

**Exclusión educativa y violencia estructural en el Modelo Educativo Flexible Caminar en  
secundaria.**

Presentado por

Luisa Fernanda Moreno Echeverri.

**Artículo de investigación para optar el título de Magíster en Conflicto y Paz**

**Mag. Maribel Adriana Aguirre Ramírez Asesora**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN FACULTAD DE CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN CONFLICTO Y PAZ**

**MEDELLÍN 2021**

# **Exclusión educativa y violencia estructural en el Modelo Educativo Flexible**

## **Caminar en secundaria**

Luisa Fernanda Moreno  
Echeverri<sup>1</sup>

### **Resumen**

La exclusión educativa es una problemática que ha sido abordada desde diferentes perspectivas y que ha movilizado esfuerzos tanto a nivel internacional, nacional y local. Todo ello, conlleva a la configuración de diferentes estrategias para atenderla; este es el caso del Modelo Flexible Caminar en secundaria, el cual busca reincorporar al sistema educativo a la población estudiantil de secundaria que ha quedado por fuera dadas sus condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, se pueden observar diferentes situaciones que le impiden lograr su propósito. Por ello, este artículo analizó los procesos de inclusión y exclusión que se dan en la implementación del modelo Flexible Caminar en secundaria, en seis instituciones de la Ciudad de Medellín. El análisis se hace comprendiendo este fenómeno como una forma de Violencia Estructural. Esta es una investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico. Se recolectó la información mediante entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Entre sus principales resultados se logra identificar los procedimientos que generan la violencia estructural al interior del modelo: la descontextualización a la realidad urbana y dos procesos de exclusión educativa denominados segregación y segmentación; relacionados con la organización del modelo al interior de las instituciones, y con las adaptaciones

curriculares, metodológicas y didácticas que van en detrimento de la calidad educativa, al igual que la ausencia de capacitación y acompañamiento a los maestros. Cabe resaltar que todo esto es responsabilidad del Estado, la cual está siendo asumida por las instituciones educativas con sus limitados recursos.

**Palabras clave:** Exclusión Educativa, Segregación, Segmentación, Violencia Estructural, Modelo Flexible Caminar en secundaria.

### **Abstract**

Educational exclusion is a problem that has been approached from different perspectives and that has mobilized efforts at the international, national and local levels. All this leads to the configuration of different strategies to attend to it; This is the case of the ‘Caminar en Secundaria’ Flexible Model, which seeks to reincorporate the high school student population that has been left out due to their conditions of vulnerability into the educational system. However, different situations can be observed that prevent him from achieving his purpose. For this reason, this article analyzed the processes of inclusion and exclusion that occur in the implementation of the ‘Caminar en Secundaria’ Flexible Model, in six institutions in the City of Medellín. The analysis is done understanding this phenomenon as a form of Structural Violence. This is a qualitative research, with a hermeneutical phenomenological approach. Information was collected through semi-structured interviews and focus groups. Among its main results, it is possible to identify the procedures that generate structural violence within the model: the decontextualization

of urban reality and two processes of educational exclusion called segregation and segmentation; related to the organization of the model within the institutions, and with the curricular, methodological and didactic adaptations that are detrimental to educational quality, as well as the absence of training and support for teachers. It should be noted that all this is the responsibility of the State, which is being assumed by educational institutions with their limited resources.

**Key words:** Educational Exclusion, Segregation, Segmentation, Structural Violence, 'Caminar en Secundaria' Flexible Model.

## **Introducción**

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos: que no son, aunque sean.  
Galeano (1940).

El presente trabajo de investigación centra su finalidad en el análisis a la luz de la experiencia, de la implementación del modelo flexible Caminar en secundaria en escenarios educativos de la ciudad de Medellín, aplicando el método fenomenológico hermenéutico, para la identificación de las diferentes variables que han determinado en el largo plazo, el comportamiento de dicho programa en el sector educativo urbano.

Cuando se habla de inclusión educativa se encuentra, en la mayoría de textos, una referencia a las necesidades educativas particulares de poblaciones vulnerabilizadas. Según Terigi (2009), estas pueden ser entendidas como aquellas que “han sido colocadas en condición de vulnerabilidad y no porque sea una característica propia”, esta vulnerabilización se da en aspectos cognitivos, económicos, sociales y culturales. Al respecto, el Estado colombiano expresa que la educación inclusiva abarca a todos los grupos minoritarios que requieren garantía de su derecho a la educación, mediante opciones que respondan a sus necesidades particulares. (s.f, MEN, gitei, p. 4). Bajo esta concepción, se genera un amplio compendio legislativo orientado a la inclusión educativa, en el que se puede destacar la ley 115 de 1994, con sus orientaciones en relación a la calidad y el servicio educativo; la ley 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con

discapacidad; el decreto 1421 de 2017 que reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad; la ley 1098 del 2006, la cual establece, como obligación del Estado, brindar educación de calidad a los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situaciones de emergencia; el decreto 0804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa a los grupos étnicos, a través del programa de etnoeducación.

La anterior normatividad respalda la implementación de los denominados modelos educativos flexibles. Esta propuesta pedagógica, tiene como finalidad reincorporar a quienes han quedado por fuera del sistema educativo o soslayan el riesgo de salir de él, generando diferentes adaptaciones en aspectos organizativos, pedagógicos y curriculares, que buscan la adquisición de las competencias básicas y que, a su vez, posibilitan un mejor desarrollo en su vida económica y social. Dentro de estos modelos educativos flexibles se encuentra Caminar en secundaria, el cual es una estrategia para la nivelación de los estudiantes en extra-edad de básica secundaria de los sectores rurales del país; la nivelación se establece mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, que integran en una secuencia didáctica las competencias básicas y las actividades productivas del contexto rural.

En el modelo flexible Caminar en secundaria, se hace evidente la vinculación existente entre el interés por reducir la pobreza y la desigualdad social y la educación como herramienta fundamental para lograrlo. Esta idea es respaldada e impulsada por organizaciones como la UNESCO, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), al igual que por los Objetivos de Desarrollo Sostenible generados por

la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la agenda educativa 2030 (Peters, 2015; ONU, 2015).

No obstante, a pesar de la confluencia de intereses anteriormente descrita, en la cual convergen una visión económica, social y jurídica, tanto en el plano internacional como local, la finalidad de esta propuesta se observa con efectos adversos trayendo la exclusión y a su vez la violencia estructural a los escenarios educativos, en algunos casos, generando, la deserción escolar en la que niños, niñas y adolescentes quedan por fuera del sistema educativo y en otros, envolviéndolos en círculos, ocasionados por altos niveles de repitencia que conduce a la extra-edad, lo que representa una condición poco favorable y generadora de conflictos sociales dentro de las instituciones educativas y específicamente dentro de las aulas de clase. La ciudad de Medellín no se aleja de este panorama pues mediante la recopilación de información de experiencias sobre este modelo en seis instituciones educativas de la ciudad, se observan altos índices de deserción y repitencia que ha dejado un número considerable de estudiantes ya sea fuera del sistema educativo o en desventaja en términos académicos.

De acuerdo a lo observado, es posible también afirmar que la propuesta pedagógica en cuestión no ha logrado fortalecer las competencias académicas de los estudiantes que hacen parte de la misma, pues en la búsqueda de una nivelación de edad, los procesos de enseñanza no son equivalentes a los procesos de aprendizaje y éstos avanzan en el tiempo pero no en conocimiento, ni adquisición de habilidades y destrezas generadoras de posibilidades dentro de una sociedad que reclama idoneidad y competencia.

Ahora bien, para estos jóvenes la posibilidad de terminar la educación básica y media representa el punto de entrada a otros escenarios de la sociedad como el de la

educación superior o el laboral, por lo cual se hace necesario indagar sobre los factores que están afectando esta propuesta y no están permitiendo que se cumpla con su finalidad, que no es otra diferente a que estudiantes en condición de vulnerabilidad permanezcan en el sistema educativo hasta el final.

En este sentido, este trabajo centra su atención en algunas preguntas que atañen a este modelo educativo en relación a los procesos de implementación que se han llevado a cabo y que en contextos reales y actuales señalan una paradoja entre la inclusión pretendida y la exclusión proyectada, interrogantes que direccionan este trabajo de investigación y cuya respuesta enmarca las conclusiones del mismo, tales como: ¿Cómo está implementado el modelo Caminar en secundaria? ¿Qué herramientas aporta para la inclusión educativa? Teniendo en cuenta que todas sus orientaciones, tanto legales como pedagógicas, están planteadas para la realidad rural, ¿Cómo se realiza la contextualización del modelo al contexto urbano, en sus aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos?, ¿De qué manera este modelo ha llegado a generar exclusión educativa y de que forma la violencia estructurada ha permeado la implementación de dicho modelo?

Este trabajo entonces, busca dar respuesta a estos interrogantes y para hacerlo parte del estudio del origen de los modelos flexibles en la Escuela Nueva, en 1967, programa que busca atender la población de los sectores rurales, y que contó con el apoyo de la Federación de Cafeteros, así como del BID, hasta hacer parte de los planes de desarrollo.



La estructura de la Escuela Nueva es replicada en otros modelos como Postprimaria Rural, Aceleración del Aprendizaje, Educación Media Rural y Caminar en secundaria; este último retoma la experiencia de la Fundación Manuel Mejía de la Federación de Cafeteros, en la que se articulan los procesos productivos y los educativos con jóvenes campesinos en extra-edad de secundaria, llevando a su conformación en el 2010 (s.f, MEN, gitei, p. 9).

Específicamente en la ciudad de Medellín, en el año 2015, se empieza a implementar una propuesta en tres instituciones públicas: I.E. Kennedy en Robledo, I.E. Álvaro Marín en Manrique y en la I.E. Alcaldía de Medellín en Belén, en las cuales se construye un piloto de trabajo desarrollado con jóvenes en extra-edad en los grados sexto y séptimo para seguir al grado octavo. El piloto se hizo teniendo en cuenta que no existe una estrategia nacional pensada para esta población en secundaria, como si la hay en primaria con Procesos Básicos y Brújula, antes llamado Aceleración del Aprendizaje (Gómez, A, comunicación personal, 19 de octubre de 2020). Es importante precisar que al momento de construcción del estado de la cuestión no se encontró un registro escrito publicado de manera oficial que diera cuenta de la realización de este piloto, por ello se toma como fuente el testimonio de la funcionaria encargada de su realización en esta ciudad en el año 2015.

En el año 2017 se encontró en Medellín que de los 18.033 estudiantes en extra-edad, el 66,1% (11.919 estudiantes) son de básica secundaria, razón por la cual se

empieza a implementar el modelo Caminar en secundaria como alternativa para disminuir esa situación (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

Las anteriores consideraciones implican que los procesos educativos pensados para el sector rural deben adaptarse a los nuevos contextos del sector urbano y según el análisis de las experiencias de la implementación de dicho programa en algunas instituciones educativas, se identifica esta transición como la principal causa de los efectos adversos que la estrategia evidencia, pues en lugar de propender nivelación y ofrecer la formación de ciudadanos capaces de articularse a las dinámicas y transformaciones sociales, económicas y culturales del contexto actual, esta estrategia se ve actualmente asociada a procesos de exclusión y violencia en los escenarios educativos de la ciudad de Medellín y continúa presentando alto nivel de desvinculación al sistema educativo de jóvenes en condición de extra-edad, siendo este un referente de violencias sociales en sus diferentes contextos.

En este sentido, es importante considerar la exclusión educativa como agente generador de conflicto, dada la profunda inequidad que representa en la que una población significativa resulta vulnerabilizada en los aspectos más esenciales de la vida, lo cual implica mantener un ciclo en el que dicha vulnerabilidad se convierte en causa y efecto de múltiples violencias. Aquí la educación resulta un elemento fundamental, pues permite, entre otras cosas, obtener herramientas para contrarrestar esa inequidad, convirtiendo la exclusión educativa en el eje sobre el cual hay que trabajar para la construcción de paz.

Así mismo, la construcción de paz sugiere el análisis de los diferentes tipos de violencia que pueden presentarse al interior de las estructuras básicas de la sociedad, es

decir, la familia y la escuela, por tanto, este estudio se enmarca en la perspectiva del conflicto y paz que obedece al interés profesional de la investigadora, la cual se ha centrado en analizar cómo el programa Caminar en secundaria representa en contextos educativos actuales, un detonador de violencia estructural y cultural, en lugar de propender por la paz en la escuela.

Con base en estos intereses se desarrolla el presente trabajo de investigación describiendo en primer lugar los métodos de análisis y los conjuntos de datos que se utilizaron. Seguidamente se presenta un marco referencial, comparando los hallazgos con los componentes teóricos y finalmente se presentan los resultados.

### **Desarrollo metodológico de la investigación**

Esta investigación de carácter cualitativo utiliza un enfoque fenomenológico hermenéutico. Se recurre a la perspectiva cualitativa puesto que esta permite examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, dándole un sentido y profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En cuanto al enfoque fenomenológico, su principal objetivo es hacer uso de experiencias reales para explorarlas, describirlas e interpretarlas mediante un abordaje holístico (Fuster, 2019). En este sentido, se realiza un acercamiento al proceso de inclusión y exclusión en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín, teniendo como referente el contexto en el que están inmersas, el cual determina sus dinámicas.

De esta manera, las voces de los maestros participantes en el estudio representan la experiencia y el sentido que se le ha otorgado a la misma, lo cual es analizado

metódicamente para ponerlo en el contexto académico y dar cuenta de una realidad percibida.

Desde esta mirada, se procede entonces, a la exploración de diferentes experiencias focalizadas en algunas instituciones de la ciudad de Medellín con respecto a un fenómeno de violencia estructural inmerso en el modelo Caminar en secundaria. Esta fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad de cada experiencia y permite descubrir elementos comunes de tales vivencias.

La propuesta investigativa en cuestión, inicia con la identificación de las Instituciones que implementaban el programa en el ciclo lectivo de 2020 para lo cual primero se acudió a la base de datos de la Secretaría de Educación de Medellín<sup>1</sup>, la que permitió identificar un total de 70 instituciones que implementaban el programa. Estas instituciones participaban de una formación ofrecida por la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación. En uno de estos encuentros se presenta públicamente la invitación a participar en este proceso de investigación; la invitación es acogida por diez instituciones que manifestaron el deseo de participar. Posteriormente, se envía un instrumento de caracterización que fue desarrollado solo por seis instituciones, quienes se comprometieron a participar del trabajo de campo.

Bajo esta perspectiva se contó con la participación voluntaria de solo ocho maestros que se desempeñaban como docentes de aula adscritos al programa Caminar en secundaria de las seis instituciones educativas debido al contexto en el que se desarrolló, el cual presentó como limitante el confinamiento derivado de la pandemia, generada por

---

<sup>1</sup> Según Gómez, A, (comunicación personal, 19 de octubre de 2020) en el 2020 se implementaba la propuesta en 70 instituciones educativas. Para el año 2022 se encuentra en 61 instituciones oficiales de la ciudad y 3 privadas (por contratos de cobertura educativa). Ortiz, J, (comunicación personal, 2 de mayo del 2022)

la COVID-19, en la que todos los procesos educativos tuvieron que realizarse desde casa, de forma virtual, lo que significó para los maestros el aumento de su trabajo, razón por la cual fueron pocos quienes expresaron disposición para la realización del estudio. De este modo, el trabajo de campo se desarrolla con las siguientes instituciones I.E. Débora Arango Pérez, I.E. Finca la Mesa, I.E. Lusitania Paz de Colombia, I.E. Alcaldía de Medellín, I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S.J. e I.E. Mariscal Jorge Robledo.

Seguidamente se recolectó la información mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, lo cual se llevó a cabo de forma virtual dado el confinamiento generado por la pandemia. La información recolectada fue transcrita y agrupada en tres categorías: inclusión, exclusión y violencia estructural, y tres subcategorías: segregación, segmentación y fragmentación.

Una vez recolectada la información se procede a su organización e interpretación, para lo cual se asignan códigos a cada uno de los instrumentos utilizados, así: (E) para entrevista y (G) para grupo focal. Para referirse al informante no se pusieron los nombres de los docentes respetando su deseo de aporte desde el anonimato, así, los nombres que fueron asignados guardan relación con la institución educativa a la que pertenecen, y se establece una numeración para dar claridad: (D) para docente y números del 1 al 8 para indicar la institución a la que representan, como se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 1.** Información de los docentes participante en la investigación

<b>Convenciones</b>
---------------------

<b>Instrumento</b>	<b>Código</b>
Entrevista	E
Grupo focal	G
<b>Institución Educativa</b>	<b>Código del informante</b>
I. E. Alcaldía de Medellín	D1
I. E. Débora Arango Pérez	D2
I. E. Débora Arango Pérez	D3
I. E. Débora Arango Pérez	D4
I. E. Finca la Mesa	D5
I. E. Lusitania Paz de Colombia	D6
I. E. Mariscal Jorge Robledo	D7
I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño	D8

(Fuente: Elaboración propia)

El análisis de la información se hizo identificando las unidades o declaraciones de los participantes, generando categorías, temas y patrones, elaborando una descripción genérica de las experiencias y su estructura, y desarrollando una narrativa portadora del análisis realizado, a fin de transmitir la esencia de cada experiencia en cuanto al fenómeno estudiado y las diferentes apreciaciones, valoraciones u opiniones sobre éste (Hernández et al., 2010).

La investigación parte de la elaboración del estado de la cuestión a través de la revisión de 80 documentos que incluyen el marco normativo a nivel internacional, nacional y local en relación a la inclusión, así como estudios investigativos de los cuales surgen como categorías de análisis las siguientes: la violencia estructural, la exclusión educativa y, en particular, el Modelo Educativo Flexible Caminar en secundaria. A partir de esta información se procede al análisis del rastreo de dicha información.

Se encontraron algunos elementos recurrentes en dicho rastreo, entre ellos, la comprensión de la violencia estructural como la imposibilidad de satisfacer necesidades humanas básicas, concentrada en grupos humanos como las mujeres, los afrodescendientes, indígenas y jóvenes. En relación a la exclusión educativa, se percibe su focalización en la población con necesidades educativas especiales, y población en desventajas socioeconómicas. En relación al modelo Caminar en secundaria, se identifica una significativa preocupación por la falta de elementos pedagógicos y didácticos para su implementación relacionados con el quehacer propio de la escuela.

### **Violencia estructural y educación**

Se encontraron diversas investigaciones que vinculan de una u otra manera la violencia estructural y la educación, de las cuales se evidencia mayor precisión en la expuesta por Ávila (2002), quien retoma la tesis de Foucault, Bourdieu y Passeron, los cuales conciben la escuela como una institución que ejerce violencia estructural sobre los alumnos, a la vez que retoma la teoría de Willis, sobre la capacidad de resistencia que ofrecen los grupos y las subculturas a la cultura dominante en la escuela; lo anterior

conlleva, según el autor, a un conflicto inevitable enmarcado en procesos de negociación que representan un impedimento para la acción pedagógica.

Desde otro punto de vista, la investigación desarrollada por, Fernández (1995), enmarca la violencia estructural inmersa en el currículo, impidiendo el logro de los objetivos de la educación relacionados con el desarrollo de las potencialidades de los sujetos educativos

Otras investigaciones, Cano, A. y Estrada, M.J. (2015) desde las escuelas secundarias, y Osorio M. T. (2016) desde la Universidad de San Carlos de Guatemala. Krmpotic, C., y Farré, M. (2008), concentran su atención en la percepción que tiene los estudiantes de la violencia estructural en el campo educativo. Entre sus conclusiones sobresale la falta de conocimientos históricos y conciencia social de los estudiantes, condición que impide una real percepción de la violencia estructural en la educación; no obstante, existe una identificación de la violencia directa, expresada en conceptos como criminalidad o delito, en procesos de etiquetamiento, invisibilización y ocultamiento.

En esta misma línea investigativa, existen estudios más recientes que evidencian el aumento de la violencia estructural en el ámbito educativo, Ávila, R. J. (2021), por ejemplo, desarrolla este planteamiento desde el contexto de confinamiento debido a la pandemia en la ciudad de México, en el que la tenencia de recursos como el internet, pronunció las desigualdades existentes en el acceso a la educación. Por otra parte, Moral, A, y Pérez, M. (2010), hacen una evaluación del Programa de Prevención de la Violencia estructural en la Familia y en los Centros Escolares (PPVEFCE) resaltando la necesidad de la existencia de este tipo de intervenciones para la transformación de las desigualdades. De igual manera las investigaciones de Tinoco-García, A., Osorio



Ballesteros, A., y González Ortiz, F. (2019) y González, S. P. (2015) exploran la relación entre ciudadanía y violencia estructural en jóvenes mexicanos, encontrando un alto porcentaje de exclusión en procesos democráticos

Otros trabajos desarrollados, como los de Lara (2015); Torres, I. (2013); Martínez Canizales, G. (2019); Martínez-Román, M. A. (1997); Rodríguez, F. (2004); profundizan en aspectos de la vida social, como lo son la pobreza y el embarazo adolescente como factores de exclusión.

### **Exclusión y desigualdad educativa**

Frente al problema de exclusión educativa, los estados han implementado, diferentes estrategias para reducirla; particularmente el Estado Colombiano retoma y adapta el modelo construido en el año de 1995 por el Ministerio de Educación de Brasil como respuesta a la condición de extra edad, la cual representaba el origen de dicha exclusión, identificando dentro de este conflicto, connotaciones de carácter económico.

Desde la anterior perspectiva se analizan diversas investigaciones, las cuales se clasifican desde dos puntos de vista: la exclusión/inclusión educativa o la desigualdad educativa. Uno de los trabajos que más llama la atención es el de Terigi (2009) en el que se hace énfasis en la educación urbana y sus particularidades, partiendo del “análisis de las políticas orientadas a la atención educativa de las poblaciones vulnerabilizadas de las grandes ciudades de América latina” (p.2). En este mismo sentido, la autora recoge el término segmentación urbana para indicar que los programas de inclusión educativa analizados, están destinados a atender esa población que además habita en ciertos espacios de la ciudad, segmentación que también se da dentro del sistema educativo.

De forma similar, Tiramonti (2003) evidencia “la creciente segmentación del sistema educativo formal, lo que significa la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico” (p.1). En la misma línea, analiza los diferentes modos en que se dan los procesos de exclusión de algunos países de América Latina, los cuales pueden ser a través del mérito en la aplicación de pruebas o de un sistema de competencias. Esta autora, al igual que Serra y Canciano (2006), Kaztman y Retamoso (2007), Giménez y Jaume (2015) y Monarca (2011), centra sus análisis en las particularidades de la educación en las ciudades, dentro de los que sobresalen procesos de segregación, segmentación y fragmentación a nivel territorial y en el sistema educativo, los cuales ofrecen una mirada detallada a la relación existente entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa.

Otro elemento recurrente en las investigaciones centradas en la exclusión o desigualdad educativa, tiene que ver con la estrecha relación existente entre la escuela y la desigualdad social. Gaviria y Ospina (2010), al igual que Dussel (2013,) afirma que la institución educativa es productora y reproductora de exclusión social, puesto que la marcada estratificación y segregación social, permiten que la población más vulnerable tenga menos acceso a educación, y la que reciben sea de menor calidad.

### **Caminar en secundaria**

El modelo flexible Caminar en secundaria es el programa que se analiza dentro de esta investigación. Este es un programa de inclusión educativa sobre el cual están focalizadas algunas investigaciones recientes que lo analizan desde diferentes perspectivas y disciplinas. Arboleda (2018) por ejemplo, hace un análisis descriptivo de la

implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje para estudiantes en condición de extra-edad del grado sexto de la Institución Educativa Rafael García Herreros de Medellín. (I.E.R.G.H)” (p.9), buscando con dicho análisis la identificación de elementos que permitan la generación de recomendaciones y fortalecimiento de las potencialidades.

Otra de las investigaciones, la de Ospina (2014, p, 7) presenta un impacto positivo del modelo sobre los estudiantes que hacen parte de él en la Institución Educativa Jesús María Ocampo en Armenia, puesto que se observaron en ellos cambios en el manejo de la autoestima y el autoconcepto, y se alcanzó la nivelación esperada.

Se encuentra también el trabajo de Alvarado (2014) en el que se hace un “análisis de la implementación del modelo educativo aceleración secundaria, en el Colegio Distrital Guillermo León Valencia” (p.9); aquí la investigación logra reconocer las percepciones que tienen los estudiantes del modelo e identifica algunas debilidades que giran en torno a aspectos socio-afectivos.

Dentro del presente rastreo se analiza la mirada de la Administración Educativa, Palacio (2019) reflexiona al respecto, sobre “el riesgo de deserción que tienen los estudiantes repitentes y en extra-edad y reconoce que la reprobación es consecuencia tanto de la extra-edad como del abandono escolar, razones por las cuales se evidencia la necesidad de generar una política pública en materia de reprobación.

Se encuentra también la investigación desarrollada por Galvis y Orjuela (2017) en la que se indaga desde una perspectiva psicológica, por los factores psicosociales que determinan la violencia escolar ejercida por los estudiantes participantes del programa “Caminar en secundaria” de la Institución Educativa Multipropósito en la Ciudad de Cali” (p.9), evidenciándose la normalización de la violencia en este escenario educativo

De las anteriores investigaciones se logra obtener una comprensión del modelo Caminar en secundaria, implementado en diferentes zonas del país, y se identifica una problemática significativa en el proceso de transición del sector rural, para el cual fue diseñado, al sector urbano, llevando a los investigadores a analizarlo desde la perspectiva científica.

## **Concepciones sobre la violencia estructural y la exclusión**

### **La violencia estructural**

La primera puntualización conceptual necesaria para comprender el problema de exclusión educativa que gira en torno al modelo Caminar en secundaria, en el marco de la violencia estructural, es definir la violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung, 2003, p.11).

Observamos entonces, la satisfacción de las necesidades humanas básicas en el centro de un conflicto y todo aquello que lleve a la imposibilidad de satisfacerlas enmarca el ámbito de la violencia, la cual, tiene tres tipos de manifestación: directa, estructural y cultural, siendo la primera la más evidente, ya que sobre ella regularmente se establecen las acciones para atender los conflictos en muchos escenarios, pero que, al estar cimentada en las otras dos puede aparecer de nuevo incluso con otras formas. Galtung (2003) explica la relación entre estos tres tipos de violencia así: En el fondo está el constante caudal de la violencia cultural a lo largo del tiempo, de cuyo sustrato las otras dos formas pueden extraer sus nutrientes. En la siguiente capa están ubicados los ritmos

de la violencia estructural. Se van construyendo, desgastando o van siendo destruidas las pautas de explotación, (...). Y en la parte de arriba, visible al ojo desnudo y al empirismo de a pie, está el estrato de la violencia directa con todo su historial de crueldad directa perpetrada por seres humanos contra otros seres humanos y contra otras formas de vida y de la naturaleza en general (p.15).

Se puede apreciar que, la violencia directa está sostenida en la violencia estructural, y legitimada por la violencia cultural. De esta manera se establece una clasificación de necesidades siendo las principales la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad; esta clasificación no quiere decir que entre ellas no se presente relación o complementariedad, la separación se propone más en términos analíticos e ilustra las necesidades humanas más allá de la que parece evidente, que es la sobrevivencia en términos meramente biológicos, por el contrario, esta perspectiva nos remite a los diferentes ámbitos de la vida humana y con ello a comprender las diferentes necesidades que al no poder satisfacerse se convierten en expresiones de violencia.

No hace parte del propósito de esta investigación ahondar en las características de cada necesidad, en relación a las expresiones o formas de violencia, pero si se pretende profundizar en la violencia estructural dentro de la cual se ubica la exclusión educativa.

En concordancia con dicho fin nos detenemos en el concepto de violencia estructural, el cual remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto

sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social (La Parra y Tortosa, 2003, p.1).

Se concibe también la violencia estructural, como una forma indirecta o menos evidente de violencia, en la que resulta difícil identificar quien la ejerce y los mecanismos que utiliza; de igual forma, quien es víctima de este tipo de violencia puede que no sea consciente de ello, pues está inmerso en las estructuras de la sociedad, las cuales, la hacen imperceptible.

La Parra y Tortosa (2003) citan a C.A.J. COADY (1995), quien define la violencia estructural como aquella que no involucra a actores que infligen daño mediante la fuerza, sino que es equivalente a injusticia social. Esta perspectiva lleva a reconocer otras formas de nombrarla, como violencia sistémica, ocultada, indirecta o institucional, asociada a términos como desigualdad o injusticia social, pero que, por sí solos, no es posible conectarlos con la violencia directa o incluso, no se identifican como formas de violencia.

Lo anterior hace importante reconocer que la violencia estructural tiene diferentes expresiones o términos asociados, entre los cuales podemos resaltar, la penetración, segmentación, marginación y fragmentación, las cuales afectan las necesidades identitarias y de libertad. La penetración y la segmentación proporcionan una visión sesgada o parcial de la población, impidiendo con ello la formación; por su parte la marginación y la fragmentación, dejan por fuera a las personas y las mantiene separadas entre sí, lo que imposibilita su movilización en contra de la explotación (Galtung, 2003, p.13).

Bajo este panorama, es preciso recordar el papel que se le ha dado a la educación en la disminución de las brechas sociales, las cuales no son más que esa estructuración violenta de la sociedad, estructuración que para Galtung (2003) tiene la explotación como pieza central, lo que quiere decir que las sociedades en sí mismas se organizan, , pero que, al reconocer sus mecanismos, se da la posibilidad de avanzar en la construcción de otras formas de relacionamiento, es decir, transformar este conflicto.

### **Exclusión**

Este concepto es el eje fundamental de la investigación y para comprenderlo se parte de la idea de que toda sociedad se configura desde criterios de identidad y pertenencia, en los que se establecen, mediante diferentes mecanismos, problemas de Mismidad y Otredad como lo propone Foucault (2005), lo cual representa la tensión entre la homogeneidad y heterogeneidad, la semejanza y la desemejanza, la continuidad y la discontinuidad.

En este sentido, resulta importante lo propuesto por Colombani (2008) quien explica, retomando a Foucault, que “la Mismidad representa la conservación o construcción de la tradición y transmisión de la memoria individual y colectiva, y alude a las formas en que se expresa o se nos atribuyen las notas de una determinada identidad” (p. 31), y , la Otredad por el contrario, “representa los modos de relacionarnos, visualizar, calificar o descalificar a los otros hombres que difieren en sus aspectos físicos exteriores, en sus costumbres y en algunas formas de construir sus identidades” (p. 31).

Para Colombani (2008), esta problemática entre la Mismidad y la Otridad, es analizada desde una metáfora espacial, en la que se generan prácticas de territorialización y desterritorialización, y en la que se puede ubicar un centro en el cual se instala lo Mismo, es decir, aquello que representa la identidad, y un margen como el espacio de lo Otro, clara expresión de la exclusión de la diferencia. Ese Otro es interpretado o traducido desde la Mismidad con el fin de conjurar su peligrosidad (p. 32). En esta misma línea, reitera que lo Otro constituye esa amenaza latente, entonces se explica la metáfora espacial de un cuidadoso trabajo de gendarmería, que incluye prácticas de internamiento, exclusión, secuestro, entre otras experiencias políticas tendientes a fijar a los sujetos a los espacios que sus peculiaridades exigen (p. 33.)

En este punto, resulta muy importante puntualizar la metáfora espacial en la que a ese Otro se le asigna un lugar donde puede ser controlado. Se habla de metáfora porque no necesariamente se trata de un espacio geográficamente determinado, en cuanto a la exclusión, suele creerse que significa estar fuera de, pero como se explicó anteriormente, el Otro, aunque sea excluido hace parte de esa sociedad, está en el margen, en el borde, estableciendo un límite, sirviendo de referente para demarcar las diferencias, lo no deseado.

### **Exclusión educativa**

La primera claridad que se debe hacer es que “la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad” (Gentili, 2009, p.34); bajo esta perspectiva, y adentrándose en los entramados de este tema, se encuentra la exclusión educativa como una de las formas más específicas



en las que se puede analizar. Gaviria y Ospina (2010) la plantean como “un proceso histórico, cultural, social, civilizatorio y con una dimensión simbólica que se juega en las instituciones, que lleva a la negación de la pluralidad humana” (p.1).

De esta manera, no se trata, únicamente, de aquellos que están por fuera del sistema educativo, sino de todas aquellas circunstancias que los llevan a estar en esa condición; también se concibe bajo esta denominación a aquellas personas que, estando dentro del sistema educativo, lo reciben con restricciones o limitaciones, principalmente en aspectos relacionados con la calidad, la indumentaria o el acceso a otros escenarios de formación, como el ingreso tardío, la repitencia, la extra edad tardía, el abandono o la deserción– y la falta de pertinencia de los planes educativos frente a las necesidades y realidades de los escolares (Gaviria y Ospina, 2010, p.3)

Según Terigi (2009), cualquier estrategia política que busque darle solución a este conflicto, debe abordar las problemáticas como fenómenos multicausales, puesto que la exclusión toma distintas formas, muchas de ellas muy sutiles y la cobertura solo es el carácter más evidente, por ello debe comenzar por comprender las razones de la desescolarización y el rezago escolar.

Esta sutileza que toma la exclusión educativa, también es identificada por Gentili (2009, p.33) quien nombra a los mecanismos de exclusión educativa que se recrean en las propuestas de inclusión como una dinámica de *exclusión incluyente*, elemento que también es identificado por Gaviria y Ospina (2010, p. 3) al indicar que los niños y los jóvenes acogidos en el sistema educativa experimentan exclusión principalmente en fallas

educativas como la marginalización, estigmatización, homogenización, fracaso escolar, prácticas divisorias, diferencias vistas como deficiencias, silenciamientos y opresión.

Ahora bien, es de suma importancia recalcar que estos problemas de exclusión educativa son particulares en las ciudades pues están relacionados con la forma como se realiza la configuración espacial urbana, como lo indica Terigi (2009) “los problemas educativos en las ciudades son específicos de la condición de grandes conglomerados que éstas presentan” (p.17). Este tipo de exclusión, que se da dentro del sistema educativo, se puede manifestar de diferentes formas, se expondrán tres de ellas que resultan de suma relevancia para comprenderla, las cuales se mezclan y yuxtaponen entre sí.

### **Segregación, segmentación y fragmentación educativa**

La segregación es una de las formas de exclusión que se da desde la perspectiva territorial, básicamente es la aglomeración en un mismo espacio de grupos de personas que comparten una condición o categoría social en común, entre éstas se suele encontrar el origen racial o étnico, condiciones socioeconómicas, género, entre otras (Valenzuela, Bellei, y De Los Ríos, 2010, p.2). En el ámbito educativo tiene que ver con la distribución de las escuelas, las cuales comparten características y acogen a población que también comparte esas características, la más recurrente es la condición socioeconómica.

Asimismo, Rossetti (2014) explica principalmente la “segregación educativa en términos socioeconómicos, es decir, como una distribución desigual de los niños de diferentes contextos socioeconómicos entre las distintas escuelas” (p.8). Kaztman y

Retamoso. (2007), por su parte, al igual que Terigi (2009), precisan que la segregación espacial por estratos socioeconómicos se ve reflejada en la composición social de las escuelas públicas y en las dificultades que esto representa para la interacción en condiciones de igualdad con otros niños de hogares acomodados, lo que termina reforzando las distancias sociales y culturales.

Lo anterior remite al concepto de segmentación educativa, que se refiere a la diferencia en cuanto a la calidad en la oferta, todo ello ligado a las jerarquías sociales, es decir, se ofrece educación para todos, pero la calidad se diferencia según el sector social al que se pertenece, ya que en los sectores económicamente altos se monopolizan los saberes relevantes (Tiramonti, 2016). En la misma vía, Fornazaric (2012) remarca “que uno de los principales factores que influyen en la segmentación educativa está referido al perfil socioeconómico de la escuela, adquirido a partir de la localización de la misma, en zonas de mayor o menor nivel socioeconómico” (p.6).

Los procesos de segregación educativa, llevan a la concentración espacial de escuelas con condiciones socioeconómicas similares, donde se dan circuitos diferenciados por la calidad, en los que la población más vulnerable se sigue manteniendo en las condiciones más adversas.

Al igual que la segregación y la segmentación, la fragmentación educativa es una de las formas en las que se expresa la exclusión, concentrándose específicamente en la población que, si bien está dentro del sistema educativo, se encuentra con diferentes condiciones que mantienen la vulnerabilidad. En este caso, la exclusión o distancia entre los sujetos se dan no tanto por la calidad educativa o relevancia de los conocimientos, si no por los patrones de socialización que incluyen elementos culturales como las

concepciones del mundo, valores y disvalores, aspiraciones y trayectorias de vida para las que se preparan (Tiramonti, 2016).

En consecuencia, al compartir espacios, prácticas, y en general un universo simbólico, hace que se mantengan las mismas condiciones que generan la exclusión y el aislamiento; en estas circunstancias, las perspectivas de futuro son muy limitadas y se niega la interacción con otras formas de ver y vivir el mundo. La dinámica de la fragmentación se construye en un diálogo entre la comunidad, la familia y la escuela, donde los patrones de socialización escolar resultan ser una transposición de los ya existentes en la comunidad y en las familias” (Tiramonti, 2016, p. 6), lo que implica una fuerte tendencia a reproducir y mantener esos patrones.

Finalmente, es importante anotar que las tres formas en las que se expresa la exclusión en el campo educativo, se interrelacionan entre sí, siendo en muchas ocasiones las características de una el elemento generador de otra, por tanto, su comprensión debe tener en cuenta los elementos geográficos, sociales, económicos y culturales en sus múltiples dimensiones.

## **Resultados y discusión**

Con el análisis de la información fue posible comprender los procedimientos mediante los cuales se genera violencia estructural al interior del modelo flexible Caminar en secundaria. Teniendo presente que este tipo de violencia tiene que ver con la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas de un grupo de población, que en este caso son necesidades determinadas por el contexto urbano, y por las condiciones de vulnerabilidad que los llevan a estar en condición de extra edad y repitencia, se construyó

un paralelo en que se contrasta el planteamiento legal y teórico del modelo (diseñado para la realidad rural) con lo implementado en las instituciones participantes del estudio.

Posterior a ello se muestra un análisis más detallado en el que la violencia estructural se revela en dos procesos de exclusión educativa denominados segregación y segmentación; estos procesos se evidencian en la organización del modelo al interior de las instituciones, en la separación de los estudiantes con extra-edad y repitencia por grupos diferenciados e incluso por sedes, en las particularidades del currículo, en las adaptaciones metodológicas y didácticas que en algunas ocasiones van en detrimento de la calidad educativa, en la ausencia de capacitación y acompañamiento de los maestros, entre otros elementos.

También se halló, en contraste, que la implementación puede generar inclusión si los procesos se desarrollan de forma organizada, contextualizada y sobre todo con la posibilidad de que se conjuguen los saberes y los deseos de los maestros, lo cual no puede depender solo de los esfuerzos de las instituciones educativas, sino que debe hacer parte de los planes y proyectos educativos tanto a nivel local como a nivel regional y nacional.

Finalmente, se recogen algunas percepciones que los maestros tienen en torno a la educación en Colombia y dan cuenta de la violencia estructural persistente dentro del sistema educativo.

### **Paralelo: educación rural y urbana en el modelo Caminar en secundaria**

Se toma como referente para la construcción de este paralelo el Manual de implementación Caminar en secundaria, diseñado por el MEN (2014), el cual es el documento guía que las instituciones deben utilizar para adoptarlo; en él se encuentra de

manera explícita el reconocimiento de este proceso como una estrategia para el sector rural, por tanto, es una necesidad su contextualización a la realidad del sector urbano, para lo cual no existe , hasta el momento, una directriz o marco de referencia; de este modo, esta investigación analiza la forma como las instituciones participantes del estudio han asumido esta tarea, reiterando que esta situación representa una necesidad que no ha sido satisfecha por el Estado, convirtiéndose, entonces, en una clara expresión de violencia estructural.

**Tabla 2.** Paralelo: implementación caminar en secundaria en lo rural y lo urbano

<i>Aspecto o necesidad de contextualización</i>	<i>Implementación en lo rural</i>	<i>Implementación en lo urbano</i>
<i>Construcción del currículo para Caminar en secundaria</i>	Existe una malla curricular para las áreas básicas en las que se establecen preguntas generadoras directamente relacionadas con el PPP, los conceptos trabajados y los referentes de calidad,	Depende de la disposición de cada institución, en la mayoría de los casos utilizan el mismo del aula regular, para sexto y octavo grado
<i>Adaptaciones pedagógicas,</i>	Dentro del manual y los textos guía se explica de	Están determinadas por cada docente, suelen

<i>didácticas y metodológicas</i>	<p>forma detallada la forma como se debe desarrollar, se recurre al aprendizaje por proyectos, colaborativo</p>	<p>dosificar más las actividades, hacerlas más cortas y dinámicas, deben tener en cuenta, en muchas ocasiones las dificultades de convivencia que se generan dentro del aula.</p>
<i>Implementación de los proyectos pedagógicos productivos (PPP)</i>	<p>Estos son el eje de articulación de todas las áreas del conocimiento en el modelo, son los que permiten flexibilizar la estrategia, están directamente relacionados con la producción rural.</p>	<p>En la mayoría de las instituciones participantes del estudio no se implementan los PPP, perdiéndose con ello el eje articulador del modelo.</p>
<i>Espacios para la integración del trabajo de los maestros</i>	<p>Por lo regular en el sector rural se reproduce el modelo de escuela nueva, el cual está orientado por un solo maestro, cuando son</p>	<p>Solo en una de las instituciones participantes se hace referencia al trabajo integrado de los docentes orientado institucionalmente.</p>

	<p>varios, la flexibilidad en el horario permite en trabajo integrado.</p>	
<p><i>Formación de los maestros en el modelo.</i></p>	<p>En el manual se indica que cada ente territorial asegura la formación de los maestros en el modelo</p>	<p>Todos han recibido algún tipo de formación para la implementación del modelo, sin embargo, los maestros indican que no ha sido pertinente a las necesidades del modelo.</p>
<p><i>Recursos (textos, guías, material didáctico)</i></p>	<p>Los textos contienen de una forma muy clara toda la estrategia, esto permite al estudiante trabajar de forma autónoma si es necesario y en colaboración con compañeros y maestros, siendo este un facilitador del modelo.</p>	<p>En la mayoría de las instituciones no hacen uso de los textos guía, en algunas lo hacen de forma fragmentada, es decir, seleccionan alguna información. Todos indican que han construido el material didáctico o utilizan en del aula regular.</p>

(Fuente: Elaboración propia)



Es importante aclarar que en una de las instituciones participantes del estudio se ha realizado un trabajo notable en la adaptación del modelo a la realidad urbana y al contexto de la escuela, todo ello producto del trabajo mancomunado de directivos y maestros, los cuales cuentan con formación en inclusión.

Como punto de partida para el desarrollo de esta investigación se encuentra el reconocimiento de la existencia de la exclusión educativa dentro de las instituciones con las que se hizo el trabajo, en las cuales se presenta un número significativo de estudiantes que no cumplen con la edad promedio para los grados sexto y octavo, presentando además diversas dificultades que los llevan al fracaso escolar. Ante esta situación la Secretaría de Educación de Medellín propone la implementación de este modelo como alternativa para enfrentar estas situaciones.

Seguidamente se presentan testimonios de los maestros que hacen parte de esta investigación para los cuales se realizan los respectivos análisis y confrontaciones teóricas.

D5 por ejemplo, comenta: “Caminar en secundaria llega a la Institución Educativa (...) al identificar que hubo un grupo poblacional muy alto de estudiantes que estaban en extra-edad lo que marcaba una condición de vulnerabilidad. (G-D5). Esta condición se caracteriza por el acoplamiento de la pérdida del trabajo y el aislamiento relacional, en un recorrido desde la inclusión social hasta la marginalidad profunda y la desafiliación (Fernández y López, 2005). En Colombia, la vulnerabilidad está relacionada con el desplazamiento forzado producto del conflicto armado y entre otros aspectos, con las condiciones de pobreza y desigualdad económica; por tanto, la idea de vulnerabilización resulta más precisa para entender el fenómeno, lo que implica un constante riesgo de

quedar por fuera del sistema educativo y como consecuencia acentuar las brechas sociales.

En respuesta a la problemática planteada, las instituciones implementan el modelo, reconociendo la importancia de atender a este grupo de estudiantes con unas necesidades educativas particulares determinadas por esa vulnerabilización a la que han sido sometidos; no obstante, en algunos casos, se evidencian falencias en la implementación relacionadas con el mantenimiento de los esquemas de la escuela tradicional, representado en maestros que no quieren estar allí o que, a pesar de tener el deseo, no tienen la formación necesaria y no cuentan con los acompañamientos suficientes y necesarios que se requieren.

Lo anterior es evidenciado en testimonios referenciados como por ejemplo:, D7 (G-D7), expresa, “muchos maestros se resistían a ese programa con calificativos bastante desobligantes frente a los muchachos”. De igual forma, D3 plantea: “en mi caso puedo decir que yo nunca dije quiero estar en Caminar en secundaria, pero tampoco dije que no quería estar, me designaron y he asumido la tarea, incluso he tenido dirección de grupo desde que inició el programa, no es nada fácil, asumo el reto, en el fondo hasta me gusta porque creo que me gustan los retos, pero también hay que reconocer que es una labor muy compleja en la que muchas ocasiones me he sentido como "ajá, cómo manejamos esta situación" (sic) (G-D3).

Con una mirada similar, D4, expresa: “Caminar en secundaria es el dolor de cabeza de todos los profesores (...) Yo pedí estar en el modelo, no necesariamente porque me sienta en capacidad, sino más por el deseo, porque siento que algo pasaba o pasa allí que no me

cuadraba, inclusive llegué a ver maltrato por parte de los profesores frente a los chicos precisamente porque tienen dificultades académicas, obviamente si están allí es porque no han podido adaptarse, no han podido generar ciertas competencias” (E-D4).

Desde esta perspectiva, es importante retomar de nuevo a Ávila (2002), citando a Foucault, con el siguiente argumento, la sanción normalizadora se lleva a cabo a través de la "micro penalidad del tiempo", que consiste en el castigo correctivo (y en la gratificación) de las pequeñas desviaciones, por ejemplo: los retrasos, las ausencias, las interrupciones, el descuido, la falta de atención, la falta de celo, etc. De esta manera se organiza toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigo, de tal forma que "a través de esta microeconomía de una penalidad constante se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino la de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor" (p.2).

Otra de los postulados de Ávila (2002) que guarda relación con los testimonios anteriormente descritos, es la concepción de la escuela como una institución que sanciona y legitima los hábitos y prácticas impuestos por una clase social, los cuales son presentados como si fueran universales, además, los agentes educativos (en este caso los maestros) contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares (p. 2).

En contraposición a estas experiencias, se reconoce en este proceso investigativo una práctica que ha arrojado buenos resultados en una de las instituciones educativas

analizadas, según la experiencia, hay varios factores que han influido en estos resultados, como la participación de maestros y directivos docentes con formación y deseo de hacer parte del desarrollo del modelo, los cuales han gestionado, por su cuenta, espacios con organizaciones que permitan comprender mejor las posibilidades de esta estrategia. Lo anterior es respaldado por el testimonio ofrecido por D5, quien comenta: “Lo que nosotros realizamos fue un proceso de adecuación del modelo a las necesidades del contexto, (...) nuestro trabajo es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como lo propone el modelo, y a partir de esto, organizamos toda una estructura metodológica, académica y curricular que nos permita realizar procesos de transversalización y potenciar esas competencias básicas que requieran los estudiantes en cada uno de los ciclos. (G-D5)

Aun así, en las otras instituciones analizadas, al inicio de la implementación del modelo y en lo que lleva hasta el momento, se observan elementos que dan cuenta de los rasgos excluyentes que se conservan en la deserción de estos grupos y en la continuidad del fracaso escolar; al respecto, D7 expresa: “el grupo se depuró, porque muchos de los chicos que estaban ahí no aguantaban la presión sobre todo en el acompañamiento porque los tres (sic) docentes estábamos 100% concentrados en los muchachos” (G-D7). Aquí resultan notables las expresiones de exclusión cuando se utiliza la palabra *depurar*, en la que se está indicando claramente que hay estudiantes que son expulsados del aula por la presión que se ejerce, puesto que los acompañamientos implican un encuadramiento dentro la estructura de la escuela a la cual los estudiantes están obligados a adaptarse.

Igualmente, D6 indica, “Los 2 (sic) años anteriores solamente pasaba a 8° uno o dos estudiantes y en los 2 últimos años han pasado más de 10, 11 o 12 estudiantes, más o menos entre esas cantidades (sic) oscila y otros que han pasado a 7°, los otros que se han quedado en el camino les toca repetir ya en un grado regular o si ya son mayores de 15 años en la nocturna a hacer el CLEI” (G-D6). Este comentario da cuenta de la persistencia en estos grupos de altos índices de estudiantes que se enfrentan a la repitencia y con ello al fracaso escolar.

### **Procesos de segregación educativa**

Este es uno de los puntos centrales que sustentan la tesis de la persistencia de la exclusión educativa dentro del modelo flexible, pues hace referencia a aquellos que se encuentran dentro del sistema educativo, pero aun así la padecen. Esta categoría se refiere a la tendencia de grupos humanos con características comunes, a concentrarse en algunas áreas, lo que las hace socialmente homogéneas (Fornazarić, 2012); en este caso la concentración está dada en escuelas públicas, que acogen población estudiantil proveniente de sectores populares. A esto se le adiciona una segregación que se presenta dentro de cada una de las instituciones educativas, la cual reúne en unos grupos particulares a la población con mayor vulnerabilidad, expresada en la extra edad y la repitencia, es decir, reproduciéndose los ciclos de exclusión.

Es posible identificar que la escuela también genera segregación de aquellos que menos se avienen a las reglas de la escolaridad y, a pesar de la existencia de programas

alternativos que pueden abrir perspectivas escolares más promisorias para los niños segregados, no puede dejar de constatarse con preocupación el funcionamiento expulsivo del aula estándar (Terigi, 2009, p.16). Un claro ejemplo lo encontramos en lo expresado por D6 “tengo entendido que es la primera institución que recibe todo lo que es modelos flexibles en una sola sede, allí están Procesos Básicos, Aceleración del Aprendizaje y Caminar en secundaria”. (G-D6)

Ahora bien, esta segregación lleva a profundizar ciertos tipos de estigmatización, como lo expresa D1 “caímos también en la señalización de estudiantes, perdón por la palabra, pero estamos diciendo que usted es malo si llega a Caminar en secundaria y usted fuma marihuana no sirve, si usted estuvo preso (...) ya no sirve” (G-D1). Aquí el uso de etiquetas resulta ser una constante entre los maestros y estudiantes, elemento que va configurando la idea de ese *Otro* diferente, con menos habilidades y en desventaja.

Paradójicamente, el ideal de socialización puesto en la escuela no impide que se sigan presentando las brechas sociales y culturales, por el contrario, parece que ella misma las profundiza: “la escuela es testigo activo de la profundización de las distancias sociales y culturales, y no siempre logra evitar ser ella misma parte del reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad” (Terigi, 2009, p.3). Esta paradoja se pueda observar en el aporte de D7 al mencionar algunas expresiones que dicen sus compañeros al respecto, “Yo no creo que Caminar en secundaria sea como Alcohólicos Anónimos o de Adictos Anónimos que hay que sacarlos y salvarlos, yo creo que hay que exigirles y bastante porque, precisamente, pasaron por distintas experiencias o

abandonaron el colegio, tienen familias disfuncionales o son consumidores, por la razón que sea, hay que exigirles y demostrarles que ellos pueden dar más” (G-D7).

Lo anterior, lo ratifica D4 al describir: “inclusive llegué a ver maltrato por parte de los profesores frente a los chicos precisamente porque tienen dificultades académicas, obviamente si están allí es porque no han podido adaptarse, no han podido generar ciertas competencias” (G-D4). De esta manera, la segregación educativa, como dimensión espacial y social, establece una notable diferenciación, siendo el elemento central la condición socioeconómica, en la cual, quienes se encuentran empobrecidos, producen y reproducen las condiciones que generan la exclusión y evitando, a su vez, la construcción de alternativas a esta problemática.

### **Procesos de segmentación educativa**

Este es un de los aspectos más reconocidos por los maestros participantes de la investigación; como ya se mencionó tiene que ver con la calidad de la educación que es recibida por los estudiantes y que responde también a los procesos de segregación; el ejemplo más evidente es el de la diferenciación entre instituciones públicas y privadas, situación que está muy bien definida por Peters (2015):

Mientras los planteles que aglutinan los sectores pobres intentan amortiguar sus desventajas sociales, asumiendo cada vez más funciones en el ámbito de las políticas sociales, el trabajo social y la pedagogía social, los establecimientos de las capas medias y

altas pueden dedicarse directamente a impartir el contenido curricular. Como consecuencia, surgen escenarios cotidianos totalmente diferentes que se reflejan en rendimientos desiguales dentro del sistema educativo (p. 15). La participante D4 defiende esta posición indicando: “Es verdad, yo que trabajo sociales (sic), trabajo competencias de primaria, porque por ejemplo, la espacialidad, ellos no saben manejar el espacio en una hoja, y eso es algo elemental, el arriba, abajo, izquierda, derecha, pues cosas que se dan en primaria, entonces es un poco complejo” (G-D4).

En concordancia, la exclusión educativa, y por ende, su relación con la violencia estructural, tiene que ver con lo que ocurre dentro de las instituciones educativas, en la que hay una diferencia entre unos y otros determinada por la composición socio-económica y cultural, por ello, “no sólo importa cuántos niños, niñas y jóvenes están por fuera, sino que también lo primordial es la calidad de la educación que el sistema les imparte” (Ospina, 2014, p.3).

Con mayor detalle se puede evidenciar las deficiencias en términos de calidad en el modelo Caminar en secundaria en el currículo y los textos, que al igual que toda la propuesta, está diseñado para el sector rural. Claramente lo expresan todos los participantes, y en palabras de D1 se encuentra que: “Hay algunos compañeros que entienden la flexibilidad del programa como dejar hacer lo que sea, que hay unos módulos que no corresponden a las realidades del contexto de ciudad, incluso el año pasado la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación ofrecieron un curso en relación a los



modelos flexibles y allí muchas personas lo planteaban, los módulos que nos entregan no están muy acordes a las necesidades que tenemos, eso me inquieta” (G-D1).

Por su parte, D2 expresa: “En relación a los textos, no sé cómo haya sido la experiencia de las compañeras, pero en mi caso fue nefasta, partiendo que el programa como tal, si tú lo buscas en la página del MEN, fue diseñado para instituciones rurales, (...) donde obviamente se tenía que hacer una adaptación curricular porque no era lo mismo para una zona rural que para una zona urbana, entonces ahí fue muy poco lo que se logró tomar, entonces prácticamente de una forma autodidacta, corresponde a cada maestro tomar plan de estudios, estándares del Ministerio, comenzar a mirar cuales son las competencias básicas que estos chicos van a necesitar para poder llegar a 8° y de esta forma poder construir hasta el plan de estudios hasta el diseño curricular, clases, todo lo que se hace con ellos.” (G-D2).

Es por ello que las acciones dirigidas a intervenir la exclusión de las instituciones educativas, resultan de apropiaciones acríticas del discurso hegemónico de organismos internacionales y nacionales, por tanto, aparece en los documentos de planeación, ejecución y evaluación como un discurso vacío (Ospina, 2014, p.5). Para este caso se toman unos módulos contruidos para la realidad del campo y son llevados a las escuelas urbanas donde se encuentran altos índices de repitencia y extra-edad, sin tener en cuenta que las razones por las que llegan a esta situación son muy distintas, al igual que los espacios donde se desenvuelve, las opciones de trabajo y el contexto cultural.

Las acciones propuestas se restringen a favorecer el acceso a la escuela, pero no hay un interés genuino en la calidad de la educación, dado que los recursos invertidos son insuficientes. De esta manera entonces, aparece, la escuela como simple asimiladora de las niñas, los niños y los jóvenes excluidos, quienes, al ser recibidos en el sistema, deben sencillamente adecuarse a las normas y cultura dominante (Ospina, 2014, p.5). Esto es asumido por los maestros quienes resuelven el día a día de la forma que mejor consideran y con los recursos que estén disponibles, como expresa D1: “tengo compañeros (...) que comentan, es que ellos son unos chicos diferentes y como son unos chicos diferentes no le podemos exigir tanto” (G-D1).

Respecto a lo pedagógico y didáctico, los maestros refieren que estos estudiantes requieren de un mayor acompañamiento, situación que a veces se dificulta por la misma estructura organizacional de las instituciones educativas a nivel de educación secundaria, en comparación a modelos flexibles de primaria, donde dicha estructura se ha adaptado a las necesidades del modelo. Un ejemplo está en la transversalización de actividades y competencias de diferentes áreas, esto se facilita en los modelos flexibles como Procesos Básicos y Aceleración del Aprendizaje, pues es un solo maestro el que acompaña estos grupos, mientras que en Caminar en secundaria, cada área es orientada por un maestro diferente. Al respecto, D3 lo ilustra de la siguiente forma: “Yo no conozco que se hayan dado procesos a nivel institucional de integración para el trabajo académico con los chicos, si nos reunimos con el acompañamiento de la maestra de apoyo, nos ha orientado ha habido acompañamiento de la coordinación, pero que, como docentes estemos trabajando en equipo de manera integrada para trabajar con Caminar en secundaria, no” (G-D3).

De esta manera los maestros deben generar condiciones de aprendizaje que faciliten el proceso, lo cual implica mayor tiempo de planeación y organización de trabajo, teniendo en cuenta “la selección de esas competencias de lo que realmente se necesita para hacer algo más lúdico, para evitar que los chicos pierdan esa atención” (G-D2).

Finalmente, vale la pena considerar el postulado de Gentili (2009), frente a que los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación han sido interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, señalados con gran regularidad en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, altamente diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales (p. 43). En palabras del maestro D8, (G-D8) al referirse a lo que otros maestros dicen a sus estudiantes de Caminar en secundaria: “También hay compañeros que les dicen a estos chicos no aspirar a una carrera profesional sino simplemente usted va a salir a trabajar y ya, que no sueñe en grande porque usted vive en un lugar donde no hay oportunidades entonces no sueñe, ¿cierto?”

### **Violencia estructural y educación en Colombia**

Los maestros participantes de la investigación concuerdan en la necesidad de realizar cambios profundos en el sistema educativo, en los que se transformen muchas

prácticas expulsoras que persisten y están encarnadas en elementos como el currículo, las relaciones que se tejen entre los miembros de la comunidad educativa y el reconocimiento de la diversidad sociocultural. D7 expresa: “La deuda histórica que tiene la educación en Colombia no es solo de infraestructura, de lavamanos, de inodoros, o las humedades en los muros, sino que es un proceso difícil, la mayoría de maestros no queremos cambiar, creemos que tenemos la razón en todo, que somos omnipresente, omnisapientes, omnipotentes entonces que nos digan que estamos haciendo las cosas como no son es casi una ofensa” (G-D7).

Esta posición es apoyada por un nuevo testimonio en el que se expone lo siguiente: “el aula regular se ha dejado absorber un poco por la mecanización, se ha dejado absorber por “es que yo tengo que dictar temas, contenidos y si no cumplo con estos contenidos y estos temas no voy hacer bien mi labor” eso es lo que piensan la mayoría de los maestros y no es culpa de ellos porque también se implica el mismo sistema(sic) nos exige y nos mueve a que nos comportemos así de esa manera y que nuestro hacer sea de esa manera, que nos exigen resultados (G-D5).

En esta perspectiva, resulta importante el Modelo Educativo Flexible Caminar en secundaria, pues puede ser una alternativa ante la exclusión, comenta D3 “Reestructurándolo desde la parte administrativa y me refiero a Secretaría de Educación, (...) pues, yo creo que inclusión no es solamente coger a todos los chicos que tienen características, lo que sea diferente, y meterlos en una misma aula y defiéndose el maestro con todos y mire como se inventa, sino capacitarnos realmente para el manejo de

todo este tipo de habilidades, capacidades o cualidades en un grupo tan heterogéneo (G-D3).

Finalmente, una de las expresiones que recoge el sentido de las reflexiones es la aportada por la maestra D2 (G-D2):” Yo pienso que sí puede tener buenos resultados si se queda no solo en el papel y se trabaja de manera articulada con las instituciones, si se institucionalizan procesos porque en nombre de la inclusión se han cometido las más grandes exclusiones.”

### **Conclusiones**

La violencia estructural está relacionada con la imposibilidad que tienen unos sujetos de satisfacer sus necesidades básicas, en relación con otros sujetos que además de tener la posibilidad de satisfacerlas, impiden, de una u otra manera, que otros lo puedan hacer, siendo el caso más característico la explotación económica; ante esta situación la herramienta más importante que se tiene para gestionar la satisfacción de las necesidades es la educación, lo que la convierte en un eje fundamental para la transformación de ese tipo de violencia. Todos aquellos esfuerzos realizados para permitir el acceso en condiciones de igualdad y equidad, deben ser analizados y sometidos a crítica académica para que permitan acercarse al objetivo que permite. Dicho de otro modo, la exclusión educativa está directamente relacionada con la violencia estructural, en cuanto, esta última tiene que ver con la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas, y en la que la educación es una de las herramientas más importantes para reducirla, de esta manera, si no hay acceso a educación bajo los mismos criterios, se profundizan las brechas sociales.

Existen expresiones de violencia estructural en la implementación del modelo flexible Caminar en secundaria en la ciudad de Medellín, evidenciadas en tres aspectos fundamentales: la descontextualización del modelo aplicado en lo urbano, y los procesos de exclusión denominados segregación educativa y segmentación educativa.

La descontextualización obedece a la transposición de este modelo desde la realidad rural, en la que se encuentran características muy distintas a las experimentadas en las ciudades, por ello se deben trazar unos derroteros que permitan a los maestros implementar el modelo de una mejor forma, sin que esto dependa exclusivamente de su tiempo, disposición y deseo. Esta descontextualización está marcada por aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que deben ser objetos de reflexión de los entes estatales.

La segregación educativa se expresa en la configuración de grupos diferenciados por la extra-edad o la repitencia, incluso por la ubicación de sedes particulares para los modelos flexibles; esta segregación conlleva a otro tipo de prácticas discriminatorias como el etiquetamiento de los estudiantes tanto por parte de los maestros como de los demás estudiantes de las instituciones educativas.

La segmentación educativa es menos perceptible, en cuanto tiene que ver con la calidad de la educación de aquellos que se encuentran dentro del sistema educativo, pero que, reciben un servicio diferenciado al de los demás estudiantes del aula regular; esta diferenciación, como está siendo aplicada, los pone en desventaja, así que se mantienen los índices de repitencia o al llegar a los grados a los que son promovidos, sean estos octavo o decimo, no se encuentran con las mismas condiciones que sus compañeros, puesto que no lograron alcanzar las competencias de los anteriores grados.

Se sugiere, entre otras cosas, la participación activa de la academia en la construcción de las adaptaciones, y porque no, un modelo de nivelación de los estudiantes en condición de vulnerabilidad acorde al contexto de ciudad, en que se involucre a los maestros que están directamente vinculados con esta población, y se compartan las experiencias significativas de aquellas instituciones que han avanzado en este propósito.

También es pertinente reconocer la necesidad que tienen los maestros de formación en este tipo de estrategias, así como ocurre con los modelos flexibles implementados en educación primaria, en los que haya un constante acompañamiento y retroalimentación de las experiencias en el aula.

Finalmente, es importante reconocer que la violencia estructural y dentro de ella la exclusión educativa es un fenómeno con múltiples causas, por ello debe ser atendida desde diferentes aspectos, puesto que en muchas ocasiones los intentos emprendidos desde lo educativo y en particular desde las instituciones educativas, chocan con esas otras causas del problema impidiendo así acercarse a una transformación del conflicto, aun así, esto no significa que se deban desestimar los esfuerzos que se hacen desde lo educativo, por el contrario, se debe seguir ahondando en este camino.

## **Referencias**

Alvarado, J. E. (2014). Estrategias de mejoramiento del modelo educativo aceleración secundaria implementado en el Colegio Guillermo León Valencia.

Arboleda, E. (2018). Análisis De Las Guías Del Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje En La (I.E.R.G.H). [Tesis de Maestría, Tecnológico de Antioquia].

[https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/463/TESIS%20DE%20GRADO\\_Analisis\\_Guias\\_Modelo\\_Educativo\\_Flexible.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/463/TESIS%20DE%20GRADO_Analisis_Guias_Modelo_Educativo_Flexible.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ávila, M. (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda.

*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034985>

Ávila, R. J. (2021). La educación remota durante la pandemia, una nueva manifestación de violencia estructural y simbólica en México. *Diálogos sobre educación*, (24).

<http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1064>

Cano Aguilar, Adán, & Estrada Ruiz, Marcos Jacobo (2015). VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DEL NOROESTE FRONTERIZO DE CHIHUAHUA, MÉXICO. *Revista Eleuthera*,

12(), 34-55. [fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2021]. ISSN: 2011-4532. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961404003>

Colombani, M. (2008). *Foucault y lo Político*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Dussel, I. (2013). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?: Elementos para el debate.

<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/881/1/%5BP%5D%5BW%5D%20I>



[n%C3%A9s%20Dussel.%20%C2%BFQu%C3%A9%20lugar%20tiene%20la%20escuela%20media%20en%20la%20producci%C3%B3n%20y%20reproducci%C3%B3n...pdf](#)

Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 21-38.

Fernández, A. M., & López, M. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad. *Nómadas (Col)*, (23), 132-139.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741015.pdf>

Fornazaric, J. C. (2012). Procesos segregatorios y segmentación educativa. *Síntesis*, (3).  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/8235/9115>

Foucault, M. (2005). *El Orden del Discurso*.  
[https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault\\_Michel\\_El\\_orden\\_del\\_discurso\\_2005.pdf](https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf)

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010)

Galeano. E. (1940). Los Nadies, recuperado el 29 de octubre de 2021.

[https://www.linkedin.com/pulse/reflexi%C3%B3n-poema-los-nadies-de-eduardo-galeano-daniela-bellon?trk=public\\_profile\\_article\\_view](https://www.linkedin.com/pulse/reflexi%C3%B3n-poema-los-nadies-de-eduardo-galeano-daniela-bellon?trk=public_profile_article_view)

Galtug, J (2003). Violencia Cultural. Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz N°14

Galvis, P. Orjuela, L (2017). Factores Psicosociales De Violencia Escolar Ejercida Por Los

Estudiantes Participantes Del Programa Caminar en secundaria De La Institución Educativa Multipropósito En La Ciudad De Cali [Monografía]

[https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/943/FACTORES\\_PSICOSOCIALES\\_VIOLENCIA\\_ESCOLAR\\_EJERCIDA\\_ESTUDIANTES\\_PARTICIPANTES\\_PROGRAMA\\_CAMINAR\\_SECUNDARIA\\_INSTITUCION\\_EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/943/FACTORES_PSICOSOCIALES_VIOLENCIA_ESCOLAR_EJERCIDA_ESTUDIANTES_PARTICIPANTES_PROGRAMA_CAMINAR_SECUNDARIA_INSTITUCION_EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gaviria, M., y Ospina, H. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de

exclusión social? Infancias imágenes, 8(1), 6-17.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662668>

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de

exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49(1), 19-57.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/101116.pdf>

Giménez, M. C., & Jaume, F. (2015). Políticas de inclusión y escuelas tensionadas por la fragmentación y la desigualdad educativa.

<http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/5407>

González, S. P. (2015). Ciudadanía: derechos y responsabilidades de mujeres y hombres jóvenes en un contexto de violencia estructural. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), 337-362.

<https://www.rics.org.mx/index.php/RICSH/article/view/55>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 12, 20.

Kaztman, R., y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación.

*Revista de la CEPAL*, 91, 133-152.

[http://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/16404/%2Fsystem%2Fpdf%2F1202%2FEfectos\\_de\\_la\\_segrecacion\\_urbana\\_sobre\\_la\\_Educacion.pdf](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/16404/%2Fsystem%2Fpdf%2F1202%2FEfectos_de_la_segrecacion_urbana_sobre_la_Educacion.pdf)

Krmpotic, C., & Farré, M. (2008). Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. *Revista katálisis*, 11, 195-203.

<https://www.scielo.br/j/rk/a/FQZh5ffRTQt4xNrxPGtS9SH/abstract/?lang=es>

La Parra, D y Tortosa, J. (2003). *Violencia Estructural: Una Ilustración del Concepto*.

*Documento Social 131*. GEPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante.

Lara, L. (2015). *Víctimas y victimarios: un acercamiento a la violencia estructural que enfrentan los jóvenes en la ciudad* (Master's thesis, Universidad Autónoma Metropolitana

(México). Unidad Azcapotzalco. Coordinación de Servicios de Información.).

<http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/5522>

Martinez Canizales, G. (2019). *Violencia estructural en el embarazo adolescente y sus vínculos con la exclusión laboral y escolar*. Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

<http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/10378>

Martinez-Roman, M. A. (1997). *Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz*. Alternativas.

Cuadernos de Trabajo Social, N. 5 (octubre 1997); pp. 17-36.

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT\\_05\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT_05_02.pdf)

MEN (2014). *Manual de implementación Caminar en secundaria: estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural*.

[https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Mode](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Mode)

los\_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias\_del\_docente/Manual%20Implementacion\_baja.pdf

Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661212>

Moral, A., y Pérez, M. (2010). La evaluación del “Programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 25-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230784003.pdf>

ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Osorio M. T. (2016) Violencia estructural y percepción de la misma en estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Licenciatura thesis, Universidad de San Carlos de Guatemala.

<http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/6790>

Ospina, D. (2014). Impacto de las estrategias pedagógicas del Modelo Educativo Flexible Caminar en secundaria en la transformación de las dinámicas psicosociales de los estudiantes. [Tesis de Maestría, Universidad Tecvirtual ]

<http://hdl.handle.net/11285/630047>

- Palacio, A (2019). Un Modelo Flexible, Para Una Propuesta Social. [Tesis de Maestría, Universidad Eafit] <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13544>
- Peters, S. (2015). Segregación socioespacial y Vivienda, transporte y educación políticas sociales en América Latina. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8278>
- Rodríguez, F. (2004). La pobreza como un proceso de violencia estructural. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 10(1), 42-50. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28010104.pdf>
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/3116>
- Secretaría de Educación de Medellín (2018). Diagnóstico del sector educativo. <https://es.scribd.com/document/435444035/Sh-e-Diagnostico-Sector-Educativo-Semedellin>
- Serra, M. S., & Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094003.pdf>

Tinoco-García, A., Osorio Ballesteros, A., & González Ortiz, F. (2019). Jóvenes, contextos de violencia estructural y ciudadanía. *Ultima década*, 27(51), 69-95.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362019000100069&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362019000100069&script=sci_arttext&tlng=e)

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina.

*Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/671310>

Tiramonti, G. (2003). De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo. *Serie «Encuentros y Seminarios*.

[https://www.researchgate.net/profile/Guillermina\\_Tiramonti/publication/2680583](https://www.researchgate.net/profile/Guillermina_Tiramonti/publication/2680583)

[88\\_De\\_los\\_segmentos\\_a\\_los\\_fragmentos\\_la\\_nueva\\_configuracion\\_del\\_sistema\\_educativo/links/55ca29a908aebc967dfbdc6f/De-los-segmentos-a-los-fragmentos-la-nueva-configuracion-del-sistema-educativo.pdf](https://www.researchgate.net/publication/268058388_De_los_segmentos_a_los_fragmentos_la_nueva_configuracion_del_sistema_educativo/links/55ca29a908aebc967dfbdc6f/De-los-segmentos-a-los-fragmentos-la-nueva-configuracion-del-sistema-educativo.pdf)

Torres Maestro, I. (2013). Juventud (es) y violencia estructural. *In VII Jornadas de Jóvenes*

*Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-076/26.pdf>

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. Fin de ciclo, 209-229 [https://www.researchgate.net/profile/Cristian-](https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile/links/54fa15050cf)

[Bellei/publication/273129952\\_Segregacion\\_Escolar\\_en\\_Chile/links/54fa15050cf20b0d2cb63514/Segregacion-Escolar-en-Chile.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile/links/54fa15050cf20b0d2cb63514/Segregacion-Escolar-en-Chile.pdf)