de competitividad en el marco de las políticas públicas educativas.

El acercamiento a la problemática de las violencias se ha orientado desde un enfoque comparativo. Se tomó como unidad de análisis las afectaciones al derecho a la educación de las personas afectadas por las violencias; esta unidad de análisis se puede comparar a partir del estudio adelantado y de los contextos explicativos. Es decir, todo dato que emerja se leerá a la luz de la unidad de análisis.

La investigación se realiza en tres países, pero no está definido como un estudio a escala nacional. En cada ciudad (Santiago, Torreón y Medellín) se eligió una escuela con secciones que hacen parte de ella, estas escuelas se seleccionaron con criterios como: estar ubicadas en un contexto conflictivo donde se vulneran varios derechos, tener un amplio conocimiento del contexto y acercamiento al mismo.

### **3.2 Técnicas e instrumentos de generación de información**

Se optó por la fusión de la entrevista individual y colectiva, para comprender lo que ocurre con los actores educativos y la afectación al derecho a la educación que han padecido a partir de la

violencia urbana. Se considera pertinente puesto que se busca que los actores educativos compartan su experiencia en la escuela, la vivencia de la violencia y la afectación que imprime esta al derecho a la educación.

En este sentido, la implementación de la técnica de la entrevista ha permitido dar cuenta de la experiencia particular de los actores educativos y la afectación que sitúan al derecho a la educación, a partir de las violencias urbanas en ambos contextos y así establecer análisis comparativo que diluciden tendencias y diferencias que sirvan como insumo de lineamientos de políticas públicas educativas.

### 3.3 Enfoque y ruta metodológica

La comparación es entendida como un procedimiento sistemático y ordenado para examinar relaciones, semejanzas y diferencias entre dos o más objetos de estudio o fenómenos, que tiene la intención de extraer determinadas conclusiones frente a los aspectos comparados. Además, esta concepción mirada desde los enfoques cualitativos, permite acercarse comprensivamente a los puntos de vista de los sujetos, sus perspectivas, valores, acciones, asimismo permite entender procesos y hechos desde una mirada interpretativa. En este sentido el método de investigación comparada permite observar, describir y analizar momentos y lugares específicos, y centrar la atención en acontecimientos, procesos y conductas del contexto inmediato.

De otro lado, este enfoque permite abordar temáticas que normalmente no pueden ser tratadas desde informes estadísticos, porque implican las diferentes miradas y concepciones de los actores sociales, así como las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que ponen acentos en la presentación de fenómenos como la violencia urbana o la violencia armada que se presenta en estos y que atenta contra la garantía y goce de los derechos.

En este sentido la investigación comparada es una posibilidad de leer la diversidad de los contextos, a partir del estudio de casos, que más allá de la singularidad de cada uno, puede leerse en relación con otros con los que comparte características para, así, profundizar en el análisis de los sentidos que cobran tanto en lo particular como en aspectos que pueden ser más generalizables.

Desde estas concepciones, la elección del método comparado para realizar el estudio se centra en el uso de parámetros y empleo de categorías de análisis que son derivadas de un esquema conceptual previo en el que se identifican los conceptos fundamentales desde los cuales se hará la comparación. Para el caso de este estudio se identificaron las categorías centrales del derecho a la educación y los tipos de violencia, desde los que se plantean la ASEQUIBILIDAD, ACCESIBILIDAD, ADAPTABILIDAD y ACEPTABILIDAD para el derecho a la educación y la VIOLENCIA DIRECTA, VIOLENCIA ESTRUCTURAL y VIOLENCIA CULTURAL o SIMBÓLICA en los tipos de violencia. Estos últimos se constituyen en las subcategorías desde las cuales se establecen los puntos centrales de comparación para los casos del estudio.

Como estudio comparado, se parte entonces del cuestionamiento acerca de qué es comparable y con relación a qué características o propiedades es posible establecer una comparación, para luego hacer un reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los casos estudiados. En este sentido en el presente estudio se realizará una comparación entre las caracterizaciones del derecho a la educación en tres instituciones educativas, ubicadas en tres contextos diferentes, a saber, Torreón (México), La Pintana (Chile) y Medellín (Colombia), y se analizarán a la luz de las subcategorías de los tipos de violencia que en ellas se presentan para determinar el grado o tipo de afectaciones que se presentan frente al derecho a la educación en estos contextos. De igual modo se hará una comparación de las políticas públicas en materia de educación que se han implementado en los últimos cuatro años en cada contexto y la respuesta que desde estas se da a las situaciones descritas en el análisis de las categorías centrales

(derecho a la educación y tipos de violencia). Es preciso aclarar que si bien el estudio partió de unos parámetros establecidos previamente, no se desconocieron situaciones emergentes que abonaban a la construcción de los sentidos propios de cada país, pues el estudio de casos es una alternativa que permite partir de una descripción densa de las situaciones o fenómenos de interés y que en la lectura y análisis de la información se puedan visibilizar asuntos que se encuentran en el trasfondo de los mismos, los cuales aparecen interrelacionados de múltiples maneras, aunque en el discurso continuo se toquen sólo de manera superficial. Así las concepciones, las ideologías, los referentes morales pueden ser leídos e interpretados en sus marcos contextuales específicos.

En el proceso de construcción teórica se hizo un rastreo bibliográfico que permitiera definir conceptualmente las concepciones básicas y la definición de las categorías de análisis desde las cuales se definieron unos instrumentos para la recolección de información con los distintos actores de las comunidades educativas que hacen parte del estudio. Los instrumentos seleccionados fueron grupos de discusión, entrevistas a profundidad y semiestructuradas, los cuales se diseñaron para ser aplicados a madres y padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y líderes comunitarios de los diferentes contextos en los que se encuentra las instituciones educativas. También se realizaron entrevistas a funcionarios públicos de las secretarías de educación de las tres ciudades.

### **3.4 Lectura y análisis de la información**

Para la lectura de la información se hizo la transcripción de las entrevistas y se construyeron unas matrices de análisis que permitieron ubicar la información concerniente a cada subcategoría. Luego se hizo la revisión minuciosa de lo consignado en la matriz y se comenzó con el proceso de la interpretación desde cada caso, haciendo lecturas horizontales y transversales en las

respectivas matrices. Después se construyeron nuevas matrices de análisis a partir de los aspectos más relevantes frente a cada subcategoría y se focalizaron algunos tópicos que posteriormente sirvieron como puntos de referencia para el análisis cruzado entre los casos de los tres países. Luego se dio inicio a la lectura comparada a partir de la observación e identificación de las tendencias emergentes en la comparación, se definieron las principales semejanzas y diferencias entre los tres casos estudiados y se sacaron las conclusiones que se presentan en el informe final.

En cuanto a las políticas públicas, cada caso fue rastreado de manera independiente y se elaboró un documento de la situación específica de cada ciudad y país que luego fue compilado en un documento final que recoge los aspectos más significativos para los intereses del estudio comparado.

#### 4. ANÁLISIS Y TENDENCIAS DE VIOLENCIA Y AFECTACIONES AL DERECHO A LA EDUCACIÓN POR CIUDAD / PAÍS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos luego del acercamiento a los actores educativos (docentes, estudiantes y rector para el caso de Medellín y autoridades educativas, rectores, coordinadores técnicos y docentes encargados de convivencia de la comuna de La Pintana y Torreón) quienes han ofrecido información a modo de entrevistas grupales y talleres de investigación que se llevaron a cabo. De este modo, aquí se establecen tres tablas, las cuales presentan hallazgos que emergieron en este acercamiento. Las tablas permiten leer desde un marco conceptual sugerido por la organización de naciones unidas en 2004, a través de la relatora Katarina Tomasevsky (matriz de las 4A: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad).

**COLOMBIA - MEDELLÍN**  
**ANÁLISIS COMPARADO**  
**(VIOLENCIA Y AFECTACIÓN A LOS DERECHOS)**

ASEQUIBILIDAD	ACCESIBILIDAD	ACEPTABILIDAD	ADAPTABILIDAD	
<p>A pesar de que hay cobertura suficiente para los y las estudiantes, LA PLANTA DOCENTE ES BÁSICA, Y SE REQUIERE PERSONAL PSICOSOCIAL, por lo menos un psicólogo por jornada. No se cuenta con OTROS PROFESIONALES COMO ENFERMERO, TRABAJADOR SOCIAL, ETC., necesarios para atender las diferentes situaciones que se presentan en la institución educativa.</p> <p>Referente a los CRITERIOS DE ADMISIÓN- hay tensiones, contradicciones en los criterios, si pueden se saltan la ley para filtrar el ingreso. Lo toman en lógica de mandato y no de derecho. Están violando la ley, el derecho. El criterio para recibir estudiantes es planteado por los docentes.</p>	<p>En lo económico hay estudiantes QUE VIVEN MUY LEJOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA y presentan dificultades en el transporte (carencia de recursos). La situación se agrava cuando hay enfrentamientos porque no se pueden desplazar caminando.</p> <p>Los docentes no están preparados ni formados para abordar situaciones de afectación por el conflicto armado en la escuela (ESTO SE REFLEJA EN LAS METODOLOGÍAS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES).</p>	<p>Hay una intención por parte de LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN de invisibilidad, lo que ocurre en las instituciones educativas de la ciudad en materia de conflicto, pues existe un comunicado que prohíbe a los directivos docentes hablar de las situaciones en las que se ve afectada la institución, VULNERANDO EL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN.</p>	<p>No hay mecanismos claros de MEDIACIÓN DE CONFLICTOS, persisten la expulsión y exclusión como formas de castigo.</p> <p>Las familias están DESCONECTADAS DE LOS INTERESES Y RETOS EDUCATIVOS de la institución, pues sólo se cuenta con ellas para darles informes de sus hijos en relación al rendimiento escolar y su disciplina, mas no se involucran para pensar la institución, COMO ACTORES CLAVES.</p> <p>Hay DOCENTES AMENAZADOS QUE NO TIENEN EL ACOMPAÑAMIENTO ADECUADO del Comité de amenazados para sus traslados y su proceso de restitución de derechos.</p> <p>Ante situaciones de CONFLICTO QUE LLEGAN A ESCALAR A LA VIOLENCIA, prima el ojo por ojo y diente por diente. Ante una agresión se busca RESPONDER CON OTRAS MÁS FUERTE.</p>	<p><b>VIOLENCIA DIRECTA</b></p>
	<p>Las fronteras invisibles (INCLUSO AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA) índices de deserción y ausentismo. La SEM lo nombra imposibilidad de MOVILIDAD.</p>		<p>Se prohíbe a RECTORES Y DOCENTES DE DAR TESTIMONIOS ante medios de comunicación.</p> <p>Las mujeres pelean por cola (expresión que alude a pelear por hombres) y los hombres, aunque también pueden pelear por mujeres se ven más involucrados en otros asuntos que tienen que ver con la vida por fuera de la escuela.</p> <p>Las agresiones verbales y algunas físicas no son consideradas graves, SÓLO CUANDO HAY BALACERAS Y MUERTES SE RECONOCE COMO GRAVE EL SUCESO, pero el control de los actores armados no les preocupa, parecen no tener conciencia de ello.</p>	<p><b>VIOLENCIA ESTRUCTURAL</b></p>

			<p>Niegan las fronteras invisibles, pero aquí se evidencia que SIGUEN PRESENTÁNDOSE DISPUTAS ENTRE LOS COMBOS DE LAS DIFERENTES ZONAS DE LA COMUNA y la injerencia de estos en la vida de la comunidad.</p>	
	<p>Familias, alumnos y docentes HABLAN DE INSEGURIDAD, los estudiantes son ambivalentes, hay ocultamientos y MINIMIZAN Y NATURALIZAN CIERTOS ACTOS VIOLENTOS.</p> <p>Se presentan DIFERENTES RELACIONES (parentesco, amistad y/o noviazgo) ENTRE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES, lo cual implica una ambivalencia a la hora de analizar los efectos del control que dichos grupos tienen sobre la vida institucional. SE RELATIVIZAN LOS EFECTOS, algunas veces se consideran dañinos y peligrosos y otras veces como algo positivo. También SE LEE LA INTENCIÓN DE EVADIR EL TEMA Y DE DESCONOCER LA INJERENCIA que tienen.</p> <p>Los COMBOS SE VUELVEN UN REFERENTE SIMBÓLICO DE AUTORIDAD y se presenta una ambivalencia porque se genera temor y a la vez sensación de protección. En la escuela también comienza a operar ESTA REGULACIÓN, QUE EN PRINCIPIO ERA EXTERNA.</p> <p>Continúa el imaginario de ascenso social y de poder desde la pertenencia a grupos ilegales, motivación para reclutamiento.</p> <p>La CULTURA DE LA ILEGALIDAD tiene mucha fuerza entre los y las jóvenes. Existe una admiración por poder, dinero y armas, pues son medios para acceder a MEJORES CONDICIONES ECONÓMICAS Y SOCIALES.</p>	<p>La PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ES LIMITADA, no hay vinculación a movimientos sociales, PRIMA EL INDIVIDUALISMO Y LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES PARCIALES para el abordaje de la realidad.</p> <p>CONTRASTE ENTRE LO QUE SE DICE AFUERA Y LA VIVENCIA ADENTRO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, pero se debe sopesar el acostumbramiento que evidencian los y las jóvenes y la minimización y naturalización de las situaciones de violencia que se presentan.</p>	<p>MINIMIZACIÓN DE ACTOS VIOLENTOS, se resta importancia a ciertas agresiones, rechazo ante la demanda y preocupación por la reputación de la escuela.</p> <p>LAS PELEAS ENTRE MUJERES SON MÁS FÁCILES DE SOLUCIONAR, mientras que en los hombres puede trascender a hechos MÁS GRAVES COMO EL ASESINATO.</p> <p>Se observa una TENDENCIA A «LIMPIAR» EL NOMBRE DE LOS ACTORES ARMADOS, a justificarlos y aprobar su actuar.</p>	<p><b>VIOLENCIA CULTURAL-SIMBÓLICA</b></p>



**ANÁLISIS COMPARADO CHILE  
(VIOLENCIA Y AFECTACIÓN A LOS DERECHOS)**

ASEQUIBILIDAD	ACCESIBILIDAD	ACEPTABILIDAD	ADAPTABILIDAD	
	<p>El espacio territorial (entorno) se caracteriza por la instalación de microbasurales, fenómeno que va en alza con el paso de los años. Su posicionamiento afecta el acceso directo del alumnado a la Escuela, asimismo la emanación de gases contaminantes provoca la suspensión reiterada de la jornada escolar.</p> <p>La delincuencia es un fenómeno que día a día se pega a la conformación de bandas organizadas, quienes en su afán de controlar el espacio geográfico reducen o bien prohíben (uso de armas, amedrentamiento) el acceso del alumnado y su entorno familiar a La Pintana.</p>		<p>La delincuencia es un fenómeno que va ascenso específicamente en el ámbito del tráfico y microtráfico de drogas ilícitas. Esto provoca al interior de la escuela problemáticas anexadas a la expansión del consumo, alterando la adaptación apropiada del alumnado.</p> <p>El delito de robo y asalto con violencia a niños y niñas estudiantes es un fenómeno en ascenso frente a lo cual, el alumnado y padres no se adaptan al entorno peligroso retirando a sus hijos.</p> <p>Al interior de la escuela se conforman bandas (piños) que provocan actos de intimidación y abuso a sus pares alumnos (golpes y robo de sus enseres) quienes con el paso de las semanas resuelven irse debido a no poder adaptarse al entorno hostil.</p> <p>En su mayoría, el alumnado actúa de manera contestaria y agresiva (falta de respeto en función de garabatos, improprios, burla, incluso golpes) con el docente y asistentes de la educación, lo cual ha provocado un aumento en su salida de las escuelas debido a no poder adaptarse al entorno hostil del establecimiento.</p> <p>Frente a acciones delictuales efectuadas al interior de la escuela, esta prefiere evitar denuncias, demandas y/o litigios, acompañado de la indiferencia de Carabineros y autoridades, con la idea de impedir represalias en contra de algún miembro del establecimiento.</p>	<p><b>VIOLENCIA DIRECTA</b></p>

			El alumnado ingresa a la escuela, con huellas de evidente ataque físico, la mayoría efectuada al interior de su hogar, situación que desorienta y desapega al niño, niña y joven de su quehacer socioeducativo.	
Al interno del país, es posible constatar que bajo un modelo económico neoliberal se da una tendencia a la privatización del sistema educativo, gatillando el cierre de instituciones públicas debido a la baja en su demanda anual.	<p>El espacio territorial (entorno) se caracteriza por presentar graves problemáticas de conectividad, en el plano del transporte público, incluso privado, donde en reiteradas ocasiones el alumnado se ve imposibilitado de llegar a la escuela debido a los largos y extenuantes viajes.</p> <p>El espacio territorial (entorno) se caracteriza por presentar barreras invisibles, controladas por grupos o bandas (control territorial), lo cual dificulta el acceso de algunos alumnos al entorno próximo de la escuela. Asimismo, existen los llamados sapos (en su mayoría niños) quienes ven e informan quién o quiénes acceden al entorno de las escuelas.</p>	El concepto de calidad en el país, se enmarca en la medición de pruebas estandarizadas (ej. SIMCE, PSU, ELA), lo cual instrumentaliza el quehacer educativo y no permite evidenciar el crecimiento y desarrollo socioeducativo del alumnado.	La escuela y políticas educativas no logran atender al alumnado, definido como violento, vale decir, tendiente a un actuar problemático. Tanto docentes, jefe técnico y equipos de convivencia no logran atender o intervenir de manera satisfactoria, ya que se apega a un proceso psicosocial o bien sólo lo tilda de niño rebelde.	<b>VIOLENCIA ESTRUCTURAL</b>
El marcado sentido de discriminación (percepción histórica) y desigualdad social hacen que apoderados y niños busquen escuelas fuera de La Pintana, generando un descenso en su demanda, lo cual obliga su cierre.	<p>Con los años, se ha instalado una cultura e identidad barrial, referente a quién o quiénes son los grupos de mayor poder en el territorio, provocando a la larga dificultad en el acceso de «algunos» al sector donde se precisan las escuelas, ya que es el autodenominado jefe o el choro quien autoriza el ingreso.</p> <p>En el colectivo del sector, incluso a nivel país, radica una percepción de inseguridad, respecto a La Pintana, percepción que se acrecienta por los medios masivos y el aumento de delitos cometidos en su interna, lo cual reduce la iniciativa de ingresar de familias y docentes al entorno.</p>	Los acuerdos, normas y reglamentos que tratan de regular los procesos de participación y convivencia, TIENEN UNA GRAN INCOHERENCIA ENTRE EL DEBER SER Y LO QUE ES, promoviendo de manera indirecta la confusión y la simulación social.	<p>La cultura delictual es un concepto legitimado por los niños y jóvenes del sector, quienes replican el actuar al interior de la escuela.</p> <p>La mujer se ha ido posicionando a la par en el plano delictual (siendo incluso líder) situación que también se refleja al interior de la escuela como protagonista de actos delictivos y agresiones hacia la comunidad escolar.</p> <p>La familia es un agente que en variados casos valida y asienta el actuar delictivo de su entorno familiar, situación que reduce el apoyo que esta eventualmente podría prestar a la escuela.</p> <p>Radica una deslegitimización de la autoridad y las instituciones públicas, catalogándola de inoperantes.</p>	<b>VIOLENCIA CULTURAL –SIMBÓLICA</b>

**ANÁLISIS COMPARADO MÉXICO  
(VIOLENCIA Y AFECTACIÓN A LOS DERECHOS)**

ASEQUIBILIDAD	ACCESIBILIDAD	ACEPTABILIDAD	ADAPTABILIDAD	
<p>En las zonas urbanas populares donde se ha manifestado la violencia debido a la actividad del crimen organizado, las escuelas ven disminuido su ingreso. Esto ha contribuido a la generación de escuelas de «ALTA DEMANDA»: aquellas en las que se pueden establecer criterios de ingreso como la calificación, conducta, etc. El caso de la ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA N° 1 EN TORREÓN, es denominado de «alta demanda».</p>		<p>HAY UN AUMENTO EN LAS CONDUCTAS AGRESIVAS, ofensivas, discriminatorias y golpes, genéricamente llamado como <i>bullying</i> en la comunidad escolar.</p>		<p><b>VIOLENCIA DIRECTA</b></p>
<p>Se puede observar una TENDENCIA A LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, que se fundamenta en los procesos privatizadores continuos de los bienes estatales que ha vivido el país desde la década de los ochenta en la PERCEPCIÓN SOCIAL GENERALIZADA SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA y en la aceptación de la educación privada.</p>	<p>LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD educativa es limitada ante los órganos administrativos, de Gobierno, así como en el proceso académico, esto da como tendencia maestros insatisfechos y estudiantes que se sienten ignorados.</p>	<p>EL MODELO ECONÓMICO CAPITALISTA TIENE UNA GRAN INFLUENCIA EN LA VIDA INTERNA DE LA ESCUELA que se expresa en los mecanismos para la participación y convivencia. Por ejemplo, se pondera el concurso en lugar de las muestras, el cuadro de honor en vez del cuadro de alumnos colaboradores, la representación en vez de la asamblea, entre otros.</p>	<p>No existen estrategias pedagógicas que reconozcan los conflictos y problemas. No hay enfoques basados en la diferencia.</p> <p>La configuración social-estructural de la persona tiende más a formar INDIVIDUOS CONSUMIDORES, HOMOGÉNEOS y poco participativos.</p> <p>El desarrollo económico ha llevado a la aparición de diferentes tipos de familia, muchas de las cuales no encuentran vínculos con los procesos formativos escolares, en términos generales, se puede apreciar una tendencia de LA DESAPARICIÓN DE LA FAMILIA COMO AGENTE EDUCATIVO.</p>	<p><b>VIOLENCIA ESTRUCTURAL</b></p>
<p>«NOS ESTAMOS ACOSTUMBRANDO A LA VIOLENCIA», «NO PENSAMOS QUE LA VIOLENCIA VAYA A DISMINUIR». Esta percepción social justifica el poco ingreso y la deserción de la escuela, por un lado, por el otro, mayor sacrificio para llevar a los jóvenes a estudiar fuera de las zonas conflictivas, a escuelas privadas o denominadas de «alta demanda».</p>	<p>Se fortalece la percepción de que es mejor negar o evadir los problemas y conflictos.</p>	<p>Los acuerdos, normas y reglamentos que tratan de regular los procesos de participación y convivencia, TIENEN UNA GRAN INCOHERENCIA ENTRE EL DEBER SER Y LO QUE ES, promoviendo de manera indirecta la confusión y la simulación social.</p>	<p>La configuración sociocultural de lo agresivo, prepotente, arrogante, discriminador, violento y corrupto, intolerante, como un modelo a seguir, no es abordado por ninguna estrategia pedagógica, lo cual hace parecer que el alumno sufre un proceso de deformación en el PERIODO EN QUE ESTÁ EN LA ESCUELA.</p>	<p><b>VIOLENCIA CULTURAL – SIMBÓLICA</b></p>

A modo de síntesis, es fundante establecer que al interior de la comuna de La Pintana se da una expresa afectación al derecho de la accesibilidad de alumnos, docentes y la comunidad educativa en general. Esto visto en la instalación de microbasurales (violencia directa) posicionados en los cuatro sectores geográficos que caracterizan a la comuna. Lo preliminar, genera una asentida emanación de gases contaminantes, y por lo demás tóxicos y peligrosos para la comunidad educativa, la cual transita por el entorno cercano a la escuela. Este elemento, provoca en innumerables ocasiones, la suspensión o bien cancelación de la jornada escolar. Asimismo, bajo el prisma de la afectación al derecho de la accesibilidad de alumnos, docentes y la comunidad educativa en general, es recurrente que día a día bandas (piños) prohíban el acceso de personas a La Pintana, según la información recopilada, bajo una lógica de controlar el espacio geográfico, que a su entender forma parte de su banda. En estos casos, el uso de armas y el amedrentamiento altamente agresivo son parte de la forma para cumplir su propósito. A simple vista, esto produce un efecto negativo en la comunidad escolar, ya que eventualmente su ingreso a la escuela se podría ver limitado. Seguidamente, en el plano de la afectación es evidente que el fenómeno de la delincuencia, visibilizado en el ámbito del tráfico, microtráfico de drogas, el delito de robo y asalto con violencia (ejercidos a la par por hombres y mujeres), la conformación de bandas o también sindicadas como «piños», quienes provocan reiterados actos de intimidación y abuso a sus pares, la actitud agresiva y contestaria, son variables que afectan de manera directa el derecho a la adaptabilidad de alumnos, docentes y comunidad escolar, puesto que estos se ven intimidados, y muchísimas veces deciden salir del entorno por su seguridad y la de su círculo familiar.

Ahora bien, en la óptica de la violencia estructural y tomando en cuenta los antecedentes e información colectada, se indica que la comuna de La Pintana destaca por tener gravísimos problemas de conectividad entre cada uno de sus cuatro terri-

torios geográficos y así también con otras comunas aledañas, provocando afectaciones en el derecho a la accesibilidad a la escuela del alumnado, debido a que los largos y extenuantes viajes reducen sus posibilidades de llegar. Así también, es posible evidenciar el posicionamiento de fronteras invisibles, relacionadas llanamente al fenómeno del control territorial que bandas imponen de forma arbitraria. Esto también origina una afectación al derecho de accesibilidad, ya que el alumnado, docentes y comunidad escolar ven impedidos su acceso a la escuela. En el ámbito de la adaptabilidad se evidencia la falta de mecanismos, procedimientos psico y estrategias, donde equipos de convivencia, comités, apoyo social y escuela en general, puedan hacer frente a situaciones de explícita violencia y no sólo emprender un actuar paliativo o esporádico del problema.

## 5. ANÁLISIS CRUZADO Y TENDENCIA DE VIOLENCIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTRE LOS TRES PAÍSES (REGULARIDADES Y DIFERENCIAS)

Es importante señalar que a continuación se explicitan tablas que no necesariamente consignan contenido, ya que no se visibilizan afectaciones, regularidades o diferencias.

<b>VIOLENCIA DIRECTA SIMILITUDES ASEQUIBILIDAD</b>		
Medellín	La Pintana	Torreón

<b>VIOLENCIA DIRECTA DIFERENCIAS ASEQUIBILIDAD</b>		
Medellín	La Pintana	Torreón

<b>VIOLENCIA DIRECTA SIMILITUDES ACCESIBILIDAD</b>		
Medellín	La Pintana	Torreón
En cada uno de los contextos, el acceso tanto del alumnado como de la comunidad escolar se ve afectado producto del desarrollo de enfrentamientos armados; asimismo el origen de amenazas y el riesgo latente que esto alberga atemoriza y limita su acceso a la escuela.		

VIOLENCIA DIRECTA DIFERENCIAS ACCESIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>Es posible constatar (Secretaría Municipal de Educación) el desarrollo reiterativo de amenazas y agresiones a estudiantes, familias y docentes quienes han visto impedido su acceso a la escuela y el entorno próximo.</p> <p>Es importantísimo destacar que no existe un seguimiento sistemático que indique los motivos basales del porqué los estudiantes y docentes desertan. No obstante rectores afirman que casi un 80 % de estos actores reciben amenazas vinculadas a su integridad física, incluso atentar en contra de su vida.</p>	<p>Evidencia el origen de microbasurales, situación que afecta de manera directa el acceso de la comunidad escolar a las escuelas debido a la emanación de gases contaminantes, infecciones, provocando suspensión reiterativa de la jornada escolar.</p>	

VIOLENCIA DIRECTA SIMILITUDES ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón

VIOLENCIA DIRECTA DIFERENCIAS ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
	<p>Se advierte que la existencia de microbasurales origina que en reiteradas ocasiones la escuela no esté disponible debido a las deficientes condiciones de sanidad e higiene (pertinencia).</p>	

VIOLENCIA DIRECTA SIMILITUDES ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>En cada uno de los contextos, se evidencia la gestación, desarrollo y aumento exponencial de situaciones vinculadas a violencia al interior de las escuelas, involucrando amenazas, agresiones físicas entre el alumnado y particularmente hacia el docente. Esto ocasiona la constante deserción y/o salida de ellos al no lograr adaptarse al clima hostil, originando una afectación directa a NNJ y docente. Por lo tanto, bajo la idea preliminar, es prudente determinar que afectivamente la escuela NO consigue adaptarse de manera óptima a las necesidades (seguridad) del alumnado y comunidad escolar, potenciando su salida.</p> <p>En cada uno de los contextos, se gestan focos donde el microtráfico, narcotráfico y consumo de drogas ilícitas (en su mayoría marihuana, pasta base y cocaína) y el consumo de alcohol son eventos repetitivos, y que se dan a reducidos metros de las escuelas, lo cual afecta a la comunidad escolar, debido al peligro y el temor que esto les provoca, imposibilitando su adaptación y desenvolvimiento socioeducativo natural.</p>		

VIOLENCIA DIRECTA DIFERENCIAS ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>Es posible constatar que la confrontación se da en el marco de disputas referentes al control territorial, donde las bandas garantizan el control de sus rutas de microtráfico y extorsión de vacunas. El uso de armas y la muerte es una condición latente.</p> <p>Lo preliminar, afecta a la comunidad escolar debido al peligro y el temor que esto les provoca, induciendo la deserción obligada de algunos. No obstante existe un alto número de actores que se ven imposibilitados de salir de la escuela por problemáticas económicas, viéndose obligados a adaptarse al clima hostil y agresivo.</p>	<p>La confrontación se da entre bandas en el marco de disputas territoriales, donde el uso de armamento (mayoritariamente armas blancas y pistolas hechizas o regulares) afecta a la comunidad escolar debido al peligro y el temor que esto les provoca, imposibilitando su adaptación.</p> <p>Se ratifica la existencia de equipos y comités de convivencia, no obstante, se advierte que no logran efectuar de manera satisfactoria su quehacer vinculado a la atención de conflictos situados en el cotidiano escolar, lo cual resulta en la salida o deserción de los actores.</p>	

VIOLENCIA ESTRUCTURAL SIMILITUDES ASEQUIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
	<p>Tanto en La Pintana como en Torreón, es posible constatar que bajo un modelo económico neoliberal, se da una tendencia a la privatización del sistema educativo, gatillando el cierre de instituciones públicas debido a la baja en su demanda.</p>	



VIOLENCIA ESTRUCTURAL DIFERENCIAS ASEQUIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
Es posible constatar una clara institucionalización de la gratuidad, teniendo como uno de sus ejes o metas garantizar la cobertura total del alumnado.	Es posible constatar una clara privatización del sistema educacional, gatillando el cierre de instituciones públicas debido a la baja en su demanda anual.	Es posible constatar una clara privatización del sistema educacional, donde la aparición de las escuelas denominadas «de alta demanda» son las que concentran la matrícula y delegan al estrato con carácter gubernamental.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL SIMILITUDES ACCESIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
	Tanto en La Pintana como en Torreón, el territorio se caracteriza por presentar graves problemáticas de conectividad, en el plano del transporte público, incluso privado, donde en reiteradas ocasiones el alumnado se ve imposibilitado de llegar a la escuela debido a los largos y extenuantes traslados.	

VIOLENCIA ESTRUCTURAL DIFERENCIAS ACCESIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
Es posible constatar el posicionamiento de fronteras invisibles vinculadas directamente con el control territorial que combos y actores armados imponen. Esto impide de manera clara el acceso del alumnado, docentes y comunidad escolar al entorno y escuela.		

VIOLENCIA ESTRUCTURAL SIMILITUDES ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>Tanto La Pintana como Medellín comparten y asocian el concepto de calidad con el resultado de pruebas estandarizadas (caso chileno PSU y Simce), reduciendo el aprendizaje a un aspecto instrumental. Asimismo, en Medellín el concepto se asocia a la cobertura e infraestructura de la escuela, lo cual hace percibir a la escuela como un servicio por sobre un derecho.</p>		
<p>En cada uno de los contextos, prevalece la idea que la educación privada es mejor a la educación pública. Considerando por ejemplo, que posee mejores factores de protección.</p>		

VIOLENCIA ESTRUCTURAL DIFERENCIAS ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>La admisión a alguna entidad educativa se genera en el prisma de igual oportunidad para todos (ley). No obstante la realidad es ambivalente ya que los criterios singulares de cada institución sí provocan filtro en el ingreso, tanto de alumnos como docentes.</p> <p>La planta docente debe asumir el quehacer de distintas temáticas o tópicos (currículum), lo cual atenta contra la especialización del aprendizaje, esto afectando la calidad del quehacer educativo.</p>	<p>La calidad se enmarca en la medición de pruebas estandarizadas (ej. SIMCE, PSU, ELA), lo cual instrumentaliza el quehacer educativo, clasificando de buenos y malos a los estudiantes. Lo preliminar, potenciando una evidente exclusión y segregación del alumnado al concretar o efectuar la admisión a alguna entidad educativa.</p>	<p>La calidad se enmarca en el plano económico, considerando que los mejores indicadores de calidad, pertinencia y eficiencia se dan en la coyuntura privada, delegando de esta manera a un segundo plano al sector público.</p>

VIOLENCIA ESTRUCTURAL SIMILITUDES ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>En cada uno de los contextos, se evidencia la falta de mecanismos, procedimientos psico y estrategias, donde equipos de convivencia, comités, apoyo social y escuela en general, puedan hacer frente a situaciones de explícita violencia y no sólo emprender un actuar paliativo o esporádico del problema.</p>		
<p>En Medellín y Torreón se adiciona que los mecanismos, procedimientos psicosociales y estrategias, son en exceso precarios, vale decir, no hay un quehacer efectivo de apoyo y seguimiento, sino una instancia paliativa, donde la imposibilidad de vincular el entorno con el conflicto escolar es repetitiva.</p>		

VIOLENCIA ESTRUCTURAL DIFERENCIAS ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>Se apela en su mayoría a la indiferencia y normalización de los actos y eventos violentos ocurridos al interior de la escuela, sólo tomando parte directa al evidenciar actos relacionados con balaceras, golpizas y muerte. Los equipos de convivencia, comités de apoyo, son sumamente precarios, ya que los programas cuentan con insuficientes recursos que los hacen poco sustentables tanto en insumos como recursos humanos.</p>	<p>En su mayoría el equipo de convivencia y todo el andamiaje socioeducativo apelan a una atención y/o intervención psicosocial, originando una especie de psicologización de las problemáticas y vínculo con el entorno violento. Esto mitiga la intervención debilitando el avance y apoyo satisfactorio del alumnado.</p> <p>Mayoritariamente, la atención del alumnado resulta en informes donde la tendencia indica que los NNJ son sólo niños problemas, no obstante varios de ellos están envueltos en actos delictivos.</p>	<p>Los mecanismos, procedimientos psicosociales y estrategias, son en exceso precarios. Es más, los enfoques diferenciadores no se hacen presentes, hay una idea apegada a la universalización del alumnado y no una mirada sistémica.</p>

VIOLENCIA SIMBÓLICA SIMILITUDES ASEQUIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
	<p>Tanto en Torreón como en La Pintana, existe un imaginario histórico apegado a la desigualdad, discriminación e injusticia social. Esto provoca que numerosas familias busquen escuela en otros sectores, lo que disminuye la demanda y obliga el cierre de las instituciones de ambas comunas.</p>	

VIOLENCIA SIMBÓLICA DIFERENCIAS ASEQUIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>No existe una valoración positiva del contexto en el cual se posiciona la escuela. No obstante esta intenta ocultar la realidad violenta y conflictiva lo que provoca el no acceso de familias y la disminución de la demana.</p>		

VIOLENCIA SIMBÓLICA SIMILITUDES ACCESIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>En cada uno de los contextos, se evidencia una percepción de inseguridad en la población en general y también en los mismos residentes debido al aumento sostenido de delitos en el circuito, lo cual disminuye la iniciativa del alumnado, familias, docentes y la comunidad escolar de ingresar a los sectores.</p> <p>Tanto La Pintana como Medellín, comparten la existencia de barreras invisibles, donde bandas (piños y combos) impiden el libre acceso a la escuela de alumnos y docentes, impedimento relacionado con el control territorial.</p> <p>En cada uno de los contextos radican una cultura e identidad barrial relativa a la existencia de bandas que, en su mayoría, son percibidas como un referente simbólico de autoridad, el cual impone su voluntad e ideas, básicamente mediante la fuerza y la intimidación.</p>		

VIOLENCIA SIMBÓLICA DIFERENCIAS ACCESIBILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>Los combos se vuelven un referente simbólico de autoridad y se presenta una ambivalencia porque se genera temor y a la vez sensación de protección. En la escuela también comienza a operar esta regulación, que en principio era externa.</p> <p>La protección «violenta» se presenta como única forma de respaldo con que cuenta la comunidad. Además se percibe un acostumbramiento a hechos violentos, se justifican e incluso se validan algunos de ellos.</p>	<p>Radican imaginarios colectivos relativos a la existencia de actores quienes en su mayoría imponen su voluntad y control sobre los territorios, lo cual afecta el ingreso de quienes no pertenecen al territorio.</p>	

VIOLENCIA SIMBÓLICA SIMILITUDES ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>En cada uno de los contextos, prevalece una percepción vinculada a que la educación privada otorga y entrega un aprendizaje de mayor calidad y con una mayor protección (seguridad) para el alumnado y la comunidad educacional, olvidando la asociación escuela-contexto.</p> <p>En cada uno de los contextos, prevalece una tendencia a esconder los actos delictivos, para que así la escuela y su capital humano no se encuentren expuestos a eventuales represalias.</p>		

VIOLENCIA SIMBÓLICA DIFERENCIAS ACEPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón

VIOLENCIA SIMBÓLICA SIMILITUDES ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón
<p>En cada uno de los contextos, prevalece una habituación frente a las manifestaciones de violencia, naturalizando el actuar, provocando que individuos decidan desertar de la escuela, debido al contexto hostil. También, esta deserción está sujeta a la idea de proteger su vida e integridad física.</p> <p>Otro prisma se relaciona con que la mayoría de las familias no posee la opción económica de irse a otro sector, por lo tanto asumen un acostumbramiento.</p>		

VIOLENCIA SIMBÓLICA DIFERENCIAS ADAPTABILIDAD		
Medellín	La Pintana	Torreón

## 5.1 Resultados de la investigación

Durante esta primera fase del estudio comparativo el equipo investigador ha logrado avanzar en aspectos principalmente asociados a la discusión de enfoque y referente conceptual, que sirven de orientación para la construcción e implementación de instrumentos y posterior análisis o lectura comparativa de los dos contextos estudiados, en clave de tipos de violencia y su incidencia en las afectaciones a la educación vista en perspectiva de derecho humano.

Es importante destacar que los resultados que aquí se mencionan son parciales y están relacionados con un primer acercamiento a los actores educativos (docentes, estudiantes y rector para el caso de Medellín, y autoridades educativas, rectores, coordinadores técnicos y docentes encargados de convivencia de la comuna de La Pintana) quienes han ofrecido información preliminar a modo

de entrevistas grupales y talleres de investigación que se llevaron a cabo en un primer acto de interacción, cuyo propósito era dar a conocer los objetivos del estudio y obtener el consentimiento informado de los sujetos participantes. De este modo, aquí se presentan hallazgos que emergieron en este primer acercamiento, los cuales no han sido confrontados con otras fuentes, como informes especializados o archivos de prensa, ni con otros actores de las comunidades educativas como grupos familiares y autoridades políticas de las comunas en ambas ciudades. Así las cosas, el momento actual de la investigación, de acuerdo al cronograma de actividades construido previamente, no alcanza para hacer afirmaciones trianguladas ni confrontadas con otras fuentes, lo que nos lleva a hacer un planteamiento ético acerca del alcance de estas primeras conclusiones. Ciertamente no indica una falta de rigor metodológico en la lectura de datos, sino más bien un momento específico del estudio que presenta análisis de evidencias no culminado.

Como se menciona en el marco conceptual, la violencia es entendida en esta investigación desde tres lugares distintos y complementarios, en el sentido que permite entender la complejidad que el fenómeno de la violencia tiene en las relaciones sociales que se configuran en ambos contextos urbanos; de este modo aludimos a una violencia directa, una estructural y una cultural. En este orden de ideas, nuestra hipótesis de partida contempla la necesidad de asumir que dichas manifestaciones violentas tienen un efecto negativo en el disfrute de la educación como derecho de las personas, afectaciones que serán leídas desde un marco conceptual sugerido por la Organización de Naciones Unidas en 2004, a través de la relatora Katarina Tomasevsky (matriz de las 4A: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad).

En esta lógica, el presente capítulo se estructura a partir de la lectura de las manifestaciones de cada tipo de violencia en ambos escenarios analizados y las afectaciones que generan a la educación. Teniendo en cuenta que en el apartado referido a contextos situados (Comunas 6 de Medellín y La Pintana en Santiago de Chile) se describen cómo opera la violencia. En este capítulo no

se profundizará sobre ello, sino que se retoman algunos elementos clave para dar cuenta de cómo estas manifestaciones se inscriben o clasifican de acuerdo a las tres categorías abordadas teóricamente, para analizar su relación con el derecho a la educación.

## Violencia estructural

MANIFESTACIONES	COMUNA 6 - MEDELLÍN	COMUNA LA PINTANA - SANTIAGO
DIFERENCIAS	Pobreza, exclusión, discriminación.	Desigualdad, inequidad  Libre mercado afecta distribución de ingresos  Violencia intrafamiliar
SIMILITUDES	Los estudiantes manifiestan que hay poca tolerancia con el diferente, esto hace que se acentúe la discriminación y rotulación por los actores educativos de la comunidad.	La desigualdad social establecida por el mercado y el Estado.  Las familias alejadas y que ejercen violencia que se revierte en la institución. Indiferencia estatal, no escuchan.

En relación con la violencia estructural observada, cabe mencionar que existen más similitudes que diferencias entre ambos contextos. Así, se evidencia en ambas comunas un alto índice de exclusión y desigualdad social, constituyéndose en entorno de vulnerabilidad, asociados a altos niveles de delincuencia, narcotráfico, prostitución infantil, violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción, etc.

Frente a este escenario, el derecho a la educación se ve afectado por una multiplicidad de factores estructurales, que no sólo tienen que ver con la presencia violencia escolar, sino más bien con la existencia de una violencia estructural, que tiene que ver con la accesibilidad a la educación, la equidad y la calidad que el sistema educativo ofrece a sus ciudadanos.

De este modo, en el caso de la comuna de La Pintana en Santiago, la exclusión social tiene, en parte, sus raíces en el modo en el que se conformó este asentamiento, el cual fue producto de las radicaciones forzosas que aplicó el Estado alrededor de los años ochenta que tuvieron como resultado la generación de un gueto de extrema pobreza concentrado en la periferia de la ciudad. Producto de esto último, existe la percepción de una fuerte exclusión social, representada en el escaso acceso a bienes y servicios básicos, como lo son la educación, la salud, la vivienda, etc.

Indudablemente, en ambos contextos, la inequidad y la exclusión social de la que son parte, genera expresiones de violencia directa, producto de la discriminación y estigmatización social de la que son víctimas, así como también la percepción de imposibilidad de mejorar su calidad de vida y que las condiciones en las que se desenvuelven no es posible la movilidad social.

## Violencia cultural

MANIFESTACIONES	COMUNA 6 - MEDELLÍN	COMUNA LA PINTANA - SANTIAGO
DIFERENCIAS	<p>Docentes legitiman prácticas de disciplinamiento para tramitar conflictos.</p> <p>Naturalización frente al hecho violento</p> <p>Miedo</p> <p>Desconfianza en las instituciones (fuerza pública, Estado).</p> <p>Indiferencia frente al sufrimiento de otros.</p>	<p>Docentes legitiman prácticas de disciplinamiento para tramitar conflictos.</p> <p>Violencia ambiental (la gente acostumbrada a vivir en la basura y estos entornos acechan a la escuela).</p>
SIMILITUDES	<p>Individualismo</p> <p>Desconfianza</p> <p>Valores trastocados (éxito social)</p>	



Es importante considerar que la violencia cultural se configura a través de entornos sociales en que los sujetos interactúan con otros, es decir, en ambientes socializadores permeados por prácticas y discursos que legitiman o no valoraciones acerca de lo bueno y lo malo, de lo correcto y lo incorrecto, de lo injusto y lo injusto, entre otros. Para el caso de la Comuna 6 de la ciudad de Medellín, es necesario aludir a un entorno sociocultural en el que generaciones enteras se han jugado su experiencia socializadora desde ciertas lógicas de ilegalidad, donde el narcotráfico ha tenido un papel relevante. De manera específica, es importante mencionar que las ganancias económicas que representa el negocio de la coca han estimulado una idea de éxito y felicidad asociada al enriquecimiento y capacidad de gasto. De paso, la oferta del dinero ha cooptado agentes diversos del Estado, hecho que promueve una desconfianza creciente hacia las instituciones que se encargan de administrar justicia. Esta ausencia fue suplida por una oferta ilegal de justicia privada que se provee a través de actores armados que actúan por fuera de la ley, lo que estimula el miedo y generaliza una moral ambivalente que hace difícil reconocer situaciones de injusticia e ilegalidad, cuando la ausencia del Estado no resuelve aspectos de la vida comunitaria que otros actores por fuera de él sí logran hacerlo. Asimismo, un entorno sociocultural violento ha llevado a la naturalización del hecho violento y a un endurecimiento frente al dolor ajeno, lo que promueve la indiferencia y genera una ruptura fatal a las prácticas de solidaridad con otros.

Para el caso de La Pintana aparece una coincidencia con la Comuna 6 relacionada con la idea de éxito y felicidad asociada al consumo. Sin embargo, el origen de este elemento no se encuentra asociado al tema del narcotráfico, sino a aspectos, si se quiere, más relacionados con los cambios de órdenes sociales al nivel mundial en los que el mercado logra introducir su poder sobre la injerencia de los Estados, promoviendo la competitividad entre los individuos y favoreciendo un contexto individualista y poco solidario.

De otro lado, es importante mencionar que una percepción de los sujetos que han participado de algún modo en este estudio, proveyendo información relacionada con el fenómeno que se quiere analizar, coincide en afirmar que la violencia en la comuna de La Pintana también está relacionada con factores ambientales y de salud pública en que las basuras tienen un papel relevante asociado a la violencia cultural.

En relación con las coincidencias más importantes en ambos contextos urbanos, encontramos que los docentes legitiman y reproducen prácticas autoritarias para resolver asuntos de disciplina y convivencia, lo que evidentemente puede estimular la reproducción de la violencia y la naturalización del autoritarismo.

### Violencia directa

Entre las principales manifestaciones de este tipo de violencia tenemos:

MANIFESTACIONES	COMUNA 6 - MEDELLÍN	COMUNA LA PINTANA - SANTIAGO
DIFERENCIAS	Narcotráfico Crimen organizado Extorsiones al gremio del transporte y comercio Tasa elevada de homicidios Desapariciones forzadas Desplazamiento asociado a la violencia Confrontaciones armadas permanentes	Microtráfico de drogas Delitos de robo y asaltos (crimen no organizado).
SIMILITUDES	Límites territoriales impuestos por actores armados Robos a la escuela Amenazas a estudiantes y docentes	

En este lugar es importante destacar que la violencia en la Comuna 6 de Medellín tiene una correspondencia importante con el problema del narcotráfico, elemento que lleva consigo múltiples relaciones con otras manifestaciones directas de violencia. Por ejemplo, el control de territorios para el monopolio del tráfico

de drogas y armas y la cooptación de rentas legales e ilegales para abastecer las arcas del erario ilícito de los diversos actores armados. Estas manifestaciones de violencia están ligadas a prácticas extorsivas al gremio comercial y del transporte de los barrios de la comuna, la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en la ciudad, desplazamientos forzados, desapariciones, homicidios y la configuración de estructuras armadas bastante grandes y complejas que operan a través de una cabeza administrativa conocida como oficinas (mercaderes de la muerte que centralizan las ganancias del negocio criminal, pagan salarios a sicarios, informantes y agentes del Estado que son cooptados para facilitar su accionar violento en la ciudad entera).

Para el caso de La Pintana el crimen opera a través de una lógica no organizada que ciertamente no tiene una cabeza visible ni un centro de operaciones centralizada como ocurre en el caso de la Comuna 6 en Medellín. Asimismo, el negocio de la droga no funciona a gran escala ni con un alcance transnacional, sino más bien a partir de una estrategia de microtráfico al narcomenudeo con alcance lucrativo menor, lo que no ha llegado a generar consecuencias que comprometen la institucionalidad bajo la figura de cooptación de la fuerza pública y dirigente de la ciudad y de modo particular en la comuna. Sin negar, lógicamente, que este fenómeno se presenta pero nunca como una práctica sistemática y legitimada, pues se trata de un ambiente sociocultural en el que todavía las instituciones gozan de cierto espíritu de legalidad, muy contrario a lo que ocurre en Medellín, donde por más de tres décadas, generaciones completas se han socializado en una cultura de la ilegalidad y desconfianza en las instituciones que imparten justicia, lo que ha llevado a la generalización de prácticas de justicia por mano propia y seguridad privada ofrecida mayoritariamente por actores armados que actúan al margen de la ley.

De manera similar, hay manifestaciones de violencia directa hacia la escuela en ambos contextos urbanos, en forma de robos y amenazas a docentes, además de la instauración de límites te-

rritoriales que afectan el derecho a la movilidad de las personas y de manera específica a niños, niñas y jóvenes que se ven obligados a suspender de manera temporal o permanente su asistencia a la escuela con el fin de proteger su vida e integridad personal visiblemente amenazada en contextos de violencia armada.

### **El derecho a la educación afectado por la violencia**

En relación al derecho a la educación se retoma el modelo de las 4As; asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. En este sentido se identificaron algunos aspectos que hacen alusión a cada una de las categorías y sus afectaciones a partir de la violencia urbana.

En relación a la asequibilidad, en la comuna La Pintana de la ciudad de Santiago de Chile se está presentando un fenómeno en el sistema educativo y tiene que ver con la matrícula municipal que ha ido reduciendo la demanda de los estudiantes por factores que tienen que ver con el acceso (como por ejemplo los largos desplazamientos que tienen que hacer algunos estudiantes cuando la escuela no queda muy cerca del lugar en que vive) y está reemplazando dicha matrícula por el sector particular subvencionado, incluso representando para el sector municipal un 37 % menos de la matrícula total del sistema<sup>47</sup>. Esta situación puede ir hacia la privatización de la educación poco a poco y dispersando las acciones educativas descentralizándolas del sistema educativo de La Pintana. En este sentido, se han ido cerrando algunos planteles por disminución de la matrícula municipal. Mientras que en la Comuna 6 de Medellín, Colombia, la comunidad ha sido afectada por la violencia y no ha tenido la posibilidad de elaborar impactos violentos en los actores educativos, para lo cual se requiere de un equipo psicosocial que aborde dichas afectaciones y que puedan elaborar su experiencia violenta. Las acciones que han sido orientadas en este sentido

---

<sup>47</sup> AGUILAR, J. «La escuela: cuerpo de crisis y cara de reforma. Convivencia escolar enfoques y experiencias», 1998.

son insuficientes y con enfoques reduccionistas y asistencialistas. De otro lado, los estudiantes relatan que el criterio de acceso a cupo a la institución educativa depende de algunos factores; como por ejemplo los estudiantes con necesidades educativas especiales, a quienes la escuela no tiene la capacidad para atender, por lo tanto no pueden acceder en la práctica a la institución educativa.

En cuanto a la accesibilidad, en la comuna de La Pintana de la ciudad de Santiago de Chile, hay dificultades en relación al acceso a la escuela. En el caso de la IE La Pintana que está siendo remodelada y ampliada, hay estudiantes que salieron e ingresaron a otros planteles, debido a la lejanía de la otra institución temporal. Sin embargo, cabe resaltar que han dispuesto un sistema de transporte para trasladar a los estudiantes de su vecindario a la institución temporal. De otro lado se presentan fronteras invisibles por la violencia, que afectan el desplazamiento de los actores educativos a la institución. En el caso de la Comuna 6 de Medellín, Colombia, las fronteras invisibles (las cuales son marcadas físicamente en los postes con señales circulares y de color rojo), delimitan territorios de acceso para los escolares y es la dificultad mayor que tienen los actores educativos en cuanto a accesibilidad, de igual modo esto se percibe y se refleja en algunos espacios de la institución educativa (delimitando pequeños lugares con identidad y relación con los grupos diversos que se encuentran en el territorio).

Respecto a la adaptabilidad en la comuna de La Pintana, los docentes manifiestan que aunque exista la jornada completa, no está abordando estrategias pedagógicas flexibles que conecten los intereses de los estudiantes. La posibilidad de enriquecer el currículum lleva a que los colegios sigan haciendo lo mismo, sin potenciar la jornada complementaria con actividades enfocadas a las artes, deportes y acciones pedagógicas con intencionalidad y sentido pedagógico. De otro lado, en la Comuna 6 de Medellín, la escuela realmente no cuenta con estas jornadas completas y no existen dispositivos pedagógicos sistemáticos para atender

a la población desde sus necesidades, gran diversidad y diferencia, sino que las acciones que se presentan son acciones aisladas que obedecen a voluntades de algunos maestros y maestras.

En relación con la aceptabilidad en el contexto chileno, se enfoca la calidad a la medición de estándares y pruebas que en ocasiones excluyen al sujeto en formación de la práctica educativa, instrumentalizando la educación con formatos y requisitos, descuidando un poco la reflexión y la apuesta pedagógica. En lo concerniente a la Comuna 6 de Medellín, si bien los principios de las instituciones educativas están fundamentados en los derechos humanos en teoría y en su deber ser, se cometen atropellos desde la práctica educativa, vulnerando los mismos. Han ido desvaneciéndose los grupos promotores de convivencia de la institución educativa.

### **Semejanzas y diferencias entre los casos de países (México, Chile y Colombia)**

La violencia armada afecta de forma directa las escuelas: ataques armados a escuelas de la región, la amenaza y el asesinato de estudiantes y docentes, la presencia de grupos armados en las IE para solicitar listas de estudiantes desatinados, el ajusticiamiento de los mismos, la integración de algunos estudiantes o menores en edad escolar a estos grupos de manera forzada o voluntaria, el uso de estudiantes en el microtráfico de armas y drogas al interior de las IE, como informantes o para el comercio sexual, límites barriales, deserción escolar estimulada por la violencia, confrontaciones armadas en los barrios a cualquier hora, robos al interior de las IE, la participación de la fuerza pública en el conflicto, connivencia de agentes del Estado con organizaciones criminales. Desconfianza de la población civil, interés por promover las llamadas requisas o registros pedagógicos como una estrategia de control, la visión criminal sobre la juventud que disminuye las alternativas en materia pedagógica y de protección para atender a las reales causas de la problemática, conflic-

tos intergeneracionales, ámbitos de disputa el lenguaje y las formas de expresión o las diferencias en las prácticas socializadoras que hay entre generaciones distintas dificulta la construcción de dispositivos pedagógicos de mayor pertinencia escolar a los contextos específicos juveniles, la vinculación de estudiantes a los grupos armados promueve el miedo de los docentes frente a las amenazas y ataques de los estudiantes. Por su parte, los manuales de convivencia son insuficientes para responder a las necesidades particulares en materia de convivencia y participación escolar. Se carece de análisis rigurosos y críticos frente a las condiciones de vida reales de la población estudiantil y a las expresiones violentas específicas del contexto que influyen de forma directa las relaciones escolares, acompañamiento pedagógico y psicosocial. El sistema escolar colombiano no cuenta con la capacidad instalada para atender a niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado. Existe además una escasez de acciones académicas investigativas que aporten a la comprensión del fenómeno del conflicto armado y su incidencia en la escuela, la reflexión no está puesta de manera formal en el mundo educativo ni para incidir políticamente en la transformación de los contextos conflictivos.

Entre las principales afectaciones al derecho a la educación, encontramos:

- La amenaza, intimidación y asesinato de estudiantes y docentes.
- La presencia de grupos armados en IE, que ejercen control al interior de las mismas.
- El ajusticiamiento de niños, niñas y jóvenes.
- La vinculación de estudiantes o menores en edad escolar con grupos ilegales de manera forzada o voluntaria.
- El uso de estudiantes en el microtráfico de armas y drogas al interior de las IE, como informantes o para el comercio sexual.
- Límites barriales, que impiden la libre movilización y balaceras a cualquier hora.
- Deserción escolar estimulada por la violencia.

## Asequibilidad

### *Semejanzas*

Se identifica una tendencia en la categoría asequibilidad contrastada con la violencia estructural en Chile y México, ya que en ambos casos se tiende a la privatización de la escuela pública. Se presenta mayor oferta en la educación privada (efectos en el modelo de desarrollo imperante, modelo neoliberal) y hay cierre de escuelas por poca demanda. Señalan descensos en los ingresos, en las escuelas ubicadas en las zonas conflictivas, incluso cierre de estas.

De otro lado, se percibe un contraste con la violencia estructural en cuanto a la suficiencia de personal profesional/docente para cubrir la demanda y las necesidades. Esto se comparte desde Colombia y México, ya que en Colombia se asignan plazas docentes que deben cubrir áreas distintas a su formación, lo que atenta contra la calidad de la educación. En México, en tanto, se deben desplazar para abarcar la totalidad de horas laborales asignadas, sin importar las distancias entre las escuelas en las que trabaja el docente.

En los tres países prevalece el imaginario de calidad de la educación privada frente a la pública (más y mejores factores de protección). Esto hace que en Chile, por ejemplo, se presente mayor demanda de la escuela privada pese a las grandes distancias que involucran el desplazamiento a estas, es decir, no se quiere ser parte de un lugar marcado por la discriminación. En México se comparte esta percepción y se buscan las llamadas «escuelas de alta demanda». En estos casos el imaginario frente a la calidad no es leído desde la escuela misma sino desde el sector en el que está ubicada (asociado a la exclusión social o a la violencia). En Colombia sigue siendo de alta demanda la escuela pública, sin embargo las condiciones de protección que generan dichas instituciones son muy inequitativos frente a los ofrecidos por las escuelas privadas.



En contraste con la violencia simbólica en el caso Chile y México, en ambos contextos radica una percepción de desigualdad e injusticia social. Esto desmotiva y desencanta a niños, jóvenes y familias en cuanto a su desarrollo y crecimiento, situación que afecta al plano educacional.

### *Diferencias*

En relación a la categoría asequibilidad contrastada con la violencia directa, vemos una diferencia en el caso Chile ya que el presentar microbasurales y, por ende, gases contaminantes en el entorno inmediato a la escuela, hace que la escuela no esté siempre disponible y con condiciones de salubridad suficientes para que los estudiantes dispongan del plantel para estudiar, ya que muchas veces han tenido que cerrar temporalmente por tal afectación.

Se identifica en Colombia una diferencia en la asequibilidad cruzada con violencia estructural ya que de los tres países, en Colombia la gratuidad se institucionalizó, haciendo énfasis en garantizar la cobertura, pero a costa de la calidad y la eficiencia, ya que si existen las escuelas disponibles y aún prevalece la escuela pública gratuita con su matrícula constante, de otro lado no existe personal suficiente ni disponible para cubrir demandas en plazas docentes y personal psicosocial y de la salud para atender a la población.

Existe una diferencia marcada contrastando la asequibilidad con la violencia simbólica para el caso de Colombia, la IE no cuenta con una valoración positiva en el contexto frente a la calidad, a esta sólo llegan por obligación, no por motivación propia, se da por situaciones de contingencia. Sin embargo la comunidad educativa quiere mantener una buena imagen de la IE, pese a las dinámicas de conflicto y violencia que viven en ella y niega o busca ignorar situaciones asociadas a estas.

## Accesibilidad

### *Semejanzas*

En Chile y Colombia contrastando la categoría de accesibilidad frente a la violencia directa, hay similitudes frente al ingreso (matrícula): En el caso Chile se presenta exclusión y discriminación, hay clasificación de buenos y malos estudiantes, mientras que en Colombia los criterios de admisión de estudiantes son ambivalentes en la IE (ley vs. realidad) la admisión por ley debe ser igual para todos/as, pero docentes y directivas hacen filtran en el ingreso.

De otro lado, frente al acceso y la permanencia en Chile existen dificultades geográficas para transportarse a la escuela. El espacio territorial (entorno) se caracteriza por presentar problemas de conectividad, en específico entre la escuela y barrios de los potenciales alumnos. Los largos trayectos y la imposibilidad de acceder al transporte público perturban su llegada al establecimiento educacional. También existen «barreras invisibles en el territorio», como en Colombia con sus «fronteras invisibles», y los estudiantes no pueden transitar libremente por ciertos territorios, lo cual provoca deserción y ausentismo (producto de amenazas e intimidación, asesinatos, golpizas) cuando se agudiza el conflicto, por imposibilidad de movilidad, temor a las agresiones directas y a perder la vida. En este mismo sentido en relación a México, el acceso se ve afectado cuando hay enfrentamientos armados y no pueden acceder tranquilamente los actores educativos. Tanto en Colombia como en Chile se presentan barreras o fronteras invisibles (piños y combos) que impiden el libre acceso a la institución de un gran número de estudiantes. De igual modo, en estos dos países los NNJ son usados por los actores armados como informantes «campaneros-Colombia» y «sapos-Chile» o para transportar armas, droga o dinero ilícito.

En relación a la categoría accesibilidad en contraste con la violencia simbólica, se comparten algunos imaginarios sobre seguridad, tanto en Colombia como en Chile, los y las estudiantes

se sienten seguros/as dentro de la escuela, aunque en Colombia la percepción se torna ambivalente respecto a la seguridad o inseguridad dentro de la IE. Esto puede ser relativo en relación con el grado de involucramiento que tengan los sujetos en las dinámicas del conflicto armado.

En Colombia y México se evidencia un acostumbramiento a las formas de violencia y se naturalizan (niegan o ignoran) los fenómenos del ausentismo y la deserción asociados a estas.

En Chile se instalan imaginarios colectivos sobre identidad barrial, se reconocen relaciones de poder y control sobre los territorios, lo cual afecta el acceso a la escuela de quienes no pertenecen a los grupos que ejercen el control, mientras que en el caso de Colombia, se presentan diferentes relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y los grupos armados ilegales. Estas relaciones pueden ser de parentesco, amistad y/o noviazgo, lo cual implica una ambivalencia a la hora de analizar los efectos del control que dichos grupos tienen sobre la vida institucional. Se replican pautas de conducta en los comportamientos al interior de la escuela.

### *Diferencias*

Contrastando la categoría de accesibilidad con la violencia directa se resalta que en Colombia hay altos índices de deserción y ausentismo. La SEM (Secretaría de Educación Municipal), lo nombra como imposibilidad de movilidad, pero no profundiza en las causas. Incluso una puerta de acceso a la IE está clausurada a causa de la violencia en el sector.

Se han presentado casos de amenazas y agresiones a docentes que han ocasionado la deserción de un alto número de estudiantes. El rector plantea que el 60 % de las deserciones son por causa de las amenazas, los grados 5° y 6° son los más afectados. Las cifras de deserción totales del año 2012 fue de quinientos estudiantes y esto representó una disminución de diez plazas docentes para el 2013. Esto se convierte en un motivo para que las IE oculten cifras reales de deserción.

En relación a la contrastación de la violencia estructural y la accesibilidad, se identifica en Colombia una diferencia marcada con los otros países y tiene que ver con que la SEM sólo reacciona cuando se presentan muertes o balaceras, por tanto, el soporte y/o acompañamiento es sólo durante circunstancias de alto peligro.

Al interior de la escuela se presentan violencia directa y simbólica. Se hace una diferenciación de violencia física en mayor medida por los hombres y violencia simbólica por mujeres, aunque según estudiantes las mujeres han ido involucrándose cada vez más en la violencia física.

Hay docentes amenazados que no tienen el acompañamiento adecuado del comité de amenazados para sus traslados y su proceso de restitución de derechos.

También existe una diferencia con los otros dos países frente a la contrastación de la categoría accesibilidad con violencia simbólica para Colombia. La percepción de seguridad de la comunidad educativa está asociada a la protección «violenta» que ofrecen los grupos armados. Se reconoce y acepta que los actores armados también protegen la escuela.

Hay justificación y naturalización de diferentes hechos violentos, se continúa justificando la muerte de personas que están vinculadas directamente a estos grupos. La comunidad no lee esto como una violación de derechos, cuando el muerto es alguien que según ellos estaba «caliente» o era una agresor reconocido, la sensación que se percibe es que esto lo toman como un beneficio, pues libran a la comunidad de un mal (fenómeno de limpieza social).

En perspectiva de género, en Colombia se encuentra que la autoridad la imponen los hombres, las mujeres los reconocen como posibilidad de protección; el poder es masculino y las mujeres movilizan otros poderes subterráneamente. Continúa vigente la idea de superación de carencias económicas al lado de un «duro».

En el caso de Colombia, la percepción del barrio es que es inseguro, está la constante presencia de la muerte, se convive con la idea de morir. Las mujeres tienen menos riesgo porque están más en la casa, mientras que los hombres están en la calle.

En la calle los grupos armados son quienes ofrecen alternativas de seguridad que no garantiza el Estado, y la comunidad las ha ido aceptando y se ha acostumbrado a las formas en las que se presentan, aunque el miedo a que la violencia pueda tocarlos en forma directa está presente en todo momento. En esto se lee que es mejor estar al lado de quien tiene el poder y estar bajo su protección e influjo.

Procurar una buena imagen de la IE es más importante que las propias realidades que viven. No hay conciencia frente a las problemáticas que viven los NNJ y se hace una lectura desde la clasificación de las personas, «las buenas» y «las malas». Imaginarios colectivos sobre hombres y mujeres de mala reputación.

Los grupos armados (combos) se vuelven un referente simbólico de autoridad y se presenta una ambivalencia porque se genera temor y a la vez sensación de protección. En la escuela también comienza a operar esta regulación, que en principio era externa. La Protección «violenta» se presenta como única forma de respaldo con que cuenta la comunidad. Además se percibe un acostumbramiento a hechos violentos, se justifican e incluso se validan algunos de ellos.

Continúa el imaginario de ascenso social y de poder desde la pertenencia a grupos ilegales, motivación para reclutamiento. La cultura de la ilegalidad tiene mucha fuerza entre los y las jóvenes, hay admiración por poder, dinero y armas, todos medios para acceder a mejores condiciones económicas y sociales.

Hay impunidad y zozobra, la comunidad tiene miedo y por esto no denuncia los atropellos. Existe un miedo latente que paraliza los sujetos y actúa como una forma de control social que imponen los violentos.

## Adaptabilidad

### *Semejanzas*

En contrastación de adaptabilidad y violencia directa en relación a los mecanismos para la tramitación de las violencias en la escuela, tanto en México como en Colombia y Chile, se presentan situaciones de agresión física, verbal y psicológica, entre los actores de la comunidad educativa, se lee un incremento en situaciones asociadas a la violencia en la cultura escolar, lo cual afecta la calidad y la seguridad en las IE.

Frente a la interrogante de si la escuela se adapta a las necesidades de los y las estudiantes y no a la inversa, tanto en Colombia como en Chile y México, se presenta un aumento considerable en las situaciones asociadas a la violencia en los establecimientos, lo cual afecta los procesos de garantía de derechos al interior de las escuelas, además ocasiona deserción en muchos casos ante la imposibilidad de adaptarse a los ambientes hostiles, ocasionando una afectación directa a NNJ.

De otro lado, contrastando la categoría de violencia estructural con la adaptabilidad se destaca en relación a los mecanismos de participación en la escuela: tanto en Colombia como en México los mecanismos de participación de la comunidad educativa son precarios, no hay participación real y predomina una sensación de incredulidad, desconfianza e insatisfacción frente a la democracia escolar. No hay mecanismos claros frente a la participación de la comunidad en la vida institucional.

### *Diferencias*

Contrastando la categoría violencia directa y adaptabilidad, se resalta en el caso de Colombia que no se cuenta con mecanismos de mediación y tramitación de los conflictos que estén instalados en la cultura escolar, sólo se mencionan programas itinerantes que llegan a la IE para abordar este tema, pero el trabajo no logra impactar a toda la comunidad. Por su parte, ni docentes

ni directivos asumen esto como algo que deba ser orientado y garantizado desde la misma institución. Persisten la expulsión y exclusión como formas de castigo. No se favorece el diálogo, la toma de conciencia de los sujetos y responsabilidad frente a los actos.

Contrastando la violencia estructural y la adaptabilidad, frente a la flexibilidad curricular para atender necesidades y particularidades de estudiantes afectados por las diferentes formas de violencia, para el caso Colombia existen distintos programas que vienen desde la SEM, algunos están asociados a temas de convivencia, pero cuentan con muy pocos recursos, y no logran impactar la cultura escolar de las instituciones educativas.

A nivel macro, los programas que se ofertan desde la SEM, no reconocen los contextos, la política no lee las realidades de los estudiantes, docentes, familias y comunidad. En general, no hay una lectura estructural del problema.

El enfoque diferencial está en la ley, mas no se hace visible en las prácticas institucionales. Es decir, en la política y las estrategias flexibles sólo se nombran desde la ley, pero no están visibles en la práctica. Frente al caso Chile, la escuela y políticas educativas no logran atender al alumnado, definido como violento, vale decir, tendiente a un actuar problemático. Tanto los docentes, jefa /e técnico y equipos de convivencia no logran atender o intervenir al alumno de manera satisfactoria, ya que se apega a un proceso psicosocial o bien sólo lo tilda de niño rebelde. En cuanto al caso México no existen estrategias pedagógicas que reconozcan los conflictos y problemas. No hay enfoques basados en la diferencia. El desarrollo económico ha llevado a la aparición de diferentes tipos de familia, muchas de las cuales no encuentran vínculos con los procesos formativos escolares, en términos generales, se puede apreciar una tendencia a la transformación de la familia y sus roles y responsabilidades como agente educativo.

De otro lado, contrastando adaptabilidad y violencia simbólica, encontramos que Colombia no cuenta con mecanismos de

reparación, en parte porque ni desde la SEM ni desde la escuela en particular se hace lectura de las violaciones a los derechos humanos muchas formas de manifestación de la violencia se invisibilizan o naturalizan, por lo tanto, no hay respuesta y atención a estos. En cuanto a México, la configuración sociocultural de lo agresivo, prepotente, arrogante, discriminador, violento y corrupto, intolerante, como un modelo a seguir, no es abordado por ninguna estrategia pedagógica, lo cual hace parecer que el alumno sufre un proceso de deformación en el periodo en que está en la escuela. La configuración social-estructural de lo humano tiende más a formar individuos consumidores, homogéneos y poco participativos.

En lo concerniente al contraste de la categoría adaptabilidad y violencia simbólica encontramos en Colombia que las agresiones verbales y algunas físicas no son consideradas graves, y sólo cuando hay balaceras y muertes se reconocen como tal. El control de los actores armados no es motivo de preocupación, parece no haber conciencia de ello en la comunidad educativa. Se naturaliza la violencia y esto impide que se emprendan acciones al respecto. Frente a la violencia contra las mujeres, estas son vistas como trofeos, como objetos que pueden disputarse entre los hombres. Desde el imaginario colectivo se plantea que las peleas entre mujeres son más fáciles de solucionar, mientras que en los hombres pueden trascender a hechos más graves. La lectura de los y las estudiantes es que los hombres realizan las acciones violentas fuera de la IE, pero las agresiones verbales o la intimidación que se realiza dentro no son consideradas como acciones violentas.

En perspectiva de género, las mujeres aparecen con una mayor tolerancia que los hombres en relación a la inclusión de los otros y las otras, independientemente de su condición.

Se considera que hay personas mejores y peores y con mejores condiciones, eso produce envidia y es la causa de muchas peleas y agresiones. Se justifican algunas agresiones, incluso desde los docentes y las directivas, lo cual restringe la búsqueda



de alternativas de tramitación de algunos hechos. Las familias aprueban el control de los combos, se denota una tendencia a «limpiar» el nombre de los actores armados, a justificarlos. En México, los acuerdos, normas y reglamentos que tratan de regular los procesos de participación y convivencia tienen una gran incoherencia entre el deber ser y lo que ocurre en la dinámica institucional, promoviendo de manera indirecta la confusión y la simulación social a los actores educativos, esto está muy relacionado en estos dos países, a diferencia de Chile que hay una mayor correspondencia entre la ley y el aterrizaje a las políticas; es decir, a cómo se viven en las escuelas.

## Aceptabilidad

### *Semejanzas*

Contrastando la categoría de violencia estructural y aceptabilidad en relación a la concepción de calidad educativa, Chile y Colombia comparten el concepto de calidad, estando asociado con el resultado en las pruebas estandarizadas, para caso chileno (ej. Simce, PSU, ELA), lo cual instrumentaliza el quehacer educativo. En Colombia, además se asocia con la cobertura y la infraestructura, esto instrumentaliza la educación y la pone en el plano de un servicio y no en el de un derecho. No hay énfasis en garantizar metodologías suficientes y necesarias para el disfrute en términos de seguridad física y psicológica.

### *Diferencias*

Contrastando la categoría de violencia directa y aceptabilidad, en el caso de Colombia: No hay comité de convivencia instalado, pero se debe crear de acuerdo a la nueva Ley 1620, que está direccionada para prevenir el *bullying*, pero no hay lectura de otras formas de violencia-negación frente a la incursión de control de grupos armados en la escuela.

En Chile se advierte la existencia de comité de convivencia, pero no cumple de manera satisfactoria con su rol en la vida escolar.

En Colombia, en tanto, los docentes manifiestan que en relación al enfoque de derechos humanos y procesos de participación están visibles únicamente en el papel y en el «deber ser», sin embargo no se viven en la cultura escolar. Más preocupación de la SEM por las pruebas estandarizadas que por las afectaciones de la violencia armada en las IE diferencia entre violencia *en* la escuela y violencia escolar.

En este mismo sentido, es similar al caso México ya que es común con la enajenación de la realidad sociocultural que aparece en el proceso mexicano.

En este mismo sentido, cruzando la categoría de violencia estructural y aceptabilidad, se resalta que en México se pondera el concurso en lugar de las muestras, el cuadro de honor, en vez del cuadro de alumnos colaboradores, la representación en vez de la asamblea, etc. En Colombia las familias están desconectadas de los intereses y retos educativos de la institución, pues sólo se cuenta con ellas para darles informes de sus hijos en relación al rendimiento escolar y su disciplina, mas no se involucran para pensar la institución, como actores claves.

Los directivos docentes no tienen un conocimiento amplio frente a las leyes y políticas educativas. A veces se percibe que no sienten que sea necesario para desempeñar su rol educativo, están aislados de dichos debates de ciudad, lo cual restringe considerablemente su posibilidad de participación activa y efectiva en las decisiones relacionadas con la escuela. La lectura de lo institucional es desarticulada y fragmentada, particularmente en lo referido a los órganos de gobierno escolar. En este sentido asume la participación desde el rol del líder, por lo que personaliza en estas acciones que están más en la lógica de representatividad.

## Algunas reflexiones vinculadas a la temática

En los tres contextos hay una brecha entre lo que proclama la ley educativa y cómo se desarrollan las políticas en la práctica cotidiana de la vivencia del derecho a la educación en las escuelas, pues aparece la ley «en el deber ser» mas no permea la cultura escolar, se queda en lo instrumental de la ley. Asimismo los tres países comparten el mismo modelo de desarrollo económico neoliberal que apunta a la competitividad bajo pruebas estandarizadas que pretenden apuntar a la calidad, dejando de lado los sujetos, sus contextos y necesidades, a los docentes se les exige mucho sin contar con buenas condiciones económicas para valorar su trabajo y se les asigna muchas veces áreas para las cuales no son competentes ni formados. Para que la escuela sea asequible, se requieren muchos elementos que no se pueden limitar a la cobertura y la infraestructura disponible.

En relación a las condiciones de accesibilidad y permanencia de los escolares en el sistema educativo, la violencia que enfrentan los tres contextos es un factor que limita dichas condiciones. Esta violencia se presenta como una amenaza permanente para que los escolares gocen de su derecho a la educación, pues permea la dinámica escolar y afecta directamente la libre movilidad de los escolares, al igual que los Gobiernos implementan prácticas punitivas y coercitivas como el uso de cámaras, requisas pedagógicas, vigilancia y control frente a la seguridad, lo cual se ha visto que no resuelve la situación sino que muchas veces profundiza en las prácticas de la ilegalidad.

Se identifica una violencia estructural en la negación por parte de las entidades territoriales frente a reconocer las afectaciones generadas por la violencia al derecho a la educación. Existe un problema con la consciencia y la memoria histórica de lo que hemos sido y cómo se quiere proyectar hacia afuera la imagen invisibilizando la problemática.

En cuanto a la adaptabilidad es coincidente en los tres casos la existencia de situaciones donde persiste un sistema escolar pa-

triarcal en el cual los hombres siguen teniendo el poder participativo más representativo y las mujeres se ocupan en tareas mucho más dispendiosas de la participación, siendo los hombres los que son reconocidos en lo público y las mujeres siguen apareciendo con mucha más fuerza en el ámbito de lo privado. Esto se corresponde con los conflictos en la escuela cuando aparecen las mujeres en los conflictos como protagonistas, dicen que se quieren igualar a los hombres por lo bajo, porque ellos siempre han estado en ese lugar de aparición en lo público incluso en los conflictos y violencias escolares. En este sentido, la escuela no se adapta a la situación de género actual ni a leer las diferencias que se presentan en la comunidad educativa.

En los tres casos no existen estrategias pedagógicas que reconozcan los conflictos y problemas. Se naturaliza la violencia y esto impide que se emprendan acciones al respecto. Los manuales de convivencia siguen estando muy presentes como instrumentos de democratización de la escuela pero lastimosamente en la práctica y en la vivencia de las políticas se quedan cortos y reducidos a tales magnitudes de la problemática.

## 6. APROXIMACIÓN RESPUESTAS DESDE POLÍTICAS PÚBLICAS

### **La afectación del derecho a la educación por la violencia directa, estructural y cultural, una lectura desde las políticas públicas educativas.**

Este capítulo está conformado por una lectura de las políticas públicas educativas de Colombia, Chile y México, a partir de la experiencia estudiada. Iniciamos con una breve introducción sobre la utilidad de revisar el asunto de las políticas públicas educativas en la investigación, luego se presenta el aporte de cada equipo investigador y, finalmente, se hace una primera síntesis de los tres aportes, que permite identificar un marco más para interpretar las conclusiones de la investigación.

La comparación en la investigación se basa en el estudio de objetos similares, no idénticos, pero que por esta diversidad, es posible crear conocimiento al encontrar elementos esenciales y comunes a los casos estudiados.

La unidad de análisis son las políticas educativas y se puede establecer la utilidad de este capítulo al menos en dos sentidos, siguiendo la idea de que la investigación comparada como disciplina dentro de las ciencias de la educación posee un carácter básico y otro aplicado. El primer elemento de este binomio da cuenta de su finalidad interpretativa de los fenómenos educativos como objetos de estudio. El segundo supone la intención que posee la investigación comparada de contribuir a la solución de los problemas educativos que se presentan en la sociedad, en nuestro caso, se pueden establecer primeras aproximaciones para iniciativas sobre políticas educativas.

Un tercer sentido es el relacionado con generar pensamiento crítico sobre el asunto de la violencia directa, estructural y cultural y el derecho a la educación, que hoy es una problemática extendida en toda América Latina y el Caribe y por desgracia, en todo el planeta.

Iniciamos con Colombia; en este caso se muestra un nivel descriptivo amplio y se pueden encontrar aproximaciones interpretativas y primeras ideas de alternativas de solución. Luego viene Chile con un razonamiento lógico deductivo importante, desde el cual se hacen valoraciones y, finalmente está el caso de México, que parecido al caso chileno, presenta una visión histórica y después las valoraciones sobre el caso particular.

## 6.1 Colombia

Los diferentes grupos armados o combos delincuenciales han generado múltiples acciones violentas que atentan contra el derecho a la educación, produciendo consecuencias como el reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes, la deserción escolar, los desplazamientos forzados, el incremento de homicidios de jóvenes (que no son coincidentes con cifras institucionales disminuidas que se presentan) y las amenazas a docentes. Además el negocio de la droga y del tráfico sexual ha traspasado las fronteras de las escuelas y ha ingresado al interior de las instituciones educativas donde se utiliza a los menores para el expendio de drogas, el traslado de armas y para establecer los contactos con los proxenetas. De otro lado también se evidencian los efectos de la violencia y del conflicto armado en las formas de relacionamiento de niños, niñas y jóvenes al interior de las instituciones educativas, entre las cuales se destacan el acoso, la intimidación, las amenazas, las riñas entre pandillas, que a su vez son generalmente auspiciadas por integrantes de los combos del sector, el *bullying*, entre otros.

Por lo tanto en la escuela se produce el reflejo de todo lo que sucede en la ciudad y a pesar de los esfuerzos institucionales, los programas de la alcaldía no han sido suficientes para atenuar el impacto en los ámbitos educativos ni para mitigar el miedo y la desconfianza reinante en las calles de nuestros barrios. Además como un elemento emergente de esta situación, se ha evidenciado que muchos de los conflictos que aquejan a las escuelas están siendo liderados por mujeres a veces como protagonistas en situaciones de enfrentamientos entre pares, esto es sólo un síntoma que habla de la incursión de las jóvenes a las filas de los grupos armados, siendo en muchas ocasiones, ellas las encargadas de transportar las armas o la droga y de servir como intermediarias en las negociaciones ilícitas.

La presencia de los actores armados en las instituciones educativas es cada vez más notoria y frecuente, pues en muchas situaciones son ellos quienes entran a regular los comportamientos y a definir las reglas de juego, sin que el Estado intervenga. Asimismo, al interior de los colegios se generan semillas de nuevos combos que son agredidos por los combos dominantes y en la mayoría de los casos obligados a desistir de sus intenciones de surgimiento.

Ante este panorama tiene cabida la pregunta **¿cuál es la escuela que se requiere, en un contexto conflictivo, como el de la ciudad de Medellín?**

Una escuela inmersa en el conflicto urbano, como la de la ciudad de Medellín, requiere pensar no sólo en la calidad y la competitividad expresada en estándares internacionales académicos, sino que se debe ocupar del reconocimiento de las distintas situaciones de conflicto presentes en las diferentes zonas de la ciudad, al igual que en implementar estrategias que posibiliten la tramitación de los mismos y a partir de esto utilizarlos como oportunidad de aprendizaje. Esto se resalta en la siguiente cita:

Particularmente es necesario que pensemos la escuela ahora desde otros referentes distintos a los tradicionales. Por eso en lugar de pensar la escuela desde el currículum o desde el plan de estudios, en lugar de pensar la escuela desde la vida antigua, desde la pedagogía escolarizada, algunos nos hemos orientado más bien por otras opciones, como por ejemplo pensar la escuela desde la comunicación, desde la cultura, desde la categoría poder o desde la política<sup>48</sup>.

La escuela no puede ser un escenario aislado de lo que acontece en nuestra ciudad, los docentes y demás actores educativos deben aprovechar situaciones violentas y conflictivas que ocurren para reflexionar con los escolares:

Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autorreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción<sup>49</sup>.

La escuela debe propiciar acciones políticas, pedagógicas y sociales, además debe permitir que desde la realidad de los escolares, estos se dispongan a vivir acontecimientos que cambien su horizonte de sentido moral y político. Este es el reto pedagógico que le queda a la sociedad en general, y a quienes con ellos y ellas hemos compartido en espacios educativos.

---

<sup>48</sup> AGUILAR, J. «La escuela: cuerpo de crisis y cara de reforma. Convivencia escolar enfoques y experiencias», 1998.

<sup>49</sup> GUIO, A. «Pistas para de construir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Convivencia escolar enfoques y experiencias», 1998.



## Una mirada a las políticas públicas educativas

*La política pública es lo que ocurre,  
no lo que se dice en la legislación*

PETERS

En Colombia a partir del año de 2012 se decretó la gratuidad de la educación desde el grado transición hasta el grado 11, se hace énfasis en garantizar la cobertura, pero a costa de la calidad y la eficiencia, ya que si existen las escuelas disponibles y aún prevalece la escuela pública gratuita con su matrícula constante. En este mismo sentido, la educación oficial en nuestro país, presenta muchas dificultades y prevalece el imaginario de calidad de la educación privada frente a la pública (más y mejores factores de protección), en Colombia sigue siendo de alta demanda la escuela pública, sin embargo las condiciones de protección que generan dichas instituciones son muy inequitativas frente a las ofrecidas por las escuelas privadas.

En Colombia se asignan plazas docentes que deben cubrir áreas distintas a su formación, lo cual atenta contra la calidad de la educación. En este mismo orden de ideas, no existe personal suficiente ni disponible para cubrir demandas en plazas docentes y personal psicosocial y de la salud para atender a la población.

El concepto de calidad está asociado con el resultado en las pruebas estandarizadas, además se asocia con la cobertura y la infraestructura, esto instrumentaliza la educación y la pone en el plano de un servicio y no en el de un derecho. No hay énfasis en garantizar metodologías suficientes y necesarias para el disfrute en términos de seguridad física y psicológica para los escolares.

Para el caso Medellín, en el periodo de Gobierno comprendido entre 2004 y 2008 estuvo en la alcaldía Sergio Fajardo cuyo lema estuvo orientado a Medellín como la más educada. En este sentido se realizaron acciones que estuvieron en la línea de fortalecer algunas capacidades en los sujetos, a generar apuestas desde el urbanismo social y propender algunos elementos que

permitieran abarcar programas instalando algunas bases sociales en nuestro territorio. En el siguiente periodo comprendido entre 2008 y 2012 con el alcalde Alonso Salazar, se le dio continuidad a dicho proceso, sin embargo para la actual administración liderada por el alcalde Aníbal Gaviria, se percibe una inercia muy fuerte que ha paralizado lo que se traía en las dos anteriores administraciones.

En este sentido podemos resaltar algunos aspectos presentados desde la situación actual de la educación en la ciudad de Medellín. En relación a la inclusión educativa, a la hora de recibir los estudiantes se encuentra una ambivalencia en la IE (ley vs. realidad): la admisión por ley debe ser igual para todos/as, pero docentes y directivos filtran en el ingreso, según sus relatos, ya que prefieren no recibir a los «necios» o estudiantes «malos». En este mismo sentido, se identifica que el enfoque diferencial está en la ley, mas no se hace visible en las prácticas institucionales, es decir en las políticas y las estrategias flexibles sólo se nombran desde la ley, pero no están visibles en la práctica, tenemos prácticas sexistas en la escuela y de discriminación con la población diversa.

En Medellín hay altos índices de deserción escolar (actualmente estamos en un 4,4 % aproximadamente 18.000 NNJ fuera del sistema educativo y el ausentismo escolar que se ha incrementado a causa de la violencia armada. La Secretaría de Educación Municipal lo nombra como imposibilidad de movilidad, pero no profundiza en las causas y las acciones para enfrentar la problemática. La SEM sólo reacciona cuando se presentan muertes o balaceras, y el apoyo es puntual en los momentos de crisis, luego sólo hacen visitas esporádicas, no hay reconocimiento de la problemática. Se lee una intención de mantener la imagen de eficacia del Gobierno de turno.

A nivel macro, los Programas que se ofertan desde la SEM, no reconocen los contextos situados, la política no lee las realidades de los estudiantes, docentes, familias y comunidad. En general no hay una lectura estructural del problema. Desde la

escuela, en el nivel curricular tampoco se hace lectura de los contextos y de las problemáticas de los mismos, esto conlleva a que los actores de la comunidad educativa no asuman la posibilidad de trabajar desde la escuela para modificar sus realidades. Se percibe una negación de muchas problemáticas por parte de la SEM y de los propios actores educativos.

En este mismo sentido, encontramos que en el caso Medellín, no se cuenta con mecanismos de reparación, en parte porque ni desde la SEM ni desde la escuela en particular, se hace lectura de las violaciones a los derechos humanos, muchas formas de manifestación de la violencia se invisibilizan o naturalizan por lo tanto no hay respuesta y atención a estos.

Frente a la observación y vigilancia de condiciones adecuadas para calidad de educación, de acuerdo a los derechos humanos, en el caso de Colombia, se hace prohibición a rectores y docentes de dar testimonios ante medios de comunicación sobre situaciones asociadas a la violencia armada. Se quiere ocultar/negar la injerencia de grupos armados en la vida de la comunidad educativa, esto se mira como casos particulares y las respuestas son coyunturales e ineficaces.

La participación democrática de los actores educativos es limitada, no hay vinculación a movimientos sociales, prima el individualismo y la búsqueda de soluciones parciales para el abordaje de las realidades.

Si bien, existe la Ley 1620 para abordar la problemática del *bullying* o acoso escolar, esta se concibe como una problemática interna y desconoce los efectos del entorno y los referentes culturales con lo que llegan los y las estudiantes, además no existen mecanismos sostenibles en el tiempo para dar cumplimiento a la misma, de otro lado es una ley que contiene el abordaje de tres temáticas distintas, a saber: formación ciudadana, educación sexual y violencia escolar muy enfocada al *bullying*. Hay una intención por parte de la Secretaría de Educación de invisibilizar lo que ocurre en las instituciones educativas de la ciudad en materia de conflicto y violencia armada, pues existe un co-

municado que prohíbe a los directivos docentes hablar de las situaciones en las que se ve afectada la institución, vulnerando el derecho a la libre expresión.

Frente a la democratización de la escuela, no hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en relación a la política pública educativa.

Los derechos humanos sólo son un contenido temático del área de sociales, pero no se asumen desde la vivencia ni se analizan las situaciones a la luz de los mismos. Hay un gran desconocimiento en este sentido. La ley está en el papel, no hay conciencia histórica, no se leen las situaciones desde las transformaciones sociales, económicas, sociales y políticas, ni se establecen relaciones entre lo que sucede en las comunidades, la ciudad, el país, etc. Sólo hay miradas inmediateistas poco críticas. Esto favorece el acostumbramiento ante la permanente violación a derechos como la libre movilidad, la educación, la libertad de expresión, entre otros.

### **El Estado, las escuelas y el conflicto armado**

En nuestro país, el Estado se ha limitado a obedecer los mandatos impuestos por la ley, dejando restringido el campo de la política pública; en este caso la política pública educativa. En conversaciones realizadas con algunos directivos docentes, estos expresan no sentirse parte del Estado, como se refleja en el siguiente relato:

Si el Estado no se compromete... Mire por ejemplo con el niño que mataron por aquí en el barrio, lo mató el papá, ni la Comisaría de Familia, ni Bienestar Familiar pudieron con eso. Yo no espero que Secretaría de Educación me colabore, eso es bobada, uno aquí tiene que mantenerse preparado, eso aquí es muy verraco<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Registro entrevista directivo docente de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Junio de 2012.

En consecuencia, estos directivos empiezan a asumir su labor como un asunto privado, desde su compromiso y desde su riesgo, lo cual presenta una fuerte desconexión de la educación entendida como un asunto público. De hecho, perciben las políticas como algo que no les corresponde y que si lo asumen, sería una forma más de sujeción o dominación de ese Estado del cual «no se sienten parte».

En esta lógica, la institucionalidad no funciona, en el sentido que no hay una acción colectiva que permee a las instituciones escolares para afrontar diversas formas de violencia que las afectan. Entonces, todo se reduce a las acciones individuales heroicas de algunos maestros o directivos:

Los estudiantes y los combos mandan, si es de bandita o sea los dueños, los estudiantes que ya sabemos, los que tienen vínculos con los de afuera. Los profesores sí copian de los grupos armados, se ve como si el colegio estuviera abandonado<sup>51</sup>.

Hay unos desplazamientos de la autoridad por distintas razones, situación que pone de manifiesto una gran debilidad por parte de actores educativos, así como de las organizaciones de la sociedad civil, los sindicatos, los gremios y otras expresiones sociales y que al reducir su voz lo público se vuelve estatal.

El liberalismo en el mundo, produjo un desencanto y una des-soberanización del Estado, «por esa desilusión, por merecida que haya sido, quita toda base popular de los Estados y anula efectivamente cualquier razón por la que sus poblaciones deberían tolerar la continua y creciente polarización de nuestro sistema mundial»<sup>52</sup>, produciendo la sensación de asumirse cooptados por una fuerza extrema conservadora proteccionista privada, como lo plantea Wallerstein:

---

<sup>51</sup> Registro grupo focal a estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Mayo de 2013.

<sup>52</sup> WALLERSTEIN, I. *Universalismo europeo. El discurso del poder*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2007, p 6.

Eso fue lo que hizo el Estado liberal plausible y aceptable como estructura política. Actualmente el mundo ha perdido esa fe, y con ella perdió su estabilizador esencial. Esa pérdida de fe en la reforma inevitable es lo que explica el gran viraje en contra del Estado que vemos por todas partes hoy<sup>53</sup>.

Si los actores educativos dejan el umbral de posibilidades dentro de la acción pública en un Estado límbico, dicho vacío ¿quién lo estará ocupando? ¿En qué lugar queda la autoridad legal?, ¿quién entra a reemplazarla? Estas preguntas se hacen en un escenario en el que abunda la extorsión, el microtráfico de drogas y de armas, la territorialización de algunos espacios, las amenazas y algunas otras situaciones de violencia que se extienden de los barrios a las paredes y espacios de las instituciones educativas.

Se expresa en un desprecio cada vez más por los procesos legales y de hecho en el aumento de la delincuencia como forma de protesta. La política de ese antiestatismo es acumulativa. Las poblaciones se quejan que la seguridad es inadecuada y empiezan a devolver las funciones de seguridad a manos privadas<sup>54</sup>.

En algunas instituciones educativas, los referentes y expectativas de justicia están puestos en la autoridad ilegal, es decir en actores que ocupan el lugar que deja la condición de «orfandad estatal», entonces, los ciudadanos plantean que «toca defenderse» porque en muchos casos ninguna autoridad legal es ejercida en la escuela o el barrio y en ocasiones los actores ilegales ocupan el lugar de la autoridad hasta en las mismas familias:

En mi casa hay tienda, y cobran la vacuna. En estos días habían unos *pelaos* que se iban a joder, a fumar mari-

---

<sup>53</sup> *Op. cit.*, 23.

<sup>54</sup> *Op. cit.*, 53.

huana, a pegarle al perro. Y mi mamá, le puso la queja a los que cobran la vacuna y entonces los cascaron, y se volvieron todos unos señores... ellos tienen sus métodos de investigación también, ellos advierten y si vuelven a colocarles la queja lo pegan y si no, no, eso depende del problema, del que mande y de la persona que ponga la queja, por mi casa primero le advierten y le dan otra oportunidad<sup>55</sup>.

Estas situaciones legitiman las prácticas de autodefensa social y de una cultura de la ilegalidad que cada vez gana más poder y autoridad en el plano de los distintos escenarios públicos y privados. Lo que viven las escuelas a diario contrasta con la respuesta estatal de política educativa municipal, pues como se evidencia en el documento Horizonte de trabajo para la implementación de la Ruta de Calidad, suministrado por la Secretaría de Educación de Medellín y en la presentación del «Decálogo de Calidad» (2013), se hace énfasis en la investigación, en el mejoramiento de la calidad a partir de las olimpiadas del conocimiento y las pruebas saber, en la infraestructura entre otros aspectos, pero no hay ninguna alusión directa a las afectaciones de la violencia armada a las instituciones educativas. Por su parte, en el apartado «Escuelas para la vida» de este mismo decálogo, donde se contemplan líneas estratégicas como la protección y prevención, tampoco se visibiliza directamente la intención de atender dicha problemática. Adicionalmente, el presupuesto asignado para este componente es de 400 millones de pesos para atender a 402 sedes que tiene la ciudad, mientras que el presupuesto general del programa Medellín Multilingüe es de \$5.370 millones.

Frente a una concepción legalista y estatista de las políticas públicas, es necesario asumir las políticas educativas en el marco de los derechos humanos, especialmente si estamos hablando de afectaciones al derecho a la educación por la violencia armada.

---

<sup>55</sup> Registro grupo focal a estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Junio de 2012.

Por tanto en el actual contexto del posconflicto, es necesario desarrollar acciones públicas, que contemplen programas y líneas de acción específicas en este sentido; acciones que partan de una comprensión estructural del problema y que posibiliten a las instituciones educativas contar con las herramientas, las rutas y el acompañamiento específico para que puedan asumirse como corresponsables de dicho problema, en tanto actores sociales y responsables públicos.

### **Perspectivas de acción**

En materia de política pública educativa se requiere hacer una revisión de los fenómenos que están afectando el derecho a la educación, especialmente los referidos a los efectos que el conflicto armado está teniendo sobre las instituciones educativas de la ciudad. En este sentido se requiere de políticas públicas que den cuenta de las realidades situadas de las comunidades educativas y que cuenten con garantías presupuestales y de recurso humano para atender la magnitud de la problemática. Que las personas que participan en su diseño tengan conocimiento de las particularidades de los territorios en los cuales se aplicarán, y que los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas sean consultados y tenidos en cuenta.

Además será necesario implementar programas que hagan acompañamiento y reparación psicosocial al cuerpo docente y a todos los miembros de la comunidad educativa que lo requieran.

De otro lado será necesario incorporar en los currículum áreas de formación referidas a la construcción del sujeto político, que integren los valores, la formación ética y moral para generar espacios favorables de mediación y tramitación de los conflictos.

También será necesario implementar estrategias y ofrecer alternativas como la reubicación de estudiantes, pues no puede desconocerse el valor socializador que tiene para un niño o joven vincularse a las dinámicas escolares. Desde este punto de vista, las metodologías flexibles y la distancia no podrán ser la



única alternativa para estudiantes que no asisten a las IE por conflictos relacionados con la violencia armada.

Desde el marco de las propuestas consideramos necesario impactar los planes de estudio con experiencias desde el arte, la cultura, el deporte que incentiven el reconocimiento y la vinculación de los sujetos con el contexto que habitan. Para esto, será importante partir de los intereses, las necesidades y potencialidades específicas de los sujetos en contexto que los conecte con la vida, el respeto al otro y a la otra.

## 6.2 Chile

Inicialmente, es de sumo valor consignar que el breve apartado tiene la finalidad de describir y mostrar aproximaciones referidas a las transformaciones estructurales y organizativas de la Política Social en Educación al interior del territorio chileno. Se precisa entonces, que dicha descripción se enmarca en una revisión de las últimas décadas, donde los radicales cambios en la gestión y financiamiento escolar son el prisma de la observación.

### **Régimen militar (1973-1989)**

- Periodo recordado por la instalación de la dictadura militar, asimismo por la histórica descentralización de la administración estatal del sistema educacional, vale decir, que toda administración pasó al plano municipal donde el financiamiento estuvo basado en el subsidio a la demanda existente.

- Así también, se efectuaron incentivos de mercado, con la idea de estimular el origen y crecimiento de los planteles educacionales privados, pero con financiamiento estatal. El ya nombrado proceso privatizador tenía por objeto mejorar la eficiencia del recurso económico, por medio de la competencia de las escuelas por la matrícula, lo que supone un mejoramiento de la calidad de la prestación. Si bien se presumía una mejora, esta no se concretó

del todo, puesto que al estimular la creación de nuevos establecimientos privados también se incrementó la inequidad en tópicos de calidad, debido a que en Chile hay una marcada desigualdad en la cantidad de recursos que los municipios disponen.

### **Retorno a la democracia (1990 – 2000)**

Junto con la vuelta de la democracia se suma hasta el momento un auspicioso aumento económico para las arcas en educación. Esto con la idea de mejorar los trastornos en el plano de la calidad y equidad del sistema educacional chileno, evidentes en el ciclo anterior (no obstante, sin modificar el protagonismo adquirido por el sector privatizante). Asimismo, se redefine el papel del Estado en torno a su responsabilidad como promotor de políticas públicas en educación, donde se instala un quehacer de carácter subsidiario articulado a dos máximas,

- Programas integrales de intervención y cobertura universal para propender al mejoramiento de la calidad de aprendizajes.
- Programas compensatorios dirigidos a planteles educativos pertenecientes a las áreas geográficas más vulnerables del país.

Es importante destacar que si bien estas medidas van en concordancia con el mejoramiento y disminución de la inequidad social, estas no fueron capaces de contribuir de manera efectiva con la mejora de la distribución de ingresos y movilidad social.

### **Giro en las tendencias de las políticas (2000 – 2010)**

Básicamente, el vuelco se da durante los sucesivos mandatos presidenciales de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet. En ambos periodos se estipulan modificaciones respecto a garantizar el acceso a los servicios sociales con la creación de programas y proyectos, donde la salud, prevención y educación de la ciudadanía son la piedra angular de la iniciativa. Sin embargo, el

potencial crecimiento del mercado y privatización del sector educativo complicó el panorama hacia el desarrollo.

### **Seguidilla de políticas de un Gobierno de derecha (2010 – actualidad)**

Durante el año 2010 el actual presidente Sebastián Piñera vence en las elecciones presidenciales de Chile donde, por ejemplo, su Gobierno se comprometió a diseñar e implementar nuevas políticas, las cuales mejorarían las propuestas que durante veinte años la Concertación expuso. No obstante, bajo una símil mirada es viable ver que toda iniciativa se apega a una mera continuidad de los lineamientos impulsados por la oposición.

### **Lineamientos y políticas asociadas a Chile a partir del 2010 en más**

A modo de síntesis, las directrices en materias de educación se enmarcan en el proyecto de ley que suscita la calidad y origina

- Una nueva institucionalidad, bajo la creación de cincuenta liceos de excelencia.
- La extensión sistemática del horario en establecimientos municipales (hasta casi las ocho de la noche en comunas donde el flagelo de la droga y delincuencia indican altos índices de incidencia).
- Duplicación de la subvención escolar para los estudiantes más vulnerados.
- Sistema de medición y calidad de la educación vinculado a la entrega de resultados Simce por escuela y comuna bajo un régimen de estandarización, mejoras en el modelo de administración y organización municipal.
- Estrategias de prevención y combate en torno a la violencia y tráfico al interior de la escuela.

## Violencia escolar, convivencia ejes del cambio y la mejora

En Chile existe una extensa gama de leyes y acuerdos orientados a mejorar la convivencia escolar, la promoción de la tolerancia y las relaciones armónicas, en esta óptica destaca la promulgación de

- Política de Participación de padres, madres y apoderados en el sistema escolar (2000).
- Política de Derechos y Convivencia Escolar (2001) de donde se despliega lo siguiente:

La campaña de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación busca incentivar el respeto por los derechos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, destacando la importancia de la experiencia educativa. Para evitar estas situaciones negativas, resulta vital el ejercicio de responsabilidad formativa de las familias y su compromiso con el desarrollo de sus hijos e hijas en conjunto con los establecimientos educacionales. Por eso, el Ministerio invita a los Centros de Padres, Madres y Apoderados/as a participar en las mesas de Diálogos Compartidos, para fortalecer el canal de comunicación entre familia y escuela. Esto puede contribuir de manera decisiva a la mutua comprensión, en beneficio del proceso formativo de los y las estudiantes<sup>56</sup>.

- Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se apega al diseño e implementación de reglamentos y manuales de convivencia o planes de mejoramiento educativo.
- Al interior de las modificaciones efectuadas a la Ley General de Educación (LGE) se vislumbra la Ley sobre Violencia Escolar (noviembre, 2011), cuyo objetivo:

---

<sup>56</sup> Ley de Convivencia Escolar.

es explicitar definiciones, responsabilidades, sanciones y procedimientos para afrontar la violencia escolar, instando a los establecimientos educacionales a hacerse cargo de estas situaciones con medidas principalmente de carácter formativo. De esta manera lo que se pone en el centro es el fortalecimiento de la convivencia escolar, a través de la definición de las responsabilidades de cada miembro de la comunidad educativa.

De esta forma la Ley sobre Violencia Escolar, hace hincapié fundamentalmente respecto en la promoción al interior de los establecimientos de la buena convivencia y la prevención de cualquier forma de violencia, ya sea física, verbal o psicológica, instando a la creación de comités de Buena Convivencia Escolar, etc.

### **Aterrizaje, información, ideas fuerza, en torno al director de Educación La Pintana, jefa de convivencia y Servicio Nacional de Menores (Sename)**

#### *Dirección educación*

En la óptica de la política pública de educación, se observa un cierto sesgo. Esto pues el quehacer disciplinario se encasilla en la intervención psicosocial y da un realce y preponderancia total a la psiquis del menor, dejando de lado la incorporación del contexto, entorno en el cual se desarrollan los actos de violencia que, claramente, atentan contra el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes del sector.

En relación con los esfuerzos emprendidos desde las políticas públicas y el aparato funcional, se evidencia una clara tendencia a relacionar todo acto de violencia con *bullying*. En la práctica diaria, el profesional tiende a patologizar todo actuar de los alumnos, olvidando que el *bullying* es un actuar consecuencia del entorno donde impera la violencia en sus distintas aristas.

La oferta en cuanto al trato o «intervención» de niños, niñas y jóvenes estudiantes relacionados con la temática de violencia opera en función de una red, donde la escuela intenta articularse con entidades correlacionadas a la temática, vale decir, Oficina de Protección de Derechos (OPD), Red de Protección de Derechos (Sename y programas asociados, como Vida Nueva). No obstante, se evidencian problemas en la convergencia de su quehacer, específicamente en la dificultad de efectuar una labor conjunta, lo cual permita, prestar un apoyo multidimensional a los niños, niñas y jóvenes estudiantes de La Pintana.

En cuanto a los profesionales, vinculados con el quehacer o gestión de convivencia, en la comuna redundan equipos multidisciplinarios, profesores de convivencia, psicólogos, asistentes sociales, dentistas en su mayoría, quienes no presentan una lógica clara del trabajo de convivencia escolar. Se observan, mayoritariamente, docentes que sólo dedican su horario pedagógico a formular actividades, las que no siempre contribuyen al objetivo general de esta temática. Asimismo, se verifica que su actuar disciplinario se apega más a un ejercicio de mediación por sobre la convivencia cotidiana de la comunidad escolar.

#### · CONVIVENCIA

Respecto, a la oferta en cuanto al plano de violencia, esta es en su generalidad divergente, en cuanto a que no existe una red de apoyo bien articulada, sino más bien, un actuar autónomo de las entidades competentes, tales como la Oficina de Protección de Derechos (OPD), Programas de Intervención Especializada (PIE) y programas derivados de Sename. Se han dado pocas instancias de reunión o vínculo entre las entidades, se hace énfasis a una serie de seis charlas, las cuales tenían por objeto retroalimentar y compartir el quehacer de entidades relacionadas con la temática de convivencia.

En cuanto al Rol y propósito del programa Vida Nueva, este se apega y converge con la idea de restituir los derechos de niños

y niñas que han sido vulnerados. Asimismo, atender a jóvenes infractores de ley, lo último apegado a los protocolos emprendidos por el departamento de justicia juvenil de Sename.

Gran parte del actuar y origen del programa en cuestión, se desglosa del proyecto 24 horas impulsado por Carabineros de Chile, el cual dirigía su accionar a jóvenes infractores de ley que necesitaban un apoyo y atención psicosocial. No obstante, todo el proceder circulaba en el llenado de un listado donde figuraban niños y jóvenes infractores de ley, quienes serían derivados a la Oficina de Protección de Derechos (OPD) para rederivar a la oferta pública o privada.

#### · SERVICIO NACIONAL DE MENORES (SENAME)

La oferta programática, se focaliza en su mayoría en sectores caracterizados por tener un mayor índice de violencia urbana, estándar obtenido por los últimos diagnósticos efectuados en el área infanto-juvenil. La oferta se enmarca en un nivel de intervención preventiva, preventiva amplia y una instancia reparatoria, de niños, niñas y jóvenes que han sido o bien son un conjunto propenso a sufrir la vulneración de sus derechos entre los cuales se encuadra la educación.

Al no existir una ley de protección de derechos, establecida e institucionalizada en Chile, lo cual potencie un trabajo conjunto del aparato gubernamental (intersectorial), toda la responsabilidad y preocupación por mantener y garantizar la integridad de los derechos de niños y jóvenes se delega al Servicio Nacional de Menores, lo cual generaba un desborde programático del servicio. Se destaca el actuar del Servicio en el plano del consumo problemático de drogas y alcohol, infractores de ley, afectantes de violencia intrafamiliar y deserción escolar en su mayoría.

En cuanto a la temporalidad de la oferta, esta nace a principios del año 2007 (Marcha blanca) orientada hacia la atención de niños y niñas que sufrían violencia directa en su entorno próximo, además de priorizar casos de niños y jóvenes desertores del sistema escolar.

A partir del año 2009 la institución comenzó a sentirse desbordada, en cuanto a su cobertura e intervención multisectorial, frente a lo cual intenta conjugar su actuar con otros servicios y ministerios, tales son el Ministerio de Salud, educación y el Consejo Nacional para el Uso de Estupefacientes (antes Conace, actualmente Senda). De los tres órganos mencionados, todos vinculados directamente con la temática, sólo el Minsal accedió a ejecutar un quehacer conjunto y bajo una misma óptica de atención. A mediados del año 2010 y luego de una evaluación interna propuesta por el Sename, se logró evidenciar que la oferta implementada hasta el momento, estaba siendo sobrepasada por la sobreatención de casos. Frente a lo mencionado, se logró articular como contraparte al Ministerio del Interior y Seguridad Pública con el fin de reformular la oferta y así entregar una atención más integral, que psicosocial a los niños, niñas y jóvenes vulnerados en sus derechos. Se percibe al interior de Sename un cierto sesgo en la atención psicosocial, ya que gran parte del órgano (vale decir, PIE, OPD, Mesa Central de Casos) tienden a universalizar su actuar, entregando un servicio que sólo se queda en el plano de la salud mental olvidando el factor contextual que circunda a los NNJ.

### 6.3 México

La educación pública en México y por tanto sus políticas, tienen un amplio historial que se puede revisar desde la Independencia de 1810, pero para el caso de esta investigación iniciaremos con las políticas educativas nacidas de la Revolución de 1910. Luego destacaremos el periodo de la Educación Socialista de los años treinta, para continuar pensaremos en los aportes de la reforma de Torres Bodet para atender al México urbano. Después se revisará la Reforma de 1972, que giró en torno a la técnica y la democracia. En 1988 se da la primera reforma neoliberal y en 1993 se genera la Reforma para la Modernización y Calidad Educativa. Finalmente



se hará una primera aproximación a la Reforma del 2013, que se empieza a caracterizar por su carácter ecléctico y su continuidad en el enfoque de las competencias para la estandarización del proceso educativo. Iniciemos.

La **Revolución Mexicana en 1910** es sin duda un punto de inflexión en la historia del país y con ello el surgimiento del principio sustentador de la integración nacional a partir de la educación pública, que desde sus inicios luchó contra las condiciones de ignorancia y pobreza que predominaban en el México prerevolucionario, junto a un desarrollo material y económico que había beneficiado principalmente a las minorías del país.

La introducción del artículo 3° en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917 establece el tipo de educación que se impartiría en el país: laica, gratuita, democrática y nacional. José Vasconcelos es fundamental en este periodo histórico de la educación mexicana ya que suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, institución que había sido creada por Porfirio Díaz en 1905, habiendo pasado de la Subsecretaría de Instrucción Pública dependiente de la Secretaría de Justicia, a ser una entidad autosuficiente.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública y con Vasconcelos al frente de ella, se inicia una etapa de la educación dirigida a todos los sectores de la población, una etapa nacionalista que integraría las herencias indígenas e hispanas para que sirvieran de identidad. Se inicia una campaña contra el analfabetismo que tenía como énfasis propiciar la comunicación del que sabe con el que no, la relación de individuos colocados en diferentes estratos de la sociedad para que enseñaran a otros.

La **educación rural mexicana** aparece en el escenario nacional en los años veinte, toma carácter constitucional en el periodo del general Lázaro Cárdenas, quien propone un modelo de desarrollo a partir de la activación del campo y posteriormente el de la industrialización de las zonas urbanas.

La reforma al artículo 3° de la Constitución durante **este periodo de 1934 a 1940 es conocido como la educación socialista**,

la cual es considerada como una posición científica que marca la orientación popular y democrática a todo el modelo educativo formal.

De 1946 a 1952, con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública, se retoma la campaña de alfabetización. También creó comisiones de planes y programas de estudio, libros de texto gratuitos y construcción de escuelas. Organizó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, retomó la obra de difusión editorial de Vasconcelos con las publicaciones de la Biblioteca Enciclopédica Popular, promovió la reforma de la segunda enseñanza, impulsó la educación técnica y el mejoramiento de la educación normal. En esta etapa también se reformó el artículo 3° de la Constitucional (1946), eliminando el principio de educación socialista sustituyéndose por los **principios de educación humanista integral, laica, nacionalista y democrática**, orientada hacia el respeto a la dignidad de la persona humana, la supresión de las distinciones y privilegios, la integración familiar, la independencia política y la solidaridad internacional.

En su segundo periodo como secretario de Educación Pública (1958 – 1964), Torres Bodet establece el denominado Plan de Once Años, que a propósito de este estudio comparado, coincide con los esfuerzos simultáneos en Colombia por realizar planes nacionales para la educación; este es considerado el primer plan nacional e incluso, de los pioneros en América Latina<sup>57</sup>. Este proyecto educativo en el país, fue gradualmente inclinándose hacia nuevas prioridades de la educación urbana, para superar el problema de la educación primaria básicamente, específicamente la eficiencia terminal, que era del 16 % (2 % en la zonas rurales) para pasar a una del 36 %.

**En 1972 el modelo educativo gira en torno a la técnica y la democracia**, el campo como medio que puede nuevamente

---

<sup>57</sup> SCHMELKES, S. «Torres Bodet, el Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos». Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la educación en la Universidad Iberoamericana, 2010.

reactivarse a partir de los procesos educativos, la creación de las escuelas agropecuarias a lo largo y ancho del país. La Escuela Secundaria Técnica N° 1 de Torreón, Coahuila, nace en este año como producto de esta reforma.

**Desde 1976 hasta 1988 se inicia la carrera hacia el proyecto empresarial.** De estos tiempos se origina el concepto de propiedad privada para la educación, en el que se establece que el derecho de propiedad privada (de bienes de producción y consumo) constituye un derecho natural por lo que el Estado sólo puede regular su uso, pero jamás abolirlo. En 1988, se da el proceso de modernización educativa con el eje principal de la descentralización.

**En el 2004 se plantea reformar el currículum de la educación básica, se avanza por la articulación del nivel básico, la educación por competencias.**

### **La política educativa en México para la convivencia y participación social**

Desde el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos<sup>58</sup>, en su reforma de 1993 se establece que la educación además de ser laica, gratuita y obligatoria

contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

En la Ley General de Educación en México<sup>59</sup> se incluyen también aspectos que se refieren a la participación de las familias y la comu-

<sup>58</sup> Constitución Política de México 1917, Reforma 1993.

<sup>59</sup> Ley General de Educación en México. Establecida en 1993 y recientemente reformada en 2013.

nidad en la educación de los niños y jóvenes de las escuelas para cumplir con la función social de la educación. También en el capítulo III, «De la equidad en la educación», en el artículo 33, establece que las autoridades educativas:

- Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y de educación comunitaria;
- Efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijas e hijos;
- Otorgarán estímulos a las organizaciones de la sociedad civil y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza;
- Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo.

Específicamente en el capítulo VII «De la participación social en la educación», en el artículo 4, se establece que la participación de la familia y la comunidad en la educación de los niños y niñas se realizará mediante las Asociaciones de Padres de Familia y los Consejos de Participación Social, integrados por docentes, alumnos, exalumnos, miembros de la comunidad, organizaciones civiles y funcionarios locales. Sin embargo, aunque esto está estipulado pertinentemente en la ley, no se cumple en su totalidad en las escuelas del país. En esta misma, en su artículo 70 se estipula que en cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros,

así como representantes de organizaciones de la sociedad civil, cuyo objeto social sea la educación y demás interesados en el mejoramiento de la educación. Este consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local:

- El mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio;
  - Conocerá de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas;
  - Llevará a cabo labores de seguimiento de las actividades de las escuelas públicas de educación básica del propio municipio;
  - Estimulará, promoverá y apoyará actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, deportivos y sociales;
  - Establecerá la coordinación de escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario, particularmente con aquellas autoridades que atiendan temas relacionados con la defensa de los derechos consagrados en la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes;
  - Hará aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio;
  - Podrá opinar en asuntos pedagógicos;
  - Coadyudará a nivel municipal en actividades de protección civil y emergencia escolar;
  - Promoverá la superación educativa en el ámbito municipal mediante certámenes interescolares;

- Promoverá actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan cabalmente con sus obligaciones en materia educativa; entre otras funciones.

En cuanto a la lectura de las políticas educativas desde el caso, vamos a destacar los siguientes asuntos:

i) Desde las políticas como cursos de acción para resolver problemas o dar atención a las necesidades y/o anhelos de una sociedad, se puede argumentar que la problemática de la convivencia pacífica y los anhelos de democracia y Estado de derecho, tienen un texto lógico. En la mayoría de los casos, se contemplan múltiples variables correctivas, sin embargo, la política entendida como el sistema relacional y de toma de decisiones en las escuelas entra en tensión con las políticas, haciendo que en múltiples casos las estrategias y los reglamentos sean letra muerta o su alcance sea precario, de modo que la problemática siga existiendo y a veces generando fachadas y simulación. También existen casos donde la política y las políticas se acercan, y se complementan para abordar la problemática, sin embargo estos casos son los menos.

ii) Un segundo aspecto es la limitación del enfoque del docente y el alumno como los problemas. Este enfoque no guarda relación con el contexto, ni con los planes y programas, ni con las estrategias pedagógicas. Es decir, se perciben individuos enfermos o disfuncionales por sí mismos, sin relación con el entorno y condiciones sociohistóricas, lo que provoca que las medidas in situ sean más de corte policial, coercitivas y de expulsión. En el caso estudiado, la expulsión no es percibida como problema porque existe la posibilidad de llenar el cupo con alumnos que están en lista de espera, lo cual es una de las características principales de las denominadas escuelas de alta demanda. En cambio, en escuelas sin esta condición, la expulsión y deserción son fenómenos

muy frecuentes. Recientemente la Secretaría de Educación Pública informó que más de 35 millones, de 110 millones de mexicanos y mexicanas, no ha terminado su educación básica, mientras que anualmente hay una deserción escolar de más de medio millón de niños y jóvenes.

III) Otro aspecto relacionado con las políticas neoliberales es la intención de homogeneizar y de estandarizar el proceso docente educativo, cuestión que entra en tensión con el contenido del artículo 3° de nuestra Carta Magna y la herencia humanista de la educación mexicana.

Lo anterior es una primera aproximación, la lectura desde las políticas públicas educativas debe ser continua y no sólo en cuanto a los textos y el deber ser, sino también en el estar siendo de la actividad docente y de enseñanza-aprendizaje que tiene un componente político pedagógico con pocos procesos de sistematización e investigación.

### Semejanzas

El estudio comparado en los casos de Chile, Colombia y México permite identificar algunas semejanzas con respecto a las políticas educativas en torno al tema de las afectaciones al derecho a la educación.

Una primera semejanza se encuentra en las políticas de atención a los niños, niñas y jóvenes de la educación básica, que mayoritariamente tienen un enfoque psicosocial, enfatizando por ejemplo los efectos de una violencia estructural y cultural en una violencia directa. En los tres casos la atención atiende a un enfoque que patologiza las conductas de la infancia y juventud actuales, pero que niega la violencia que está presente en el entorno extraescolar y comunitario.

El caso colombiano reitera la afirmación anterior al decir que: «Si bien, existe la Ley 1620 para abordar la problemática del *bullying* o acoso escolar, esta se concibe como una proble-

mática interna y desconoce los efectos del entorno y los referentes culturales con lo que llegan los y las estudiantes. Además, no existen mecanismos sostenibles en el tiempo para dar cumplimiento a la misma, de otro lado es una ley que contiene el abordaje de tres temáticas distintas, a saber: formación ciudadana, educación sexual y violencia escolar muy enfocada al *bullying*».

De este modo, es común encontrar que las medidas de atención a los casos de violencia son medidas de tipo policial o bien, medidas de prevención que están a cargo de las dependencias de atención al menor en los municipios o estados. Pareciera ser que el problema es individual y que lo tiene el alumnos, el maestro o la escuela, sin ubicar el contexto y la problemática social en que se está desarrollando la escuela, es decir, donde se desenvuelve el alumno, el docente, directivos, padre de familia, etc.

Por otra parte, las políticas de cobertura en la educación básica avanzan con éxito. Sin embargo, la calidad de la educación está siendo abordada en los tres casos desde los criterios de pruebas estandarizadas, el desarrollo administrativo y de infraestructura, más que en el avance de metodologías pertinentes para abordar el complejo contexto actual. La calidad como un concepto empresarial y economicista.

Otra semejanza tiene que ver con las políticas de convivencia. Si bien, en los tres casos los Estados han realizado esfuerzos por plasmar en sus leyes y reformas un enfoque para la convivencia, la participación social y el desarrollo de vínculos entre las agencias educativas de la sociedad como la escuela, la familia y la comunidad, en la práctica ha sido incipiente, puesto que pareciera más un asunto temático que relacional y vinculador. Es decir, no basta con ver el tema en el currículum de «convivencia», sino la manera relacional en que se convive y se participa.

Para reafirmar lo anterior, el caso chileno nos dice que: «En cuanto a los profesionales, vinculados con el quehacer o gestión de convivencia, en la comuna redundan equipos multidisciplinarios, profesores de convivencia, psicólogos, asistentes sociales, dentistas en su mayoría, quienes no presentan una lógica



clara del trabajo de convivencia escolar. Se observan, mayoritariamente, docentes que sólo dedican su horario pedagógico a formular actividades, las que no siempre contribuyen al objetivo general de esta temática. Asimismo, se verifica que su actuar disciplinario se apega más a un ejercicio de mediación por sobre la convivencia cotidiana de la comunidad escolar».

Un primer atisbo plantea varios desafíos en todos los aspectos de afectaciones a la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Es decir, las políticas que se han establecido no son ni suficientes, pero tampoco son desechables. En el aspecto de política educativa, es claro el desafío de sistematizar e investigar, no el *deber ser* sino el *estar siendo* en las relaciones de convivencia y participación para identificar iniciativas de nuevas políticas educativas.

## 7. REFLEXIONES EMERGENTES: LAS TENSIONES A ABORDAR

El desarrollo de la investigación realizada, abre un conjunto de perspectivas y líneas de investigación que surgen en el marco de las conclusiones y constataciones que el trabajo realiza y que deben seguir siendo examinadas al calor de los debates y tensiones que viven las escuelas en América Latina. Dada la complejidad que tiene el fenómeno de la violencia urbana y su afectación al derecho de la educación, requiere de respuestas multidimensionales que ubican a la escuela como el espacio donde convergen y se despliegan diversos esfuerzos. La investigación releva como tensiones a abordar las siguientes:

La ausencia en los proyectos educativos institucionales de la dimensión emocional. La necesidad de avanzar en la construcción de escuelas que eduquen para la paz, supone tener las capacidades pedagógicas para abordar aspectos de la convivencia democrática y de los derechos humanos. Preguntarse cómo se educan las emociones lleva consigo posicionarse desde una relación horizontal entre los actores que conviven al interior de la escuela. Es apelar a la dimensión ética de la educación, contrarrestando la tendencia dominante de calidad educativa como sinónimo de cumplimiento de resultados académicos, lo que ha llevado a las escuelas ha preparar buenos estudiantes, pero pésimos ciudadanos.

Por otro lado, requiere atención la presencia y expresión que tiene la violencia urbana en los entornos de las escuelas. Esto lleva consigo la posibilidad de abordar pedagógicamente el problema, desde el desarrollo barrial y comunitario. Los resultados comparativos entre Colombia, Chile y México dan cuenta que

la educación ya no es patrimonio sólo de la escuela, que esta no se reduce solamente a la experiencia pedagógica, sino que implica todo aquello que estando más allá o acá de la escuela, incide definitivamente en ella (seguridad desde y hacia la escuela). En definitiva, para construir una ciudad educadora para la paz, necesitamos tener una comuna educadora para la paz, un barrio educador para la paz, una comunidad educadora para la paz.

Es necesario también mirar el problema de la violencia urbana y su incidencia en el trabajo educativo. Este aspecto requiere despojarse de paradigmas e interpretaciones que han dominado el análisis escolar. La escuela debe construir procesos de formación de cara y con la comunidad, dejar atrás la invisibilidad que han tenido los entornos para muchas de las escuelas. Incorporar como parte de sus apuestas educativas la dimensión comunitaria, significa interpretar los problemas de convivencia desde la cultura juvenil y no desde la cultura escolar, que tiende a homogeneizar el problema. La cultura juvenil, cuyo rasgo distintivo es la diversidad, se ha instalado al interior de las escuelas, desafiando la capacidad de control y disciplinamiento que ha tenido históricamente la escuela en América Latina.

En cuanto a la reducción en la interpretación y búsqueda de respuestas, esta ha sido una constante en las escuelas. Asimilar los problemas que generan los contextos de violencia urbana al fenómeno del *bullying*, ha llevado consigo que la solución más reiterada de las escuelas sea a través de un criterio normativo e implementando reglamentos y manuales de convivencia. Estos instrumentos no tienen sentido si no están inscritos en una estrategia pedagógica sostenida desde el proyecto educativo. En la actualidad, estos instrumentos existen más bien para responder a exigencias administrativas y de supervisión, generando acciones de convivencia y paz de bajo alcance y sustentabilidad.

Lo anterior, demanda a las escuelas en la necesidad de contar con una mirada disciplinaria amplia, lo que significa la instalación de un nuevo modelo de gestión escolar, que tenga la capacidad de movilizar el conocimiento interdisciplinario presentes al

interior de la escuela. La llegada de profesionales de las ciencias sociales a las instituciones educativas requiere de liderazgos pedagógicos de los cuales los establecimientos carecen. Un liderazgo pedagógico capaz de articular la diversidad profesional y no darle un marcado enfoque psicologista al problema, el cual ha generado la tendencia de llenar de psicólogos las escuelas que terminan haciendo clínica por su desconocimiento de la realidad educativa. Mientras no exista diálogo interdisciplinario, la dispersión y subutilización de recursos profesionales seguirá ocurriendo.

Curricularmente no se gestiona la convivencia. Se le otorga un carácter transversal, que termina invisibilizándola. La gestión curricular debe ser descentralizada y abrirse a nuevos conocimientos y prácticas socioculturales que vienen de los acumulados de las Pedagogías críticas latinoamericanas, como los aportes que surgen del campo de la educación popular. La posibilidad de enfrentar con cierto éxito contextos violentos, sugiere desarrollar al interior de las escuelas la actividad sociocultural de los jóvenes, hacer de cada escuela un espacio de encuentro comunitario para el desarrollo de ciudadanías activas.

Se requiere, además, reformular los perfiles y del tipo de profesionales que trabajen en contextos de violencia urbana. Esto además lleva consigo abordar la crisis de la formación docente y/o la deuda de las Universidades en la formación inicial. Actualmente las Universidades realizan una serie análisis para enfrentar el bajo reconocimiento social de la profesión docente y al fuerte cuestionamiento a la calidad de sus egresados en Pedagogía. Es necesario formar maestros enseñando acerca de la verdadera escuela, ya que llegan a una que nunca le mostraron, con alumnos «tipo», la realidad los desborda y se enfrentan a ella sin las capacidades para abordar contextos escolares violentos. Otro ejemplo de esto, es la disfuncionalidad que tienen los orientadores con relación a las reales demandas de acompañamiento que tienen niños y niñas que viven en escenarios de violencia urbana (algunas escuelas los llaman «nuestro eslabón perdido»).

Finalmente, la dificultad que existe desde las política pública en general y la educativa en lo específico. La intersectorialidad que se requiere sigue siendo un mito en las estructuras públicas de los países en estudio. Los esfuerzos descritos en el capítulo de políticas no son sostenibles y sustentables, encontrándose a merced de los cambios de Gobierno, provocando un tránsito permanente en los equipos técnicos ministeriales y en la orientación de los programas y proyectos. La pregunta acerca de cuánto gastan los Gobiernos en Convivencia y Cultura de Paz y cuánto se invierte en investigación en estos temas, dan cuenta del bajo estatus institucional que tienen estos temas al interior de los Ministerios de Educación. Al respecto, la principal inversión se encuentra en los Ministerios del Interior o de Seguridad Pública, expresando el enfoque que ha predominado en la actualidad. Surge también la inquietud de constatar la baja incidencia de las investigaciones en el posterior diseño de políticas educativas.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Acción Social, SIPOD, (2010), Acumulado al 31 de mayo. Gerencia para la Coordinación y Atención a la Población Desplazada, Secretaría de Bienestar Social Alcaldía de Medellín, Colombia.

BANDURA, A. «Aggression: A Social Learning Analysis», 1973. ————. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987. (Orig. 1986).

BLAIR, E. «Conflictividades urbanas v/s guerra urbana. Otra clave para leer el conflicto en Medellín». Medellín, Colombia, 2008.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2005.

CASTELLANOS Morales, E. «Estudios Comparados: Una Propuesta Metodológica Aplicada». Revista IURIS, N°8, Bogotá, 2007.

Cox, C. «Las políticas educacionales de Chile, en las dos últimas décadas del siglo XX». Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 2003.

*El Espectador*. 10 mayo de 2011.

GABRIEL, S. «Razón práctica y violencia en Paul Ricœur». *Diánoia*. N° 66. México: Mayo, 2011.

GALTUNG, J. «Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia». Trad. María Anabel Cañón. *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 5. 2004. [En línea] <<http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>>.

«Informe de Gestión Secretaría de Educación 2010», Alcaldía Medellín, Colombia, 2010.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (datos 1990-2007) y Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia (SISC). Secretaría de Gobierno, Alcaldía de Medellín, Colombia.

*La silla vacía*. Entrevista de Juanita León a Alejandro Gaviria. 15 de mayo, 2011.

MARTNER, G. «Consenso políticas sociales posneoliberales. La experiencia de Chile». En *Consenso Progresista: Las Políticas Sociales de los gobiernos progresistas del Cono Sur*. Por Quiroga, Canzini y Ensignia. Fundación Chile 21, 2009.

MESEP. «Encuesta Continua de Hogares 2002-2005» y «Gran Encuesta Integrada de Hogares 2008 – 2010». DPN, 2010.

MUÑOZ, V. Informes de Relatoría Especial sobre Derecho a la Educación. ONU, 2004 – 2010.

PÉREZ-LIÑÁN, A. «El método comparativo y el análisis de configuraciones causales». *Revista Latinoamericana de Política Comparada*. Enero 2010. CELAP, pp 125-148.

PLADECO. «Plan de Desarrollo Comunal 2012-2016», Ilustre Municipalidad de La Pintana, Secretaría de Planificación Comunal. Santiago de Chile, 2012. [En línea] <<http://www.pintana.cl/transparencia/images/OtrasInfoMunicipal/PLADECO2012-2016.pdf>>

Plan de Desarrollo Medellín (2012 – 2015). Versión completa. Alcaldía de Medellín, Colombia.

Programa por la Paz, la Campaña Nacional e Internacional «Por el derecho a defender los derechos humanos en Colombia» y el Programa Somos Defensores, apoyados por OXFAM y la Embajada Británica.

RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Barcelona: Siglo XXI, 1996.

RIVERA, E. «Política y equidad en el Bicentenario: El caso de la política social bajo la administración de Sebastián Piñera». En *Barómetro de política y equidad*. «Una nueva forma de gobernar. La instalación». Santiago de Chile: Fundación Equitas, 2010.

RODRÍGUEZ, A. y otros. *Violencias en una ciudad neoliberal: Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Sur, 2012.

SALAZAR, A. y Ana María Jaramillo. *Las subculturas del narco-tráfico*. Medellín: CINEP, 1992.

SEGOVIA, O. y L. Mires. *SUR Centro de Estudios Sociales y Educación*. Santiago de Chile, 2012.

TOMASEVSKI, K. «Informe de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación». Comisión de Derechos Humanos, Naciones Unidas, 1999.

VILLAMIL, E. M. «Desempleo juvenil en Colombia: el más elevado de América Latina». Agencia de información laboral. Escuela Nacional Sindical. Medellín, Colombia, 2011.

VILLARROEL, G. «El método comparativo: Entre complejidad y generalización». *Revista Venezolana Ciencias Políticas*, 2001, pp 97-120.

WALLERSTEIN, I. *Universalismo europeo. El discurso del poder*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2007, p 6.

## Sitiografía

Agencia de Prensa IPC. [En línea] <[www.ipc.org.co/agenciadeprensa](http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa)>

«Diagnóstico Comunal». Servicio Nacional de Drogas y Alcohol (Senda), 2011-2012.



«Marco Situacional». Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) La Pintana, 2013.

«Política de convivencia escolar, hacia una educación de calidad para todos». 1º edición. Ministerio de Educación. <[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)>. Diciembre, 2002.

«Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Manual sobre convivencia escolar dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa». Equipo de Convivencia Escolar, Unidad de Transversalidad Educativa. Ministerio de Educación. <[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)>, <[www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)>. Diciembre, 2010.

ORELLANA, A. y otros. «Informe final. Indicador de calidad de vida urbana». *Estudiosurbanos.uc.cl*. Consultado: 22 nov. 2013. [En línea] <<http://www.estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2011/05/Informe-Final-ICVU1.pdf>>

Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco), 2012-2016. <<http://www.pintana.cl/transparencia/images/OtrasInfoMunicipal/PLADECO2012-2016.pdf>>

«Estudio nacional de drogas en la población general de Chile, 1998». Conace, Gobierno de Chile. <[http://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2011/06/1998\\_Tercer\\_EstudioNacional.pdf](http://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2011/06/1998_Tercer_EstudioNacional.pdf)>

Durante el proceso de edición del presente libro el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica su Informe de Desarrollo Humano, dedicado este año al tema de la seguridad ciudadana. Este informe señala que el flanco débil hoy en América Latina es la violencia, el crimen y la inseguridad. Se afirma que: «En la última década la región ha sufrido una epidemia de violencia, acompañada por el crecimiento y difusión de los delitos, así como por el aumento del temor entre los ciudadanos».

Tomando en consideración esto último, *La escuela sitiada* abre una ventana para la reflexión y análisis acerca de la incidencia que tiene la violencia urbana en la afectación al derecho a la educación. Una aproximación interesante y nueva para comprender desde otra perspectiva los problemas educativos que aquejan a América Latina.

Cuando el debate por el derecho a la educación se ubica en las agendas nacionales, cuando la preocupación se centra en elaborar permanentes rankings de calidad, o en las reiteradas reducciones de situar a la violencia como *bullying*, *La escuela sitiada* invita a considerar los entornos violentos en los cuales se desarrolla el trabajo de las escuelas latinoamericanas y la necesidad de abrir esfuerzos por recuperarlas como espacio de construcción de lo público, de educación para la paz y la convivencia democrática.



Con el apoyo de la  
**Oficina de  
Santiago**

ISBN 978-956-317-217-1



9 789563 172171 >

