

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS: SU APORTE EN PROCESOS DE POSCONFLICTO Y AL DESARROLLO COMUNITARIO EN COLOMBIA

KAREN GARCÍA-YEPES
Universidad de Huelva, España

RESUMEN: Este artículo surge a partir de una Tesis Doctoral realizada entre 2013 y 2016. El objetivo del estudio es identificar la incidencia de la escuela en la construcción de los proyectos de vida. Como metodología, se recurre a las técnicas etnográficas usadas generalmente en Antropología de la Educación como la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de documentación. Según esta investigación, el papel de la escuela en contextos vulnerables consiste en aportar de manera diferenciadora a los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) a través de un proceso de tres fases: corresponsabilidad de la comunidad educativa, ejercicio del liderazgo por parte del estudiante y un aprendizaje integral que articulesaberes, valores y habilidades. Se concluye que el rol de la escuela en el posconflicto radica en incidir significativamente en su contexto y en las trayectorias vitales con el fin de promover dinámicas de desarrollo comunitario desde la base.

PALABRAS CLAVE: *Proyecto de vida, Relación escuela-comunidad, Ciudadanía, Desarrollo comunitario, Posconflicto.*

THE ROLE OF SCHOOLS IN THE STRENGTHENING OF ALTERNATIVE
LIFE PROJECTS: ITS CONTRIBUTION IN POST-CONFLICT PROCESSES AND
COMMUNITY DEVELOPMENT IN COLOMBIA

ABSTRACT: This article was developed from a doctoral thesis conducted between 2013 and 2016. The purpose of this study is to identify the influence of the school in the construction of life projects. The methods of research included ethnographic techniques generally used in Anthropology of Education. For instance: participant observation, in-depth interviews, and document analysis. According to this study,

the role of schools in vulnerable contexts consists in contributing in a differentiating manner to the Alternative Life Projects (ALP) through a three-phase process: co-responsibility in the educational community, exercise of leadership by the student and a comprehensive learning process that articulates knowledge, values and skills. Thus, it is concluded that the role of schools in post-conflicts resides in having a significant impact on its context and the life paths with the purpose to promote community dynamic development from the basis.

KEYWORDS: *Life Project, School community relationship, Citizenship, Community development, Posconflict.*

Introducción

El objetivo de este artículo consiste en identificar el papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) y su aporte en procesos de posconflicto a través de su incidencia en las dinámicas de desarrollo comunitario. Esto adquiere razón de ser en el contexto del posconflicto, donde corresponde a la escuela aportar de manera significativa a la construcción de las trayectorias vitales y al contexto al que pertenece. Por eso, hace falta preguntarse qué papel cumple la institución educativa en ese proceso en su calidad de principal escenario de socialización y formación de los jóvenes que se desenvuelven allí. Ello es necesario por cuanto la escuela no es un escenario apartado de su comunidad y las problemáticas que le aquejan, también están relacionadas con ese entorno del que hace parte. Las estrategias que desde ella se implementen para aportar a la mejora de las relaciones interpersonales, también es un primer paso para mejorar la convivencia en esa comunidad. Por eso, es pertinente analizar el papel juega la escuela en la construcción de los Proyectos de Vida alternativos en contextos vulnerables y cómo desde ella se puede apostar a la construcción social de la paz.

Para hacer este análisis se parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa El Playón, teniendo en cuenta estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Con este fin, la observación se ha dividido en tres etapas históricas de la institución educativa el Playón: La primera se desarrolla entre julio de 2012 cuando se crea el Colegio y septiembre de 2014 cuando cierran la Sede Principal. La segunda se evidencia a partir de septiembre de 2014 con la apertura de dos nuevas Sedes: Diocesano Santa María y Provincia Playón. La tercera inicia a partir de septiembre de 2015, cuando el Colegio gana el primer lugar de la categoría de Deportes en las Olimpiadas de los Valores, la Investigación, la Actividad Física y el Deporte. Por su parte, termina el 7

diciembre de 2016, cuando se gradúa la primera promoción de la Institución Educativa El Playón. Desde luego el proceso del Colegio no termina ahí, pero para efectos de delimitar este estudio, el análisis finaliza en este punto.

De esta manera, al reflexionar sobre las estrategias que implementó el Colegio en estos tres momentos, se puede detectar una propuesta para impactar en la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos desde un proceso que se divide en tres fases. En la última de ellas, se produce un impacto en el proyecto de vida del estudiante desde el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. En los apartados siguientes de este artículo, se pretende identificar como se evidenció este proceso en la Institución Educativa El Playón. Posteriormente, en las conclusiones se analizan críticamente las dificultades y los retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos en el proceso posconflicto. Es decir, se tienen en cuenta logros, dificultades y desafíos para aportar a los procesos de desarrollo comunitario y a la construcción social de la paz desde el entorno escolar.

1. *Fundamentación teórica*

1.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE PAZ Y RELACIÓN CON EL DESARROLLO COMUNITARIO

En noviembre de 2016 fue firmado el *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas*. De esta manera, inició el proceso del posconflicto como momento social e histórico que implica la generación de acciones colectivas por parte de las entidades públicas y privadas así como de los ciudadanos para buscar colectivamente el logro de los objetivos contemplados por este acuerdo. De este modo, en el momento histórico actual que atraviesa el país, adquiere interés central los procesos de construcción social de la paz desde la base. Esto se evidencia como propuesta para responder a las realidades sociales colombianas, donde es pertinente generar procesos de movilización y organización desde las propias comunidades para responder a sus necesidades y sus problemáticas. Desde esta perspectiva, se evidencia una relación con el Desarrollo Comunitario como proceso que implica la apropiación de las realidades de un contexto por parte de los actores sociales a través del potenciamiento de sus capacidades y la incidencia en su entorno social (Musitu y Buelga, 2004).

En esa medida, la escuela juega un papel central como organización social de la comunidad que se encarga de desarrollar los procesos formativos de la

infancia y la adolescencia, desarrollando estrategias concretas para responder a estas circunstancias. Por ello, es pertinente preguntarse cómo las instituciones educativas del Municipio, de Carepa, Región de Urabá, Departamento de Antioquia, pueden responder a las iniciativas nacionales de aportar a la paz del país, a partir de procesos locales que favorezcan el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes y de las comunidades.

Por ello, es pertinente identificar cuáles son los retos de la escuela frente a los procesos de construcción social de la paz. Pues en efecto, esto permitirá comprender cómo ésta puede incidir en los procesos de desarrollo comunitario desde la base y a fortalecer el tejido social. De igual manera, facilitará la posibilidad de construir colectivamente con ellas una ruta de estrategias para aportar a estas dinámicas.

Desde esta perspectiva, es pertinente hacer una conceptualización teórica acerca de las implicaciones de la paz como una construcción social y desde la perspectiva de un enfoque territorial. En el ámbito internacional, Lederach (1998) sugiere que construir paz es un proceso que implica la transformación constructiva de los conflictos a partir tres momentos: primero, debe estar orientada a incidir en el desarrollo social; segundo, debe surgir del contexto donde se sitúa la problemática y responder a sus realidades; tercero, debe estar orientada al restablecimiento de las relaciones rotas (Lederach, 1998). Esto se constituye entonces como un primer planteamiento en el ámbito internacional que hace referencia a la paz no como una situación específica de un entorno sino como un proceso de construcción social que debe responder a las realidades de un territorio. Por tanto, en la medida en que se garanticen esas tres condiciones y el compromiso de las comunidades en dichas dinámicas, se puede garantizar su sostenibilidad en largo plazo (Lederach, 1998). La paz es por tanto un proceso de larga duración que depende de la voluntad, la participación y la acción de la población. En esto coincide Galtung, quien afirma que para construir paz se requiere de la interacción entre tres dinámicas: la *reconstrucción* de las relaciones, la *reconciliación* entre las partes involucradas en un conflicto y una modificación en las estrategias para lograr su resolución con el fin de aprender a partir de la experiencia y crear capacidad ciudadana (1998). Como se evidencia, se trata entonces de una responsabilidad colectiva de una comunidad que debe movilizarse y organizarse para generar estrategias concretas ante las problemáticas de su contexto.

En el contexto nacional, a raíz de la firma de los últimos puntos del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas

Revolucionarias Colombianas –FARC–, empezó una significativa producción académica e institucional en torno a la construcción social de la paz. En este sentido, se han involucrado distintas vertientes como el papel del Estado, la empresa privada y la institución educativa en este proceso. Así mismo, en el último par de años ha tomado ha aumentado la producción intelectual en torno al papel de la comunidad y del territorio en estas dinámicas. Por ello, ha surgido el concepto de Paz Territorial. De esta manera, hace referencia a la construcción de paz desde los propios territorios, promoviendo la participación, la movilización y el reconocimiento de las necesidades y las capacidades de un contexto por parte de la propia población para transformar esas realidades (Jaramillo, 2013). Es decir, no se trata de una circunstancia concreta, sino de un proceso y de un constructo social de larga duración.

En el ámbito estatal, con el objetivo de responder a esos objetivos, este planteamiento se ha articulado con el Plan Nacional de Desarrollo, los Planes de Desarrollo Territoriales y el Acuerdo Final de Paz con las FARC. De esta manera, el *Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018: Todos por un Nuevo País*, contiene en su primer objetivo: “Colombia en Paz”, tres propósitos centrales: fortalecer el proceso de construcción de paz y garantizar su sostenibilidad; integral al territorio y sus comunidades en este proceso para contribuir al cierre de brechas sociales; y reducir las desigualdades sociales y territoriales para promover el desarrollo integral (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Con ello se espera promover desde el Estado una construcción de la paz desde el territorio, garantizando las capacidades, herramientas y estrategias concretas para que las comunidades promuevan este proceso desde la base, aportando al desarrollo comunitario. Por su parte, se aspira a que los *Planes de Desarrollo Territorial* contribuyan a la construcción de paz con enfoque territorial a partir de liderazgo de las autoridades locales, la movilización de la comunidad y la generación de acciones participativas e incluyentes, acordes con las necesidades y capacidades de las poblaciones (Departamento Nacional de Planeación, 2016). Es decir, se pretende generar una discusión sobre las problemáticas de los contextos por parte de sus propios habitantes con el fin de generar una apropiación de esas realidades y generar estrategias concretas de incidencia en el ámbito público. Por otro lado, el *Acuerdo Final de Paz* resalta el derecho y el deber de participar en la construcción social de la paz, desde la movilización y la organización social, con el fin de responder a los intereses colectivos de una comunidad (Mesa de Conversaciones, 2016). En esa medida, el rol de los ciudadanos consiste en asumir un papel responsable frente a las realidades del entorno al que pertenecen.

Desde esta perspectiva, ha aumentado de manera significativa la producción en el ámbito académico sobre la construcción de paz con enfoque territorial. Según ese planteamiento, se sugiere que este proceso implica la corresponsabilidad de los actores sociales en el ámbito local, regional y nacional con el fin de garantizar las condiciones efectivas para promover la movilización y actuación de la comunidad en favor de sus intereses (Barrera, 2015; Salcedo, 2015; Ulloa y Coronado, 2016). De este modo, el reto pasa por fortalecer las relaciones sociales en un contexto específico con el fin de favorecer los objetivos comunes de la población. Para ello se requiere favorecer el reconocimiento de la diferencia, el cumplimiento de los acuerdos sociales y la resolución pacífica de conflictos como primer paso para fortalecer el tejido social (Méndez, 2015). Como se evidencia, es entonces un proceso que debe comenzar desde abajo y desde el compromiso de las comunidades.

Es ahí cuando se hace énfasis en la idea de construir paz como una posibilidad que implica la transformación de las relaciones entre las personas, la reflexión crítica y la generación de espacios para la interacción con el fin de coordinar y cooperar acciones ciudadanas que aporten a las realidades sociales (Maldonado, 2016). Pues en efecto, este proceso adquiere una relación con el ejercicio socialmente responsable de la ciudadanía. Es decir, implica actuar en calidad de ciudadano que se apropia de su territorio y aporta a su transformación significativa (Gutiérrez, 2009). Por tanto, se requiere la participación crítica y activa de sus habitantes frente a sus problemáticas, realidades y necesidades. De este modo, la construcción de la paz desde el territorio sugiere la organización de la comunidad, la concertación de objetivos comunes y la movilización de las personas para empoderarse de ellos a través de la participación activa, la creación de redes de apoyo y la generación de acciones colectivas (Le Blanc, 2016). Es entonces cuando se identifica la relación de este proceso con el empoderamiento. En este caso, el concepto se asume como fortalecimiento y potenciamiento de las capacidades de los individuos y las comunidades con el fin de incidir en los procesos de desarrollo comunitario (Musitu & Buelga, 2004). Así, se evidencia que construcción de paz, ejercicio de la ciudadanía, y empoderamiento son conceptos que están directamente relacionados. Para ello, la movilización y organización de los actores sociales juega un papel central en la construcción de paz desde abajo y desde la base con el fin de aportar a un desarrollo equitativo y pertinente a las necesidades de los territorios (Mejía, Giraldo & Leyva, 2015, Arboleda & Vargas, 2016).

1.2. CIUDADANÍA ACTIVA: CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA

La ciudadanía activa hace referencia al ejercicio de derechos y deberes, al diálogo sobre las realidades sociales y a la participación en asuntos de interés público y social con el fin de incidir significativamente sobre ellos, promoviendo la autonomía y la igualdad (Cortina, 2005). Por ello, uno de los retos de la escuela ante los procesos de formación ciudadana, consiste en fomentar condiciones reales para que el estudiante se asuma como actor social que pertenece a un contexto al que debe responder desde la responsabilidad. Es decir, se hace referencia al ciudadano no como beneficiario o benefactor de un Estado, sino como miembro activo de una comunidad quien al lado de sus otros miembros, contribuye a solucionar sus problemáticas. Es una ciudadanía que se ejerce desde y para el ser humano.

Es decir, se debe trascender desde el aprendizaje de las asignaturas básicas, a la promoción de capacidades que favorezcan la vida en comunidad. Así, desde el currículo, se debe fomentar el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creación de espacios reales para participar (Cieza, 2010; García y De Alba, 2008; Guichot, 2013). Esto se puede poner en práctica a través de actividades como el Gobierno escolar, escuelas de padres, semilleros de investigación y grupos de debate, convivencia, ética o deporte. Sin embargo, la ciudadanía activa no se aprende sólo desde el currículo, sino que se aprende y se ejerce en las relaciones cotidianas dentro del centro educativo y en las interacciones que se establecen con la comunidad a la que pertenece la institución (Bolívar, 2007b; García y De Alba, 2008). Por ello, estas habilidades se deben incentivar desde el desarrollo de estrategias concretas para fortalecer la convivencia del centro educativo y mejorar las relaciones interpersonales que se producen entre docentes, estudiantes y directivos. De igual manera, cobra importancia las relaciones que establece la escuela con la comunidad, en el marco del diálogo con las necesidades sociales y la atención a estas situaciones.

No obstante, la escuela no puede asumir unilateralmente la labor de formar a los nuevos ciudadanos. Por ello, la formación para ejercer la ciudadanía, al buscar fortalecer el tejido social, corresponde colectivamente a todos los actores del entorno donde se inserta la escuela (Bolívar, 2007a). Así, en contextos familiares, económicos y sociales desestructurados, la escuela por sí sola no contribuye a formar la ciudadanía, sino que implica la

relación con las familias, las instituciones y la comunidad (Bolívar, 2007b; Cieza, 2010). En efecto, no puede permanecer descontextualizada y aislada. Por lo tanto, en debe posibilitar la participación de los padres, de organizaciones sociales y de organismos del Estado para garantizar un proceso de colaboración mutua. De ese modo, el enfoque del aprendizaje-servicio es una manera responsable de ejercer la ciudadanía pues implica reflexionar sobre los problemas del entorno y establecer estrategias concretas para solucionarlos a través del servicio a la comunidad (Bolívar, 2007b; Cieza, 2010; Guichot, 2013; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Esto se puede poner en práctica desde la realización de reuniones comunales e integraciones con otros colegios para hacer actividades de contenido deportivo, investigativo, democrático o festivo. Tal vez esa se convierte en una manera de visibilizar los procesos desarrollados en las instituciones educativas, poner en claro sus necesidades, recibir la atención de los organismos estatales y crear políticas públicas que respondan a estos requerimientos.

En consecuencia, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser fomentar una incidencia activa del educando en su contexto social al lograr una articulación con las instituciones y las necesidades del entorno. Así, se debe promover la formación integral del estudiante para que se realice como persona y ciudadano, actuando de una manera crítica, activa, responsable y solidaria frente a las realidades de su entorno para aportar a su mejora (Cieza, 2010; Puig, Domene y Morales, 2010). Desde esa perspectiva, los aprendizajes del aula se deben reflejar en el desarrollo de capacidades concretas para poner en práctica al momento de convivir en comunidad. Es por ello que este tipo de educación debe promover una postura reflexiva y comprometida, fomentando valores democráticos y habilidades para participar en asuntos de interés público, al incentivar la solidaridad, la justicia y la tolerancia (Bolívar, 2007b; Guichot 2013). Como se percibe, se trata de favorecer la autorrealización para contribuir al clima escolar y a las relaciones interpersonales en el marco del escenario social en el que se inscribe la escuela. De ese modo, también se puede desarrollar la capacidad para resolver conflictos pacíficamente, escuchar para comprender a los demás, valorar las diferencias, asumir responsabilidades compartidas y construir relaciones constructivas (Puig, Domene y Morales, 2010). He ahí una manera de promover un ejercicio activo de la ciudadanía desde el entorno escolar, garantizando una coherencia entre el ser y el hacer.

1.3. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA SOBRE EL PROYECTO DE VIDA Y SU RELACIÓN CON EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

El Proyecto de Vida se puede comprender como el conjunto de aspiraciones y estrategias que establece el individuo con respecto a su presente y el futuro que pretende construir, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones de su entorno social (D'Angelo, 2002). En estas circunstancias, la construcción del itinerario vital no es un proceso neutral y se realiza en coherencia con las realidades del entorno social. De esta forma, el reto del proyecto de vida consiste en compaginar la incertidumbre, la variabilidad de las circunstancias vitales y los objetivos personales con las posibilidades que ofrece el entorno para lograr una armonía con ese contexto social (D'Angelo, 2000). Esa es tal vez una estrategia para contribuir al bien común desde la comprensión de las problemáticas de ese contexto para desarrollar acciones que aporten al bienestar individual y colectivo.

Es así que cuando se piensa en la construcción del proyecto de vida, también se debe analizar cómo este proceso a partir de las interacciones que establece el individuo con su comunidad. Por lo tanto, la educación debe favorecer el desarrollo integral del ser humano garantizando una proyección social que promueva la responsabilidad ciudadana, la evolución en las relaciones sociales e interpersonales y el ejercicio activo de la ciudadanía (D'Angelo, 2000). Es decir, el logro de las metas individuales al establecer una coherencia con el entorno puede incidir positivamente en las realidades del contexto. Así, se debe favorecer la articulación de los proyectos de vida individuales con los proyectos de vida colectivos con el fin de articular valores, metas, aspiraciones y acciones en torno a objetivos comunes de un contexto social (D'Angelo, 2000; Romero, 2004). Frente a esta idea, el proyecto de vida colectivo de un grupo, institución, comunidad o país, es el resultado de una coordinación entre las expectativas, metas y acciones de un grupo social frente a las aspiraciones comunes (D'Angelo, 2000). Se alcanza a percibir de ese modo una interrelación entre la construcción del proyecto de vida y el ejercicio activo de la ciudadanía. Pues en efecto, los procesos educativos deben favorecer proyectos de vida que garanticen la autorrealización del individuo y la responsabilidad frente a las realidades de su entorno (D'Angelo, 2000). Le corresponde fortalecer el papel del estudiante como ciudadano que analiza críticamente su contexto, participa de sus realidades sociales e interviene activamente sobre ellas.

2. Metodología

2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

El tema objeto de estudio se centró en el análisis de las dinámicas de interacción social en una escuela pública colombiana. Se trata de la Institución Educativa El Playón, del Municipio de Carepa, Región de Urabá, Departamento de Antioquia. Para ello, se tomó la idea del “conflicto”, como referente de indagación en torno al papel de la escuela frente a la reproducción de las problemáticas de una comunidad o a la transmisión de valores y pautas de comportamiento que validan estas tensiones. Desde esta perspectiva, se pretendía indagar en qué medida las interacciones sociales en las escuelas del Municipio de Carepa, responden a dos procesos complementarios entre sí. En primer lugar, ante la escuela como escenario catalizador de conflictos y representación a escala del referente de valores y comportamientos de una comunidad. En segundo lugar, ante la escuela como posible escenario de construcción del proyecto de vida.

Así, se proyectaba analizar el papel que juega la escuela en la reproducción de las problemáticas de una comunidad y en esa medida, como ésta interviene en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Para ello, como objeto de estudio, se focalizó una escuela pública del Municipio de Carepa, en el departamento de Antioquia. El objetivo era analizar las interacciones sociales que se producen entre docentes, estudiantes y directivos con el fin de responder a la pregunta planteada.

Con respecto a este punto, Carepa hace parte de uno de los 125 municipios del Departamento de Antioquia (Colombia). Este municipio se encuentra en la región de Urabá, zona ubicada en el Noroccidente del Departamento y compuesta por 11 municipios: Arboletes, San Juan de Urabá, San Pedro de Urabá, Necoclí, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Murindó y Vigía del Fuerte. Fundado el 14 de noviembre de 1950, Carepa apenas se erigió como municipio a través de la Ordenanza 7 del 15 de diciembre de 1983. Además, en sus inicios, se fue conformando con colonos provenientes de los municipios vecinos Cañasgordas, Frontino, Peque, Uramita y Dabeiba (Municipio de Carepa, 2016). A partir de este momento, el cultivo y comercialización del banano en Carepa, al igual que en todo Urabá, tuvo un papel fundamental en las dinámicas de urbanización de la región (Municipio de Carepa, 2016). Desde entonces, se comenzó con un proceso de desarrollo económico centrado en la industria bananera que se ha mantenido hasta el día de hoy.

De esta manera, las dimensiones de la idea de “conflicto” en Carepa, adquiere las dimensiones trágicas, dolorosas y visibles de la situación que padeció el Urabá Antioqueño entre principios de los 70 y mitad de la década de los 2000. Así, entre esos años el Urabá Antioqueño fue uno de los ejes del conflicto armado colombiano debido al enfrentamiento entre el EPL (Ejército Popular de Liberación) y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas) por el control del territorio (Fortou, Giraldo, Johansson, Maturana & Muñoz, 2011). Después, el conflicto continuó con la desmovilización del EPL en 1991 y con la entrada en escena de las AUC (Autodefensas Unidas Colombianas) en 1994, que triunfó sobre las FARC en 2001 y se desmovilizó entre 2003 y 2006 (Fortou, et al). Este proceso contribuyó a crear significativas rupturas en el tejido social de la región de Urabá, dejando a su paso familias y comunidades desestructuradas debido a la violencia y a los desplazados que salieron en busca de un futuro diferente.

Posteriormente surgieron algunos grupos dedicados al robo organizado que heredaron las conexiones económicas y políticas dejadas por los grupos que habían salido del escenario. Es así como surgen las Bacrim (Bandas Armadas Criminales Emergentes) y toman el control de las rutas del narcotráfico que habían sido abandonadas por las AUC tras su desmovilización (Pérez & Montoya, 2013). No obstante, esto contribuyó a disminuir los índices de delincuencia en Urabá y el conflicto se convirtió en un hecho subrepticio, que hoy en día sólo es evidente cuando alguien se atreve a quebrantar el orden social y económico impuesto por estos grupos. Por ello, Carepa, es la evidencia de cómo tres décadas de contradicciones culturales, políticas y económicas, ha impactado en cada una de las estructuras sociales del Urabá Antioqueño. Pues en efecto, aunque hoy en día los las Bandas Armadas de la zona actúan bajo la clandestinidad, aún tienen un control sobre el territorio que se respalda en las conexiones sociales y políticas que se apoyan en el negocio del narcotráfico.

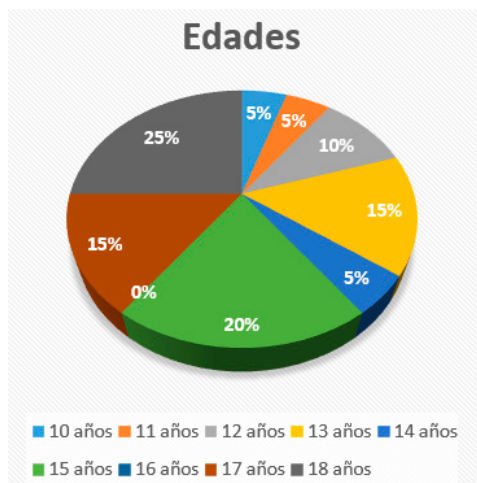
En el caso del municipio de Carepa, estas problemáticas se visibilizan entre la juventud, donde la falta de oportunidades económicas o sociales, finalmente impactan en la construcción del proyecto de vida de algunos jóvenes. En efecto, debido a la desestructuración familiar o a las carencias económicas, algunos de ellos optan por el abandono escolar para asumir responsabilidades laborales o alternan simultáneamente sus estudios y el trabajo. Por esta razón, se esperaba analizar cómo en la escuela, en tanto que espacio de representación de un contexto y también como parte de una estructura social, se pueden evidenciar estas dinámicas sociales. Para este fin, el conflicto

se entiende como un proceso social, que no es necesariamente bueno o malo y adquiere significación en relación con las consecuencias históricas y sociales de las relaciones o las tensiones dentro de un contexto particular (Simmel, 2010). Así, se espera identificar el papel de la escuela frente a la construcción del proyecto de vida en relación con su contexto social. Entorno que en este caso está marcado por la huella del conflicto.

2.2. POBLACIÓN

Esta investigación se realizó con 6 docentes de las Institución Educativa El Playón, el Rector y el Coordinador académico. De igual manera, participaron 20 estudiantes, entre los que se encontraban 12 mujeres y 8 hombres. Con respecto a sus edades, hay un estudiante de 10 años, uno de 11 años, 2 de 12 años, 3 de 13 años, 1 de 14 años 4 de 15 años, 3 de 17 años y 5 de 18 años. Además, no había estudiantes de 16 años. Esto quiere decir que entre los estudiantes de 15 a 16 años, se encuentra el 60% de la población participante, tal y como se evidencia a continuación:

Gráfica 1

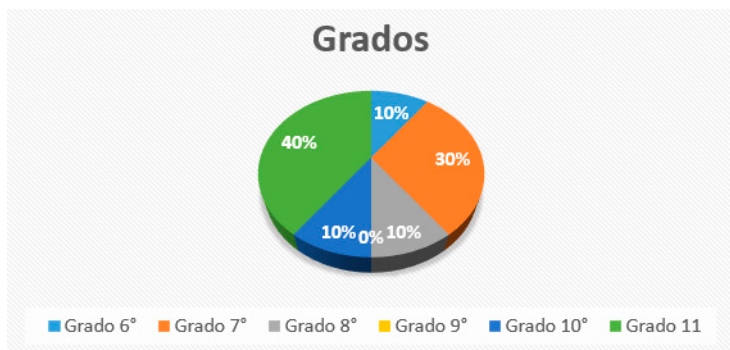


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la escolaridad de esta población, no hay estudiantes del grado 9º, pero 2 estudiantes pertenecen al grado 6º, 6 al grado 7º, 2 al grado 8º, 2 al grado 10º y 8 al grado 11º. Se trata de un dato significativo, pues el 40 %

de ellos pertenece al grado 11°. Es decir, la mayor parte de los estudiantes que participaron en esta investigación son precisamente aquellos que han desarrollado su proceso educativo desde que la Institución Educativa inició sus actividades. Esto se representa a continuación en la siguiente gráfica:

Gráfica 2



Fuente: elaboración propia

2.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN, ENFOQUE METODOLÓGICO Y TÉCNICAS PARA RECOGER LOS DATOS

Para realizar la investigación, se recurrió al estudio de caso como enfoque metodológico que permite indagar sobre un fenómeno en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de datos, así como uno o varios casos de estudio (Einsenhart, 1989; Yin, 1989). De esta manera, para la recogida de datos, se utilizaron las técnicas usadas en Antropología de la educación como disciplina que se encarga de analizar las conductas, acontecimientos y procesos de los contextos educativos a partir de su relación con los individuos, la familia y el contexto social (Bouché, Feroso, Larrosa & Sacristán, 1995; Pérez, 1998). Así, esta investigación se realizó a partir de dos fases que se desarrollan en el transcurso de cuatro años. La primera tuvo lugar entre enero de 2013 y noviembre de 2014. Este momento se caracteriza porque la investigación se realiza desde adentro, a partir de una convivencia con la comunidad durante estos dos años. Como técnicas para la recogida de datos se tuvo en cuenta la observación participante como proceso que implica convivir con los individuos estudiados, tomar parte de su existencia y comprender sus realidades desde adentro (Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1987). La segunda se realizó entre

diciembre de 2014 y diciembre de 2016. Este momento corresponde con un cambio de residencia desde la región de Urabá hacia la ciudad de Medellín. De esta manera, esta fase se desarrolló a través de un trabajo de campo que implicaba hacer varios viajes a Urabá con el fin de obtener datos y soportar la información obtenida a partir de la observación participante. En esa medida, este momento se desarrolló a partir de tres técnicas: primero, las entrevistas estructuradas para obtener respuestas a partir de unas opciones predeterminadas (Vargas, 2012). Segundo, los grupos de discusión para obtener datos sobre un tema focalizado a partir de un conjunto de personas que poseen características comunes (Krueger y Casey, 2015). Por último, el análisis de documentación oficial o personal para obtener un contraste entre la información oficial y la experiencia personal de un individuo en un entorno concreto (Woods, 1987).

2.4. TIPOS DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOGER LOS DATOS

En la siguiente tabla, se identifica de manera detallada, las técnicas e instrumentos utilizados en las dos fases de la investigación, con el fin de obtener los datos:

Tabla 1: Tipos de técnicas e instrumentos para recoger los datos

Tipos de técnicas e instrumentos para recoger los datos		
Factores analizados en torno al Proyecto de vida a partir de 20 Entrevistas estructuradas	Sesiones de los Grupos de Discusión	Tipos de documentos analizados
Autoestima	Sesión 1	Plan de Desarrollo del Departamento de Antioquia: 2012-2015, “Antioquia, la más Educada”
Autoconocimiento		Anuario Estadístico de Antioquia
Visión futura	Sesión 2	Ficha educativa del municipio de Carepa
Objetivos vitales		Legislación pública
Estrategias desarrolladas		

Habilidades valoradas	Sesión 3	
Recursos económicos y estrategias para conseguir el sustento individual y familiar		Datos estadísticos
Contexto familiar e influencia de la familia en el ámbito personal	Sesión 4	Trabajos de los estudiantes
Contexto social e influencia del contexto en el ámbito personal		Diario de campo

Fuente: elaboración propia

2.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar el análisis de los datos, se procedió a sistematizar la información a partir de un proceso de tres fases: En la primera de ellas, se organizaron los datos cuantitativos obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada. En la segunda, se comenzó a realizar la codificación como proceso que permite reunir y analizar los datos referidos a un tema común (Taylor & Bogdan, 1987; Álvarez-Gayou, 2003; Fernández, 2006). Esto se hizo para darle un orden lógico al análisis de los datos y complementar los datos cuantitativos. En la tercera, se incorporaron los datos obtenidos a partir del análisis de documentación al proceso de codificación. De esta manera, se hizo la triangulación de los datos como estrategia que permite unir la información obtenida para obtener un panorama más claro del panorama estudiado (Taylor & Bogdan, 1987). Esto permitió consolidar la categorización de los datos como práctica que permite identificar las principales categorías y subcategorías del estudio (Osser, Sánchez & Ibáñez, 2006). Todo el proceso sirvió para obtener tres categorías a partir de las que se construyó la Matriz de Análisis. Posteriormente, para identificar los resultados, se procedió a realizar un análisis inductivo donde los hallazgos se determinan a partir de unos datos particulares (Dávila, 2006). La Matriz es la siguiente:

Tabla 2: Matriz de Análisis

Matriz de Análisis		
Categoría	Subcategorías	Definición conceptual
Corresponsabilidad de la comunidad educativa	Estudiantes	Esta categoría hace referencia a la responsabilidad que estudiantes, docentes, directivos y padres de familia deben asumir para responder de manera comprometida a las realidades de la Institución Educativa.
	Directivos	
	Docentes	
	Padres de Familia	
Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo Hace referencia al empoderamiento de los estudiantes frente a las realidades de la Institución Educativa	Construcción colectiva del colegio	Se define como la autocrítica frente a sí mismo y con respecto a las realidades del colegio con el fin de identificar aquellos aspectos susceptibles de ser transformados a nivel personal y a nivel colectivo.
	Aprendizaje colectivo desde el ejemplo	Se comprende como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales a partir del ejemplo mutuo.
	Acción	Hace referencia a la ejecución de acciones concretas que incidan positivamente en la convivencia escolar y en el desarrollo de los procesos educativos.
Formación integral desde el humanismo Es una propuesta de formación integral que articula el desarrollo de saberes con habilidades y capacidades que favorecen el éxito académico y la convivencia en comunidad.	Educación con sentido humanista	La educación con sentido humanista fomenta el ejercicio de valores para mejorar las relaciones interpersonales y promueve procesos educativos que hagan énfasis en el desarrollo de habilidades para la vida.
	Ejercicio crítico y activo de la ciudadanía	Implica el desarrollo de procesos educativos orientados a fortalecer la incidencia del estudiante en su contexto social a través de acciones socialmente responsables.
	Proyecto de Vida Alternativo	Se refiere a un proceso donde los compromisos académicos que caracterizan a la niñez y a la adolescencia, se alternan con las responsabilidades laborales de la vida adulta.
	Incidencia de la escuela en los Proyectos de Vida Alternativos	Se entiende como el papel activo que debe asumir la escuela frente a los Proyectos de Vida Alternativos a través de procesos que garanticen el aprendizaje efectivo, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de capacidades para garantizar el sostenimiento personal o familiar.

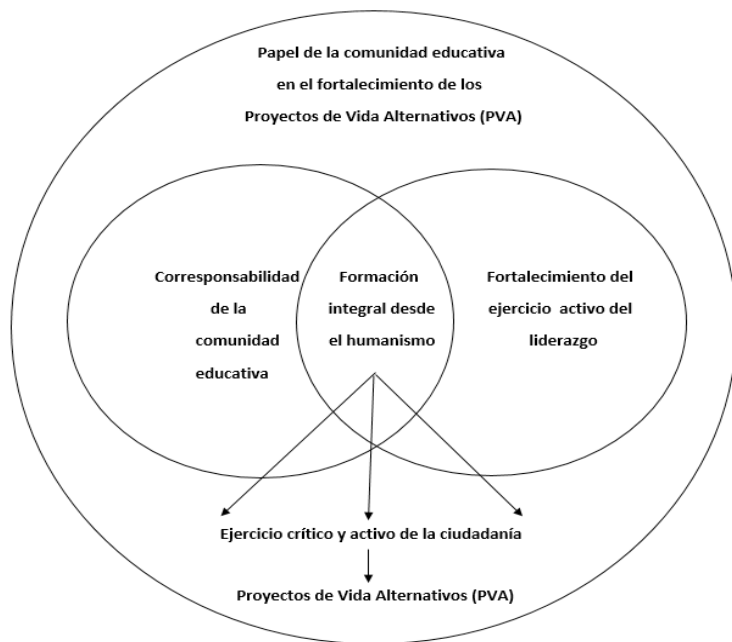
Fuente: elaboración propia

3. Resultados: papel de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos: aportes de la escuela en el posconflicto

Al analizar las entrevistas y los grupos de discusión realizados, se evidencia la idea de construcción de Proyectos de Vida Alternativos. De acuerdo con los resultados de esta investigación, un Proyecto de Vida Alternativo no niega la posibilidad de actuar en favor de los objetivos vitales. Por el contrario, hace referencia a un proceso alternativo donde la niñez y la adolescencia, así como la vida académica, se alternan simultáneamente con las responsabilidades laborales de la vida adulta.

De igual manera, es posible plantear que la escuela debe asumir papel crítico y activo ante la visión instrumental de la enseñanza en el sistema educativo. En los resultados de esta investigación, se evidencia un proceso que se distribuye en tres fases donde el papel de la escuela consiste en incidir de manera significativa en los Proyectos de Vida Alternativos. En la primera, se alude a la corresponsabilidad de la comunidad educativa, promoviendo el compromiso de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos en los procesos educativos. En la segunda, se aspira a fomentar el liderazgo del estudiante en el entorno escolar, con el fin de que asuma un compromiso activo frente a las realidades del contexto educativo. En la última, se fomenta un proceso de formación integral desde el humanismo donde se promueve un proceso de aprendizaje que integra los saberes, los valores y las capacidades. En un contexto vulnerable, esta propuesta tiene la posibilidad de responder a las prácticas educativas tradicionales que reproducen históricamente las estructuras de la desigualdad y la exclusión social. Pues en efecto, se busca el aprendizaje efectivo del estudiante, el desarrollo de habilidades sociales para convivir en comunidad y el fortalecimiento de capacidades para buscar el sostenimiento individual o familiar. Todo el proceso se puede resumir a través del siguiente esquema:

Gráfica 3



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la primera fase, se puede argumentar que la Institución Educativa debe garantizarla creación de las condiciones para fomentar la corresponsabilidad en las problemáticas y los retos que enfrenta. Es decir, no sólo se trata de abordar estas situaciones para mejorar la convivencia escolar y para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Al contrario, el proceso implica la apropiación de los alumnos frente a las necesidades de sus Institución, la inclusión de la familia en la comunidad educativa, y la responsabilidad entre directivos y docentes en el desarrollo de los procesos académicos. Es decir, como respuesta a las dificultades que pueda tener la Institución Educativa, se propone una participación comprometida, responsable y activa de toda la comunidad educativa en estas situaciones para enfrentarlas asertivamente.

En cuanto a la segunda fase, el fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo se presenta como oportunidad del estudiante para empoderarse de las realidades de la Institución Educativa. Esta posibilidad está mediada por

dos procesos. En primer lugar, por la idea de una construcción colectiva del Colegio como posibilidad de convertir al estudiante en sujeto activo de las dinámicas educativas. Esta circunstancia está mediada por la crítica propositiva frente a las realidades del entorno escolar y por la autocrítica frente a los propios aspectos por mejorar. En segundo lugar, a través de un aprendizaje colectivo desde el ejemplo como posibilidad de los estudiantes de aprender entre ellos como estrategia para incidir en dinámicas de transformación del contexto educativo. Desde esta perspectiva, se fomentan posibilidades para promover el mejoramiento de la convivencia escolar y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En última instancia, ambas situaciones confluyen entre sí desde la generación de acciones concretas frente a los retos del entorno escolar.

Por último, la educación con sentido humanista se evidencia como una propuesta de formación integral que articula el desarrollo de saberes con habilidades y capacidades que favorecen el éxito académico y la convivencia en comunidad. Ambos aspectos hacen parte de una propuesta educativa que fomenta el ejercicio activo de la ciudadanía por parte estudiante al promover la incidencia en las realidades sociales a través de acciones socialmente responsables. En contextos vulnerables, este proceso incentiva un impacto significativo en los Proyectos de Vida Alternativos. Pues en efecto, se posibilita el fortalecimiento de potencialidades que lo capacitan para actuar comprometidamente ante las realidades de su entorno.

Conclusiones

De acuerdo con las características del sistema educativo público en el Urabá Antioqueño, es difícil pensar en un impacto inmediato de la escuela en la construcción de los Proyectos de Vida de sus estudiantes. Pero precisamente debido a esas dificultades, surge entonces la necesidad de pensar en que el reto de la escuela pública consiste precisamente en crear escenarios orientados a repensar los objetivos de los procesos educativos. Esta reconstrucción de la visión instrumental de la educación en favor de una empoderadora, debe estar mediada por la posibilidad de favorecer transversalmente el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida.

Esto es particularmente necesario en contextos vulnerables donde las limitaciones sociales y económicas propias del contexto, tienden a dificultar las posibilidades de autorrealización personal. De igual manera, es útil por

cuanto los bajos recursos económicos y las pocas posibilidades de cualificación docente, restringen las posibilidades de desarrollar procesos educativos de calidad a gran escala. Precisamente, ello evidencia que el reto empieza desde abajo, a partir de la movilización y la organización de los actores sociales encargados de los procesos educativos. Directivos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas oficiales deben comenzar a desarrollar estrategias concretas para utilizar de manera efectiva los recursos disponibles con el fin de generar procesos educativos que favorezcan el desarrollo de habilidades para la vida. Del mismo modo, cada uno de ellos debe repensar su rol para responder a este objetivo.

La evidencia de las dificultades que entraña el sistema educativo público colombiano, debe ser precisamente la motivación que oriente estos procesos de renovación curricular y educativa. En esta búsqueda, se debe buscar la articulación del entorno social donde se encuentra ubicada la institución educativa con los actores que componen la comunidad académica. Para ello, se debe buscar la validación de las prácticas desarrolladas por la escuela por parte de los padres de familia, de los líderes sociales y de los actores privados. Esto se convierte en estrategia concreta para aumentar la visibilidad de la institución educativa y de promover una discusión social sobre su potencial transformador sobre las realidades sociales. Pues en efecto, más que un centro escolar, también es un escenario de interacción social donde se despliegan las interrelaciones interpersonales que desarrollan los miembros de un contexto.

En contextos vulnerables, estos procesos educativos y las interacciones que se evidencian en el contexto escolar, están mediadas por las repercusiones del conflicto en las relaciones sociales. Por ello, corresponde a la escuela crear estrategias efectivas para incidir de manera positiva en la convivencia escolar. Esto debe estar mediado por la posibilidad de desarrollar alternativas concretas para gestionar la diferencia no como antagonismo sino como posibilidad de aprender y construir colectivamente a partir de la diversidad. De esta manera, se debe fortalecer el rol de la escuela como un escenario orientado a promover la comprensión del otro y la construcción de nuevas interacciones sociales a partir de la cooperación colectiva.

Este fortalecimiento del rol de la escuela como escenario de cooperación colectiva también debe favorecer la validación del papel del estudiante no sólo como sujeto en proceso de formación sino como ciudadano que hace parte de un contexto social e histórico concreto. Ello le debe permitir hacer ejercicio de su ciudadanía. Para esto, se debe buscar su participación activa en su contexto

escolar y social. He ahí una manera de fomentar la incidencia de la escuela en la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos.

Para ello, ésta debe favorecer el desarrollo de potencialidades y habilidades que aporten al empoderamiento del estudiante. Eso debe servir como estrategia para generar motivación frente a la trayectoria vital, fortaleciendo la autonomía y la toma crítica de decisiones al momento de actuar en favor de los objetivos vitales. Así, esto potencia su liderazgo y lo capacita para aportar de manera significativa a su entorno escolar y familiar. Por ello, la escuela debe garantizar una formación integral que aporte de manera diferenciadora al Proyecto Vital del joven. Esto es particularmente necesario en contextos vulnerables donde el curso vital de una persona en esta edad no toma las trayectorias académicas, laborales y vitales de otra con la misma edad en un contexto social menos complejo. Por el contrario, en estos contextos, se producen Proyectos de Vida Alternativos donde las responsabilidades de la juventud y la vida adulta se alternan simultáneamente con las obligaciones laborales, académicas y familiares de ambas edades. Es a esos contextos a los que debe responder la Institución Educativa al momento de desarrollar sus prácticas curriculares y educativas.

En el proceso del Posconflicto en Colombia, corresponde plantear un debate público sobre el papel de la escuela en los procesos de Desarrollo Comunitario desde la base como medio para aportar estrategias concretas ante este momento histórico en el país. De esta manera, el fortalecimiento de las prácticas educativas y curriculares realizadas en contextos escolares, no debe ser solamente un objetivo final, sino el medio para aportar a la construcción social de la paz. En efecto, esto es algo que debe pasar por el empoderamiento de los actores sociales frente a sus realidades para aportar de manera positiva a éstas desde los escenarios educativos.

Con respecto a este punto, el Desarrollo Comunitario hace referencia a un proceso a través del que las personas se apropian de sus problemáticas y necesidades, creando alternativas concretas para responder a estas circunstancias (Musitu y Buelga, 2004). Así, se hace referencia a un proceso de movilización y organización de los actores para responder a las realidades sociales desde abajo. Desde esta perspectiva, se favorece el empoderamiento de la comunidad como proceso que implica el potenciamiento de las capacidades de sus miembros y su compromiso activo para actuar frente a los intereses colectivos (Montero, 2009). En esa medida, desarrollo comunitario y empoderamiento, son dos conceptos que interactúan transversalmente entre sí.

Efectivamente, de acuerdo con el análisis realizado, lo evidente en el sistema educativo público colombiano, es la escasez de inversión pública en educación. Eso se refleja de manera concreta en infraestructura física deficiente y escasos procesos de formación continua de docentes. De acuerdo con lo estudiado, esto se complementa con un sistema educativo tradicional donde se favorecen estrategias de aprendizaje memorístico y metodologías unidireccionales. Desde un planteamiento contrario, en algunos casos se promueve la implementación de metodologías correspondientes a modelos educativos extranjeros que no tienen ninguna coincidencia con las características sociales, económicas y culturales del contexto colombiano. Esa situación se produce de una manera más concreta en contextos vulnerables, donde se evidencia más claramente la necesidad de que el Estado construya una nueva perspectiva sobre el papel de la educación en los procesos de desarrollo comunidades.

De esta manera, al ser un problema estructural, sería obvio plantear que se requieren soluciones estructurales desde el Estado frente a estas problemáticas. No obstante, una vez se ha realizado el análisis desde una sola comunidad educativa se puede contribuir al fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes y al ejercicio de la ciudadanía, se convierte pertinente hacer énfasis en un planteamiento contrario:

El papel de la escuela en los procesos de desarrollo comunitario debe partir desde abajo, partir de la movilización y la organización de los actores sociales. Para ello, debe convertirse en un espacio de incidencia social desde el que los estudiantes reconozcan sus realidades, problematicen sobre ellas, se posicionen críticamente frente a sus retos y desarrollen estrategias concretas para responder ante ellos de manera asertiva.

Frente a este argumento se podría plantear que la movilización de una sola comunidad educativa no puede incidir en los procesos de desarrollo de una comunidad. Sin embargo, lo que se argumenta cómo respuesta, es que precisamente los cambios estructurales comienzan con los procesos de movilización y organización de los actores sociales para generar acciones colectivas concretas. Es esta una manera para generar espacios de debate público sobre las necesidades comunes de un entorno social, de visibilizar estas preocupaciones y de generar estrategias específicas ante estas realidades. Más aún, estas acciones colectivas que se piensan desde abajo y que se resumen en la articulación de los actores sociales frente a unos objetivos comunes, adquieren la posibilidad de incidir en la generación de políticas públicas y planes de desarrollo que prioricen la educación como eje central en los procesos de desarrollo.

Ante este planteamiento, también se podría cuestionar cuál sería la consecuencia de la ausencia de los docentes o directivos en instituciones que favorecen estas prácticas donde el estudiante se convierte en sujeto activo de su formación. Con respecto esto, lo que se propone es que un proceso educativo dónde se favorece el aprendizaje de conocimientos, valores y habilidades para la vida, trasciende al docente y al centro educativo dónde se desarrollan estas prácticas. Precisamente a eso se hace referencia cuando se habla de la posibilidad de incidir en la construcción de Proyectos de Vida Alternativos desde la escuela.

De esta manera, cuando se hace referencia a la posibilidad de promover procesos de desarrollo comunitario desde el centro educativo, es inevitable hacer referencia a la relación que esto guarda con la construcción social de la paz en Colombia. Si corresponde a la escuela generar un debate público sobre las dificultades y los retos de la educación en el país para aportar alternativas concretas frente al actual proceso histórico del Posconflicto, también le concierne el reto de aportar a los proyectos de vida individuales y colectivos de las comunidades. Como miembro de un contexto social e histórico específico se debe posicionar crítica y activamente ante esta realidad. Debe ser también un escenario social y político, donde se generen acciones ciudadanas ante las necesidades y las problemáticas del contexto en el que se desenvuelve.

De este modo, la escuela debe promover procesos formativos donde se favorezca el desarrollo de conocimientos, valores y habilidades para la vida y para la convivencia en comunidad. Esto se debe realizar a partir de un enfoque diferencial hacia las comunidades vulnerables, donde se priorice el desarrollo de procesos educativos contextualizados que fomenten el empoderamiento del estudiante. En efecto, en entornos con limitaciones sociales y económicas, es imperante el fomento de prácticas pedagógicas, metodológicas y curriculares que aporten a la construcción de proyectos de vida donde la formación académica se alterna simultáneamente con las responsabilidades de la vida adulta.

Así, es pertinente aportar por la construcción de Proyectos de Vida Alternativos donde las trayectorias vitales se ven limitadas por la escasez económica y las pocas oportunidades de formación en el nivel de la educación superior. Ello debe ir orientado hacia el potenciamiento de las capacidades del estudiante para ponerlas en práctica en el marco de contextos laborales y cotidianos concretos. He ahí una manera de promover procesos de desarrollo comunitario desde abajo, a partir de la movilización y organización de las comunidades educativas. Esto se convierte entonces en un medio para aportar a la

construcción social de la paz y contribuir al proceso histórico del Posconflicto desde el papel que cumple la escuela en su contexto social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIZPURU, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, vol. 18(1), 33-40.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- ARBOLEDA, J. y VARGAS, M. (2016). Introducción. En S. Botero (Ed.), *Desarrollo y paz territorial. Con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo* (pp. 9-20). Bogotá: Punto Aparte.
- BARRERA, V. (2015). Sociedad civil y paz territorial. Aprendizaje social, movilización ciudadana y gobernabilidad local. En F. González, T. Guzmán & V. Barrera (Eds.), *Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia* (pp. 60-87). Bogotá: CINEP.
- BOLÍVAR, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2007b). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 59(2-3), 353-374.
- BOUCHÉ, H., FERMOSE, P., LARROSA, J. y SACRISTÁN, D. (1995). La antropología de la educación como disciplina: Proyectos de diseño. *Teoría de la Educación*, 7, 95-114.
- CALVO DE MORA, J. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, vol. 11(2), 1-29.
- CIEZA, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria De Pedagogía Social*, 17, 123-136.
- CORTINA, A. (2005). Bioética: Un impulso para la ciudadanía activa. *Revista Brasileira De Bioética*, vol. 1(4), 337-349.
- D'ANGELO, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17(3), 270-275.
- D'ANGELO, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 19(2), 106-114.
- DÁVILA, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus: Revista de Educación*, 12, 180-205.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. (2015). Plan nacional de desarrollo. 2014 - 2018: Todos por un nuevo país. Obtenido de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/>

- cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf (Consulta: 2016, Julio 7).
- EISENHARDT, K. (1989). "Building theories from case study research", en *Academy of Management Review*, vol. 14(4), 532-550.
- FERNÁNDEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Obtenido de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm> (Consulta: 2016, Julio 1).
- FORTOU, J., GIRALDO, J., JOHANSSON, S., MATURANA, D. y MUÑOZ, J. (2011). Urabá: Entre la abundancia y la disputa territorial. Aproximaciones a las relaciones entre el conflicto armado y las estructuras de poder. Obtenido de: http://antioquia.gov.co/catastro/Uraba_entre_la_abundancia_y_la_disputa_territorial.pdf (Consulta: 2016, Abril 15).
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3r: Reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Red Gernika. Mi
- GARCÍA, F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 12(270), 1-12.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6(2), 82-99.
- GUICHOT, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, vol. 25(2), 25-47.
- GUTIÉRREZ, A. (2009). Ciudadanía y territorio: Escenario para la formación ciudadana. *Revista Palabra*, 10, 109-127.
- JARAMILLO, S. (2013). La paz territorial. Recuperado desde <http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/prensa/declaraciones/Paginas/paz-territorial-sergio-jaramillo-alto-comisionado-paz-proceso-paz.aspx> (Consulta: 2016, Diciembre 18).
- KRUEGER, R. y CASEY, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Ángeles: Sage publications.
- LE BLANC, J. (2016). Cultura de paz y reconciliación. En S. Botero (Ed.), *Desarrollo y paz territorial. Con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo* (pp. 87-108). Bogotá: Punto Aparte.
- LEDERACH, J. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Red Gernika.
- LEÓN, M. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30(1), 133-159.
- MALDONADO, D. (2016). La participación ciudadana en la construcción de paz territo-

- rial en Colombia. En S. Botero (Ed.), *Desarrollo y paz territorial. Con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo* (pp. 111-128). Bogotá: Punto Aparte.
- MEJÍA, J., GIRALDO, J. y LEYVA, S. (2015). Lecciones y desafíos para la transición hacia la paz: Reporte ejecutivo. *Cuadernos de Trabajo en Gobierno y Ciencias Políticas*, 1, 1-23.
- MÉNDEZ, N. (2015). Institucionalismo cognitivo, capital social y la construcción de la paz en Colombia. *Revista Economía y Región*, vol. 9(1), 67-90.
- MESA DE CONVERSACIONES. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Obtenido de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf> (Consulta: 2017, Enero 2).
- MUNICIPIO DE CAREPA. (2016). Pasado, presente y futuro. Obtenido de: <http://www.carepa-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado,-Presente-y-Futuro.aspx> (Consulta: 2016, Marzo 3).
- MUSITU, G. y BUELGA, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación. *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 167-193). Barcelona: UOC.
- ORTÍZ, M. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 55(1), 27-40.
- OSSES, S., SÁNCHEZ, I. y IBÁÑEZ, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32(1), 119-133.
- PÉREZ, B. y MONTROYA, C. (2013). Las Bacrim después de 2013: ¿Pronóstico reservado? Obtenido de: <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2013/12/Informe-2013-Bacrim1.pdf> (Consulta: 2016, Marzo 12).
- PÉREZ, P. (1998). Antecedentes de la construcción teórica en antropología de la educación. *Teoría de la Educación*, 10, 205-231.
- PUIG, J., GIJÓN, M., MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 45-67.
- PUIG, M., DOMENE, S. y MORALES, J. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la Educación*, vol. 22(2), 85-110.
- ROMERO, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 15(2), 337-354.
- RUIZ, J., ÁLVAREZ, N. y PÉREZ, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 175-191.
- SALAZAR, M. (2006). El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Unirevista*, vol. 1(3), 1-12.
- SALCEDO, L. (2015). Propuestas de paz territorial desde los movimientos sociales: Multiculturalismo, ordenamiento territorial y ejemplos de paz territorial. *Análisis*, 10, 1-15.

- SALES, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5(1), 51-67.
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- ULLOA, A. y CORONADO, S. (2016). Territorios, estados, actores sociales, derechos y conflictos socioambientales en contextos extractivistas: Aportes para el posacuerdo. En A. Ulloa, y S. Coronado (Eds.), *Extractivismos y posconflicto en Colombia: Retos para la paz territorial* (pp. 22-58). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- VARGAS, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 3(1), 119-139.
- WOMPNER, F. (2008). *Inteligencia holística. La llave para una nueva era*. Barcelona: Parnass Ediciones.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- YIN, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage publications.

AUTORA DEL ARTÍCULO

KAREN GARCÍA-YEPES, es Docente-Investigadora y Coordinadora Editorial de la Revista, Desarrollo, Economía y Sociedad de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Colombia). Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Huelva (España).

Correo electrónico: garciayepesk@gmail.com

