

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA) : su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Karen Julieth García Yepes

Fecha de lectura: 23 de marzo de 2018

Bajo la dirección del doctor:

Octavio Vázquez Aguado

Huelva, 2018



Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación



Tesis Doctoral

**El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de
Vida Alternativos (PVA): su aporte en el proceso del
posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia**

Presentada por

Karen García-Yepes

Director

Octavio Vázquez Aguado

Huelva, Octubre de 2017

El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia

Universidad de Huelva



TESIS DOCTORAL

Programa Oficial de Doctorado: Ciencias Sociales y de la Educación

Línea de investigación: Investigación e Intervención Social y Educativa

Presentada por

Karen García-Yepes

Director

Octavio Vázquez Aguado

Huelva, Octubre de 2017

DEDICATORIA

A mi madre, mis hermanas y mis sobrinas. Gloria, Viviana, Silvana, Katalina, Dayanna y Valerie. A ellas les debo este logro y ser la persona que soy. La perseverancia, la constancia y la rectitud, valores fundamentales en mi formación familiar, son los que explican la realización de este sueño.

A mi padre, Armando, quien también ha contribuido a mi formación personal y de quien siempre he recibido su apoyo.

A mis abuelos, Raquel, Marcos y Olga, a quienes perdí en el lapso de tres meses y se convirtieron en la motivación más fuerte para culminar este proceso doctoral. Y Luis, quién se fue cuando todavía era muy joven para comprenderlo. Desde dónde estén, estoy segura que me acompañaron en la culminación de este sueño y me siguen acompañando en este camino de la vida.

Octubre de 2017

AGRADECIMIENTOS

Cuando inicié este proceso doctoral e incluso antes de empezarlo, ello representaba la realización de un sueño que se empezó a gestar cuando inicié mi formación profesional como Historiadora, a inicios del año 2006. Sin embargo, una vez empecé a realizar el proceso de la Tesis Doctoral, comencé a relegar la visión idealista del sueño por una perspectiva más realista dónde comencé a identificar la serie de esfuerzos, sacrificios, desvelos y maratones de café que implica culminar la formación doctoral.

No obstante, al empezar a mirar el logro de este sueño en visión retrospectiva, es inevitable darse cuenta que un Doctorado y la Tesis que justifica ese título no pertenece a su autor, sino a todo la gente que participa en ese largo proceso, que en este caso inició en el año 2010. Una parte de este sueño, también pertenece a todas las personas que se cruzaron por mi camino a partir de aquél año.

De esta manera, en primer lugar, agradezco al Doctor Octavio Vázquez Aguado, quien es el Director de la Tesis Doctoral que acá se presenta. Con él, empecé mi proceso de formación posgradual, siendo él mi Director de Trabajo de Fin de Máster, cuando cursé el Máster en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables

por la Universidad de Huelva. Por tanto, mi agradecimiento también va para esta Universidad, donde recibí la oportunidad para desarrollar mis estudios posgraduales.

En segundo lugar, pero en el mismo nivel de importancia, agradezco a la Doctora María García Alonso, quien dirigió esta Tesis Doctoral en su etapa inicial. De ella, me llevé una enseñanza significativa cuando me dijo que “la Tesis no era el fin sino el medio para realizar el proceso de formación doctoral”. Desde ese momento, siendo mi primer año de Doctorado, aterricé del lindo sueño que representaba empezar este proceso y me comencé a confrontar, a cuestionar a mí misma y a desmontar mis propias teorías. Esa es una de las enseñanzas más valiosas que he recibido en mi formación académica y que sigo transmitiendo a mis propios estudiantes: “La investigación no es el fin, sino el medio para alcanzar el objetivo de un estudio”. Es la perspectiva que ayuda a mantener tanto la objetividad como la humildad en los procesos de construcción social del conocimiento.

En el 2012, al regresar a Colombia, me comencé a desempeñar como docente en el Urabá Antioqueño. Fue en esta región del departamento de Antioquia, Colombia, dónde pasé algunos de los mejores años de mi todavía corta vida y donde pude vivir por primera vez, en primera persona, las repercusiones del conflicto armado en mi país. De igual manera, al ser partícipe de estas consecuencias desde las realidades cotidianas de mis estudiantes, desarrollé una sensibilidad especial hacia el papel del docente en la transformación de los proyectos de vida de los estudiantes. Más que enseñar contenidos, el reto pasaba por empoderarlos frente a sus propias realidades y el tipo de futuro que querían construir. Alejandra, Pedro y Yana,

son los nombres de algunos de los estudiantes de 5-A, a quienes agradezco la posibilidad de comprender que el ejercicio docente implicaba “construir colectivamente con los alumnos” y no solamente transmitir aprendizajes. De manera paralela, en mi país se consolidó el proceso de paz con las FARC -Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas – e inevitablemente me surgió ese problema de investigación: ¿Cómo desde la escuela se puede aportar a la construcción social de la paz y a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes?

Después de dos años como docente en Urabá, retorné a mi ciudad natal Medellín, Colombia, dónde comencé a trabajar en el Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto De Dios. Allí tuve la oportunidad de conocer a los dos directivos, Carlos Monsalve y Catalina Sepúlveda, de quienes aprendí la importancia de ser un buen líder. A ellos también van dedicados mis agradecimientos. Fue en los dos años que trabajé allí, donde también tuve la oportunidad de desarrollar discusiones rigurosas con mis alumnos sobre la ciudadanía, el empoderamiento, el liderazgo, el proyecto de vida y la construcción social de la paz. También les agradezco por esas reflexiones que me permitieron mantenerme con los pies en la tierra, confrontarme a mí misma, cuestionar mis posibles sesgos y desarrollar mi Tesis con la humildad de alguien que es consciente de que el conocimiento es ante todo una construcción colectiva.

Es también en estos dos años, donde tengo la oportunidad de retornar a Urabá en diversas ocasiones para hacer el trabajo de campo de mi Tesis Doctoral, pero esta vez en

calidad de investigadora externa. Es esta combinación de una convivencia con la comunidad durante dos años y de varias visitas de campo en los dos años posteriores, lo que me da certeza sobre la veracidad y objetividad de las consideraciones presentadas en esta Tesis Doctoral. De esta manera, acá vienen mis otros agradecimientos, pues en las visitas a Urabá, realizadas en esos dos años, tuve todas las puertas abiertas para desarrollar mi investigación a cabalidad. Así, en primer lugar agradezco a Rogelio Isaac Tuñón Torres, Rector de la Institución Educativa El Playón y a Disney Lemus Cuesta, Coordinador Académico de ese momento. De igual manera, a los estudiantes Miguel, Luis, Wendy y los demás estudiantes del Grupo de Jóvenes Líderes de la Institución Educativa El Playón, que participaron activamente en cada uno de los encuentros realizados y de quienes obtuve grandes aprendizajes. A los otros docentes que como siempre, me han recibido con las puertas y me hacen sentir en mi segunda casa.

De igual modo, agradezco a quienes alguna vez se desempeñaron como docentes o coordinadores en esta región: María Angélica Alzate, Juan Fernando Guzmán, Sarat Abuchar, Aura María Fajardo Sandoval y Diego Alejandro Carrillo David. Gracias a sus experiencias en Urabá, he obtenido aportes significativos para analizar el problema de investigación desde la perspectiva de los docentes. Cuando llego a este punto, es necesario agradecer a todas las personas de Enseña por Colombia, dónde desde el año 2012 encontré un conjunto de personas con el mismo objetivo de promover el empoderamiento de las comunidades a través de la educación y quienes todavía siguen compartiendo sus experiencias vitales conmigo.

Todo esto me lleva a agradecer a la región dónde comencé a pensar en este sueño que ahora se traduce en esta Tesis Doctoral: Urabá. Aquella tierra objeto de luchas por el territorio y por el control del negocio del narcotráfico. Pero también, en diversos momentos históricos, de confrontaciones armadas entre el EPL, las FARC y las AUC. Aquella tierra que fue uno de los principales centros del conflicto armado en Colombia, pero a la que me aventuré con otros jóvenes de mi edad, aspirando al sueño de construir mejores oportunidades sociales y educativas en esta región. Aquél lugar que al conocer me hizo confrontar todos mis esquemas mentales sobre el conflicto colombiano, y que me hizo aprender el valor de la resiliencia y de la búsqueda de la felicidad en las pequeñas cosas de la vida. Aquél lugar donde las carreteras se confunden con las bananeras y el cielo azulado, y donde las playas se mezclan con paisajes selváticos y exuberantes. El lugar que me retó desde todas las perspectivas posibles, donde conocí en profundidad mi espíritu libre, perseverante y resiliente. El lugar, donde al llegar, hoy en día me sigo reencontrando con mi esencia: Urabá.

Por último, en orden de igual importancia, agradezco a las personas que conocí en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, a las valiosas oportunidades que recibí allí y a los valiosos aprendizajes para mi vida personal y profesional: el Rector, Luis Enrique, el Doctor Osvaldo, Vicerrector Académico y el Doctor Fabio, Director General de Investigación.

Octubre de 2017

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral surge como resultado de un proceso investigativo realizado entre los años 2013 y 2016 en el municipio de Carepa, región de Urabá, departamento de Antioquia, Colombia. El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el papel que juega la escuela en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario en Colombia. Este análisis es pertinente en el contexto del Posconflicto en el país, donde cabe preguntarse el papel que juega la escuela en la promoción de procesos formativos integrales que fomenten habilidades para la vida y para convivir en comunidad.

Como referentes teóricos, se toman en cuenta los planteamientos teóricos de la Pedagogía crítica donde se buscan procesos de aprendizaje dialógico que promuevan la reflexión crítica sobre las realidades sociales para incidir sobre ellas (Boyce, 1996; Freire, 1970; Giroux, 2014; McLaren, 2005). De igual manera, adquiere relevancia la perspectiva del empoderamiento como proceso que implica el desarrollo de las habilidades, capacidades y potencialidades de los individuos para incidir significativamente en su contexto (Musitu y Buelga, 2004; Zimmerman, 2000). Así mismo, se incluyen los planteamientos de la ciudadanía crítica y activa, donde se hace referencia al proceso mediante el que una persona asume una posición reflexiva frente a sus realidades sociales y desarrolla acciones concretas para mejorarlas (Cortina, 2005). Todo esto se complementa con la idea del Proyecto de Vida como un proceso que implica el desarrollo de estrategias concretas frente a los objetivos

vitales, teniendo en cuenta las limitaciones y las posibilidades del contexto social e histórico al que pertenece el individuo (D'Angelo, 2002).

En cuanto a la metodología, se recurre al estudio de caso como enfoque metodológico que permite tener una visión completa del panorama estudiado, a partir de la recolección de múltiples fuentes de datos y del contraste de datos cuantitativos con cualitativos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1989). De esta manera, se recurre a las técnicas utilizadas generalmente en Antropología de la Educación al ser una disciplina que analiza conductas, acontecimientos y procesos educativos a partir de su relación con los individuos, la escuela, la familia y la comunidad (Bouché, Feroso, Larrosa y Sacristán, 1995; Pérez, 1998). Concretamente se trata de cuatro: observación participante, entrevistas (en profundidad y estructuradas), grupos de discusión y análisis de documentación.

La investigación se desarrolla en dos fases: La primera tuvo lugar entre enero de 2013 y noviembre de 2014. La segunda se realizó entre diciembre de 2014 y diciembre de 2016. La primera implicó una convivencia con la comunidad durante dos años y se recurrió a la observación participante. En la segunda, se realizó a través de un trabajo de campo que sugirió varios viajes de regreso a la región para recoger los datos a través de entrevistas en profundidad, entrevistas estructuradas, grupos de discusión y análisis de documentación.

En cuanto a la población participaron 20 estudiantes de la Institución Educativa El Playón. La población está compuesta por 12 mujeres y 8 hombres, entre los 10 y los 18 años, quienes cursan grados desde 6° hasta 11° de Secundaria. De igual forma, participaron 8 docentes, 5 hombres y 3 mujeres. Entre los hombres, se encuentra el Rector y el Coordinador Académico.

El objeto de estudio de la investigación se centra en el análisis de las dinámicas de interacción social en esta escuela entre estudiantes, docentes, directivos. Con respecto al problema de investigación, se pretende indagar en qué medida estas interacciones responden a dos procesos complementarios entre sí. En primer lugar, ante la escuela como escenario catalizador de conflictos y representación 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 pretende 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.

En cuanto a los resultados, se plantea que en contextos vulnerables, el papel de la escuela consiste en promover el desarrollo de habilidades para la vida y para convivir en comunidad con el fin de incidir en la construcción del Proyecto de Vida del estudiante. Es ahí cuando surge la idea de Proyectos de Vida Alternativos (PVA). De acuerdo con esta investigación, un Proyecto de Vida Alternativo hace referencia a un proceso alternativo donde la vida académica de la niñez y la adolescencia, se alterna simultáneamente con las

responsabilidades laborales de la vida adulta. En este sentido, la búsqueda de las metas personales y la colaboración con el sustento del hogar se complementa con el proceso de formación en el ámbito escolar. Estos Proyectos de Vida Alternativos (PVA) inciden en el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalecen el empoderamiento del estudiante en su dimensión individual. De igual manera, posibilitan al estudiante hacer ejercicio de la ciudadanía crítica y activa impactando en su entorno familiar, escolar y comunitario.

De esta manera, se concluye que 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.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis comes as a result of a research process carried out between the years 2013 and 2016, at the Carepa Municipality, located in the Urabá Region of the Department of Antioquia, in Colombia. The general objective of this research is to analyse the role of the school in the construction of The Life Project of students and in the processes of community development in Colombia. This is a relevant analysis within the post-conflict process in Colombia, where it is important to find out the role of the school in the promotion of integral formative processes that foster abilities for living and coexisting in a community.

Fundamental notions of the Critical Pedagogy are taken into account as theoretical references for this research, specifically looking for processes of dialogical learning that promote critical reflexion about social realities in order to affect them (Boyce, 1996; Freire, 1970; Giroux, 2014; McLaren, 2005). Equally important as a theoretical reference is the Empowerment Perspective, as a process implying the development of abilities, capacities and potentialities that individuals could use to positively impact their contexts (Musitu & Buelga, 2004; Zimmerman, 2000). In the same way, the Critical and Active Citizenship Proposal is included, making a reference to the process through which a person assumes a reflective position in order to face social realities and carries out concrete actions to improve those realities (Cortina, 2005). As a complement to what was already mentioned, it appears the idea of The Life Project, as a process implying the development of concrete strategies to face vital objectives, taking into account the limitations and possibilities of the social and historical context surrounding the individual (D' Angelo, 2002).

Regarding the methodology, Case Study was the chosen procedure as it allows a whole vision of the studied panorama, by collecting data through multiple sources and contrasting quantitative and qualitative information (Eisenhardt, 1989; Yin, 1989). Therefore, techniques normally used in the Anthropology of Education were employed, as this is a discipline that analyses conducts, facts and education processes, basing on the relations among individuals, the school, the family and the community (Bouché, Feroso, Larrosa & Sacristán, 1995; Pérez, 1998). Specifically, the following four techniques: Participant observation, interviews (in-depth and structured), focus groups and document analysis.

The research develops in two stages: The first one took place between January 2013 and November 2014, the second stage was carried out between December 2014 and December 2016. The first stage implied coexisting with the community for two years, applying participant observation. During the second stage, fieldwork required various trips to the Region, in order to collect data through in-depth and structured interviews, focal groups and document analysis.

Twenty students from the *El Playón* Education Institution composed the population studied. There are 12 women and 8 men, between 10 and 18 years, studying from grade 6th to 11th of Secondary School. Additionally, 8 teachers, 5 men and 3 women, participated. The School Principal and the Academic Coordinator were in the group of male participants.

The objective of this research focuses in analysing the dynamics of social interaction in the school, among students, teachers and administrators. Finding out to what extent those interactions corresponded to two complementary processes bound together constitutes the problem of research. Firstly, looking at the school as a catalysing scenario of conflicts and as a representation of a reference for values and community behaviour. Secondly, looking at the school as a possible scenario of the construction of The Life Project. In this way, the intention is to analyse the role of the school in the reproduction of the community problems and, from that angle, how does the school intervene in the construction of The Life Project of students.

Regarding the results, it is stated that in the vulnerable contexts, the role of the school consists in promoting the development of abilities for living and for coexisting in community, with the objective of affecting the construction of The Life Project of students. It is there where the Alternative Life Project (ALP) idea emerges. According to this research, an Alternative Life Project makes reference to an alternative process in which the academic life of children and teenagers is combined with the working responsibilities of an adult's life. Consequently, achieving personal goals and collaborating with the economy of the family are complemented by the education process occurred at the school. These Alternative Life Projects (ALP) affect the development of abilities, capacities and potentialities that strengthen the student's empowerment in her/his individual dimension. Likewise, The ALP

allow students to act as critical and active citizens, impacting the family, school and community contexts.

In conclusion, the role of the school in the community development processes should begin at the bottom, from the mobilisation and organization of social actors. For that, the schools should become a place of social incidence where students realise and problematise their realities, positioning critically to assertively face challenges with concrete strategies.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	26
1. MARCO TEÓRICO: LAS PEDAGOGÍAS TRANSFORMADORAS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE EMPODERAMIENTO	37
1.1. Las pedagogías transformadoras: fundamentos teóricos	37
1.2. La pedagogía crítica y su papel en los procesos de aprendizaje crítico y activo ...	38
1.3. Movimientos y experiencias de transformación socio educativa	44
1.4. Rol de la educación ante las realidades y problemáticas sociales de las comunidades	50
1.5. El ejercicio del derecho a la educación y su impacto en los procesos de desarrollo social	56
1.6. La inclusión educativa y su impacto en los procesos de desarrollo social	60
1.7. El rol del educador en los procesos educativos	62
1.8. Los procesos de empoderamiento y sus tres dimensiones	65
1.9. La educación y su aporte al empoderamiento del estudiante.....	68
2. REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA)	71
2.1. Objetivos de la investigación	71
2.2. Objeto de estudio y problema de investigación	72
2.3. Enfoque metodológico	76
2.4. Población	77
2.5. Fases de la investigación.....	78
2.6. Primera fase: enero de 2013 – noviembre de 2014.....	78
2.6.1. Procedimientos metodológicos de la primera fase	83
2.6.2. La antropología de la educación y la observación etnográfica	84
2.6.3. Observación participante	85
2.7. Segunda fase: diciembre de 2014 – junio de 2017	86
2.7.1. Procedimientos metodológicos de la segunda fase.....	90

2.7.2. Entrevistas: entrevistas estructuradas, entrevistas en profundidad e historias de vida.....	90
2.7.3. Grupos de discusión	94
2.7.4. Análisis de documentación	96
2.8. Sistematización e interpretación de la información	100
3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA E HISTÓRICA DEL MUNICIPIO DE CAREPA: ANÁLISIS DESDE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONFLICTO ARMADO EN LA REGIÓN DE URABÁ	103
3.1. Departamento de Antioquia: Contextualización social y educativa	103
3.2. El conflicto: conceptualización teórica.....	106
3.3. Urabá: Interacción entre el pasado, el presente y el futuro.....	109
3.4. El Eje Bananero y el Golfo de Urabá	112
3.5. Contextualización del conflicto en el Urabá Antioqueño	115
3.6. Mapa de la Región de Urabá, Departamento de Antioquia	121
3.7. Carepa: la cultura costeña, chocoana y paisa se reconfiguran en el marco de la diversidad.....	122
3.8. La Institución Educativa El Playón: Educación y Humanismo	127
3.9. Institución Educativa El Playón: Sede Central, Sede Principal, Sede Diocesano Santa María y Provincia Playón.....	129
3.10. Acciones que orientan los procesos educativos en la Institución Educativa El Playón	135
3.11. Procesos de socialización, representaciones sociales, estereotipos y prejuicios en torno al conflicto en el ámbito entorno escolar.....	149
3.12. La percepción de la diferencia y el encuentro con la diversidad: tipos de conflictos en la Institución Educativa El Playón	154
3.12.1. Procesos culturales: Las percepciones y reacciones frente al “diferente”	154
3.12.2. Procesos académicos: relación y contradicción de las realidades sociales con respecto a la construcción del proyecto de vida.....	158
4. PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA): TENSIONES ENTRE LAS METAS VITALES Y LAS REALIDADES DEL CONTEXTO SOCIAL	163
4.1. Fundamentación teórica sobre la construcción del Proyecto de Vida en contextos vulnerables: enfoque desde una perspectiva crítica sobre el proceso de configuración de las trayectorias vitales.....	163

4.2. Definiciones y tensiones en la construcción del Proyecto de Vida	163
4.3. Dimensiones del Proyecto de Vida	165
4.4. Estructuras de transición y tipos de trayectorias vitales	169
4.5. Características del Proyecto de Vida	172
4.5.1. Valoración de sí mismo	173
4.5.2. Proyección futura.....	174
4.5.3. Contexto social y relación con el entorno	176
4.6. Metodología	177
4.6.1. Población	178
4.6.2. Técnicas e instrumentos.....	180
4.6.3. Sistematización de la información.....	182
4.7. Resultados: La construcción del Proyecto de Vida. Tensiones entre las metas vitales y las realidades del entorno social	190
4.7.1. La valoración de sí mismo: construcción del proyecto vital y posibilidades de autorrealización en un contexto vulnerable.....	192
4.7.2. Proyección futura: papel de los objetivos y las estrategias vitales frente al rol del entorno social	203
4.7.3. Recursos económicos, contexto social y relación con el entorno	220
4.8. Proyectos de Vida Alternativos (PVA).....	221
4.8.1. Limitaciones de los recursos económicos y estrategias de trabajo informal en la construcción del proyecto de vida.....	222
4.8.2. Entorno social y relaciones sociales e interpersonales	230
4.8.3. Perspectiva de género: impacto del contexto social y los recursos económicos en la construcción del proyecto de vida	235
4.9. Conclusiones sobre la construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en el Urabá Antioqueño	239
5. DIFICULTADES Y RETOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA): APORTES DE LA ESCUELA EN EL POSCONFLICTO	243
5.1. Retos de la Institución Educativa El Playón en el año 2012	244
5.2. Papel de la Institución Educativa El Playón en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos	247

5.3.	Fase 1: Fortalecimiento de la corresponsabilidad de la comunidad educativa	252
5.3.1.	El papel del estudiante: El Grupo de Jóvenes Líderes y el ejercicio del liderazgo en la Institución Educativa El Playón.....	257
5.4.	Fase 2: Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo.....	264
5.4.1.	El liderazgo en el entorno escolar: Conceptualización teórica.....	264
5.4.2.	La construcción colectiva del colegio como estrategia para promover la intervención activa del estudiante en el entorno escolar	266
5.4.3.	Aprendizaje colectivo desde el ejemplo como forma de ejercer el liderazgo 277	
5.5.	Fase 3: Formación integral desde el humanismo	289
5.5.1.	Educación con sentido humanista: conceptualización teórica.....	289
5.5.2.	El humanismo como propuesta de formación integral y de fortalecimiento del proyecto de vida del estudiante	291
5.6.	Ciudadanía activa: Conceptualización teórica	297
5.6.1.	Articulación del proyecto de vida alternativo y los proyectos de vida colectivos desde el ejercicio de la ciudadanía.....	300
5.6.2.	“El papel de líder no se vive sólo en el colegio, sino en la casa y la calle” .	308
5.7.	Conclusiones: dificultades y retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)	318
6.	PAPEL DEL DOCENTE Y DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA) COMO APUESTA ALTERNATIVA A LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA EDUCACIÓN	322
6.1.	Fundamentación teórica: las Teorías de la Reproducción y las Teorías de la Resistencia frente a la visión instrumental de la educación.....	324
6.2.	Caracterización de los Docentes	328
6.3.	Técnica seleccionada para recoger los datos	331
6.4.	Análisis y sistematización de los datos	332
6.5.	Resultados	338
6.5.1.	Dificultades de los procesos educativos en el Urabá Antioqueño.....	339
6.5.2.	Factores relacionados con el contexto social.....	340
6.5.3.	Factores relacionados con el sistema educativo.....	344

6.5.4. Factores relacionados con características del sistema educativo en el contexto rural	356
6.5.5. Estrategias y resultados de las estrategias desarrolladas frente a las limitaciones del sistema social y educativo.....	362
6.5.6. Retos de los docentes frente a los procesos educativos en el Urabá Antioqueño.....	370
6.6. Conclusiones: papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) como apuesta frente a la visión instrumental de la educación.....	376
7. CONCLUSIONES: CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA) EN CONTEXTOS VULNERABLES. PAPEL DE LA ESCUELA EN EL PROCESO DEL POSCONFLICTO EN COLOMBIA.....	380
7.1. Conflicto y relaciones interpersonales en el aula.....	382
7.2. Construcción de Proyectos de Vida Alternativos en el Urabá Antioqueño y ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar.....	384
7.3. Papel de la escuela en los procesos de desarrollo comunitario: aportes para el proceso del posconflicto en Colombia.....	387
7.4. Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables	393
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	400
ANEXOS	427
Anexo 1: Primer momento del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida	427
Anexo 2: Segundo momento del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida.....	429
Anexo 3: Guía de preguntas de los grupos de discusión	431

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características del Proyecto de Vida.....	183
Tabla 2: Matriz de análisis sobre las dimensiones del Proyecto de Vida.....	185
Tabla 3: Problemáticas de la Institución Educativa El Playón en el año 2012	245
Tabla 4: Matriz de análisis sobre el papel de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA).....	249
Tabla 5: Matriz de análisis sobre el papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA).....	333
Tabla 6: Dificultades de los procesos educativos en el Urabá Antioqueño.....	339

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estudiantes por edades	179
Figura 2: Estudiantes por grado escolar	180
Figura 3: Dimensiones del Proyecto de Vida	191
Figura 4: Componentes de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)	222
Figura 5: Papel de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA).....	249
Figura 6: Actores que inciden en la corresponsabilidad de la comunidad educativa	263
Figura 7: Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo	288
Figura 8: Impacto del ejercicio crítico y activo de la ciudadanía y de la formación integral desde el humanismo en los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)	317
Figura 9: Docentes por sexo	329
Figura 10: Docentes por edades.....	329
Figura 11: Docentes por profesión	330
Figura 12: Docentes según ciclo académico en el que se han desempeñado	331
Figura 13: Cargos desempeñados	332
Figura 14: Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables.....	394

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo analizar el papel que juega la escuela en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario en Colombia. Por tanto, se espera que esta investigación sirva de aporte al análisis de la coyuntura actual que atraviesa el país, donde se aspira a promover procesos de construcción social de la paz desde las propias comunidades. En esa medida, como eje de este estudio se toma el contexto educativo y los actores que intervienen en él: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Con ello, se aspira a redefinir el papel de la escuela en el proceso del Posconflicto en Colombia, teniendo en cuenta el rol, el posicionamiento crítico y las acciones concretas que debe asumir frente a las realidades sociales de su entorno con el fin de incidir de manera significativa en este momento histórico del país.

Efectivamente, 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 éste 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 fortalecimiento 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 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; integrar 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 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 y 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 (Arboleda y Vargas, 2016; Mejía, Giraldo y Leyva, 2015).

Desde esta forma, para responder al objetivo de esta investigación, la Tesis Doctoral que se presenta a continuación, se ha estructurado a partir de siete capítulos: un capítulo de con la fundamentación teórica, un capítulo con los aspectos metodológicos de la investigación, cuatro capítulos con los resultados y un capítulo con las conclusiones.

El primer capítulo se denomina *Marco teórico: las pedagogías transformadoras y su relación con los procesos de empoderamiento*. En este capítulo se desarrolla el marco teórico y conceptual de esta investigación. Por tanto, se hace un primer acercamiento a los principales planteamientos sobre la pedagogía crítica, la educación popular y las experiencias de transformación socioeducativa en diversos contextos a nivel mundial. De igual manera, se realiza una aproximación en profundidad al concepto de empoderamiento, sus tres dimensiones y su relación con los procesos educativos.

El segundo capítulo se denomina *Reflexiones metodológicas sobre la investigación e intervención social en contextos educativos: análisis desde la construcción de proyectos de vida alternativos (PVA)*. En este capítulo se detalla de manera concreta los objetivos de esta investigación, el enfoque metodológico, el problema de investigación, el objeto de estudio, la población y las técnicas e instrumentos utilizados para recoger los datos. De igual manera,

este capítulo sirve como aporte metodológico a la ejecución de procesos de investigación e intervención social en contextos académicos. Con ello, se espera que sirva como base para su replica en otros entornos sociales y culturales en situación de vulnerabilidad.

El tercer capítulo se denomina *Contextualización social, educativa e histórica del municipio de carepa: análisis desde las características del conflicto armado en la región de Urabá*. En este capítulo se realiza una aproximación en profundidad a los procesos sociales, educativos e históricos del municipio de Carepa. Todo ello se enmarca en el análisis de los fundamentos conceptuales sobre el conflicto y las características del conflicto armado en el Urabá Antioqueño. De igual manera, se realiza una aproximación a los procesos educativos, a las relaciones interpersonales y a los tipos de conflictos en la Institución Educativa El Playón al ser el lugar donde se enmarca esta investigación. Por tanto, esta contextualización del municipio y del colegio ayuda a comprender los resultados de la investigación en su propio contexto.

El cuarto capítulo se denomina *Proyectos de vida alternativos (PVA): tensiones entre las metas vitales y las realidades del contexto social*. A partir de este momento, se comienzan a presentar los resultados de la investigación. Para ello, en principio se realiza una conceptualización teórica sobre la definición de Proyecto de Vida, sus tipos, sus características y sus dimensiones. Todo ello sirve como base para perfilar los instrumentos y las técnicas de la investigación. A partir de esta primera fase, surge como categoría analítica central de esta investigación, el concepto de “Proyecto de Vida Alternativo (PVA)”, que se constituirá como base de esta Tesis Doctoral.

El quinto capítulo se denomina *Dificultades y retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA): aportes de la escuela en el posconflicto*. Este capítulo profundiza el tema de la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) pero en este caso desde el contexto educativo. Esto tiene como objetivo identificar el papel de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). Para ello, se realiza una conceptualización teórica en torno a temas como la ciudadanía activa, el humanismo y el liderazgo. En cuanto a los resultados, se plantea la necesidad de promover tres procesos: la corresponsabilidad de la comunidad educativa, el fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo y la formación integral.

El sexto capítulo se denomina el Papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) como apuesta alternativa a la visión instrumental de la educación. En este capítulo se hace una conceptualización teórica sobre las Teorías de la Reproducción y las Teorías de la Resistencia. Posteriormente, se hace una caracterización de los docentes que han participado en esta investigación, teniendo en cuenta la edad, el género, el nivel de escolaridad, la profesión y los grados donde han sido profesores. Esto sirve para comprender en profundidad las características del sistema educativo en contextos vulnerables, teniendo en cuenta sus dificultades, retos y estrategias para abordar los procesos académicos de manera efectiva.

En el último capítulo de esta Tesis Doctoral se presentan las conclusiones y se denomina “Construcción de Proyectos de Vida alternativos (PVA) en contextos vulnerables: papel de la escuela en el proceso del posconflicto en Colombia”. Este capítulo se constituye

como una reflexión final y en profundidad sobre los resultados presentados. De esta manera, hace un último análisis sobre cómo se responde al problema y a los objetivos planteados por la investigación. De igual manera, aporta una Propuesta concreta para aportar al proceso del Posconflicto en Colombia e incidir en las dinámicas de Desarrollo Comunitario en Colombia desde la escuela. Para ello, propone cuatro líneas de acción en intervención social y educativa en contextos vulnerables, con sus objetivos y sus estrategias: Resolución asertiva de conflictos y convivencia, Proyecto Vital y desarrollo de habilidades y valores para la vida, Ejercicio crítico y activo de la ciudadanía, y Construcción social de paz desde la escuela.

Se espera finalmente que esta Tesis Doctoral sirva de insumo al análisis de procesos de investigación e intervención social y educativa en contextos vulnerables con características sociales, políticas y económicas diversas. Así, la finalidad última de esta investigación es servir como herramienta teórica y metodológica para aportar a la construcción de procesos de Desarrollo Comunitario desde los contextos educativos.

CAPÍTULO 1

Marco Teórico: las pedagogías transformadoras y su relación con los procesos de empoderamiento

1. MARCO TEÓRICO: LAS PEDAGOGÍAS TRANSFORMADORAS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE EMPODERAMIENTO

1.1. Las pedagogías transformadoras: fundamentos teóricos

La investigación se fundamenta en los principios teóricos centrados en las pedagogías transformadoras. De acuerdo con sus objetivos, se realiza un análisis crítico de las estructuras sociales y sus problemáticas con el fin de proponer acciones educativas orientadas a la transformación económica, política, cultural y social (Ayuste, 2011; Ayuste y Trilla, 2005). En este sentido, la educación y por tanto, la labor docente, adquieren una función social orientada a la generación de mayores oportunidades sociales. Es por ello que las pedagogías transformadoras convierten al educando en protagonista de su proceso de formación. Por su parte, el docente no es un transmisor de conocimientos, sino un líder que promueve la construcción del conocimiento en favor del empoderamiento de los estudiantes. Por el contrario las pedagogías conservadoras se caracterizan por validar los valores establecidos, las tradiciones culturales y las estructuras sociales (Ayuste, 2011).

Desde esta perspectiva, las pedagogías transformadoras abordan el centro educativo no como una entidad externa al contexto social, sino como un componente integral de la comunidad. En este caso, las personas no adquieren un único papel como estudiantes, pues la escuela deviene en espacio donde ellos actúan como ciudadanos, haciendo ejercicio activo de sus deberes y derechos. Es así que estas pedagogías están enfocadas en convertir al aula de clases en entorno de construcción colectiva del conocimiento, debate social, formación integral y desarrollo comunitario.

Entre estas pedagogías, a lo largo de varias décadas se han fundamentado varias propuestas teóricas y metodológicas. En esta investigación, se toma como base aquellas en las que se promueve la crítica social y la construcción colectiva del conocimiento como ejes de la transformación. En esa medida, es pertinente destacar la pedagogía crítica, la educación emancipatoria, el aprendizaje dialógico y el constructivismo crítico. Además, se destaca un especial interés en su relación con las pedagogías prácticas, cuyos planteamientos teóricos proponen un cambio efectivo de las realidades existentes (Ayuste, 2011).

1.2. La pedagogía crítica y su papel en los procesos de aprendizaje crítico y activo

La pedagogía crítica destaca la importancia de la labor docente en la generación de reflexiones sociales y políticas desde las aulas con el fin de motivar acciones de cambio en comportamientos y actitudes frente a las problemáticas de un contexto. Según su planteamiento, la escuela está inscrita en la comunidad y debe fomentar análisis que promuevan acciones de transformación frente a las problemáticas de una sociedad (Ayuste, 1994). De este modo, los salones se convierten en espacio de ejercicio de la ciudadanía donde se comienza a impulsar la participación activa y la acción propositiva frente a la desigualdad, la violencia o la exclusión. En esa medida, esta pedagogía no es neutral y apuesta por el cambio social a través del compromiso de personas críticas frente las realidades en las que se desenvuelven (Boyce, 1996; Freire, 1997; Giroux, 2014; McLaren, 2005).

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se convierte en proceso que al cambiar críticamente al sujeto, también modifica sus relaciones con el mundo, al que se siente en deber y capacidad de transformar. En esa medida, esta propuesta promueve el aprendizaje, la reflexión y la acción en beneficio de las comunidades empobrecidas, marginadas y excluidas (McLaren, 2005). En esta pedagogía sin embargo, el proceso del saber no se asume como conjunto de hechos transmitidos sino como construcción, creación y reconstrucción que permite una nueva comprensión de las problemáticas sociales. De esta perspectiva, se genera una transformación del estudiante, de su esencia y de su papel en la sociedad. Adquiere una renovada comprensión de su contexto y un nuevo compromiso social que lo impulsa a buscar activamente la equidad de oportunidades y la superación de las desigualdades. Así, la educación crítica impulsa el desarrollo de habilidades, valores y competencias que favorecen la comprensión del mundo y su intervención sobre él en favor de la justicia social, política y económica (Freire, 1997; Giroux, 2014).

En este contexto, esta propuesta pedagógica evidencia el conocimiento como un proceso de construcción social, ciudadana y continua enfocada en la comprensión de sí mismo y del mundo. Por tanto, las relaciones sociales, las problemáticas y las desigualdades, adquieren una nueva significación ante un saber que ha sido construido comunitariamente y en el marco del contexto al que pertenece. Pues en efecto, la pedagogía crítica se basa en la idea de que el proceso educativo debe fomentar la construcción colectiva del aprendizaje a

partir de la interacción crítica, creadora y reflexiva de estudiantes y docentes (Giroux, 2014; Goodman, 2008; McLaren, 2005). En estas circunstancias, el conocimiento no es un saber único, unilateral y completo sobre nosotros mismos y sobre la sociedad. Por el contrario, es una creación que en su calidad de acción, también es un acto de transformación. Según Freire, se trata de un proceso colectivo donde los que enseñan y los que aprenden, construyen conjuntamente una nueva significación frente al saber (1970, 1993, 1997). Por ello, el conocimiento no es transferencia, no es acumulación, no es depósito y tampoco es banco de saberes. A través de esta dinámica, el estudiante, en tanto que individuo, se reconoce como parte activa en la creación de percepciones frente a un hecho determinado.

Desde este enfoque, en tanto que creación, el conocimiento es más que una construcción teórica e impulsa la acción. Es actuación reflexiva sobre la realidad que cambia los comportamientos frente a las desigualdades y las injusticias. Por eso, se responde a las necesidades del estudiante y se crean las condiciones para su autodeterminación en la sociedad, actuando proactivamente en favor de derechos que fortalecen la democracia (Giroux, 2014, McLaren 2005). He ahí entonces una alternativa para comprenderse a sí mismo y el papel que cada quien tiene en la sociedad. Efectivamente, el individuo vuelve a recrearse a través de este proceso como sujeto socialmente activo que hace ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos. De esa forma, se fomenta el compromiso y la responsabilidad. Es decir, el estudiante no es simplemente espectador de las desigualdades, sino que es capaz de comprender sus razones y actúa para empoderarse de su proyecto de vida. Además, no sólo es capaz de identificar las razones de un conflicto, sino que reflexiona

sobre él y mejora su convivencia en el aula. Se trata de cambios progresivos que transforman una comunidad.

De acuerdo con los planteamientos de la pedagogía crítica, la construcción del aprendizaje se realiza en el marco de una relación dialógica donde las interacciones entre estudiantes y docentes están mediadas por el diálogo. Sin embargo, éste se convierte en reflexión y acción colectiva frente a las problemáticas de la sociedad. Por esta razón, todo proceso educativo que se basa en la discusión como estrategia para construir el saber tiene entre sus objetivos la mediación activa en las problemáticas de la cotidianidad (Casamitjana et al., 2000; Grundy, 1987; Freire, 1993). Por ello, enseñar y aprender, como interacción que renueva a las personas, es un acto creador y transforma las realidades de personas que se comprometen a desarrollar nuevas relaciones basadas en la solidaridad, el respeto y la inclusión. Es ahí donde comienzan los cambios que evidencian la educación como proceso de transformación humana. En las aulas, en su función de microcosmos social que favorece la reflexión sobre sí mismo y sobre el otro, impulsando acciones en favor de la convivencia social. Según Freire, todo proceso educativo implica el análisis, la problematización, el diálogo, la toma de decisiones, la adquisición de compromisos y la certeza de que la realidad es cambiante y corresponde al ser humano empoderarse de ese proceso (1976).

A través de esta perspectiva, la labor educativa no sólo busca garantizar una formación integral del ser humano, sino también desarrollar competencias, habilidades y valores que permitan contribuir con la justicia social. Así, este tipo de educación pretende

lograr mayor equidad a través del empoderamiento de mujeres, niñas, poblaciones vulnerables, minorías étnicas, víctimas del conflicto y comunidades empobrecidas. Es así que el proceso de formación pasa a convertirse en una forma de fortalecer la construcción del yo y del proyecto de vida en beneficio de la comunidad. Por tanto, la educación es *emancipadora, liberadora y esperanzadora*. Los seres humanos construyen entre sí una nueva comprensión de los conocimientos, de las problemáticas y de las desigualdades a través de la reflexión crítica. A través del análisis y de la acción, se reconstruyen, se liberan y transforman su contexto (Freire, 1970).

De ese modo, la educación fomenta la esperanza sobre la posibilidad de construir realidades donde las mujeres puedan obtener mejores salarios, las niñas puedan ir a los centros educativos, los jóvenes consigan empleos y las minorías étnicas no sean excluidas. En este caso, la tarea educativa, a partir de ese ideal, fomenta concreta y objetivamente las condiciones para que las comunidades comprendan estas desigualdades y se apropien de sus decisiones. En efecto, cuando el docente promueve prácticas pedagógicas participativas y críticas, el estudiante adquiere competencias para comprender las realidades, interactuar con los demás y actuar en favor de sus objetivos. Como ciudadano, ya no se va a sentir irremediabilmente atrapado por las dificultades económicas, políticas y sociales, sino que va a resurgir con una nueva actitud emancipadora. Se sentirá capaz y competente para lograr sus metas personales y laborales. Sabrá que es actor social determinante en la búsqueda de la equidad, la justicia y la inclusión. Esa es la esencia de una educación esperanzadora que promueve el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la democracia a través de la crítica

y de la acción en favor de la transformación social e individual (Freire, 1993; Giroux, 2014; McLaren, 2005).

Los planteamientos desarrollados sobre la Pedagogía Crítica, han encontrado en la Educación Popular latinoamericana otra fuente de teorización. De acuerdo con esta propuesta, el conocimiento se construye colectivamente a partir del diálogo, de la práctica y de la participación, teniendo en cuenta el contexto como eje de acción y de transformación (Núñez, 2005). En este caso, el educando se convierte en eje central del proceso de formación y se intenta responder a sus necesidades e intereses con el fin de lograr un pleno desarrollo integral. Se aspira a que el estudiante se reconozca como sujeto activo del proceso educativo y se comprometa con el logro de sus propios objetivos. Desde este punto de vista, las relaciones de desigualdad se convierten en oportunidades que transforman al alumno y sus interacciones con el mundo. Pues en efecto, a través del conocimiento como acción dialéctica, él se empodera y transforma su calidad de vida. Por ese motivo, la educación se manifiesta como acto democratizador que emancipa a los sujetos tanto dentro como fuera del aula (Núñez, 2005).

Es posible concluir diciendo que la Pedagogía Crítica se presenta como proceso educativo que construye colectivamente el conocimiento y cambia las interacciones dentro del aula de clase, transformando las relaciones del alumno con su contexto. Así, la educación es *problematizadora* (Freire, 1970). Pues en efecto, la creación dialógica del saber promueve la participación, la motivación y el surgimiento de aprendizajes significativos para el

educando. Así, el proceso educativo adquiere una nueva dimensión ante sus ojos pues le permite reconocerse como ciudadano socialmente activo y constructivo. De hecho, garantiza compromisos reales con respecto al logro de la equidad, la inclusión y el desarrollo social. Es decir, la reflexión colectiva en el aula se transforma en acción crítica sobre la realidad.

1.3. Movimientos y experiencias de transformación socio educativa

Algunas experiencias educativas a nivel internacional, promueven la ejecución de prácticas pedagógicas críticas y participativas con el fin de impulsar procesos de transformación social. Como característica particular, estas propuestas se han desarrollado en contextos sociales con problemáticas de exclusión, pobreza y convivencia. Desde esta perspectiva, estas iniciativas incentivan la implementación de metodologías innovadoras y cambios educativos sustanciales con el fin de responder a estas dificultades sociales (Barrio de la Puente, 2005). Es así que se propende por la escuela como escenario de empoderamiento y de formación ciudadana con el fin de impulsar mayores oportunidades para mujeres, minorías étnicas, personas en situación de riesgo, víctimas del conflicto y comunidades pobres.

Es decir, se trata de experiencias basadas en la idea de la *transformación socioeducativa* como eje del desarrollo social. Así, se busca un *cambio educativo profundo* que no solo sea innovador en cuanto a sus metodologías, sino que también promueva la construcción de una ciudadanía crítica y responsable desde la participación, la solidaridad, la

equidad y la acción (Ayuste, 2011; Ibáñez, 2003). Se trata entonces de un enfoque que reconoce la función social de la educación en el fortalecimiento del tejido comunitario. Según este planteamiento, adquiere importancia fundamental el papel del estudiante como ser humano que reflexiona, toma decisiones y construye responsablemente su proyecto de vida. Además, al ser parte de esa comunidad, las interacciones que se producen entre estudiantes y docentes en el centro educativo, promueven alternativas de solución ante las dificultades del contexto.

De esta manera, la transformación, que comienza como innovación educativa, implica la construcción conjunta de nuevas significaciones sociales entre alumnos y profesores, quienes van asumiendo compromisos reales frente a su comunidad. Eso se logra cuando el docente invita al estudiante a relacionar críticamente las problemáticas de convivencia en su salón con las dificultades que hay en su comunidad. También se promueve cuando se incentiva la participación en el aula, se valida su aporte en la propuesta de alternativas y se comienza a entender como parte esencial en los procesos de desarrollo. Es ahí que el estudiante se empodera y cambia comportamientos. En concreto, la transformación social comienza en el aula de clases.

A continuación, se analizan los principales fundamentos teóricos de algunas experiencias de transformación socioeducativa a nivel internacional:

- **Aprendizaje en servicio comunitario:** Desarrollado en Estados Unidos por la Comisión de Educación a principios de los años 90, el aprendizaje en servicio comunitario reconoce que la institución educativa adquiere un compromiso social frente a su contexto. De esta perspectiva, la labor educativa no sólo tiene la intención de fomentar mayor participación, motivación y éxito académico entre los alumnos. Además, tiene el objetivo de promover la responsabilidad cívica y el compromiso con la comunidad (ECS, 2002). Por ello, este enfoque promueve el empoderamiento del estudiante como estrategia para fortalecer el éxito escolar, la inclusión social y la responsabilidad frente a las necesidades de su entorno. El alumno tiene una *voz* como oportunidad de participación, así como el derecho y el deber de contribuir a la sociedad.

- **Escuelas aceleradoras:** El Proyecto de las Escuelas Aceleradoras se comenzó a implementar en Estados Unidos por Henry M. Levin en 1986. De acuerdo con este planteamiento, en condiciones de exclusión, pobreza y vulnerabilidad social, se debe buscar que los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades. Según Levin, esta propuesta más que atender las dificultades académica ofreciendo la misma educación para todos e incluso una baja calidad educativa precisamente por esos factores, lo que busca es potencializar las capacidades de cada alumno (2000). Por ello, este enfoque hace énfasis en la atención a las necesidades de formación de los estudiantes con el fin de lograr el éxito académico y el desarrollo integral. He ahí una perspectiva que favorece la inclusión como oportunidad de justicia social, la equidad como generación de mayores oportunidades y la construcción del proyecto de vida

como construcción activa de la ciudadanía. En estas escuelas, por tanto, las dificultades y las desigualdades no impiden el cambio. Por el contrario, impulsan la construcción de sí mismo, el fortalecimiento de la democracia y la transformación social.

- **Programa de Desarrollo Escolar:** Este Programa se comenzó a implementar por James P. Comer y sus compañeros de la Universidad de Yale en 1968. La propuesta surge como alternativa de intervención socioeducativa en contextos donde prima el fracaso escolar, la pobreza y las problemáticas familiares o sociales. En este sentido, este planteamiento promueve el proceso educativo como oportunidad del estudiante para desarrollarse integralmente, logrando éxito académico, mayores oportunidades sociales y competencias para ejercer su ciudadanía (Comer, 2005). Así, el centro educativo se convierte en espacio de interacción social donde se construyen conocimientos, competencias y habilidades para participar en la sociedad. Desde este punto de vista, se centra la atención en el *desarrollo* físico, cognitivo, psicológico, social, ético y del lenguaje para contribuir a la autorrealización y a la actuación social efectiva (Comer, 2005).

En ese orden de ideas, la propuesta sugiere que el aprendizaje es una construcción conjunta entre estudiantes, docentes y comunidad. Por eso, el conocimiento, que no sólo es académico, fomenta la resolución de problemas, la colaboración y el consenso (Comer, 2005). Es de ese modo que el Programa de

Desarrollo Escolar se presenta como oportunidad de contribuir a la participación, a la equidad y al fortalecimiento de compromisos con respecto a las desigualdades sociales. El aula se convierte en escenario de interacción social y el alumno adquiere relevancia como ciudadano que actúa activamente en su propio proyecto de vida y en la solución de problemáticas que fortalecen la calidad de vida de su entorno. Así, esta concepción de la labor educativa como proceso integral favorece el empoderamiento del estudiante al crear las condiciones para asumir decisiones y compromisos que impactan en la transformación de su realidad.

- **Enseñanza para todos:** Es un movimiento iniciado en 1989 por Wendy Kopp en Estados Unidos y que tiene como origen su Tesis de Grado. La propuesta se centra en la idea de fomentar calidad educativa para niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad con el fin de que tengan mejores oportunidades sociales. Sin embargo, en este caso el proceso de transformación tiene por objetivo fortalecer el liderazgo de los estudiantes quienes a su vez son formados por docentes “líderes” (Kopp, 2008). En esa medida, como sugiere la pedagogía crítica, el docente no es un transmisor de conocimientos sino que crea las condiciones para su construcción colectiva. De esta manera, el educando toma decisiones, construye su proyecto de vida y crea nuevas relaciones en el centro educativo, al que va transformando progresivamente. Así, la educación como proceso de empoderamiento, implica el ejercicio de liderazgo como oportunidad de intervención sobre el mundo.

- **Los movimientos de renovación pedagógica (MRP):** Se trata de asociaciones de docentes de diferentes niveles educativos que surgen en España a mediados de los años 70. Según su ideario, se propone una transformación social y educativa a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas que sean innovadoras, críticas y participativas. Para este fin, el proyecto educativo debe fomentar la inclusión, la participación democrática, el desarrollo integral, el éxito escolar, la movilidad social y la acción responsable (Llorente, 2003). De esta perspectiva, la educación también es un proceso político orientado a fortalecer la ciudadanía, a superar las exclusiones y a construir país.

- **Comunidades de aprendizaje:** Este modelo educativo es desarrollado a partir de 1995 por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Se trata de una forma de comprender la comunidad educativa como escenario de interacción entre estudiantes, docentes y actores sociales que se unen en favor de su transformación. No obstante, este proceso se produce en todos sus niveles pues se busca cambiar el contexto de aprendizaje, la forma de construir el conocimiento, las expectativas, las relaciones en el aula, así como las relaciones entre centro educativo, familia y comunidad (Diez-Palomar y Flecha, 2010). En última instancia, se busca convertir la desigualdad, la violencia y la exclusión en transformación colectiva de la sociedad. Para ello, el centro educativo es el eje donde se desarrolla este proceso.

En las comunidades de aprendizaje, las interacciones se promueven a partir del aprendizaje dialógico. El diálogo fomenta la construcción colectiva del conocimiento desde el centro educativo, modificando la relación de los individuos con sí mismos y la con la comunidad. Pues en efecto, este concepto hace referencia a un proceso donde el diálogo y la interacción promueve el aprendizaje, la comprensión, la solidaridad y la inclusión (Ferrada y Flecha, 2008). Es una nueva forma de comprender al otro y se construye conjuntamente, promoviendo el desarrollo de nuevos comportamientos y actitudes en las aulas. Garantiza nuevas relaciones sociales basadas en la comprensión y fortalece la corresponsabilidad. De esta forma, los miembros de la comunidad educativa, al cambiar sus relaciones con el mundo, logran transformarlo.

1.4. Rol de la educación ante las realidades y problemáticas sociales de las comunidades

La educación promueve la creación y reconstrucción de los aprendizajes que se producen en el aula de clase. En este sentido, el proceso educativo se manifiesta como oportunidad continua y multidireccional para producir nuevos conocimientos. Es una construcción colectiva del conocimiento, donde los saberes se producen a partir del diálogo y la interacción continua entre educandos y educadores, quienes mutuamente generan nuevas percepciones sobre el mundo en el que se desenvuelven. Por ello, las habilidades, aptitudes y capacidades que se desarrollan en las aulas, no sólo impactan en el desempeño académico, sino también en la formación de seres humanos integrales. De este modo, las prácticas

pedagógicas y didácticas que se promueven en los escenarios educativos, se evidencian como posibilidad de formar ciudadanos, quienes a partir de una comprensión profunda y crítica de su realidad, son capaces de ofrecer propuestas de cambio frente a su propio contexto social.

Esto se evidencia en el aula de clase como escenario social donde se pone en juego el conjunto de similitudes, diferencias, contrastes y problemáticas que se producen en la sociedad. Por esta razón, los procesos educativos, cuando están centrados en fortalecer destrezas, habilidades y competencias, promueven cambios que impactan en las instituciones educativas, en las familias y en las comunidades. Porque en efecto, cuando las capacidades adquiridas permiten analizar críticamente los conocimientos sobre una situación, se garantiza la resolución de problemas académicos y de la vida cotidiana. Así, la educación implica la reflexión, el cambio de sí mismo y la acción sobre el contexto particular. Desde esta perspectiva, la labor educativa implica la democratización del aprendizaje y la creación de alternativas frente a las problemáticas sociales, fomentando acciones de transformación social.

Por esta razón, en el marco de las problemáticas sociales y económicas de las comunidades, la educación tiene el reto de fomentar el diálogo, la diversidad y la participación como ejes de la transformación social. A través de ella se fortalece el ejercicio activo de la ciudadanía, adquiriendo las capacidades para analizar, participar, decidir y actuar en la sociedad. En efecto, tiene una función en tanto que proyecto social y político dependiente de un momento histórico, un contexto concreto, unas necesidades sociales y

unos posicionamientos ideológicos concretos (Blanco, 2006). De esta manera, será posible generar propuestas pedagógicas que validen las diferencias sociales o cuestionen las desigualdades, fomenten el respeto a las diferencias y promuevan la igualdad de oportunidades. Es en esta medida que se evidencia el papel de la labor educativa como proceso transformador centrado en promover mayores índices de equidad en las sociedades. Todo ello coincide con la idea de que ésta debe responder a las necesidades, las dificultades y las aspiraciones de la sociedad a la que pertenece (Aguilera, 2011).

Es cierto que la educación también tiene la función de preservar el orden social, las costumbres y los valores de una sociedad. Es a través de ella que los ciudadanos se identifican como parte de una nación, de un escenario social y de un contexto histórico concreto. Sin embargo, hoy en día le queda el reto de fomentar procesos de crítica ante esas realidades con el fin de lograr, desde las aulas de clase, acciones específicas que deriven en *transformaciones reales* concretas. Así, adquiere la misión de promover e impulsar reformas, renovaciones y cambios sociales efectivos (Egido, 2011).

En esta instancia, es preciso indicar que una educación transformadora es la que promueve la construcción democrática del aprendizaje, así como la adquisición de competencias y habilidades para participar activamente como actores sociales. Es aquella donde el conocimiento no funciona como acumulación de saberes sino como herramienta para la resolución de problemas matemáticos, científicos, tecnológicos y cotidianos. De esa forma, otorga capacidades para fortalecer la competitividad académica y laboral e incentivar

la reflexión crítica sobre las dificultades de una comunidad. Por eso, la tarea educativa estaría orientada a formar seres humanos más responsables con su contexto y a garantizar mayor equidad social (Aguilera, 2011). En este caso, los niños y jóvenes construyen juntos el conocimiento, son sujetos activos del proceso académico y se empoderan de sus decisiones. Desde este contexto, los educandos comienzan a afrontar sus deberes y derechos como ciudadanos (Blanchard, 2011).

Con ello queda evidenciado que la labor formativa ofrece la posibilidad de contribuir a una mejor calidad de vida. A partir de una educación centrada en fortalecer el papel de los alumnos como seres humanos críticos y responsables sobre su realidad social, se incentiva la acción frente a las situaciones de problematización. Es de esa forma que comprenden su realidad, participan en ella y la transforman activamente. Este proceso comienza desde los mismos salones de clase donde pueden construir el saber conjuntamente, analizar críticamente su realidad, ejercer su derecho a la participación y aprender a valorar la diversidad. Es así como un estudiante deviene en ciudadano capacitado para lograr mayores oportunidades y generar acciones de transformación social.

Como se ha observado, la educación está vinculada directamente al contexto que pertenece y debe responder a sus necesidades. Es así como en comunidades con dificultades sociales, ésta se convierte en alternativa orientada a garantizar mayor participación, equidad e inclusión. En esa medida, al desarrollar procesos educativos pertinentes a las necesidades del entorno, no sólo se garantizan mejores índices de éxito escolar sino que se promueve el

desarrollo humano integral (Blanchard, 2011; Blanco, 2006; Egido, 2011). En efecto, cuando educar equivale a fortalecer la participación activa del educando en la sociedad, se puede contribuir a la obtención de mejores resultados académicos y a lograr mayor equidad entre hombres y mujeres. Además, se promueven condiciones básicas para acceder al mundo laboral y se comienzan a generar alternativas centradas en generar mejor calidad de vida.

De esta forma, cuando las prácticas educativas asumen compromisos reales con unas problemáticas particulares, comienzan a generar acciones de transformación social desde las aulas. Este tipo de procesos garantiza mayor diálogo, mayor interacción y mayor empatía entre los estudiantes. Es una forma de crear nuevas acciones de comportamiento a partir del *otro* y de lo *otro*. De esa manera es que un joven se considera sujeto activo de su sociedad y comienza a generar nuevas formas de participación, solidaridad y colaboración ante las dificultades comunes. Desde este enfoque, la educación contribuye a la justicia social y al fortalecimiento de los valores que cimientan la democracia (Aguilera, 2011; Krichesky, Martínez-Barrido, Peiret et al., 2011, Llorente, 2003).

Con esto, es posible afirmar que la educación transformadora se centraría en fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del reconocimiento de las potencialidades de los jóvenes, la apropiación crítica del conocimiento y la generación de acciones orientadas a promover mejores ambientes de aprendizaje. Además, se tendría en cuenta su capacidad para impactar positivamente en la percepción de la diversidad y la conciencia reflexiva frente a la alteridad. Esta orientación pedagógica generaría mayor

diálogo ante la diferencia, más empatía frente a los sentimientos del otro y más acciones frente a las dificultades del contexto. Así, el conocimiento es en sí mismo una herramienta para buscar mayores oportunidades académicas, económicas y sociales. En este caso los procesos educativos buscan sociedades más igualitarias y justas, fomentando mejoras permanentes para garantizar una enseñanza de calidad (Llorente, 2003).

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad reivindicar el papel de la escuela en el desarrollo de habilidades sociales y capacidades para construir un proyecto de vida basado en las decisiones individuales. Es cierto que la educación por sí sola no ofrece cambios económicos y salariales inmediatos a nivel personal o social. No todas las personas que han desarrollado procesos de formación exitosos, tienen las mismas oportunidades con respecto a otras personas que tienen su mismo nivel de formación. Sin embargo, la educación en sí misma es un proceso que *transforma al ser humano* y lo capacita para tomar decisiones, ser consecuente con sus metas y realizar acciones en favor de la vida que ha elegido conscientemente.

De este modo, más allá de situaciones adversas, educarse, es decir, transformar la esencia de sí mismo, contribuye a elegir y buscar la calidad de vida deseada. En este caso, el individuo no es reprimido por el contexto. Por el contrario, se forman ciudadanos comprometidos en superar las limitaciones de su realidad para superarlas efectivamente (Egido, 2011). Al observar críticamente la cotidianidad y ser partícipe de ella, es posible realizar acciones para transformar esas circunstancias.

Es pertinente concluir con la idea de que la educación transformadora es la que, en esencia, tiene el objetivo de transformar al ser humano. En esta propuesta educativa las personas son el foco de atención, se promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el pleno desarrollo integral (Blanchard, 2011). Por eso, toda dinámica de transformación social, está mediada por la formación de ciudadanos comprometidos en mejorar las dificultades de su entorno. No obstante, todo proceso de cambio implica la visualización de esa necesidad. Eso no se logra solamente con una enseñanza orientada al éxito académico. Para ello, la escuela debe promover valores universales como la diversidad, la reflexión, la convivencia y la solidaridad (Llorente, 2003). Ese es el primer paso para comenzar a realizar acciones de reinención de la realidad desde las aulas. Se trata de estrategias que de manera progresiva impactan significativamente a las familias y a las comunidades. Porque también es objetivo de la escuela contribuir a la construcción de una sociedad sostenible, justa y equitativa (Blanchard, 2011).

1.5. El ejercicio del derecho a la educación y su impacto en los procesos de desarrollo social

De acuerdo con la UNESCO, el ejercicio del derecho a la educación implica el pleno ejercicio de las potencialidades del ser humano, a través de aprendizajes socialmente relevantes, así como de experiencias pertinentes a las necesidades y características de su contexto (OREALC / UNESCO, 2007). Así, es un proceso que se realiza a lo largo de la vida y contribuye al fortalecimiento integral de las sociedades y de sus ciudadanos. En este

sentido, la institución educativa está orientada a promover el enriquecimiento personal y profesional, garantizando la construcción responsable del proyecto de vida e impactando positivamente en el desarrollo sostenible de las sociedades (PRELAC / UNESCO, 2002).

El primer paso para lograr que la educación cumpla con su función social, sería garantizando los mejores resultados posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la calidad educativa hace referencia a la capacidad de la escuela para equiparar oportunidades, atender a las particularidades del contexto y contribuir al desarrollo integral de los educandos. De esa manera, es posible fomentar la integración, la igualdad, la diversidad, la participación y la revisión de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas (Llorente, 2003). Es de esta forma que se puede aportar a la renovación de los procesos educativos, contribuyendo a la creación de ambientes de aprendizaje donde el estudiante es sujeto activo de la construcción del conocimiento. Con respecto a este punto, la UNESCO considera que la calidad educativa sugiere cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (OREALC / UNESCO, 2007).

Es posible considerar que la pertinencia hace referencia a la creación de prácticas pedagógicas que están en continuo diálogo e interacción con el contexto al que pertenece la escuela. Cuando una educación es pertinente, atiende a las necesidades de la institución educativa y sus educandos. Es decir, las Ciencias Sociales fomentan la crítica y la reflexión social. La Religión y la Ética incentivan el desarrollo de competencias ciudadanas. Las Matemáticas y las Ciencias impulsan la aplicación del conocimiento a la resolución de

problemas reales. En Lenguaje se promueve el uso del idioma en contextos concretos. En Tecnología se garantiza el acceso, el uso y la apropiación de las herramientas tecnológicas. Por ello, la pertinencia se relaciona con la capacidad de la escuela para comprender las necesidades de los educandos y del contexto con el fin de responder apropiadamente a esos requerimientos (Braslavsky, 2006).

Así, el aula debe servir como punto de partida para establecer las necesidades y las problemáticas que se pretenden intervenir. Es decir, en un salón compuesto por alumnos con baja autoestima, dificultades económicas y familiares, así como evidentes problemas de convivencia, el reto debe ser fortalecer las habilidades sociales para impactar de igual manera en el desempeño académico. Por esa razón, una educación pertinente debe ser significativa para determinada sociedad y cultura, promoviendo las herramientas para construir la autonomía individual (OREALC / UNESCO, 2007).

Por su parte, la relevancia es entendida como la intencionalidad que subyace a las estrategias pedagógicas, a la forma de enseñar e incluso de evaluar (OREALC / UNESCO, 2007). En esta instancia, si la finalidad de la educación es promover el desarrollo integral, se puede decir que ésta es relevante si fomenta las competencias para acceder al empleo, construir el proyecto de vida y participar activamente en la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación es relevante cuando el estudiante no se conforma con ganar Ciencias Sociales, sino que vota activamente en las elecciones escolares pues comprende el valor de la participación. Lo es cuando no sólo gana las asignaturas de Religión o Ética, sino que

realmente identifica la importancia de valores universales como el respeto o la solidaridad y los empieza a practicar en su vida. Por último, si en Emprendimiento se adquieren las competencias para iniciar un proyecto empresarial, puede decirse que se está fortaleciendo la esencia de labor educativa. He ahí entonces la idea de la educación como proceso transformador del ser humano.

Otro aspecto que adquiere interés es la equidad en educación como posibilidad que permite ofrecer oportunidades sociales y económicas de acuerdo a las necesidades del contexto. De esta manera, si la igualdad implica ofrecer las *mismas* oportunidades educativas, la equidad sugiere promover procesos de enseñanza y aprendizaje *de acuerdo* a las necesidades y dificultades de esa sociedad para ofrecer alternativas que potencialicen el bienestar social e individual. Desde esa perspectiva, la equidad apunta a ofrecer mejor calidad educativa en las comunidades más vulnerables, dotar a los ciudadanos de competencias que le permitan comprender su papel en la sociedad e incidir en el ámbito económico, político y social (Krichesky et al., 2011; Vargas de Avella, 2007). En esa medida, a pesar de las diferencias por sexo, edad, clase o etnia, e incluso, teniendo en cuenta esa diversidad presente en cada sociedad, se intenta responder a partir de procesos educativos que mejoren las condiciones de vida. Es decir, si la escuela responde a esas circunstancias y se promueve el ejercicio activo de la ciudadanía, la participación social y el acceso al empleo, es posible promover el desarrollo sostenible (OREALC / UNESCO, 2007).

1.6. La inclusión educativa y su impacto en los procesos de desarrollo social

En los diversos tratados sobre los derechos de los niños, se considera que las medidas para propiciar su desarrollo integral, son equiparables con las estrategias para fortalecer el acceso a la educación en condiciones de igualdad. De acuerdo con la ONU (1959), esto permitirá promover mayores oportunidades y contribuir al desarrollo social. Efectivamente, se trata de un derecho que permite potenciar actitudes y destrezas necesarias para participar en la sociedad. Además, disminuye las circunstancias de marginación y exclusión, como en aquellos casos relacionados con niñas, mujeres y comunidades vulnerables en diversos países. En relación con este fin, la Convención de los Derechos del Niño establece en su artículo 28 el derecho a la educación de manera progresiva y equitativa para garantizar procesos de desarrollo integral (ONU, 1989).

Una de las motivaciones relacionadas con la ratificación de este derecho, está vinculada con la necesidad de crear espacios de diálogo en torno a las necesidades de los niños y jóvenes frente al acceso a la educación en contextos vulnerables. En consecuencia, en el marco de las sociedades globalizadas donde la diversidad es una de las características de las aulas, es necesario replantear los fines de la educación para generar mayores procesos de inclusión y mejorar la convivencia social a través de la tolerancia en torno a la diferencia. Como resultado, se prevé según esta perspectiva, la creación de un ambiente escolar donde aquello que es “diferente” no sea equivalente a “desigual”. Se trata más bien de crear nuevas

formas de convivencia desde el reconocimiento y el respeto a las tradiciones, culturas y representaciones del “otro”. Desde este punto de vista, la ONU sugiere que el objetivo de la educación está encaminado no sólo hacia el desarrollo de la personalidad y las capacidades, sino hacia el establecimiento de relaciones sociales basadas en el respeto de sí mismo y del otro (1989).

Así, es preciso argumentar que las aulas son espacios donde se ponen en juego relaciones de poder entre sistemas culturales y sociales por lo que también reproduce los conflictos sociales derivados de la pobreza y la exclusión. En este sentido, es imprescindible redimensionar los objetivos de la educación para desarrollar procesos de diálogo social más efectivos en cuyos objetivos se tenga en cuenta las representaciones que cada estudiante se hace de sí mismo y del otro con el fin de mejorar las relaciones en el ámbito escolar. La comprensión y la solidaridad desde esta instancia es el primer paso para generar corresponsabilidad social frente a las problemáticas de una comunidad.

En conclusión, es posible asumir que la escuela no es sólo un espacio donde entran en relación saberes y conocimientos. Efectivamente, más que un espacio académico, también es un escenario de inclusión social en el que se interrelacionan diferentes formas de entender el aprendizaje, de relacionarse con las personas y de comprender al otro. Pero también es un contexto en el que se ejercen derechos y deberes (Blanco, 2006). Son los derechos a formarse y a aprender, pero también a participar activamente y a ser ciudadanos. Se trata de una instancia en la cual se puede promover la cohesión social a través del entendimiento

intercultural y la comprensión sobre la existencia de representaciones distintas frente el conocimiento, las tradiciones o las diferencias. Por ello, la inclusión educativa debe estar orientada a favorecer la equidad de oportunidades, la calidad de educación para todos, la justicia social, la valoración del otro y la construcción de una cultura de paz (Blanco, 2006). Porque cuando se fomenta la inclusión, también se promueve el compromiso ciudadano y se obtienen acciones progresivas de transformación social y educativa.

1.7. El rol del educador en los procesos educativos

En esta instancia es pertinente destacar el papel de la institución educativa y del educador al momento de garantizar la calidad de la educación. De esta manera, surge la idea de la eficacia como práctica orientada a garantizar la continua mejora en los procesos de aprendizaje con el fin de optimizar el centro educativo y la labor de los docentes, impactando positivamente en los estudiantes (Barba, 2007; Murillo Torrecilla, Martínez Garrido, y Hernández-Castilla, 2011). Así, la escuela debe generar una dinámica de retroalimentación de las prácticas docentes y del proyecto educativo institucional con el fin de garantizar un mejoramiento continuo. Para esto se puede aportar a partir del trabajo en equipo dentro del establecimiento escolar y de la construcción de un currículo que desarrolle competencias cognitivas, emocionales y prácticas (Braslavsky, 2006).

De igual forma, entre las funciones que corresponde a la institución educativa, también se encuentra el objetivo de hacer de la evaluación un proceso que garantice la

apropiación del conocimiento, la reflexión sobre el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Esta se manifiesta como una oportunidad de poner en práctica los saberes alcanzados y de aplicar las habilidades adquiridas en situaciones reales. No obstante, a veces la dificultad reside en el propio planteamiento de la evaluación, pues ésta se aborda como momento único centrado en evaluar conocimientos concretos y acumulables. Por el contrario, debe garantizar la aplicación de las nociones adquiridas en contextos específicos, fortaleciendo el desarrollo de las aptitudes. Pues en efecto, se evalúa continua e integralmente el alcance de los logros académicos y personales de la educación (Krichesky et al., 2011; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2011).

También es pertinente destacar el rol del educador en el ámbito educativo y su papel en los procesos de formación. El docente, más allá de entregar un conjunto de conocimientos que existen por sí solos, debe promover la construcción de esos saberes para incentivar el empoderamiento del estudiante. Su misión reside en hacer descubrir al alumno sus potencialidades con el fin de que pueda construir su propio proyecto de vida a partir de decisiones autónomas y responsables. Consiste ante todo, en fomentar destrezas para alcanzar los objetivos y metas individuales, contribuyendo activamente al desarrollo sostenible de la sociedad. Desde este punto de vista, los profesores y los alumnos son ciudadanos que aprenden colectivamente y contribuyen juntos en los procesos de transformación social (Ayuste et al., 1994).

Es por ello que la labor docente adquiere una doble dimensión. En primer lugar, tiene el deber de promover prácticas pedagógicas y didácticas que contribuyan a crear aprendizajes pertinentes, relevantes y transformadores para el educando. Reside en este objetivo la necesidad de generar experiencias productivas e innovadoras que realmente contribuyan a mejorar el desempeño académico (Braslavsky, 2006). No obstante, el resultado de este tipo de educación no sólo se refleja en términos de calidad, sino que también impacta en el alcance de los objetivos y logros de todo proceso educativo. Para ello, los docentes deben abordar la educación como proceso orientado a la resolución de problemas prácticos, reales y cotidianos (Krichesky et al., 2011).

En segundo lugar, corresponde a los docentes fomentar no sólo la consciencia acerca de sí mismo, sino también acerca del propio contexto familiar y social. De esa forma, a partir de la comprensión crítica de la realidad, los estudiantes, en su calidad de ciudadanos, serán sujetos activos en la transformación de su propio contexto (Cochran-Smith, Gleeson & Mitchell, 2010; Conklin, 2008, Darling-Hammond, 2002). En estas circunstancias, el conocimiento no es una compilación de saberes sino una construcción. Los estudiantes no son receptores sino sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. No hay pasividad sino participación orientada al debate, a la deconstrucción y a la creación de una nueva comprensión. A su vez, esta no es abstracta, sino que se manifiesta a partir de competencias reales para participar activamente en la sociedad. He ahí la transformación de la realidad a partir de la educación como proceso que, según Freire, implica la consciencia crítica, la reflexión y la acción (1970).

1.8. Los procesos de empoderamiento y sus tres dimensiones

Al identificar el impacto de la educación en los procesos de transformación social, surge la idea del empoderamiento como herramienta clave en el proyecto de vida y en el desarrollo de las comunidades. Este término hace referencia a la adquisición de competencias y habilidades para tomar decisiones autónomamente, construir nuevas relaciones a partir de la interacción crítica y actuar en favor de objetivos comunes. Desde esta perspectiva, el ser humano no es determinado por el contexto, sino que a través de la autorrealización personal, contribuye a modificar su propio entorno social, cultural y económico. Por ello, el empoderamiento es un proceso colectivo donde una comunidad se apropia de la construcción de su destino.

La fundamentación teórica de este proceso tiene su origen en los enfoques críticos y populares de las pedagogías de los años 60 y 70. Con relación a este aspecto, adquiere interés la obra de Paulo Freire como punto de partida en este ámbito. En cuanto a su concepción conceptual, el término aparece por primera vez en el libro *Black Empowerment* (1976) de Barbara Salamon y adquiere popularidad con los estudios de género realizados por Caroline Moser a finales de los años ochenta (FRIDE, 2006). Así, es a partir de los años noventa que se comienza a proponer la necesidad del “empoderamiento”, “el fortalecimiento” o el “potenciamiento”, en los planes de acción de numerosas organizaciones a nivel internacional.

Es así que el empoderamiento se evidencia como proceso a través del cual una comunidad, agrupación o asociación, construye nuevas relaciones basadas en la interacción

crítica y dialógica, modificando sus propias pautas de acción. De esa manera, en tanto se renuevan estas prácticas y las personas se van cambiando a sí mismas, se comienza a transformar ese contexto concreto. Así, se fomentan dinámicas sociales basadas en la reflexión, la proposición y la acción, suscitando mayores oportunidades y más equidad. En esa medida, se identifica la relación del empoderamiento con la idea de la pedagogía como proceso crítico, liberador, emancipador y esperanzador. Desde esta perspectiva, el concepto hace referencia a una toma de conciencia crítica sobre las problemáticas sociales con el fin de promover acciones reales que garanticen el mayor desarrollo personal y colectivo (Barrio de la Puente, 2005). Por ello, la reflexión crítica se concibe como oportunidad para potenciar una acción transformadora que al cambiar las interacciones, reinventa al ser humano, creando las condiciones para lograr mayor justicia social.

En esta instancia es pertinente destacar que el empoderamiento se concibe como un *proceso* en tanto implica una dimensión dinámica, una transición y una modificación de las condiciones de desigualdad así como de las relaciones sociales (Betancor, 2011). Ese cambio en el estado de cosas se manifiesta cuando un individuo o una comunidad pasa de la no-consciencia a la toma de consciencia crítica frente a las razones que generan la pobreza, las desigualdades o las discriminaciones. Esta transformación progresiva que se va produciendo en un colectivo, promueve cambios personales que derivan en acciones reales. Así, el potenciamiento está ligado a la posibilidad transformadora del ser humano en las dinámicas sociales y políticas de un contexto (Zimmerman & Rappaport, 1988).

Desde esta perspectiva, hay tres dimensiones del empoderamiento: la individual, la organizacional y la comunitaria (Musitu y Buelga, 2004; Zimmerman, 2000;). El empoderamiento individual tiene el objetivo de promover el desarrollo integral de las personas y su participación efectiva en la sociedad a través de la libertad de elección y acción frente a las decisiones que afectan la vida individual (Narayan, 2002; ONU, 2014). Se considera que este es uno de los primeros pasos para lograr mejores oportunidades laborales, el acceso a la educación en condiciones de equidad y la superación de las discriminaciones por razones de sexo, raza o nacionalidad. Es por ello que al no ser determinadas por su contexto e identificar el potencial transformador sobre su propia realidad, las personas generan acciones individuales que derivan en cambios sociales reales. Así, se fomenta el desarrollo de capacidades para tomar control sobre la propia vida, actuando responsablemente con la transformación de un contexto (Montero, 2009). El empoderamiento organizacional hace referencia al proceso mediante el que las organizaciones fortalecen sus potencialidades para mejorar sus dinámicas internas e incidir en su entorno. Por su parte, el empoderamiento comunitario hace referencia a la movilización y a la organización de los ciudadanos para desarrollar acciones colectivas que respondan a las realidades sociales, promoviendo procesos de desarrollo desde la base (Soler, Planas, Ciraso-Calí y Ribot-Horas, 2014; Zimmerman, 2000).

1.9. La educación y su aporte al empoderamiento del estudiante

La educación para el empoderamiento tiene la intención de fortalecer el liderazgo del estudiante y garantizar su intervención activa en la construcción del saber. En este caso, no es receptor de saberes, ni está destinado a acumularlos, sino que los construye a través de su participación e interacción en el aula. En concreto, es protagonista del proceso educativo por lo que tiene el objetivo de problematizar y proponer acciones de cambio frente a sí mismo, su sociedad o sus instituciones (Torres, 2009). Desde esta perspectiva, se fomenta la reflexión crítica, la ciudadanía responsable y la construcción efectiva del proyecto de vida. Por ello, esta pedagogía tiene una perspectiva democrática y se centra en el estudiante con el fin de fortalecer su conocimiento, sus habilidades investigativas, sus competencias y su rol en los procesos de desarrollo social (Shor, 1992).

En tanto que el papel del estudiante es de especial relevancia, también adquiere interés el rol del docente en la construcción de procesos educativos empoderadores. Su objetivo es liderar la potenciación del aula como espacio para la crítica y la confrontación con la realidad con el objetivo de garantizar la formación y la transformación del estudiante (Torres, 2009). En ese sentido, el aprendizaje debe promover una interacción reflexiva y participativa orientada a fundamentar cambios en las relaciones entre los alumnos, quienes a su vez se recrean a sí mismos. Es esa modificación en pautas, conductas y formas de actuar ante la cotidianidad, que garantiza progresivamente acciones de cambio frente a las situaciones de desigualdad o exclusión en un contexto particular.

Con relación a este aspecto, la ONU coincide en que la educación fomenta el empoderamiento de las personas, además de impulsar el desarrollo social y económico en países con altos niveles de pobreza (2011, 2013, 2014). Desde esta perspectiva, favorece la adquisición de competencias que orientan la construcción de un proyecto de vida autónomo. De igual modo, incentiva la participación social de mujeres, niñas, jóvenes o minorías étnicas tradicionalmente excluidas. Por supuesto, la educación no es garantía para modificar las estructuras sociales o económicas, pero es un primer paso para favorecer la autoestima, la confianza en sí mismo y la construcción de acciones responsables. En conclusión, cuando las personas crecen entre sí, también aprenden de sí mismos e identifican sus potencialidades para lograr una mejor calidad de vida. Porque el empoderamiento es ante todo el fortalecimiento social e individual a través de la construcción de una ciudadanía crítica y responsable frente a las situaciones que requieren ser transformadas.

CAPÍTULO 2

Reflexiones metodológicas sobre la investigación e intervención social en contextos educativos: análisis desde la construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA)

2. REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA)

2.1. Objetivos de la investigación

- **Objetivo general**

Analizar el papel que juega la escuela en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario en Colombia en el marco del Posconflicto.

- **Objetivos específicos**

- Identificar los valores y pautas de comportamientos que influyen en la manera de abordar el conflicto, la tensión o el choque en las aulas de clase y analizar su impacto en las dinámicas sociales que se producen en su interior.

- Analizar en qué medida la escuela está vinculada a las problemáticas del contexto al cual pertenece, cómo se manifiestan estas situaciones en las aulas de clases y cómo éstas responden a estas dinámicas.

- Estudiar cuál es la relación que se produce entre el conflicto en el

contexto escolar, su manera de abordarlo y su impacto en el proyecto de vida de los estudiantes.

- Analizar los procesos de construcción de proyectos de vida en el Urabá Antioqueño, teniendo en cuenta la relación entre las posibilidades y las limitaciones sociales, económicas y culturales.
- Establecer cuáles son las dificultades y los retos que tiene los estudiantes y los docentes de Urabá al momento de abordar la educación como proceso que tienda a generar cambios en las relaciones entre los estudiantes, en la construcción del proyecto de vida personal y en las comunidades.

2.2. Objeto de estudio y problema de investigación

El objeto de estudio de la investigación se centra 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 toma 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 pretende indagar en qué medida las interacciones sociales en esta escuela, 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, en cuanto al problema de investigación, se pretende 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, en cuanto a la población, se ha focalizado una escuela pública del Municipio de Carepa, en el departamento de Antioquia. El objetivo es analizar las interacciones sociales que se producen en estos salones entre docentes, estudiantes y directivos con el fin de responder a las dos preguntas planteadas.

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 y 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., 2011). 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 y 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 pretende 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 pretende identificar cómo las interacciones sociales en la escuela se producen en el marco de sistemas de valores, puntos de vista y comportamientos alternos frente a la idea de “lo diferente”. Por ello, se tiene la intención de

estudiar cómo estas interrelaciones impactan en la construcción del “otro” y del propio “yo”. En esa medida, se podrá indagar también sobre 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.

2.3. Enfoque metodológico

Para el desarrollo de la investigación, se recurrió a la metodología del estudio de casos como modelo de aproximación social, significativa y científica al tema objeto de estudio. De acuerdo con Yin, el estudio de casos es una técnica de investigación apropiada porque permite indagar sobre un fenómeno contemporáneo en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de datos, así como uno o varios casos de estudio (1989). En esto coincide Einsenhard quien entiende el estudio de casos como una estrategia de investigación adecuada para comprender sustancialmente las dinámicas particulares a contextos específicos, contrastando casos y fuentes de información cualitativas y cuantitativas para generar respuestas, responder preguntas o contrastar datos (1989). Acá el estudio se centra en la Institución Educativa el Playón y su comunidad educativa con el objetivo de realizar un análisis en profundidad en torno al problema de investigación.

En este sentido, para investigar el papel de la escuela en la construcción de los proyectos de vida, el estudio de caso es una técnica pertinente en tanto que permite conocer a fondo sus particularidades así como la obtención de datos cuantitativos para el análisis.

Además, debido a la diversidad de los datos en que se basa el estudio y al tener en cuenta diversas perspectivas, es posible comprender cómo y porqué ocurren los fenómenos estudiados (Chetty, 1996). Ello es particularmente necesario en este estudio, donde se pretende comprender el papel de la escuela y de su comunidad educativa en los cursos vitales de sus estudiantes. Así, el rigor científico del estudio de caso en esta investigación, se valora por ser contrastable con datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de un análisis sustancial desde su contexto particular así como por su posibilidad de transferencia a otros escenarios.

De esta manera, al realizar este estudio, se utilizan cuatro técnicas para la obtención de información: observación participante, entrevistas (en profundidad y estructuradas), grupos de discusión y análisis de documentación. Por tanto, se espera que esta combinación contribuya a realizar un proceso de reflexión riguroso. Con respecto a este punto, la triangulación de datos permite obtener una comprensión más clara del escenario estudiado (Taylor y Bogdan, 1987). Es una manera de tener en cuenta todas las posibles variables que respondan al problema de investigación, contrastar las ideas construidas previamente y resolver los objetivos planteados.

2.4. Población

Esta investigación se realizó con 20 estudiantes de la Institución Educativa El Playón, Municipio de Carepa, Región de Urabá, Departamento de Antioquia, Colombia. La

población está compuesta por 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. En cuanto al nivel de escolaridad, los estudiantes pertenecen a la Secundaria. De esta manera, 2 estudiantes pertenecen al grado 6°, 6 al grado 7°, 2 al grado 8°, 2 al grado 10° y 8 al grado 11°. De igual forma, participaron 8 docentes, 5 hombres y 3 mujeres. Entre los hombres, se encuentra el Rector y el Coordinador Académico.

2.5. Fases de la investigación

Esta investigación se desarrolló a partir de dos fases. La primera tuvo lugar entre enero de 2013 y noviembre de 2014. La segunda se realizó entre diciembre de 2014 y diciembre de 2016. A continuación se hace una reflexión sobre ambos momentos con el objetivo de identificar los hechos que dieron lugar al problema de investigación. De igual manera, se pretende comprender en profundidad los procesos y procedimientos que se utilizaron para responder al objeto de estudio.

2.6. Primera fase: enero de 2013 – noviembre de 2014

Así como el objetivo de la investigación se centra en analizar las estrategias de construcción del proyecto de vida en contextos vulnerables y educativos, es ineludible comenzar esta reflexión desde algunas experiencias personales que comprenden un periodo de cinco años. De igual manera, es inevitable dejar por un instante el idioma científico y el

uso de la tercera persona con el fin de hacer este análisis sobre los hechos que dieron origen al objeto de estudio.

De este modo, en enero de 2013 tuve el primer contacto con la población, cuando comencé a trabajar como docente en una Institución Educativa del Urabá Antioqueño. Esto surgió como parte de la participación en un programa de la Gobernación de Antioquia y una ONG que tenía como objetivo favorecer los procesos educativos en contextos vulnerables con el fin de generar mejores oportunidades sociales en las comunidades. Esto implicaba un cambio de residencia desde la ciudad de Medellín hacia Urabá y convivir con la comunidad durante dos años.

La convivencia con la comunidad de Urabá durante ese periodo de tiempo, produjo una serie de reflexiones en el ámbito de lo social y lo educativo. En cuanto al aspecto social, los análisis se produjeron a partir de dos procesos simultáneos entre sí. En el primero, se pudo conocer en profundidad las costumbres, la cultura, la economía, las estructuras sociales de la población precisamente por esas contradicciones con Medellín, capital del Departamento de Antioquia. En este caso, se trata de un lugar donde a veces la cotidianidad se vea alterada con la delincuencia que en ocasiones se vive principalmente en algunas comunas¹ de la ciudad. No obstante, se suele vivir una vida citadina, donde el comercio, los sistemas de transporte y los servicios públicos garantizan una buena calidad de vida.

¹ El término “comuna” hace referencia a las divisiones territoriales de la ciudad de Medellín. Se trata de 16 comunas y a su vez, éstas se dividen en barrios. Tradicionalmente, una de las comunas que más ha sufrido situaciones de inseguridad debido al control de territorio y al conflicto urbano, es la número 13.

Es así que este primer contacto con Urabá comenzó a generar toda una serie de reflexiones precisamente en virtud de estos contrastes económicos. Desde esta perspectiva, se empezó a configurar la imagen de una región rica en biodiversidad y en un proceso de continuo urbanización. De igual modo, fue posible conocer de primera mano el funcionamiento de la industria bananera y el sentido en que la economía de la región se tejía en torno a la agricultura. Así, muchas de las salidas laborales de la población se encontraban en estas dos opciones, aunque resultaban insuficientes para el total de habitantes. Pero sobre todo, se empezó a desdibujar la imagen creada en Colombia sobre la región de Urabá como un lugar complejo para habitar. Pues en efecto, al contrario del imaginario colectivo creado sobre la región, fue posible evidenciar un lugar con buenos servicios públicos y un sistema de transporte eficiente. Además, se evidenciaba un proceso donde el Estado estaba reapropiándose de una región tradicionalmente abandonada. Todo esto se reflejaba en la creciente inversión en carreteras, vías y educación.

Estas reflexiones también estuvieron mediadas por el encuentro con una cultura particular, que a pesar de estar ubicada en este departamento no era antioqueña, sino el resultado de una combinación. En efecto, fue posible vislumbrar que Urabá era el resultado de la mezcla entre la cultura paisa, chocona y costeña. Por paisa se puede comprender el gentilicio otorgado a los colombianos provenientes de los departamentos de Caldas, Risaralda, Quindío y particularmente Antioquia así como su capital, Medellín. Se trata de una cultura conocida principalmente por su pujanza económica. El chocono es el que viene del departamento del Chocó, lugar que limita con Antioquia. Por su parte, el costeño es el

que hace parte de la Región Caribe². Las dos últimas culturas son conocidas por su alegría y su folclor. En esa medida, este intercambio de tradiciones y costumbres de tres contextos sociales e históricos diferentes en un sólo lugar, da origen a un entorno con características únicas donde la laboriosidad se complementa con el espíritu festivo con el que se vive el día a día.

Es por ello que esa primera sensación de extrañamiento, nacida a partir del encuentro con lo desconocido, con el pasar de los meses, se convirtió en una comprensión en profundidad del contexto social y cultural de Urabá. Esto llevó entonces al segundo proceso del que se habló en párrafos anteriores. Pues en efecto, al convivir con la comunidad se adquirió la capacidad de observarla desde adentro y otorgarle un sentido a sus prácticas y discursos en el ámbito de lo cultural, lo social, lo económico y lo educativo.

En cuanto a las reflexiones en el ámbito de lo educativo, esto se vio favorecido por la oportunidad de ser docente en el Urabá Antioqueño y poder conocer el funcionamiento de las aulas desde adentro. En efecto, esta posibilidad contribuyó a identificar dos problemáticas que luego se van a convertir en el origen del objeto de estudio. En primer lugar, los bajos índices de éxito académico en el Urabá se pueden explicar porque se trata de un sistema educativo en donde aún se están modificando las estrategias metodológicas heredadas de las pedagogías conservadoras. Así, en algunas escuelas de la región aún se promueve la

² Se trata de una de las seis regiones colombianas. Las otras cinco son Amazonía, Andina, Insular, Orinoquía y Pacífico. La región Caribe está conformada por ocho departamentos: Atlántico, Bolívar, Cesar, La Guajira, Magdalena, San Andrés, Sucre y Córdoba, departamento que limita con Antioquia.

memorización de conocimientos sobre el desarrollo real y efectivo de habilidades que permitan desenvolverse en ámbitos sociales y laborales. Esto es lo que explicaría la resistencia que se encontró por parte de los estudiantes al llegar por primera vez a la institución educativa.

En segundo lugar, se identificó que la convivencia en las instituciones educativas se caracterizaba principalmente por unas relaciones interpersonales complejas donde hacía falta desarrollar mejores estrategias para solucionar pacíficamente los conflictos. Frente a esto, la convivencia escolar es el conjunto de interrelaciones personales y sociales que tienen lugar en la escuela entre los diferentes actores vinculados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tallone, 2010). Con el paso de los meses, se pudo evidenciar que esto obedecía principalmente a las características sociales de la región, enmarcada en un contexto donde el conflicto colombiano había influido en la desestructuración de las familias y los proyectos de vida de los jóvenes. Por esto, al llegar no sorprendía la resistencia de los jóvenes y el hecho de que algunos de ellos aspiraban a ser “paramilitares” o “guerrilleros”.

Fue así como surgió la idea de promover una alternativa diferente de aprendizaje, buscando que los estudiantes lograran asumir una actitud más positiva frente a su propio proceso académico. Ello pasaba por la posibilidad de que desarrollaran su autonomía frente a la toma de decisiones y establecieran una actitud proactiva frente a las metas que se proponían a corto y largo plazo. También se buscaba que se apropiaran de un papel más asertivo en los procesos de resolución de conflictos. No obstante, esto implicaba evitar la

imposición de un saber al ser un agente externo y tratar de comprender al estudiante desde su propio contexto familiar, social y económico. Así, el objetivo era que el estudiante se repensara a sí mismo, redimensionara el futuro al que aspiraba y redefiniera su papel en las relaciones interpersonales. De esta manera, al finalizar los dos años escolares, se pudo observar que algunos cumplieron con este propósito, unos abandonaron el colegio debido a la falta de acompañamiento familiar, otros alternaron los estudios con el trabajo o finalmente dejaron el colegio para dedicarse por completo a sus ocupaciones laborales.

En esa medida, la interacción con el entorno social y con la comunidad educativa de Urabá, llevó a identificar las principales problemáticas del contexto escolar en la región y a realizar un análisis crítico sobre ellas. También llevó a preguntarse qué papel cumplía la escuela frente a estas realidades. De ese modo, surgió un potencial problema de investigación y se constituyó como el origen de este estudio.

2.6.1. Procedimientos metodológicos de la primera fase

En la medida en que la primera fase de la investigación se desarrolló a partir de una convivencia con la comunidad, este momento se caracteriza porque la investigación se realiza desde adentro. Como técnicas para la recogida de datos se tuvo en cuenta la observación etnográfica y la observación participante.

2.6.2. La antropología de la educación y la observación etnográfica

Para desarrollar el proceso investigativo, se recurrió a las técnicas etnográficas usadas generalmente en Antropología de la Educación. Se trata de una disciplina que se encarga de analizar las conductas, acontecimientos y procesos de los contextos educativos a partir de su relación con estructuras micro (individuos, pensamientos, acciones individuales), micromacro (familia y escuela) o macro (cultura y contexto) (Bouché, Feroso, Larrosa y Sacristán, 1995; Pérez, 1998). Es decir, se pretende analizar la escuela, así como las dinámicas educativas y las interacciones que hay en su interior, pero teniendo en cuenta el entorno social al que pertenece el centro educativo. El objetivo en esa medida sería permitir la comprensión de las realidades y las problemáticas del ámbito educativo para aportar en la medida de lo posible al diseño y elaboración de estrategias de mejora (Pérez, 1998). Por ello, se aspira a identificar las interdependencias entre la escuela y la comunidad, para identificar cómo interactúan entre sí.

Por su parte, la etnografía permite recurrir a la observación contextual, abierta y en profundidad de las dinámicas del aula con el fin de acceder a su marco social (Wilcox, 1993). En esa medida, se recurrió a la observación de las interacciones en el aula, a las entrevistas en profundidad, al análisis de los trabajos de los estudiantes o del material curricular, e incluso, al intercambio de experiencias de vida. Así, de acuerdo con el objetivo de la etnografía educativa, se procedió a describir en profundidad el contexto, las actividades y los valores de la comunidad educativa seleccionada (Goetz y LeCompte, 1988). Esto se

evidenció como estrategia para analizar la escuela a partir de sí misma y en relación con el contexto al que pertenece.

2.6.3. Observación participante

De esta manera, en esta fase de la investigación, la estrategia utilizada para obtener información fue la observación participante. Se trata de la principal técnica etnográfica para recoger datos y consiste en convivir con los individuos estudiados, tomar parte de su existencia y comprender sus constructos en torno a sus propias realidades (Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1987). Por tanto, se evidenciaba la posibilidad de abandonar por un momento el propio rol y de tratar de comprender las experiencias vitales de los informantes desde sus propios puntos de vista.

Esto adquirió importancia especial en la medida en que permitió un acceso a las dinámicas escolares en el contexto donde se producían estas interacciones. En este sentido, la observación de los procesos de socialización en las aulas entre estudiantes y docentes, se evidenció como oportunidad para analizar desde adentro el sistema de valores y comportamientos que orientan las pautas de aprendizaje y las relaciones sociales. Se esperaba de esa manera, comprender las interacciones establecidas tanto dentro del propio contexto como en relación al entorno donde se inscribe la escuela. Es decir, cómo parte de una comunidad ligada a unos procesos históricos, a unos sistemas culturales o a unas identidades específicas. De esta manera, se pretendía identificar lo normal de lo cotidiano y lo tradicional

de lo paradigmático. De hecho, también se esperaba indagar cómo de experiencias habituales a veces surgen tensiones o rupturas que promueven el análisis del papel de la escuela frente al conflicto, la recreación de la identidad y la construcción del proyecto de vida.

A través de esta técnica, los estudiantes entonces eran seres humanos que adquirirían significación en relación con sus sistemas culturales y pautas de comportamiento pero también frente a las interacciones con “lo otro”. Por ello, la observación participante fue una herramienta fundamental al momento de acceder a esos esquemas referenciales e imaginarios colectivos, permitiendo identificar el papel que jugaban en las dinámicas sociales dentro del aula.

2.7. Segunda fase: diciembre de 2014 – junio de 2017

La segunda fase de este proceso se desarrolla entre diciembre de 2014 y junio de 2017, correspondiendo con el cambio de residencia desde la región de Urabá hacia la ciudad de Medellín para comenzar nuevo trabajo. Es en esa medida que la oportunidad de convivir con la comunidad del Urabá Antioqueño y de conocer el contexto social y educativo de la región en profundidad, consolidó el problema de investigación:

¿Ante las problemáticas del contexto educativo en Urabá, que papel cumplía la escuela en la construcción del proyecto de vida del estudiante?

Esta fase de la investigación, a diferencia de la anterior, donde se realizó un proceso de análisis desde adentro, se caracterizó porque ahora se trataba de realizar trabajo de campo con la comunidad educativa en la calidad de agente externo. Esto se desarrolló a partir de varios viajes a la región entre enero de 2015 y diciembre de 2016 para hacer las entrevistas, los grupos de discusión y la observación participante.

De hecho, ese distanciamiento emocional, físico y mental, fue uno de los criterios para seleccionar la región de Urabá como objeto de estudio. De alguna manera, esa mirada desde afuera ofrecía la posibilidad de realizar el proceso investigativo con rigurosidad científica, garantizando la objetividad al momento de realizar el análisis. En esa medida, la el criterio de objetividad o neutralidad se caracteriza porque los resultados de la investigación garantizan la veracidad de las descripciones y los datos ofrecidos por los participantes (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). De este modo, se pretendía observar retrospectivamente los saberes construidos previamente sobre la comunidad y el entorno escolar del Urabá Antioqueño. También se procuraba confrontar las percepciones personales y los marcos referenciales creados en esos dos años. Eso era tal vez una estrategia para evitar el riesgo del sesgo. Es decir, se trataba realmente de responder al problema de investigación desde cero. De comprender que la investigación no era la finalidad sino el medio para resolver a los objetivos planteados.

Para hacer el trabajo de campo, el proceso se dividió en tres momentos, ubicados entre 2015 y 2016. Así, entre enero y julio de 2015, se hizo el primer acercamiento con la

comunidad educativa seleccionada, perteneciente a la Institución Educativa El Playón. Este momento consistía en conocer la infraestructura, los docentes, los estudiantes, el material curricular y el día a día en el centro educativo. Por ello, este primer momento se desarrolló a partir de la observación participantes y la realización de varias entrevistas a algunos miembros de la escuela.

El segundo momento se desarrolló entre julio de 2015 y julio de 2016. Así, una vez realizados los primeros contactos con los estudiantes, fue posible conocer 20 interesados en participar en la investigación. En este momento, se recurrió a dos procedimientos: en primer lugar, a las entrevistas estructuradas para obtener datos cuantitativos que otorgaran rigurosidad al análisis. En segundo lugar, a los grupos de discusión para soportar esa información con datos cualitativos y dotar este estudio de un contenido más humano. Pues en efecto, al momento de analizar la construcción del proyecto de vida a partir de su relación con el contexto al que pertenece el individuo, es pertinente el uso de una metodología mixta que involucre los dos enfoques (Heinz, 2003). Así, se podía garantizar la veracidad de los datos presentados al soportar los números con las narraciones de las experiencias vitales de los participantes.

El último momento se desarrolló entre julio y diciembre de 2016. En este punto, la investigación se desarrolló con los demás miembros de la comunidad educativa, incluyendo al Rector, al Coordinador Académico, a tres padres de familia y a tres docentes. De este modo, la técnica utilizada para la recogida de datos fue la entrevista en profundidad.

La posibilidad de hacer el trabajo de campo en Urabá y de regresar posteriormente a Medellín, le otorgó una característica particular a esta investigación. En efecto, al hacer el trabajo de interpretación fuera de la región pero con la suficiente inmediatez para no perder el panorama de la información recogida, se garantizó una reflexión desde la rigurosidad científica. Pues en efecto, el abandono del campo por un tiempo ofrece la posibilidad de mejorar la perspectiva de lo observado (Goetz y LeCompte, 1988). Situación que finalmente se reflejaba en un estudio coherente con el contexto social y educativo de la región, pero consciente del riesgo del sesgo. En efecto desde la distancia física y mental del análisis en combinación con la proximidad temporal del trabajo de campo, se buscó responder de manera eficaz al objeto de estudio.

Es de esa manera que la segunda fase permitió un proceso de reflexión a partir de las entrevistas y de la reflexión a partir de las prácticas docentes y educativas desarrolladas en ese contexto. Es ante todo una manera de adentrarse a un entorno social desde adentro y desde las propias experiencias de la comunidad educativa. Por ello, se trata de contrastar los aprendizajes construidos previamente y ahondar en ese entorno social con el fin de conocerlo desde la propia experiencia vital de sus habitantes. Desde sus propias voces, sus momentos vitales significativos y su manera de comprender el contexto que habitan.

2.7.1. Procedimientos metodológicos de la segunda fase

La segunda fase del proceso de investigación se desarrolló principalmente 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 etnográfica. De igual manera, implica la salida del escenario para adquirir la posibilidad de observar desde afuera y mantener la validez de los resultados presentados. En esa medida, este momento se desarrolló a partir de la realización de entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentación.

2.7.2. Entrevistas: entrevistas estructuradas, entrevistas en profundidad e historias de vida.

En la segunda fase de esta investigación, la entrevista fue una de las estrategias utilizadas para obtener información. Se trata de una técnica utilizada para estimular el flujo de datos y consiste en comprender los hechos y las percepciones desde el punto de vista del entrevistado para dimensionar los significados de sus experiencias vitales (Álvarez-Gayou, 2003; Woods, 1987). De esta manera, permite descentrarse por un momento del propio yo para acceder objetivamente al sistema de valores, creencias e ideas del informante. Así, debe contar con tres características: neutralidad con respecto al propio marco referencial, deseo de conocer las percepciones que las personas tienen sobre sus hechos e historias y la capacidad de percibir lo que dicen para evitar la distorsión (Woods, 1987). Es por ello imprescindible

reflejar esas posiciones y garantizar la veracidad al momento de mostrar los resultados del análisis.

De este modo, se entrevistaron algunos docentes, estudiantes y directivos de las instituciones educativas incluidas en esta investigación. En este caso, la entrevista funcionó como método para conocer al ser humano detrás del estudiante o del docente. Es decir, para comprender las historias vitales construidas en relación con las interacciones sociales y con los proyectos de vida desarrollados en el contexto de la escuela como parte de una comunidad. Con respecto a las entrevistas, se recurrió a dos tipos: las entrevistas estructuradas y las entrevistas en profundidad.

La entrevista estructurada tiene unas preguntas preestablecidas y una serie de respuestas para que el informante pueda seleccionarlas, clasificarlas o expresar su posición frente a ellas (Vargas, 2012). De esta manera, facilita obtener un panorama inicial sobre la realidad estudiada al permitir conocer sus percepciones generales sobre un tema. De igual modo, se trata de una herramienta que es de utilidad al momento de contrastar los datos cualitativos con los cualitativos. Así, la utilidad de esta técnica reside en que permite obtener información básica sobre un tema, orientar estrategias para aplicar otras técnicas de recolección de datos y estructurar un marco conceptual sobre el problema estudiado (Rojas, 1976). En el caso de esta investigación, la entrevista estructurada sirvió para identificar unos temas centrales de análisis, que posteriormente fueron confirmados o cuestionados a partir de los datos cualitativos obtenidos posteriormente.

Por su parte, la entrevista en profundidad consiste en una conversación detallada entre entrevistador e informantes, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que ellos tienen sobre sus propias vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Es decir, más allá del formato tradicional de preguntas y respuestas, se desarrolla un ambiente distendido en el que ambas partes comparten sus experiencias a partir de un diálogo entre iguales. Más allá de recopilar un dato, se trata de aprender mutuamente a partir de las historias vitales del otro. En cuanto a este tipo de entrevistas, se logran distinguir tres tipos: las referidas a actividades o hechos, a otras personas o a las propias historias de vida (Taylor y Bogdan, 1987). Es así que se logra acceder a un panorama más amplio de información, dotando el análisis de detalles y descripciones que pueden fortalecer los resultados.

En este estudio se toma como referencia la historia de vida. Se trata de una técnica cualitativa que consiste en la descripción detallada de las experiencias y acontecimientos significativos del informante a partir de su propia percepción (Rojas, 1976; Taylor y Bogdan, 1987). Es por eso que a diferencia de la autobiografía, esta estrategia se convierte en una interacción consciente entre individuo y entrevistador donde se pretende conocer un proceso o situación a partir de sucesos personales concretos. Así, el interés de esta técnica consiste en que permite analizar el proceso vital de las personas en el marco de un contexto social e histórico concreto, permitiendo identificar las relaciones entre lo individual y lo colectivo (Montero, 1990; Rojas, 1976). Es ante todo una manera de comprender un contexto a través de extractos de la vida de una persona y de las configuraciones que ella hace sobre su entorno.

De esta forma, es una estrategia particularmente útil cuando entra en coherencia con los objetivos de la investigación (Rojas, 1976). Por ello, en el caso de este estudio, centrado en analizar la construcción de proyectos de vida en contextos escolares, se tomó la historia de vida como técnica para recoger los datos.

La historia de vida se constituye de esta manera en una forma de abordar en la construcción de sí mismo y en los momentos vitales que han redefinido la existencia personal. Es una manera de establecer un puente con ese otro que permanece desdibujado a través del marco referencial propio y de construir caminos que permitan acercarse a aquellos aspectos que han definido la relación con su contexto social. Una historia de vida no es sólo un relato episódico sino la construcción narrada, verbal o escrita, sobre el devenir de un ser humano en el marco de un contexto social específico.

De esta manera, la entrevista así como la historia de vida, adquiere interés en cuanto permite obtener información cuantitativa y cualitativa en el contexto de esta investigación sobre los procesos de construcción del proyecto de vida. Por un lado, la información cuantitativa es pertinente por cuanto posibilita ahondar en el contexto social y económico del entorno observado. Por otro, la información cualitativa permite ahondar en esas experiencias vitales e identificar cómo dialogan, entran en contradicción o son condicionadas por el escenario social.

2.7.3. Grupos de discusión

Las entrevistas se complementaron con los grupos de discusión. Se trata de un grupo pequeño, compuesto generalmente de 5 a 8 personas, quienes tienen características comunes y proporcionan datos cualitativos sobre un tema focalizado para ayudar a comprender el tema de interés (Krueger y Casey, 2015). De esta manera, se espera que a partir de esta interacción, se pueda obtener información que contribuya a identificar cómo ellos perciben la cuestión. Por ello, al momento de construir las preguntas orientadoras, se debe tener en cuenta los objetivos de investigación (Callejo, 2002). Es tal vez una manera de generar un diálogo entre los participantes sobre el asunto que tienen en común y del que el investigador espera obtener percepciones, pensamientos y reflexiones. Por tanto, es una técnica útil ya que debido a sus similitudes, los miembros del grupo de discusión se sienten seguros, respetados y libres en dar sus opiniones sin ser juzgados, garantizando la veracidad de los datos (Krueger y Casey, 2015). Pues en efecto, si bien el investigador presenta la finalidad de la reunión y la dirige a partir de sus interrogantes, se produce una dinámica natural en el grupo que permite identificar sus relaciones, roles y posiciones frente al tópico debatido.

Precisamente a partir de esas interrelaciones que se evidencian en los diálogos desarrollados, se construye una percepción particular frente al objeto de estudio. Así, el grupo de discusión también se puede concebir como un conjunto de personas que construyen un discurso sobre un hecho, situación o escenario a partir de las relaciones internas que establecen en el marco de esa articulación (Callejo, 2002; Gil, 1993; Ibáñez, 1979). De esta

forma, se evidencia que no es un punto de vista construido de antemano, sino que también surge a partir de esa reunión donde colectivamente sus participantes reflexionan retrospectivamente sobre un tema para dar su opinión frente a él. Con ello se puede percibir que no se trata de una percepción descontextualizada sino que también interactúa con el entorno social de los informantes. Pues en efecto, el grupo focal representa el contexto social al que pertenecen sus miembros a través del punto de vista que construyen frente a un tema particular (Callejo, 2001, 2002). Es decir, a través de esa representación discursiva sobre un hecho o situación, este conjunto de personas también permiten evidenciar cómo comprenden sus realidades.

En esta investigación, esa técnica se ha desarrollado con un grupo de estudiantes que hacen parte del conjunto de líderes de la Institución Educativa El Playón. Se trata de jóvenes pertenecientes a la primaria y al bachillerato, que prestan su apoyo en el desarrollo de las estrategias implementadas por el colegio para fortalecer la dimensión ciudadana del alumno. Es así que de alguna manera ellos están en capacidad de ofrecer una visión en profundidad sobre este proceso en el centro educativo y en el municipio de Carepa. Así, el grupo de discusión se constituye como una oportunidad de comprender un proceso a partir de las experiencias vitales de un grupo de personas que hacen una reflexión sobre su manera de percibir un contexto y los hechos que se desarrollan en él. De este modo, no se trata de percepciones abstractas y aisladas, sino de una narración que ofrece una construcción concreta sobre una realidad. Por tanto, esa representación colectiva se constituye también como un reflejo de ese escenario social.

2.7.4. Análisis de documentación

El análisis de documentación sirve para vislumbrar, desde las huellas plasmadas a través de la escritura, cómo una persona o un grupo de personas, perciben sus experiencias vitales en los entornos que habitan. En el entorno educativo, volver la vista sobre el material escrito, permite comprender en profundidad un contexto educativo, reconstruir su historia y conocer los proyectos de vida que se comienzan a construir allí. De igual manera, posibilita comprender las interacciones de estos devenires personales con un escenario social e histórico.

En la investigación en contextos educativos, se puede recurrir a tres tipos de documentación: documentos oficiales de la institución educativa, documentos personales de los estudiantes y el diario del propio investigador. En primer lugar, el análisis de los documentos del centro educativo puede ayudar a la reconstrucción de los acontecimientos y proporcionar información acerca de las relaciones sociales que se producen en él (Wood, 1987). En efecto, es en esta serie de escritos que se puede acceder a la historia de la escuela desde el lado oficial a partir de la construcción realizada por sus directivos y docentes. En concreto, se trata de actas de reuniones, planes de las asignaturas, textos escolares, tableros de anuncios, manuales escolares, documentos de seguimiento de los alumnos, cartas oficiales y proyectos académicos (Woods, 1987). De esta manera, posibilitan conocer en profundidad la misión, los objetivos y las estrategias que apuntan a la visión institucional desde un punto de vista teórico.

En segundo lugar, los documentos personales permiten confrontar la visión creada por la institución educativa desde la teoría con las posibilidades y limitaciones del contexto, así como con los procesos de aprendizaje y las relaciones que se tejen en la escuela. Así, se trata de escritos realizados por un individuo en primera persona y que contienen reflexiones sobre la propia vida, un acontecimiento o un tema específico (Taylor y Bogdan, 1987). Es decir, estas producciones individuales permiten profundizar en las historias vitales reales que tienen lugar en el escenario educativo y entran en relación con un entorno social específico. En concreto, se trata de tareas, cartas, diarios, cuadernos y exámenes que pueden ayudar a comprender las opiniones y actitudes del estudiante sobre un tema, así como las experiencias de las que participa en el centro educativo (Woods, 1987). He ahí una manera de acceder a los procesos de construcción del proyecto de vida a partir de las interacciones que establece el individuo con un contexto social y educativo concreto.

Un último elemento de indagación es el propio diario del investigador pues garantiza una mirada en perspectiva sobre el proceso de análisis. En efecto, éste puede dar detalles de cómo estaba concebida inicialmente la investigación y de la propia evolución personal a partir de la visión retrospectiva de temores, fracasos, logros y cambios de parecer (Woods, 1987). Así, se constituye en una fuente de información importante al momento de identificar saberes desmontados y contruidos durante el transcurso del estudio.

En este estudio, se analizó dos tipos de documentación. En primer lugar, se incluyeron estadísticas oficiales con el fin de hacer un diagnóstico educativo de esta región, en donde

aún se evidencian significativos retos en materia de Educación. No obstante, esta parte de la investigación se centró en una fase de contextualización social y educativa del municipio. En esta instancia, se resalta la construcción de un proyecto político construido sobre la base de la educación como factor que impacta en el proyecto de vida de los jóvenes y habitantes de esta región.

En segundo lugar, como contraste a esta fase de contextualización, se hizo un exhaustivo análisis de documentos de los estudiantes, de productos o trabajos realizados en las clases y de materiales curriculares en relación con su contexto. Este fue el método para darle voz y vida a las historias de vida que se entretejían en las aulas de clase, para otorgarle sentido a estas interacciones humanas y comprenderlas en su marco social. Era esta la manera para analizar la educación desde abajo y desde las opiniones, comportamientos y puntos de vista que conviven en los salones. Desde esta perspectiva, el análisis pretendía identificar de qué manera las interacciones sociales en el contexto escolar se relacionan con el entorno social al que pertenece el centro educativo. Así, se esperaba analizar realmente cómo la escuela impacta en la construcción del proyecto de vida y cómo responde al conflicto o a las diferencias como factor característico de las relaciones humanas. De este modo, se incluyó la siguiente documentación:

- **Plan de Desarrollo del Departamento de Antioquia: 2012 – 2015, “Antioquia, la más Educada”:** Plan de Desarrollo de la Gobernación de Antioquia durante el periodo 2012 – 2015, en donde la educación se concibe como eje de los

procesos de desarrollo social.

- **Anuario Estadístico de Antioquia:** Documento publicado anualmente en el Departamento de Antioquia donde se pueden consultar indicadores en materia educativa, social, política, cultural y demográfica.

- **Ficha educativa del municipio de Carepa:** Documento emitido anualmente por la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia donde se evidencian los principales indicadores en materia educativa.

- **Legislación pública:** Leyes, Decretos, Resoluciones y Planes de Acción del municipio de Carepa en materia educativa.

- **Datos estadísticos:** Documentos del municipio de Carepa y de la Secretaría de Educación de Antioquia en materia educativa.

- **Trabajos de los estudiantes:** Actividades, documentos, o trabajos realizados por los estudiantes. Allí, se permitió apreciar sus reflexiones o experiencias frente el conflicto como expresión de tensiones en las interacciones sociales y frente al papel de la escuela en la construcción de su proyecto de vida.

- **Diario de campo:** Documento realizado con el fin de recoger las experiencias, reflexiones, preguntas y nuevos retos del proceso de investigación. El diario de campo se constituyó entonces como materialización de las voces, de las dinámicas sociales y de las relaciones establecidas dentro del aula. Se presentó como reconstrucción de la vivencia real y cómo validación de las tensiones, situaciones y proyectos de vida recreados en la escuela.

- **Ficha de entrevistas:** Documento realizado con el objetivo de sistematizar las entrevistas realizadas.

- **Ficha de observación:** Documento construido con el objetivo de sistematizar las clases observadas.

2.8. Sistematización e interpretación de la información

Con el fin de interpretar la información, se hará un proceso conjunto de recogida, categorización, triangulación e interpretación de los datos. Desde esta perspectiva, se asume un proceso de investigación que estará en constante reconstrucción (Wilcox, 1993). Para ello, el análisis se centrará en las interacciones dentro de las aulas y en los marcos sociales, históricos o personales que influyen en dichas dinámicas. Aquí se convertirá en extraño lo

familiar, se confrontará lo cotidiano y se plantearán preguntas sobre las razones que justifican estos comportamientos (Velasco, García y Díaz de Rada, 1993). En este sentido, el estudiante no adquiere esa categoría en sí mismo, sino en relación con un contexto escolar, con sus interacciones frente “al otro” o “lo otro” y con su papel en la construcción de su proyecto de vida.

CAPÍTULO 3

Contextualización social, educativa e histórica del municipio de Carepa: análisis desde las características del conflicto armado en la región de Urabá

3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA E HISTÓRICA DEL MUNICIPIO DE CAREPA: ANÁLISIS DESDE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONFLICTO ARMADO EN LA REGIÓN DE URABÁ

3.1. Departamento de Antioquia: Contextualización social y educativa

En el momento histórico que comienza a enfrentar Colombia, donde adquiere interés el proceso del posconflicto, resulta fundamental preguntarse cómo la paz debe trascender a la firma del Acuerdo Definitivo³ y cómo entonces se convierte en un proceso de construcción social. Es decir, es pertinente plantearse cómo la búsqueda de la paz deviene en interés colectivo y asume el reto de hacer frente a las estructuras históricas de la desigualdad social en Colombia. Por ello, es oportuno preguntarse cómo la escuela y la comunidad puede comenzar a responder ante la creación de nuevas relaciones interpersonales, a partir de procesos educativos que también favorezcan la interrelación y la valoración del otro. Este es el objetivo de esta investigación cuyo desarrollo tiene lugar en la Institución Educativa El Playón del municipio de Carepa, región de Urabá, en el Departamento de Antioquia.

Este es el momento de analizar el papel de la educación en Colombia, que en los últimos años ha trascendido a espacios de debate social nunca antes abordados. De esta manera, el Departamento de Antioquia ha desarrollado considerables espacios de difusión sobre la educación como proceso de transformación social. De hecho, “Antioquia, la más

³ Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas (FARC) el 24 de noviembre de 2016 para garantizar “la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.”

educada”, sobresale como lema del anterior Gobierno de esta región de Colombia (Gobernación de Antioquia, 2015). Todo ello manifestado en millones de pesos invertidos en infraestructura educativa, formación de docentes, becas de maestría, recuperación de los ambientes de aprendizaje, así como becas de educación superior y formación técnica (Secretaría de Educación de Antioquia, 2015). Al atenerse a estas cifras, sobresale un interesante proceso de inversión en cuanto a la educación y su visibilización como estrategia para consolidar un programa político. Ahora bien, esta inversión no se refleja en el desempeño académico de las Pruebas Saber de los estudiantes de Primaria y Bachillerato del Departamento (Secretaría de Educación de Antioquia, 2014)⁴.

Pero el tema que ocupa estas páginas no se restringe a los indicadores de inversión, infraestructura o desempeño sino a la función social de la escuela en un Departamento como Antioquia. Conformado por 125 municipios, este departamento acoge en su territorio gran diversidad natural, humana, cultural y económica. Todo ello evidenciando en paisajes con climas que difieren del más frío y gris, al más caliente, húmedo, tropical y alegre. En personas con las costumbres más citadinas y que pertenecen a Medellín y al Valle del Aburrá⁵. En los

⁴Se trata de una Prueba realizada anualmente en primaria y bachillerato. Por un lado, se hace entre los grados tercero y quinto, último grado de Primaria. De otro, se realiza entre los grados noveno y once de Bachillerato, último curso de la Educación Básica Colombiana. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia, el objetivo de estas pruebas es fortalecer la educación básica mediante la realización de una evaluación anual, con el fin de hacer seguimiento al desarrollo de las competencias fundamentales de los estudiantes para fortalecer continuamente la calidad del sistema educativo (2015a). Por su parte, las Pruebas Saber 11° se aplican en este grado con el fin de evaluar las habilidades adquiridas por los estudiantes durante su proceso formativo y de promover planes orientados al mejoramiento de la calidad educativa.

⁵ Es una de las nueve regiones del departamento de Antioquia. Está conformada por diez municipios, ubicados en el centro del Departamento. De norte a sur son Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Medellín, Envigado, Itagüí, Sabaneta, La Estrella y Caldas. Por su ubicación, cerca a la capital del Departamento, tienen excelentes recursos económicos, servicios públicos, apoyo administrativo y niveles de infraestructura. Las otras ocho regiones del Departamento son Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Oriente, Suroeste y Urabá. Estas subdivisiones territoriales de Antioquia están orientadas según ubicación geográfica, clima y relaciones sociales e históricas.

pobladores del Urabá Antioqueño con las costumbres más alegres en medio de sus dificultades económicas y sociales. O en el Bajo Cauca, donde los habitantes se confunden con los pobladores del Caribe colombiano⁶. Así, toda esta diversidad natural y humana, se complementa con zonas sustancialmente diferentes en cuanto a geografía y producción económica. Por ello, una característica fundamental de los municipios de Antioquia, es una economía basada en la producción agrícola, ganadera o minera.

Es preciso destacar un factor característico de cada uno de estos lugares. De este modo, si bien el departamento tiene 125 municipios muy diferentes entre sí, cada uno de ellos contempla considerables contrastes en sí mismo. Por ello, es notoria la diferencia entre la zona urbana y la zona rural. Pues en efecto, la cabecera urbana contempla los principales servicios públicos y los principales lugares de comercio. No obstante, las áreas rurales, ubicadas a varias horas de camino en moto, lancha o caballo, aún requieren mejorar sus servicios públicos y sus procesos económicos.

Estos factores sociales, culturales, geográficos y económicos, tal y como se describe en los párrafos anteriores, han hecho de Antioquia una región con evidente diversidad en su territorio. Por ello, en un mismo municipio, son abismales las diferencias sociales y por tanto, las oportunidades económicas o educativas. Esos son los condicionamientos que llevan a

⁶ Se trata de una de las seis regiones colombianas. Las otras cinco son Amazonía, Andina, Insular, Orinoquía y Pacífico. Al igual que en las regiones de Antioquia, éstas divisiones obedecen a razones geográficas, sociales, e históricas.

preguntarse sobre los conflictos que surgen en medio de estos contextos y sobre las posibilidades de la educación pública de responder a estas problemáticas. Es imprescindible comenzar a ver más allá del indicador académico o del desarrollo de la infraestructura cuando existen situaciones relacionadas no con el número de colegios o del resultado en Pruebas Saber, sino con procesos históricos y de desarrollo social que reproducen la desigualdad.

3.2. El conflicto: conceptualización teórica

El conflicto ha sido definido desde diversos enfoques teóricos. Pasando por la idea del conflicto como consecuencia de los procesos sociales e históricos, como resultado de la contradicción entre intereses o necesidades de diversos grupos sociales, hasta llegar a la idea de qué este resulta de diferentes maneras de concebir y abordar la diferencia. En esta instancia es fundamental comenzar a definir, ¿entonces que es el conflicto? O más concretamente, ¿de qué tipo de conflicto se está hablando en estas páginas? En este Departamento, se han vivido y se siguen viviendo muchas problemáticas de dimensiones trágicas, donde tienen lugar las actuaciones entre diversos grupos armados y la fuerza pública. No obstante, se tiene la intención de dar un paso alterno. Por esto, en este caso se refiere al conflicto como proceso donde entra en juego la interacción entre la concepción de la propia individualidad y las relaciones que se establecen con ese “otro”, tanto real y simbólico, desencadenando tensiones en las relaciones interpersonales.

Así, el conflicto se puede concebir como una situación en la que dos o más personas entran en desacuerdo porque perciben o tienen intereses, posiciones, necesidades, valores y deseos incompatibles, dando lugar a sentimientos y emociones contrarios (Torrego, 2000). De esta forma, se genera un desencuentro entre las partes involucradas y una ruptura en la cotidianidad del entorno social donde éste sucede. Para concretar, en el ámbito escolar se pueden producir cuatro tipos diferentes de conflictos: los curriculares, referidos a los modos de construir, producir y legitimar saberes; los relacionales, referentes a las interacciones que se dan en el centro educativo; los culturales, relacionados con las construcciones simbólicas y la cultura escolar; y los sociales, vinculados con las relaciones del centro educativo con su entorno social (Tuvilla, 2004). Es así que el conflicto trasciende a la convivencia escolar y también se relaciona con la construcción de representaciones sociales, las dinámicas de ejercicio del poder y las interrelaciones que se establecen con la comunidad a la que pertenece la escuela.

En el párrafo anterior se hizo referencia a una definición de conflicto como contradicción surgida entre la propia individualidad y las relaciones establecidas en un entorno social y cultural concreto. Por ello, adquiere relevancia el análisis del conflicto desde el marco de las relaciones interculturales. Pero en este caso, es necesario identificar, ¿cómo se manifiesta la diferencia en el marco de una misma cultura?, ¿cómo lo diferente y lo extraño impacta en la creación de conflictos, entendidos en este caso como una tensión en las relaciones interpersonales? Es ineludible tratar de responder a esta cuestión en el contexto del Acuerdo realizado entre el Gobierno colombiano y las Farc.

Por tanto, en esta investigación se aborda el concepto desde el conflicto intercultural. Éste es el resultado de los procesos de convivencia entre personas con sistemas culturales diferentes, involucrando valores, costumbres, creencias, diferencias económicas y desigualdades sociales (Nina – Estrella, 2003; Leiva, 2008). Por ello, estas características dan lugar a una serie de contradicciones en las interacciones que establecen los individuos. Este distanciamiento de posiciones también se da por la existencia de un marco referencial que determina la posición desde la que cada uno de ellos observa, configura, piensa, percibe y actúa en la vida diaria (Cohen-Emerique, 1999; Ramos-Vidal, 2011). No obstante, no se trata de un proceso aleatorio e individualizado, sino que está ligado al contexto social e histórico al que pertenece el individuo. En efecto, éste marco está sujeto a la edad, el sexo, la clase social, la formación profesional, los valores, las creencias y las costumbres del individuo (Cohen-Emerique, 1999). Es entonces a partir de la interrelación de estos factores que las personas construyen su identidad y construyen sus puntos de vista frente a estas situaciones conflictivas.

Desde esa perspectiva, los individuos configuran sus relaciones interpersonales a partir de ese marco referencial desde el que piensan y actúan. En consecuencia, estas fricciones donde se enfrentan dos posiciones sociales, ideológicas y culturales, dan lugar a reacciones, sentimientos y comportamientos, denominados como choques culturales o incidentes críticos (Cohen-Emerique, 1999; Ramos-Vidal, 2011, Vázquez y González, 1996). Es así que que esta situación contradictoria genera situaciones concretas de desencuentro

debido a dos construcciones diferentes de la realidad. Surge así una *reacción de extrañamiento* donde puede manifestarse el asombro, la ansiedad, la frustración o el rechazo (Cohen-Emerique, 1999). Puede suceder por ello un encuentro que configure al “otro” como diferente y en tanto que diferente, desigual.

¿Pero precisamente qué es el otro? Es lo que se manifiesta como aquello que difiere de la propia identidad. Es lo que genera contradicción y tensión cuando se aborda una situación desde el marco referencial propio. En concreto, es aquella percepción construída individual o colectivamente frente a una persona o un grupo social diferente, generando emociones y conductas que pueden ser positivas o negativas (Fundación Secretariado Gitano, s.f.). Ahí es cuando un desacuerdo o una contradicción, es observada desde el punto de vista particular y donde eso que es contrario a la propia individualidad, genera una resistencia y por tanto una reacción. Reacciones que no necesariamente desencadenan en agresiones físicas, sino que se evidencian en las interacciones que una persona establece con lo que se constituye como ese “otro”. Ese es el tipo de relaciones que serán analizadas en este capítulo.

3.3. Urabá: Interacción entre el pasado, el presente y el futuro

Se podría comenzar este apartado enumerando los municipios por los que está conformada la Región del Urabá Antioqueño, pero se perdería la esencia del viaje que se emprende a continuación. Ubicada en el norte del Departamento de Antioquia, la del Urabá

era una historia de violencia y abandono nacional, que aún hoy en día se ve reflejada en las carreteras en proceso de rehabilitación. Se trata de una infraestructura renovada que de alguna manera refleja la atención comercial, social y política que ha adquirido esta región durante los últimos diez años: La Vía al Mar, el Túnel del Toyo, la Doble Calzada Chigorodó-Turbo y el Puerto de Urabá. Todo simbolizado con la construcción del primer centro comercial de Urabá en la entrada de Apartadó, el centro económico y urbano de Urabá.

Lo cierto, es que desde enero de 2013, cuando comenzó este proceso de observación, todos estos avances en cuanto a infraestructura no eran previsibles y menos en tan corto tiempo. Por eso, este nuevo viaje, emprendido en 2015, tiene la intención de confrontar estos procesos económicos con las realidades sociales que aún se viven en la región. Así, el nuevo recorrido hacia los procesos educativos y sociales del Urabá de hoy, inicia en noviembre de 2015 desde la ciudad Medellín.

Resulta pertinente pensar sobre tal cantidad de contrastes entre diferentes zonas de un mismo departamento. A Medellín, capital del departamento de Antioquia, a veces se le reconoce en los medios de comunicación como símbolo de la innovación. Pero aún cabría cuestionarse en qué medida innovación podría equipararse con procesos de desarrollo social, si aún hoy en día numerosos “combos”⁷ siguen controlando territorios y cobrando “vacunas”⁸

⁷ Se trata de grupos de jóvenes, armados, responsables del microtráfico de drogas, el cobro de vacunas y la vigilancia de los barrios a través del control del territorio al que pertenecen (Caro, 2013).

⁸ Modalidad de extorsión que consiste en el cobro de una cuota obligatoria de dinero a algunos comercios o servicios de transporte público para garantizar su seguridad.

a transportadores y comerciantes. Pues bien, desde Medellín, la capital de la *montaña* o de la *eterna primavera*, del Metro, del Metrocable, del Metroplús y del Tranvía, ha iniciado este viaje hacia ese “otro yo” de un mismo país. Región ubicada en el norte de Antioquia a la que se solía conocer por las noticias de dolor, a la que se está conociendo por las noticias de desarrollo económico, pero frente a la que en esencia, sigue habiendo desconocimiento.

Por ello, este viaje de seis horas inicia por la carretera que lleva hacia el Occidente de Antioquia. Desde ahí comienza el bus a avanzar por las zonas turísticas de Santa Fe de Antioquia, sube por las tierras más frías de Manglar y siguiendo el curso del río, empieza a bajar por Cañasgordas. Desde este momento, se comienza a presentir la próxima llegada a un entorno esencialmente diferente. A partir de ese lugar, la temperatura comienza a subir lentamente, las personas hablan con acentos diferentes al característico “paisa”, las casas son más rústicas y el paisaje es más boscoso. Al retomar las percepciones del primer viaje, hace ya tres años, probablemente se podría prever la entrada a una zona de condiciones difícilmente habitables. No obstante, el bus sigue bajando. Uramita y Dabeiba son las paradas que anteceden a una región esencialmente plana, con verdes paisajes en ambos lados de la carretera y con altos niveles de temperatura y humedad.

Cómo sucede en la mayoría de los municipios de Colombia, en Cañasgordas, Uramita y Dabeiba se evidencia la ordenación del territorio heredada del siglo XIX. Así, en el Parque Principal de cada uno de estos pueblos, se ubica la Iglesia principal y los edificios más importantes del lugar. Es decir, principales comercios, bancos e instituciones educativas.

Todo esto circundado por calles en forma de ajedrez donde están ubicadas las casas. Por su parte, en cuanto a los habitantes de estas zonas, se evidencia un ritmo de vida más tranquilo y rutinario con respecto a las dinámicas que se comienzan a identificar una vez el bus se comienza a adentrar en la Región de Urabá.

3.4. El Eje Bananero y el Golfo de Urabá

Una vez ha terminado el recorrido por el Occidente de Antioquia, y subiendo por el Noroccidente, se encuentra la entrada a Urabá: Mutatá. En esa medida, las dinámicas de la población adquieren más vitalidad. Eso se evidencia en la música que se escucha en las casas ubicadas en ambos lados de la carretera, en los vendedores de los negocios callejeros gritando para vender sus productos y en las personas descansando en el Parque Principal. A su vez, por ambos lados de una carretera perfectamente pavimentada y en línea recta, se comienzan a evidenciar algunos poblados donde la gente vive y cultiva sus propios productos. Así, se ubican casas, fincas y escuelas rurales tal y como sucede en Juradó, poblado que precede la llegada al Eje Bananero.

En la medida en que avanza el bus, esa vegetación verde de ambos lados de la carretera, se convierte en palma de plátano. En efecto, es este el principal producto de la economía de la región y se constituye en la principal fuente de empleo de hombre jóvenes y adultos. Es en ese momento que al descender del bus, se ha llegado a Chigorodó. A diferencia

de las percepciones que en el país se mantienen sobre la región, se trata de un lugar con amplia zonas urbanas, con servicios públicos eficientes y con diferentes actividades comerciales. Todo enmarcado por calles en su mayoría pavimentadas, una cantidad considerable de comercios de ropa y de alimentos y casas que en su mayoría constan de un sólo piso. Por ello, toda esta infraestructura evoca la percepción de una vida ciudadana a una escala mucho menor de la que se vive en Medellín. Así, todo este paisaje es contrastado con una combinación de salsa, vallenato, reggaetón y choque en altos volúmenes, así como con acentos chocoanos, costeños, paisas y urabaenses. Porque eso es Urabá. Se trata de un lugar donde la idea del “otro” es más común de lo esperado, pues tanto propios como extraños, se comienzan a confundir entre las mezclas culturales propias de una región donde el clima cálido y húmedo siempre ronda los 30°.

Posteriormente, se comienzan a definir las estructuras de la Doble Calzada en proceso de construcción. De nuevo, un símbolo de un desarrollo económico y comercial acelerado que marca el camino hacia Carepa, municipio más pequeño que Chigorodó, pero quizás mucho más alegre que éste. Luego, esta fase del viaje lleva hasta Apartadó, centro económico y comercial de la región, cuyo reciente desarrollo social también se evidencia en la creación de una Sede de la Universidad de Antioquia. Precisamente, este municipio tiene las características de los que pertenecen al Valle de Aburrá, con excelentes niveles de comercio, servicios públicos, infraestructura y medios de transporte. Porque precisamente, a diferencia de los otros municipios de Urabá, donde la moto es el medio de transporte por excelencia, en Apartadó también se utilizan colectivos y taxis.

Este recorrido sigue hasta Turbo, donde comienza la salida al mar y se desvía hacia la derecha por la zona de El Tres, vía de boscosos paisajes que precede la subida hacia el municipio de San Pedro de Urabá. Ubicado en las alturas de la Serranía de Abibe, se trata de un pequeño municipio en su cabecera urbana, aunque cuenta con los servicios básicos de agua y energía. Tal y como sucede en otros municipios de la región, la moto es el principal medio de transporte, sobretodo teniendo en cuenta la geografía del lugar donde se halla. Además, los comercios se mezclan con la música de vallenato proveniente de diversos bares. No obstante, este lugar cuenta con numerosas veredas, ubicadas entre exuberantes atardeceres, colinas, árboles y plantas donde aún no ha llegado la mano arrasadora del ser humano.

Finalmente, hacia el norte, el Golfo de Urabá remite a las historias de Santa María la Antigua del Darién, la primera ciudad fundada por los españoles en Tierra Firme. Allí, se encuentran Turbo y Necoclí como municipios testigos de 500 años de historia de esta región del país. Posteriormente, recorriendo hacia el oeste, la región también encuentra salida al mar en los municipios de San Juan de Urabá y Arboletes. Éste último, al ser limítrofe con Córdoba, es una pertinente representación de esa mezcla entre costumbres paisas, costeñas y chocoanas, tan característica de la región del Urabá. De hecho, al ser la zona costera, al lado de las playas se encuentran numerosos hoteles, restaurantes y comercios a donde llegan los turistas. Sin embargo, a diferencia de las concurridas playas del Caribe colombiano y a pesar de los bajos precios o los exóticos paisajes, aún son lugares escasamente conocidos como destino turístico.

3.5. Contextualización del conflicto en el Urabá Antioqueño

No obstante, más allá de todo este proceso de desarrollo económico y comercial que comienza a adquirir fuerza y que se visualiza mucho más arrollador durante los próximos años, la población urabaense arrastra consigo el estigma y las consecuencias de la violencia causada por el conflicto en esta región del país. Hace unos quince y veinte años, Urabá era una de los ejes del conflicto armado colombiano. En efecto, entre la década de los ochenta y de los dos mil, esta región del país fue epicentro del enfrentamiento entre las autodefensas, la guerrilla y el estado colombiano.

De esta manera, un primer momento de este conflicto se evidencia entre los años 1790 y 1991, cuando se comienza a producir un enfrentamiento entre las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas) y el EPL (Ejército Popular de Liberación) por el control y la apropiación de tierras (Fortou, Giraldo, Johansson, Maturana y Muñoz, 2011). De acuerdo con los ideales revolucionarios de las guerrillas de la época, se promueve como motivación la necesidad de cuidar los intereses de las poblaciones rurales, trabajadoras y empobrecidas del país. Pero tal y como se evidencia en la realidad, la protección de la población pronto comienza a derivar en apropiación de sus tierras como mecanismo de control social y territorial. Efectivamente, la riqueza productiva de la región se constituye entonces como uno de los factores determinantes del conflicto en el Urabá Antioqueño. A partir de ahí, se comienza a entretejer una red de intereses estratégicos, políticos y económicos que termina en un enfrentamiento armado entre ambos grupos por ejercer el control del territorio.

Posteriormente, entre 1994 y 2001, se produce tal vez la etapa clave del recrudecimiento del conflicto en el Urabá Antioqueño, pues se trata de la época en que se consolidan las Autodefensas Unidas Colombianas, agrupación paramilitar que mantuvo su control en la región durante dos décadas. Como coyuntura determinante de este proceso, cabe destacar la desmovilización del EPL en 1991, el contrabando, el tráfico de armas y el narcotráfico como factores claves en el surgimiento de nuevos actores armados (Fortou et al., 2011). Es en esas condiciones que se fortalece la agrupación creada por los hermanos Castaño, quienes se ven favorecidos por el asesinato de Pablo Escobar en 1993. Así, también se suman los incipientes intentos del Estado Colombiano por retomar una región hasta ese momento tradicionalmente abandonada y por restaurar sus graves problemáticas sociales y políticas en ese momento histórico.

Entonces si era posible pensar que la desmovilización del EPL y el asesinato del líder del Cartel de Medellín, representaban el fin del conflicto en la región, resulta que en realidad no era así. Al contrario, al salir del juego económico y político el líder del narcotráfico en el país, el conflicto colombiano se transmutó a sí mismo puesto que este negocio ya no lo lideraba nadie. Es más, devino en negocio colectivo que se convertía tanto en mecanismo de financiamiento como en objetivo de control territorial. El momento más representativo de esta nueva etapa del conflicto, es el ingreso de las autodefensas desde Córdoba hacia el norte del Urabá Antioqueño, pasando por Arboletes, Necoclí, Turbo y finalmente Apartadó. Allí, tan sólo unas semanas después del asesinato de Pablo Escobar a manos del Ejército

Colombiano, las autodefensas masacraron a 35 personas en el Barrio la Chinita argumentando su pertenencia a grupos guerrilleros. Es ese el hecho simbólico que marca su consolidación en el territorio y por lo tanto, la etapa donde inicia un recrudecimiento del enfrentamiento en la zona.

En esa medida, el conflicto comienza a tomar los matices que adquirió en la década de los ochenta, cuando la defensa de la población se convirtió en apropiación del territorio. El mismo argumento que favoreció el fortalecimiento del EPL y de las FARC, se convirtió en la explicación que utilizaron las AUC para iniciar su incursión en el Urabá Antioqueño. Con el argumento de defender a la población, se tomó como alternativa una estrategia que consistía en eliminar a los grupos de izquierda y sus colaboradores (Rivas y Rey, 2008). Estrategia que se traducía básicamente en la anulación a través de la fuerza, en el control social a través de la apropiación territorial y en la hegemonía a través de la eliminación física y simbólica de ese otro. En efecto, las Farc, se constituían como ese otro simbólico y por tanto, cualquier adepto, simpatizante o colaborador, se convertía en objetivo militar.

En este contexto, el conflicto durante estos siete años se convierte en un conjunto de ciclos ofensivos y contraofensivos entre las AUC y las FARC con presencia de población civil para asegurarse el control social y territorial de la región (Suárez, 2007). Por su parte, desde lo económico, el potencial enriquecedor del narcotráfico no sólo se convierte en un mecanismo financiador, sino que representa otro de los elementos claves del conflicto en la medida en que también promueve estrategias para promover el control de la población. Todo

ello representado en dinero, apropiación de tierras, corrupción y penetración de las estructuras estatales del poder (Villarraga y Plazas, 1994). En las comunidades, esto se traducían en masacres que actuaban como mecanismo de control pero también como eliminación física de la diversidad y como anulación simbólica de la diferencia. Así, el conflicto se degradaba bajo el argumento de asegurar el control total de zonas donde había población subversiva y por tanto, donde se requería eliminar posibles simpatizantes o colaboradores (García, 2004). Bien fuera atacando a un integrante de la UP, un miembro del Partido Comunista, un desmovilizado del EPL o una reunión en un barrio de Apartadó.

Por supuesto, la violencia derivada de los mecanismos ejercidos para garantizar el control de la zona, practicados tanto por el Estado como por las autodefensas y la guerrilla, pronto comenzó a generar grandes cifras de desplazamiento. De manera adicional, el testaferrato, la corrupción y la venta forzosa de tierras, también ayudó a aumentar la cifra de desplazados en la región (Velásquez, 2008). He ahí otra de las razones que explican la diversidad cultural y humana del Urabá Antioqueño. Efectivamente, en el contexto del conflicto colombiano a principios de siglo, los enfrentamientos armados en Antioquia y en otras zonas del país, dieron lugar a masivos procesos migratorios. Esto con respecto a desplazamientos dentro del propio país y a procesos emigratorios hacia otros países.

En el 2001, se produce un momento clave del conflicto armado en el Urabá Antioqueño, puesto que es el año cuando se genera mayor nivel de desplazamiento en el departamento (López, 2010). Desde luego, esa situación se explica por el agravamiento del

confrontamiento entre las autodefensas y las guerrillas por hacerse con el control territorial de la región. Esto coincidió con un contexto en que las autodefensas al fin superan militarmente a las FARC en la región, disminuyendo progresivamente las confrontaciones hasta el año 2006, cuando finalmente termina la de desmovilización de las AUC, proceso iniciado en 2003 (Fortou et al., 2011). Desde este momento, ese “otro” que se convertía en causa de desplazamientos, despojos y masacres, se ocultaba subrepticamente y convivía en la comunidad. De hecho, era parte de la propia comunidad. A diferencia de otras zonas del país, donde el terror se había mantenido hasta sus últimos días, en el Urabá Antioqueño se producía una situación en donde las estructuras económicas, políticas y civiles convivían con los grupos paramilitares. Así, en ocasiones estaban directamente relacionados.

En este contexto, a partir de la desmovilización de las AUC, comienzan a surgir las Bandas Criminales Emergentes, más conocidas en sus inicios como Bacrim. Posteriormente, se les comienza a conocer como Grupos Armados Organizados (GAO) y se caracterizan porque carecen de ideología política, ejercen control sobre una parte del territorio y se estructuran para cometer delitos con fines económicos y materiales (Ministerio de Defensa de Colombia, 2016). De manera evidente, esta modalidad delictiva adquiría oportunidad de operación en Urabá, donde el narcotráfico en colaboración con las autodefensas, había permeado las estructuras de la sociedad civil, de la economía y de la política en la región. En esa medida, las actuaciones de estos grupos delictivos encuentran su capacidad de funcionamiento en el acceso y control de territorios, rutas, contactos y negocios que habían pertenecido a las autodefensas (Perez y Montoya, 2013). Por tanto, si durante la etapa de consolidación de las AUC, estas agrupaciones delictivas son objetivos militares como parte

de la estrategia de control social, tras su desmovilización, las Bacrim encuentran un terreno favorable para su fortalecimiento. En el caso del Urabá Antioqueño, surgen entonces “los Urabeños”, grupo denominado en la actualidad por el Gobierno Colombiano como “Clan del Golfo”. Es esa la razón por la cual en años recientes, los nativos de la región prefieren considerarse a sí mismos como “urabaenses”, tal vez como manera de mirar hacia a un nuevo futuro social y económico y de salir del radar de una estigmatización histórica.

Cómo en todo análisis histórico, se producen procesos de larga duración que reflejan relaciones con circunstancias sociales, económicas y políticas del pasado. En una sociedad donde el proyecto paramilitar se había establecido dentro de la propia comunidad, no es probable equiparar el proceso de desmovilización con el fin del paramilitarismo o con la disminución de las repercusiones sociales en la región. Es cierto que las estadísticas oficiales evidencian que las condiciones de seguridad han aumentado considerablemente pues en el 2015, hubo 77 muertes violentas en toda la región (Dane, 2015). De ellas, el 37, 6% ocurrieron en Turbo. De acuerdo con un habitante de este municipio, estas cifras se ven reflejadas en acontecimientos relacionados con las dinámicas de los conflictos propios de la región. No obstante, hoy en día, al caminar por las Playas de Urantia en Necoclí, en el extremo más alejado de esta zona del Golfo de Urabá, algunas casas con vidrios blindados, cámaras de seguridad, camionetas y yates, circundan el camino a pie por este lugar, alejado del bullicio y de la alegría de la cabecera municipal. En contraste, en Carepa, algunas familias siguen habitando en sus casas de tabla, rehaciendo sus hogares después de llegar al municipio tras haber sido desplazados, buscando el sustento del día a día o sobreviviendo luego de haber perdido a algunos familiares en el marco del conflicto.

3.6. Mapa de la Región de Urabá, Departamento de Antioquia



Fuente: Instituto para el Desarrollo de Antioquia – IDEA, 2014

3.7. Carepa: la cultura costeña, chocoana y paisa se reconfiguran en el marco de la diversidad

Carepa evidencia en sus procesos culturales, económicos y sociales, las características de la diversidad propia de la región urabaense. De esta manera, su población se encuentra conformada por habitantes locales de la región, personas provenientes del departamento vecino del Chocó, otros del departamento limítrofe de Córdoba, algunos desplazadas por el conflicto hacia esta región desde diversas regiones del país e incluso, personas provenientes de la capital del departamento, la ciudad de Medellín. Eso hace que este municipio de Urabá sea una mezcla de procesos históricos, culturales y sociales. Allí, en la cotidianidad del lugar, individuos propios y extraños se mezclan entre las configuraciones propias de la alegría costeña, la laboriosidad de los chocoanos y el tradicional emprendimiento de los comerciantes paisas.

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. En sus inicio, se fue conformando con colonos provenientes de Cañasgordas, Frontino, Peque, Uramita y Dabeiba (Municipio de Carepa, 2016). En la actualidad, cuenta con 55.788 habitantes, de los cuales 42.808 pertenecen a la población urbana y 12.980 pertenecen a la población rural (Gobernación de Antioquia, 2015). Es decir que el 76.7% vive en la cabera urbana. Además, tiene tres corregimientos llamados Piedras Blancas, Zungo y Embarcadero.

Por su parte, el sistema educativo público en Carepa, se encuentra compuesto por 319 docentes, de los que 19 son directivos. Con respecto a su población estudiantil, cuenta con 14.093 estudiantes matriculados. De estos, 948 pertenecen a Preescolar, 6.603 pertenecen a la Primaria, 4.174 a la Secundaria, 875 a la Media y 1.493 al ciclo de adultos. De igual manera, el porcentaje de deserción corresponde al 4,7% y el de repitentes al 1,6%. Todos ellos distribuidos en 6 colegios: Colombia, Zungo Embarcadero, José María Muñoz Flórez, Piedras Blancas, Luis Carlos Galán Sarmiento y la Institución Educativa Rural Villa Nelly. Adicionalmente, 117 estudiantes han recibido estudios para Educación Superior y 92 estudiantes para estudios de formación técnica (Secretaría de Educación de Antioquia, 2014). No obstante a pesar de estas significativas oportunidades desde la educación pública, aún se evidencian muchos retos con respecto a la calidad educativa no sólo en Carepa sino en toda la región de Urabá. Así, el desempeño en lenguaje y matemáticas de este municipio era inferior con respecto al departamento de Antioquia y significativamente bajo con respecto al promedio nacional (Secretaría de Educación de Antioquia, 2014). Por su parte, el desempeño del municipio fue relativamente superior a los resultados de Urabá.

Estos datos por su densidad remiten a una inevitable reflexión sobre los procesos de desarrollo social y humano en el Urabá. Es imprescindible preguntarse cómo estas dinámicas de transformación económica actúan con pertinencia frente a las realidades de una comunidad. Así, es cierto que en el marco de la filosofía del Gobierno de “Antioquia, la más educada”, tal y como fue desarrollada por el Gobernador, Sergio Fajardo, la educación es el motor de transformación. No obstante, se evidencia la necesidad de lograr mayor coherencia entre los procesos educativos fomentados y las problemáticas de los contextos. Después de

todo, no sólo basta con crear las condiciones concretas para acceder a la educación. El reto es tan necesario como garantizar los medios para permitir un mejor desempeño en lenguaje no sólo para responder a unos indicadores educativos, sino para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo desde la educación básica. Esa es tal vez una estrategia para promover una educación con la capacidad de poner en práctica el ejercicio responsable y activo de la ciudadanía.

Finalmente, resulta insuficiente invisibilizar a través de estos datos la diversidad cultural característica del municipio de Carepa. Hoy en día, al ingresar al Eje Bananero desde Chigorodó, la Doble Calzada en proceso de construcción evidencia claramente el desarrollo económico en curso. Este es el viaje de diez a quince minutos por una perfecta carretera en línea recta hacia Carepa y que en ambos lados está rodeada por fincas y plantaciones de plátano, tal y como es de esperarse en la zona. Sin embargo, este es el mismo viaje que hacía tres años remitía a la serenidad de la naturaleza, al trabajo con las bananeras y al aire fresco del campo que se cuele por los buses. Pero en tan solo uno pocos meses desde la última incursión por estas tierras, la Doble Calzada y la construcción de un centro comercial, se comienzan a mostrar como símbolos indelebles de “progreso”.

Ahora bien, una vez se ha bajado del bus y comienza el nuevo recorrido por Carepa, también inicia la confrontación de estos procesos económicos con las realidades sociales que se siguen viviendo en Urabá. Se trata de un municipio que en la actualidad está en constante proceso de desarrollo social y económico. Esto se evidencia en un constante proceso de

renovación y de pavimentación de las calles con el fin de mejorar la movilidad. En la actualidad, este proceso se está desarrollando en las zonas próximas al Parque Principal, donde se ubican los comercios y las casas en mejores condiciones de infraestructura y habitabilidad. En estos alrededores se suele ver el movimiento continuo de motos como principal medio de transporte. Además, el vallenato, la salsa y el reggetón se mezclan desde cada uno de los comercios ubicados en esta zona. De alguna manera, esto es el reflejo de la diversidad cultural característica de Carepa. De igual modo, hay algunas escuelas de primaria de carácter privado aunque su relación con los centros educativos públicos es realmente escasa. Pues precisamente debido a las condiciones sociales y económicas del municipio, la población en edad escolar es atendida principalmente por las instituciones educativas oficiales.

Efectivamente, las casas ubicadas en esta zona de Carepa poseen varias habitaciones, tienen baldosas y están pintadas. De otro lado, están amobladas con instrumentos electrónicos, ventiladores y demás utensilios domésticos. No obstante, sobresale un hecho como símbolo incuestionable de las diferencias sociales y económicas de la región. Pues en efecto, al lado de una casa cómo la que se acaba de describir, se suelen encontrar otras casas en cemento o ladrillo y con los enseres básicos, evidenciando fácilmente los contrastes económicos del municipio. Sin embargo, independientemente de las condiciones de la vivienda, todas sufren diariamente un racionamiento de agua desde las once de la noche hasta las cinco de la mañana. Por eso, es común que en cada una se suela recoger diariamente varios baldes de agua para utilizar entre esas horas.

En la medida en que las viviendas se alejan del Centro del municipio, las condiciones de vida se vuelven cada vez más complejas. De esta manera, en las afueras de la zona urbana de Carepa o en el barrio El Playón, se comienzan a identificar casas construidas sólo con tablas o ladrillos. De igual manera, se trata de las zonas donde se comienza a ver cada vez con más frecuencia niños y adolescentes que a pesar de estar en horas de clases, están trabajando como conductores de “coches”⁹ para transportar madera o cultivos y recibir el sustento diario. Por ello, es precisamente en estos lugares alejados de las dinámicas del Centro, donde los jóvenes que han abandonado sus estudios se reúnen para consumir drogas o pasar el día con sus amigos. En concreto, son algunos de los chicos que a pesar de las exigencias de los padres de familia para seguir estudiando con el fin de recibir el subsidio de Más Familias en Acción¹⁰, se han negado a hacerlo.

De esta forma, es el momento de preguntarse hasta qué punto “desarrollo económico” equivale a “desarrollo social y humano”. Es entonces la oportunidad de plantearse en qué medida estas dinámicas realmente transforman una comunidad. Finalmente, es la ocasión de pensar cómo las consecuencias sociales del conflicto que vivió esta región por muchos años, puede impactar en la construcción del proyecto de vida de sus jóvenes.

⁹ En Urabá, los coches se refieren a un cajón de madera cargado con madera u otros productos alimenticios que es transportado por un caballo y conducido por una persona.

¹⁰ Programa del Estado Colombiano que ofrece un apoyo económico a familias en condiciones vulnerables que tengan hijos menores de 18 años para garantizar una alimentación saludable y la permanencia en las instituciones educativas. Para recibirlo, una de las condiciones es que los hijos se encuentren en el sistema educativo (Departamento de Prosperidad Social, 2015).

3.8. La Institución Educativa El Playón: Educación y Humanismo

Una vez en Carepa, hubo dos encuentros que llevan a la reflexión. Esta fue la oportunidad para contrastar los ideales a los que aspiran los procesos de desarrollo económico en Urabá con las realidades sociales que su población sigue viviendo en la actualidad. Se trata de dos niñas que fueron estudiantes de la Institución Educativa el Playón hace dos años. Una de ellas terminó en el primer puesto de su curso el grado quinto, el grado sexto lo hizo en la Institución Educativa la Colombia con muy buenas notas y en 2015, obtuvo los mismos resultados en dicha institución. Aspira con comenzar su formación técnica o universitaria y cuenta con el apoyo de su madre. La segunda también terminó con muy buenas notas su quinto grado en la Institución Educativa El Playón, en el grado sexto fue elegida como la representante de su grupo y en el 2015, que se pasó a la Institución Educativa la Colombia, perdió el grado. Eso entonces se evidencia como representación de un proceso en que dos niñas, con realidades similares y empoderadas de su proyecto de vida en un momento, en algún punto de vida comienzan a confrontar esas expectativas con las propias realidades de su entorno social y familiar. Por ello, este recorrido, que fue el viaje de estas dos niñas en algún momento de su camino, lleva a la parada final de este trayecto: La Institución Educativa El Playón.

La Educación pública colombiana de primaria y secundaria básica está regida según la caracterización de municipios certificados o no certificados. En Antioquia, los municipios certificados son Medellín, Bello, Itagüí, Envigado, Sabaneta, Rionegro, Turbo y Apartadó. De esta manera, estos lugares se encargan de administrar sus procesos educativos en términos

financieros, físicos y humanos. Por su parte, los 117 municipios restantes son no certificados y dependen de la Secretaría de Educación (Seduca). Existe una categoría intermedia que es la modalidad de Colegios por cobertura donde la Secretaría de Educación contrata con entidades privadas (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Ese procedimiento se utiliza sobre todo cuando se encuentran insuficiencias o limitaciones para prestar el servicio educativo oficial. Desde luego, esto sucede en barrios periféricos en el caso de las ciudades, o en veredas y zonas rurales de los municipios con más dificultades en términos de recursos humanos, físicos o económicos.

La Institución Educativa El Playón hace parte de uno de esos colegios que desarrolla sus actividades bajo la modalidad de cobertura. Su funcionamiento depende de la Pía Fundación Autónoma Educativa, entidad que se encarga de implementar los programas educativos de la Diócesis de Apartadó, jurisdicción eclesiástica de la Iglesia Católica Colombiana en Urabá (Pía, 2015). De igual manera, también está conformada por los municipios chocoanos de Acandí y Unguía. Por ello, uno de los objetivos de esta entidad es promover procesos educativos que respondan a las necesidades sociales y económicas del entorno. En ese sentido, el colegio El Playón comenzó a funcionar en julio de 2012.

Desde esta perspectiva, la Institución Educativa El Playón se crea precisamente con la necesidad de acoger a alumnos que estaban por fuera del sistema educativo en Carepa. Así, se encuentra el objetivo de incorporar a niños y jóvenes que habían sido expulsados de sus colegios tanto por problemas de convivencia como por sobrecupo en los colegios a los cuales

pertenecían. Por esta razón, El Playón desde sus inicios demuestra una orientación por fortalecer procesos educativos integrales. He ahí la diferencia con respecto a la I.E José María Muñoz Florez, la I.E Colombia y la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento. En efecto, estos colegios, al recibir directamente recursos desde la Secretaría de Educación, tienen más capacidad económica para desarrollar sus actividades. De esta manera, obtienen altos índices de rendimiento escolar y apoyo administrativo para ejecutar sus procesos de formación (Secretaría de Educación de Antioquia, 2014). Ese es tal vez el reto que justifica la creación de la Institución Educativa El Playón. Es decir, promover procesos educativos integrales con los estudiantes, buscando fortalecer las capacidades para mejorar el desempeño académico y las relaciones interpersonales. Por eso, se presenta la intención de responder no sólo a indicadores académicos sino de promover procesos educativos pertinentes a las realidades familiares de los estudiantes y a las características sociales del contexto urabaense. En concreto, que la educación derive de formación académica a proceso que garantice las condiciones para fortalecer habilidades orientadas a desenvolverse en contextos académicos, sociales y productivos.

3.9. Institución Educativa El Playón: Sede Central, Sede Principal, Sede Diocesano Santa María y Provincia Playón

La Sede Central de la Institución Educativa El Playón se encuentra ubicada en el Barrio María Cano, en el centro de la cabecera urbana del municipio de Carepa, al lado de la Alcaldía. En ese viaje que párrafos anteriores había terminado con la llegada a este

municipio, continúa un camino en línea recta desde el Éxito hacia el Parque Principal. Después de caminar dos cuadras en esa dirección y de girar hacia la izquierda, una calle sin asfalto precede a la entrada de este Colegio. Al ingresar, las paredes perfectamente pintadas, los baños renovados y los murales alusivos a diversos valores, evidencian un constante proceso de transformación tanto físico como humano. Al hacer una comparación con los problemas de acueducto y con el estado de la infraestructura hace dos años atrás, es evidente el liderazgo con el que se ha promovido este proceso por parte de las directivas de la institución.

Más adentro, hay un patio de cemento de considerables dimensiones, que funciona como escenario para realizar celebraciones, festividades y eventos deportivos donde participan estudiantes, docentes y algunos padres de familia. En ese lugar hay una tienda donde se venden dulces y bebidas a los estudiantes. Además, hay un kiosco al aire libre que se extiende desde la derecha a la izquierda del patio y alberga dos salones. Así, en ambos salones se observa el eslogan del colegio: “Educación y humanismo”. No obstante, cuando se trata de celebrar ocasiones más formales y con menos cantidad de personas, se sacan las sillas y se decora el lugar de acuerdo a la ocasión. En esa medida tienen lugar allí las graduaciones de los estudiantes, algunas reuniones de docentes o padres de familia y encuentros con representantes de otros colegios del municipio.

De igual manera, el Colegio tiene un segundo piso donde funciona un pequeño auditorio y un salón. Por su parte, cada uno de los cinco salones del primer piso representa

un valor y de sus paredes cuelgan diversos mensajes realizados en papeles de colores. Las siguientes son algunas de las frases:

“El conocimiento habla, pero la sabiduría escucha”.

“El dinero hace personas ricas, el conocimiento hace personas sabias, pero la humildad hace grandes personas”.

“Sin educación, no hay libertad”.

“Amor, integración, respeto, compartir, diálogo, derecho: 7 A”.

Más que una Doble Calzada y que un Centro Comercial, el ambiente de transformación humana que se percibe en esta institución educativa hace confrontarla idea de progreso como “desarrollo material”. Por ello, es inevitable comenzar a preguntarse, ¿cómo responderán ante los conflictos interpersonales en las aulas de clases?, ¿cómo su propio entorno social influirá en la creación o solución de conflictos?, una vez se haya hablado con directivas, docentes y estudiantes, ¿darán cuenta de transformaciones personales con respecto a los procesos de resolución de conflictos?, ¿esto se manifestará en su empoderamiento con respecto a las problemáticas de su institución educativa y a la construcción de su proyecto de vida?

Hasta finales de 2014 funcionó la Sede Principal. Estaba ubicada muchas más cuadras arribas, casi terminando la cabecera urbana de Carepa, subiendo por el Parque Principal, el cementerio, el barrio San Marino y girando a la izquierda, hacia el barrio El Playón. Finalizando esa calle, pavimentada hasta cierta parte, totalmente despavimentada al terminar de recorrerla y muy cerca del río, se encontraba esta sede. Se trata de un barrio de alta vulnerabilidad, en el que confluyen varias circunstancias sociales y económicas adversas. Por un lado, se encuentra en las afueras de la cabecera urbana, por lo que las condiciones de vivienda e infraestructura, son muy complejas. Por otro, al ser una zona alejada del centro, sus bares y esquinas se convierten en el lugar de reunión de jóvenes que han optado por perder un día de clases, que definitivamente han abandonado sus estudios o que se reúnen para fumar, beber alcohol, fumar, consumir drogas o divertirse con juegos de video y de billar.

Durante los dos años que estuvo funcionando, esta sede era el reflejo de las problemáticas que se vivían en el barrio. Con tres salones y un patio conectado con la calle de atrás, los techos contaban con algunas grietas por las cuales se colaba el agua hasta inundar el colegio cuando caían lluvias torrenciales. Por su parte, los ventiladores estaban frágilmente colgados del techo y de hecho, según los directivos, uno de ellos se cayó durante un descanso de los estudiantes. Con respecto al agua para usar en los baños, ésta era extraída de un contenedor que la recogía durante todo el día. No obstante, las dificultades también se manifestaban en la propia ubicación del colegio. Ubicado al frente de un bar, se evidenciaban complejos ambientes de aprendizaje en la medida en que los ritmos del choque, del vallenato y de la sala, se mezclaban con los sonidos de las clases de docentes y estudiantes. Sin

embargo, debido a gestiones de la Rectoría y con el fin de garantizar el bienestar de los estudiantes, esta escuela fue finalmente cerrada.

Con el fin de reubicar a los estudiantes de la Sede Principal, en septiembre de 2014 se abrió la Sede Diocesano Santa María. Corresponde a un centro escolar que había sido abandonado desde hacía varios años y fue donado por parte de la Alcaldía a la Institución Educativa El Playón. Esta Sede se encuentra ubicada en el Barrio Centro y se llega subiendo por el Parque Principal y el cementerio para después girar hacia la izquierda. A diferencia de las dos anteriores, ésta ocupa una parte considerable de esa calle y tiene dos pisos. En el segundo hay cinco salones y una zona de baños. En el primero se encuentra un espacio donde están ubicados los baños y los implementos para hacer la limpieza del Colegio, un salón para hacer reuniones y una tienda. De igual manera, hay cinco salones y al frente de ellos hay un amplio corredor. Ese espacio en concreto funciona como escenario de celebración de festividades. Además, al igual que en la Sede Central, cada salón de este Colegio está decorado con un mensaje alusivo a un valor y el primer piso cuenta con diversos murales referentes a la buena convivencia.

Por su parte, la Sede Provincia Playón es la Sede Rural de esta Institución Educativa y también comenzó a funcionar en septiembre de 2014. Está ubicada en el Corregimiento Piedras Blancas del municipio de Carepa. Para llegar allí, saliendo de la cabecera urbana del municipio, se toma una moto por una carretera sin pavimentar. Durante un recorrido que tarda media hora, el polvo se levanta por un camino donde el ganado y los cultivos de plátano,

se encuentran a ambos lados de la vía. Después, al llegar, se observa un sol menos denso que el de la cabecera municipal, calles sin asfalto y casas con publicidad política deteriorada debido a las elecciones regionales de 2015 donde se eligieron alcaldes, gobernadores, concejales y asambleas departamentales. Por todo ello, se observa un medio ambiente complejo, donde la pobreza de la zona convive con las posibilidades de subsistencia que ofrecen el trabajo con el cultivo y el ganado. Además, es posible encontrar algunos comercios y algunos bares donde se reúnen jóvenes o adultos a escuchar salsa o vallenato.

Sin embargo, éste viaje por Piedras Blancas acaba de comenzar, pues la próxima parada antes de llegar a la Sede Provincia Playón, lleva hacia al río del corregimiento. Así, tras cruzarlo de un lado a otro, empieza un recorrido por una zona de verdes y frondosos paisajes, con colinas que se suben y bajan continuamente. Finalmente, tras una hora y media hora de camino, se ha llegado al Colegio. Se trata de un lugar construido recientemente que denota en sus salones y espacios el esmero con el que ha comenzado a desarrollar sus labores. Tiene dos salones perfectamente pintados de blanco y sillas nuevas para sus estudiantes. En las paredes de uno de ellos se leen las siguientes palabras: “respeto”, “tolerancia”, “solidaridad”, “pulcritud” y “libertad”. De igual manera, sus alrededores están cubiertos por amplias zonas verdes. Por ello, esta Sede se constituye como un entorno lleno de vitalidad y esperanza en contraste con las dificultades sociales y económicas de este corregimiento de Carepa.

3.10. Acciones que orientan los procesos educativos en la Institución Educativa El Playón

Al analizar el ideario de una educación humanista, es imprescindible preguntarse cuáles son los mecanismos concretos que se utilizan para ponerlo en práctica. De esta manera, en primer lugar se ha comenzado a crear un Manual de Convivencia donde de alguna forma, se pretende responder a la filosofía de esta institución educativa. Según sus páginas:

“Con éste, se pretende contribuir a un ambiente educativo propicio para la práctica de las buenas costumbres, fundamentado en las normas, el civismo la democracia y la participación activa de los valores éticos, morales y el humanismo en nuestros estudiantes. Además, el manual de convivencia o reglamento interno, es una necesidad prioritaria de toda comunidad educativa para asegurar la buena convivencia de cada uno de los sujetos en sus diferentes roles e intereses particulares llevando a la reflexión de las acciones de la comunidad educativa en general.”

He ahí un interés por desarrollar procesos de transformación de los jóvenes desde la esencia de su personalidad, garantizando procesos de formación que se traduzcan en desarrollo de la personalidad. Desde esta perspectiva, el estudiante más que un educando es un ser humano que deviene en individuo con capacidad para intervenir activamente en la construcción de su proyecto de vida. De hecho, se plantea la necesidad de generar

mecanismos autónomos de desarrollo de la personalidad, en contraste con las dificultades del contexto social en donde tienen lugar las actividades de esta institución educativa. De acuerdo con el planteamiento del Colegio:

“La Institución educativa el Playón tiene como filosofía institucional formar integralmente hombres autónomos capaces de afrontar la realidad **y su entorno proponiendo solución a las problemáticas, dinamizando la vida hacia la humanización.**”¹¹

Al momento de analizar el ideario con el que esta institución desarrolla sus procesos educativos, es imprescindible analizar la figura del docente como agente constructor de procesos de desarrollo interpersonal. De esta forma, se trata de la persona encargada de asumir un papel de guía en el proceso formativo de niños con dificultades familiares y económicas significativas. Más que un profesor, es una persona que también está encargada de promover capacidades que fortalezcan en los estudiantes su participación en la comunidad. Es decir, que la educación se convierta en una oportunidad para reconstruir el tejido social de Carepa desde el empoderamiento de los niños y jóvenes de ésta institución educativa. Por ello, este colegio busca maestros

¹¹ Ésta frase aparece resaltada en el Manual de Convivencia.

“Que estén comprometidos con la Institución. Sean leales a los principios y valores del Colegio ante propios y extraños. Sepan que sin su colaboración plena, estos principios y esos valores quedarán muertos en el papel. Sepan que su labor no culmina cuando acaba la última clase, porque es un maestro por vocación y sobre todo que no tengan límites del tiempo. Maestros que vivan la auténtica libertad a la que aspira todo ser humano.”

El desarrollo interpersonal fundamentado en el humanismo. El aprendizaje basado en la formación integral. Esa es la esencia de la acción educativa en El Playón. Es ahí que se propone la intención de promover las bases que garanticen al estudiante una formación en valores y capacidades que permitan contribuir a la transformación de una comunidad. Así es como se entiende la visión de esta institución educativa:

“La comunidad Educativa El Playón se caracteriza por formar hombres íntegros **fundamentados en el humanismo** capaces de afrontar y **liderar** procesos que contribuyan al desarrollo de la comunidad, fomentando los **valores** éticos, morales y religiosos enmarcados en una sana **convivencia**, estando a la par con el proceso educativo a partir de la **ciencia y la tecnología**, convirtiéndose en una institución competitiva a nivel local, nacional e internacional.”¹²

¹² Estas palabras aparecen resaltadas en el Manual de Convivencia.

No obstante, una vez identificadas las características sociales y económicas de este entorno social, así como las consecuencias que ha dejado el conflicto en Urabá, cabe destacar los retos que presupone este proceso. Desde este punto de vista, se pueden observar retos relacionados con procesos académicos, económicos y sociales del contexto.

En primer lugar, uno de los retos asociados a este ideal de procesos formativos basados en la formación humanista, se relaciona con factores de orden académico. Desde esta perspectiva, una de las principales dificultades se vincula con la disponibilidad de materiales educativos. En efecto, debido a las dificultades económicas de la región, el acceso a recursos para desarrollar las actividades educativas resulta complejo tanto para los padres de familia, como para los docentes y las directivas de la institución educativa.

De esta manera, de acuerdo a los docentes de la institución educativa, una de las dificultades asociadas con el inicio del año escolar, es la escasa disponibilidad de cuadernos, lápices y lapiceros para desarrollar las actividades académicas. En esa medida, el acceso a estos recursos por parte de los padres de familia, es posible varias semanas después de iniciado el año escolar. En otras ocasiones, esto sucede con la contribución de docentes y directivos de la institución educativa.

Además, es pertinente analizar el acceso a los libros de texto por parte de estudiantes y docentes. De acuerdo con un maestro, a mitad de 2013 se hizo una donación de libros por

parte de la Secretaría de Educación de Antioquia. Estos materiales han sido llevados a un cuarto que antes funcionaba como parte del restaurante escolar y ahora se ha convertido en la Biblioteca del Colegio. Como se trata aproximadamente de 200 a 300 ejemplares, sólo los profesores tienen acceso a este material, administrado por ellos mismos cuando es utilizado en las clases con los alumnos. De igual manera, la Secretaría de Educación de Carepa ha donado algunas cartillas de español y matemáticas, utilizadas para trabajar estas asignaturas. De todo ello, se evidencia sin embargo, que la escasez de material educativo induce a desarrollar estrategias que hagan uso de la recursividad como mecanismos para superar las dificultades del contexto. En esa medida, se trata de una enseñanza en condiciones de dificultades de acceso que reta a salir de la zona de confort y a idear estrategias para garantizar la formación integral de los estudiantes.

Es oportuno analizar las condiciones según las cuales busca la institución educativa el desarrollo de procesos educativos en condiciones de calidad y equidad educativa. En esta instancia, es adecuado hacer referencia a distintos procesos de formación docente que se han comenzado a realizar por parte de la propia institución educativa y de la Secretaría de Educación de Antioquia. Por el lado de la Secretaría de Educación, dependencia encargada de manejar los procesos educativos del departamento de Antioquia, se han creado los Parques Educativos como materialización de la filosofía de Antioquia, la más Educada (Gobernación de Antioquia, 2012). Se trata de espacios abiertos al público que tienen el objetivo de fortalecer el talento humano de cada uno de sus municipios, fortaleciendo la educación pública de calidad, el emprendimiento, la ciencia y la cultura. En la práctica, se trata de un edificio que consta de cuatro espacios: espacio múltiple, espacio taller, espacio de formación

y espacio de maestras y maestros. Allí, se realizan actividades de formación en siete líneas: formación de maestros y maestras, fortalecimiento de la educación básica y media, oportunidades para el acceso a la educación superior, oportunidades para el emprendimiento y formación para el trabajo, apropiación digital, cultura y sensibilización de inglés como lengua extranjera. De esta manera, a nivel educativo, se realiza un impacto directo puesto que se fortalecen procesos de enseñanza en educación básica y formación docente. Así, en *el Parque Educativo de Chigorodó, Río Guaduas*, se realizó en 2015 un diplomado para enseñanza de las matemáticas en Primaria y Bachillerato. A este proceso formativo, tuvieron la oportunidad de acceder dos docentes de la Institución Educativa El Playón.

De igual manera, desde la Secretaría de Educación de Carepa se han desarrollado actividades para fomentar las relaciones interinstitucionales entre las instituciones educativas del municipio. Así, se suelen celebrar ocasiones como el día del Profesor, el día de la Antioqueñidad o los Juegos Intercolegiados. Por otra parte, desde la Pía Fundación Autónoma Educativa, se hacen las Olimpiadas de los Valores, la Investigación, la Actividad Física y el Deporte con todos sus centros educativos. Allí, los colegios hacen diversos concursos donde se promueve la integración de estudiantes, docentes y directivos desde el deporte y donde se pretende garantizar la construcción colectiva del conocimiento desde el intercambio de experiencias.

A nivel interno, esta institución educativa cuenta con actividades semanales de reflexión que fortalecen continuamente los procesos escolares. De esta manera, todos los

miércoles se hace una reunión donde los docentes intercambian sus experiencias en cuanto a la convivencia y a los aspectos académicos. Esto se presenta como oportunidad de poner en común pautas para mejorar el rendimiento académico o las relaciones interpersonales en el aula. En esa medida, la puesta en común de estas propuestas orientadas a mejorar las actividades desarrolladas en la Institución Educativa El Playón, tiene su materialización en la ejecución de diversos proyectos escolares orientados a fortalecer el empoderamiento y el liderazgo escolar.

Ésta apuesta por hacer de la educación un proceso que fortalezca la formación integral del estudiante, se evidencia en la ejecución del proyecto de democracia. Reside en su intencionalidad la necesidad de fortalecer el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía desde la juventud. Desde esta perspectiva, se realiza anualmente la elección del Gobierno Estudiantil, conformado por Personero o Personera, Contralor o Contralora y Representantes de Grupos. Se desarrolla de esta manera la necesidad de crear espacios de discusión sobre las necesidades que competen a una institución educativa donde se evidencian las repercusiones de las dificultades económicas y de las problemáticas en la convivencia escolar. De alguna manera, es posible considerar entonces que el Gobierno Estudiantil es una apuesta por fortalecer el liderazgo de los jóvenes, la apropiación en la construcción de su proyecto de vida y la participación activa en las problemáticas que competen a su entorno académico. Desde esta perspectiva, el estudiante deviene en actor social que hace ejercicio activo de sus deberes y derechos ciudadanos. El liderazgo, de esta manera, desciende de la esfera directiva y docente de la institución educativa. En esa medida, el educando se apropia del ejercicio de sus derechos como oportunidad de fortalecer su crecimiento integral. No obstante, se

comienza a evidenciar el derecho con relación al ejercicio del deber como estrategia para contribuir activamente a los requerimientos del entorno escolar.

De esta manera, en las elecciones del Gobierno Estudiantil del año 2015, se realizaron unas jornadas de discusión de las propuestas de cada uno de los candidatos. Este proceso se realizó en cada una de los salones de ambas sedes con el fin de promover la reflexión en torno a las necesidades de la institución educativa. De acuerdo con uno de los candidatos a la Personería:

“Tenemos derechos a muchas cosas. A la educación, a la vida, a la felicidad, al respeto. Todos esos son derechos que tenemos. Pero como hay derechos, también hay deberes. ¿Qué es un deber? Es algo que tenemos que hacer. Estoy aquí para que cumplan sus derechos, pero también para que cumplan sus deberes. Mi primera propuesta es mejorar la convivencia en el colegio porque dicen: que me pegó, que me robó el lápiz, que me molesta mucho. Lo importante es poner en marcha el Comité de Convivencia. ¿Qué es el Comité de Convivencia? Es el que trabaja para que haya armonía. Yo como personero voy a hablar, les voy a preguntar, ¿muchachos, cuáles son los problemas que tiene, qué es lo que pasa? Cuando hablamos de Comité de Convivencia, hablamos de convivir bien entre nosotros. Por el desorden, las peleas, el robo, yo voy a hablar con el Comité de

Convivencia y voy a decir: vea, el problema es que hay muchas peleas, muchos robos. La idea no es dejarlo así sino trabajar en eso para que podamos vivir mejor. ¿O no sería mejor un lugar donde todos nos respetemos? (Una estudiante responde que sí) Para eso vamos a trabajar con el Comité de Convivencia. Para que podamos vivir mejor y para que haya mejor armonía en el salón.”

(Estudiante de la I.E. El Playón).

Es así que se evidencia otra de las apuestas de El Playón por promover espacios de transformación de actitudes en torno a las relaciones interpersonales. Esta propuesta se materializa en el Comité de Convivencia como organismo de esta institución educativa centrado en fortalecer las competencias ciudadanas, las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos. Es en esa medida que se alude no sólo al desarrollo de conocimientos, sino a la transformación de seres humanos. En ese sentido, el estudiante se apropia de la filosofía del colegio como posibilidad de generar procesos de transformación integral. Es decir, como estrategia que hace parte de un esfuerzo común entre directivos, docentes y estudiantes para contribuir a la construcción del proyecto educativo escolar. De acuerdo con otro de los candidatos, es necesario:

“Cuidar lo material, cómo lo físico, cómo lo académico.

¿Académico en qué sentido? Digamos que el lema del Colegio es más

que todo el humanismo. ¿Por qué el humanismo? Porque es digamos lo que nos forma como personas.”

(Estudiante de la I.E. El Playón).

Con respecto a este punto, una estudiante aspirante a Contralora, alude al mejoramiento de las relaciones interpersonales como posibilidad de promover la transformación de la Institución Educativa El Playón. De acuerdo con ella, espera que en el Colegio “todos estemos de acuerdo y valoremos lo que tenemos para así poder conseguir más y salir adelante”. Es desde esta perspectiva que se favorece positivamente la discusión que promueve la apropiación de los valores orientados a favorecer las relaciones humanas. Además, no sólo se trata de una reflexión, sino que el mismo proceso propicia situaciones de crítica social que fomentan la corresponsabilidad frente a problemáticas comunes a la comunidad educativa. Por ello, se produce un impacto desde la reflexión hacia la acción con respecto a las dificultades reales del entorno social al que pertenece.

De manera particular, el ejercicio de esta propuesta de transformación de las dinámicas de convivencia desde el humanismo, también se traduce en la celebración de la fiesta de la afrocolombianidad. En un contexto como el urabaense donde se produce una interrelación entre la cultura local, cordobesa, chocoana y paisa, más allá de un acto simbólico que celebra la abolición definitiva de la esclavitud en Colombia, en la Institución Educativa El Playón, ésta celebración adquiere otro matiz. En efecto, en un entorno educativo donde todavía son considerables las problemáticas de convivencia, ésta conmemoración se

presenta como oportunidad de construir nuevas interacciones sociales con base en la diversidad como motor del diálogo intercultural. Así, la festividad sirve de hecho como marco del diálogo entre puntos de vista y posiciones diversas ante las realidades sociales. Es así que en estas celebraciones se produce una oportunidad para interactuar con la diferencia y construir nuevas relaciones en el marco de la diversidad.

Otro escenario de puesta en práctica de estas dinámicas de fortalecimiento del liderazgo y del empoderamiento de los jóvenes, se evidencia en la realización de los desfiles interclases. Se trata de una celebración anual que marca el inicio de los Juegos Intercolegiados. En dicha celebración, cada uno de los grados de la Institución Educativa, participa en diversos torneos de fútbol y basquetbol en modalidad femenina y masculina. En la marcha realizada en el centro de Carepa, cada equipo porta un uniforme con un valor representativo por cada grupo. De esta manera, estas competiciones se presentan como manera de promover el ejercicio asertivo de derechos y deberes ciudadanos en el día a día. En esa medida, el juego, como interacción desde la sana competencia, deviene en oportunidad para fortalecer la responsabilidad, el compromiso, el respeto y el compañerismo.

Así como el proyecto de democracia está orientado a fortalecer el ejercicio activo de derechos y deberes ciudadanos, se está fomentando desde la institución educativa El Playón el proyecto de investigación. Se trata de un proceso realizado tanto en Primaria como en Secundaria. Desde el año 2014 dicho proceso se materializa en la realización de la Feria de la Pregunta. Se trata de un espacio que invita a la reflexión, al análisis y a la producción de

conocimiento desde la Educación Básica. Dicho proceso se evidencia a través de la realización de un trabajo de campo por parte de los estudiantes donde tienen la oportunidad de analizar un tema desde su área de interés. Para ello, se tienen en cuenta enfoques tan diversos como las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, las Matemáticas o Lenguaje. Desde esta perspectiva, los estudiantes van desarrollando un trabajo de campo donde van recogiendo sus observaciones en torno a una pregunta de investigación formulada con la ayuda del docente. A partir de ahí, se desarrolla un proceso de indagación individual por parte de cada uno de los estudiantes. Finalmente, este proceso se concreta en la Feria de la Pregunta. Se trata de un espacio donde cada uno de los grupos, con ayuda de un representante, evidencia el proceso de reflexión desarrollado.

He ahí una oportunidad para promover procesos de construcción colectiva del aprendizaje en los procesos educativos. Se produce una situación a partir de la cual se genera una democratización del conocimiento, además de un diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes como oportunidad de aprender desde la crítica. En efecto, los estudiantes, al estar involucrados en el proceso de investigación, de indagación y de producción del saber, dejan de ser sujetos pasivos en las dinámicas educativas. Por su parte, devienen en ciudadanos que analizan críticamente y que confrontan los conocimientos existentes con nuevas realidades percibidas por ellos mismos. Se trata esencialmente de un proceso a partir del cual se comienza a generar un ejercicio responsable de la ciudadanía en el contexto escolar. De esta forma, el estudiante de la Institución Educativa El Playón, adquiere habilidades para ejercer su liderazgo, para apropiarse progresivamente de su proyecto de vida y para contribuir activamente a los procesos educativos del Colegio.

Estas dinámicas de empoderamiento del estudiante, tienen su materialización en la implementación del grupo de *Jóvenes Líderes*. Se trata de una agrupación de estudiantes, pertenecientes a Primaria y Bachillerato. Liderado en su ejecución por el Rector de la Institución educativa, el grupo tiene la intención de fortalecer las competencias ciudadanas, la responsabilidad social y el ejercicio crítico de la ciudadanía entre los estudiantes de El Playón. De esta manera, los jóvenes líderes se apropian de las problemáticas de la Institución Educativa e intervienen activamente en su transformación. Así, cada uno de sus integrantes tiene la oportunidad de desarrollar proyectos con los estudiantes de los demás grados donde pretenden fortalecer la convivencia escolar, las relaciones interpersonales y las interacciones con la comunidad.

En coherencia con esta idea, desde la Gobernación de Antioquia, particularmente durante el Gobierno 2012-2015, se ha fortalecido una política activa de Becas con el fin de fortalecer el proyecto de vida de los jóvenes. Para esto, se ha desarrollado un fondo de becas de educación superior con el fin de garantizar el acceso a la educación universitaria. En el caso de Carepa, hasta el año 2014, 117 habían sido beneficiados con estos recursos. De ellos, 47 eran hombres y 70 era mujeres, evidenciando unos procesos de desarrollo social que están incentivando la creciente participación de las mujeres en escenarios educativos. De estos datos, 54 jóvenes eran de estrato 1, 58 eran de estrato 2 y 5 eran de estrato 3, evidenciando un interés por fortalecer el acceso a la educación de los grupos sociales menos favorecidos de Carepa (Secretaría de Educación de Antioquia, 2014). Así mismo, en las regiones se está incentivando el Programa Jóvenes con Futuro. Se trata de un programa completamente gratuito de formación para el trabajo y el desarrollo humano, que se enfoca en áreas técnico-

laborales. Allí, los estudiantes reciben kit escolar, refrigerio, auxilio de transporte y póliza de seguro estudiantil. En este sentido, los estudiantes realizan un programa de 900 horas. La primera fase es la de las clases y la segunda corresponde a la realización de las prácticas en una organización (Secretaría de Educación de Antioquia, s.f.). Desde esta perspectiva, se favorece el acceso a una formación ligada a las actividades productivas de la zona con el fin de responder a las necesidades económicas y promover el acceso de los jóvenes al mercado laboral.

Desde la Institución Educativa El Playón, precisamente se ha comenzado a incentivar la vinculación de los jóvenes con procesos deportivos, culturales y educativos desarrollados en Carepa por parte de instituciones educativas, la Casa de la Cultura y el SENA. Así, desde la Institución Educativa La Cadena y la Institución Educativa El Playón, se han empezado a desarrollar jornadas de recreación y deporte en el Parque Principal, orientadas a estudiantes de Primaria y Bachillerato. De igual manera, han iniciado la implementación de jornadas extracurriculares de refuerzo académico denominadas “Carreras del conocimiento”. Por su parte, desde la Casa de la Cultura se están realizando procesos formativos en Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, lectura, sistemas y prevención de embarazos o adicciones. Por último, allí mismo tienen lugar cursos de mecánica, emprendimiento y proyecto de vida. Estos son desarrollados por el SENA y están orientados a estudiantes pertenecientes a Bachillerato. Se trata de una entidad del Estado Colombiano encargada de formar integralmente a sus habitantes con el fin de promover su incorporación en actividades productivas (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2013). Desde esta perspectiva, una de sus principales funciones es fomentar procesos educativos pertinentes a las necesidades de cada

contexto, fortaleciendo el desarrollo productivo y comunitario, tanto a nivel rural como urbano.

3.11. Procesos de socialización, representaciones sociales, estereotipos y prejuicios en torno al conflicto en el ámbito entorno escolar

En el ámbito escolar confluyen diversos actores que reproducen las características cuyas implicaciones dimensionan las relaciones sociales. Por tanto, los conflictos y circunstancias derivadas de estos procesos, se componen por los valores, comportamientos y representaciones que tales individuos han adquirido a través de sus procesos de socialización. De esta manera, puede decirse que estos conflictos representan la diversidad existente desde las estrategias que establecen los estudiantes para relacionarse en el contexto escolar. En este sentido, puede decirse que el aula es un micro espacio socializador y necesariamente forma parte del contexto interrelacional e institucional de la sociedad (García y Rabadán, 2008). Por ello no se puede percibir como un escenario aislado sino como un entorno que nace y establece relaciones con el entorno social al que pertenece.

De esta manera, la cultura es una representación de símbolos socialmente establecidos que adquieren significado en medio de un contexto particular. A partir de esta argumentación, es evidente que los individuos se encuentran mediatizados por esas configuraciones enraizadas en la consciencia colectiva, pero también es evidente que actúan con un margen de individualidad. Esta afirmación tiene que ver con el desarrollo de la

identidad siendo un proceso mediatizado por factores que no sólo responden a explicaciones culturales. En esa medida, otras categorías específicas relacionadas con la construcción del género, la familia, las clases sociales, la vida académica, el trabajo o las relaciones interpersonales, definirían la construcción de la individualidad. En otras palabras, las personas se definen a sí mismas en el seno de esas interdependencias recíprocas construidas a partir de las configuraciones sociales a las que pertenece (Chartier, 1983). Por ello, la identidad no se construye por sí sola o como resultado de la pertenencia a un contexto social concreto sino a partir de la interacción entre los factores mencionados.

Específicamente, se hace referencia al hecho de que a pesar de pertenecer a una misma cultura, las personas responden a circunstancias particulares en torno a las relaciones familiares o sociales. Desde ese punto de vista, se configuran diferentes procesos de socialización, entendidos en ese caso como formas de construir la identidad, de desarrollar actitudes y de actuar en torno a diversos aspectos de la vida social.

Por tanto, es cierto que las concepciones en torno a la cultura y el origen social o económico de los jóvenes, tienen repercusiones en sus formas de socializar y de relacionarse. Sin embargo, también es cierto que cada uno de ellos desarrolla una personalidad que adquiere matices distintos ante el rechazo, la aceptación o la integración. Efectivamente, no es posible observarlos a través del estereotipo que conlleva determinada procedencia cultural o regional. Es necesario ubicar su complejidad particular, social, cultural y económica teniendo en cuenta que no siempre la cultura determina los conflictos particulares (Martínez,

Franco, Díaz y Pozo, 2001). Es decir, en el ámbito escolar, más allá del contexto social y cultural particular, las tensiones entre sus miembros también pueden surgir por sus formas de percibir, sentir y pensar.

Al analizar la Institución Educativa El Playón, se hace evidente que las interacciones en el aula están mediadas por la complejidad que comportan sus visiones particulares frente a las representaciones del “otro”. Subyacen de fondo las construcciones sociales que a sus 15 o 17 años, los jóvenes han logrado construir a través de sus procesos de socialización, sobre los distintos grupos que cohabitan el contexto urabaense. Es preciso aclarar sin embargo, que dos actitudes confluyen entre sí de manera recíproca. Por su parte, es evidente que entre los jóvenes, estos imaginarios sobre *el otro*, posiblemente ayudan a establecer la visión sobre aquello que difiere de la propia identidad. Por otro lado, estas actitudes no necesariamente son determinantes en los procesos de integración establecidos.

Para concretar, estas representaciones sociales sobre *el otro* son las que influyen en la creación de los prejuicios y los estereotipos sobre individuos percibidos a través del sesgo cultural. Aunque los dos conceptos se relacionan, tienen dos fundamentos distintos. En esencia, los prejuicios se basan en los estereotipos porque el comportamiento hacia una persona se influenciaría por la visión que se tenga frente a ella (Pérez – Grande, García del Dujo y Martín, 1999). Es por ello que en el ámbito escolar algunos de los conflictos surgen a partir de esas construcciones colectivas que a veces generan exclusión.

En principio, los imaginarios colectivos son aquellos sistemas simbólicos mediante los cuales una sociedad se construye con respecto a otra y crea una identidad social que dimensiona una manera particular de interrelacionarse. Como resultado de un proceso histórico que ha legado una memoria colectiva en una organización social, también es un elemento cohesionador y funciona como base de la estructura cultural e ideológica de la sociedad. Así, estos elementos constituyen su autorepresentación. De acuerdo con Baczkó, estas representaciones de la realidad social, tienen una existencia simbólica y real dentro de un contexto, impactando sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos (1999). De ese modo, las representaciones colectivas tienen un efecto legitimador de ideologías y símbolos socialmente establecidos que adquieren significación dentro de una sociedad particular.

De esta manera, las relaciones dentro de las sociedades trascienden al plano de lo material y de lo físico al estar ligadas con el orden de lo simbólico. Desde este punto de vista, lo social se produce dentro de unas relaciones de sentido que son legibles en el contexto de una sociedad. Por ello, las relaciones entre los procesos históricos, las ideas, las acciones y las instituciones, son generadores de normas y valores sociales dotadores de identidad común. Si estas representaciones colectivas indican pertenencia a un grupo, en cierta medida también definen las relaciones con respecto a la heterogeneidad que le subyace (Baczko, 1999). Así es como se produce la construcción de identidades que en ocasiones fundamentan los antagonismos en el marco de la diversidad y que a veces manifiestan una perspectiva etnocéntrica de la cultura.

De esta manera, los estereotipos se relacionan más con los imaginarios e ideas frente a una minoría étnica o social. Se trata de representaciones colectivas que simplifican a un individuo como simple miembro de determinado grupo. Por tanto, su comportamiento particular sólo tendería a reproducir estas características. Es decir, estos procesos se reflejan en la construcción de ideas compartidas que generalizan los diferentes aspectos de la realidad en un grupo humano (Pérez – Grande et al., 1999). En consecuencia, la diversa gama de estereotipos existentes hacen referencia a una situación de marginación frente a valores, costumbres, mecanismos de comunicación, tradiciones y formas de relacionarse o de vivir de un grupo o un individuo. Es una situación en la que se excluye lo diferente y se estereotipa a los individuos según identidad social, étnica, lengua o nacionalidad, aplicando un concepto reduccionista de la cultura (Lorenzo-Zamorano, 2004). En el ámbito escolar, el estereotipo entonces es la idea o la percepción creada colectivamente frente a otra persona y puede generar situaciones de exclusión.

De otro lado, los prejuicios se relacionan con actitudes y emociones derivadas del estereotipo cuando ambos grupos culturales entran en contacto. Es preciso afirmar que genera una asociación emocional orientada hacia reacciones de predisposición y rechazo. Es así como surgen las situaciones específicas de frustración, agresión, necesidad de status y discriminación (García – Lago, 2002). Pues en efecto, el prejuicio orienta las acciones o actitudes hacia una persona debido a los imaginarios construidos colectivamente. Así, ambos conceptos servirían para mantener la imagen positiva sobre el propio grupo, para mantener

las relaciones de poder, para garantizar su status quo o para proteger sus bases ideológicas (Puertas, 2004). De esta manera, en el ámbito escolar, tanto los estereotipos como los prejuicios servirían para legitimar la propia identidad y justificar el rechazo del diferente.

3.12. La percepción de la diferencia y el encuentro con la diversidad: tipos de conflictos en la Institución Educativa El Playón

3.12.1. Procesos culturales: Las percepciones y reacciones frente al “diferente”

Cuándo comenzó a funcionar en julio de 2012, la Institución Educativa el Playón acogió a estudiantes provenientes de distintas instituciones educativas del municipio de Carepa. De esta manera, de acuerdo con el Rector, al Colegio llegaron estudiantes de la I.E José María Muñoz Florez, la I.E Colombia y I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento. La característica de estos estudiantes es que fueron remitidos a la I.E. El Playón como resultado de expulsiones debido a bajo rendimiento escolar o problemas de convivencia en el entorno escolar.

De esta manera, se presentaba una población muy diversa, cuyas problemáticas familiares y de convivencia eran muy complejas. Ello se podría entender probablemente con respecto a la construcción que hace cada joven con respecto a lo “diferente”. Esta situación se manifestaba en las reacciones físicas o verbales ante esa persona que difería de lo que pensaba, percibía o sentía otro estudiante. Cabe añadir las dificultades propias del contexto

urabaense, donde las problemáticas económicas o familiares, hacían más complicados estos procesos. En efecto, se trataba de estudiantes que no tenían los suficientes recursos para comer. De acuerdo con el Rector, esto se suplía con el restaurante escolar como método para proveer los alimentos necesarios a los alumnos de la Primaria. Según el Coordinador Académico, la falta de acompañamiento familiar, al carecer de un padre o de una madre que hiciera seguimiento a los procesos de convivencia de un estudiante, también impactaba negativamente en las relaciones interpersonales con otros jóvenes.

En ese sentido, una de las representaciones más evidentes de estos procesos en los inicios del Colegio, eran las agresiones físicas. De acuerdo con el Coordinador Académico y con varios de los docentes, se trataba de golpes, puños, patadas o empujones que sucedían diariamente en las aulas de clases, en los descansos o a la salida del Colegio. Además, a todo ello se le sumaban ataques con piedras o palos. Según el Rector, a veces se trataba de conflictos con objetos cortopunzantes aunque rápidamente eran decomisados por los Directivos y se iniciaban los respectivos procesos de convivencia. En algunos de estos casos, por ejemplo, se desarrollaban seguimientos con la Policía de Infancia y de Adolescencia y con el ICBF (Instituto Colombiana de Bienestar Familiar).

De esta manera, es posible evidenciar una conexión entre las problemáticas de esa institución educativa que comenzaba a nacer con los conflictos propios del contexto urabaense. Se trata de situaciones producidas en el marco de un contexto social donde la diversidad es la característica y sin embargo, no se trata de un proceso a partir del que se

conciba necesariamente una oportunidad de aprender a partir de la diferencia. En algunas ocasiones, ese “otro” a través del cual una persona reconoce su propia individualidad, se manifiesta a través de la tensión, del rechazo y de la represión. Si el diálogo entre los puntos de vista probablemente puede llevar a una oportunidad de aprendizaje, en este contexto se produce la anulación de ese individuo a través del cual otro ser humano comienza a reconocer sus propios aspectos por mejorar.

En este caso, el encuentro con la diferencia no se manifiesta como oportunidad de promover crecimiento personal, sino que adquiere sentido a través del rechazo. El “diferente” no lleva a un confrontamiento con “el propio yo”, sino a una alteración del autoconcepto. Así, el golpe se manifiesta como respuesta, como solución y como anulación de ese punto de vista, de esa percepción y de esa persona que difiere de la propia individualidad. El mismo contexto familiar tendría algún lugar en algunos de esos procesos. Por ello, probablemente la ausencia de una figura paterna o la poca autoridad reconocida a la figura materna por parte de un hijo, dificultaría el cumplimiento con los compromisos en cuanto a los procesos de convivencia desarrollados.

En sus inicios, estos actos de agresividad también se evidenciaban con respecto a la propia infraestructura de la Institución Educativa. De acuerdo con el Rector, se iniciaron procesos de convivencia con algunos estudiantes porque constantemente rayaban paredes, dañaban las sillas, quebraban las escobas y trapeadoras e incluso, rompían las puertas de los baños. Esto entraba en contradicción con los principios del Colegio donde el humanismo se

convertía en el principio formador con el fin de promover procesos educativos integrales. Así, la agresividad manifestaba en las relaciones interpersonales, al tener repercusiones en las instalaciones del lugar, evidencia que el sentido de pertenencia era otros de los retos por alcanzar. En efecto, es posible pensar que otra de las causas de estos conflictos en las aulas, precisamente se debía a la imposibilidad de considerarse como parte de un entorno educativo al que habría que responder como estudiante y como ser humano.

De igual manera, las formas de representar verbalmente al “otro”, se convierten en una estrategia para visibilizar la diferencia, pero volviéndola antagónica, contraria y cuestionable. El apodo con respecto a características físicas resulta ser lo más común en las aulas del Urabá Antioqueño. Se trata de palabras o expresiones utilizadas para diferenciarse del “otro”, pero también para reafirmarse y validar una hipotética superioridad. Haciendo la pregunta a varios docentes, los más utilizados son los referidos a características de un animal atribuidas a una persona. Pero sin lugar a dudas, coinciden en que el más utilizado es el de “chilapo”. En teoría, es el término utilizado para referirse peyorativamente a los costeños provenientes del departamento vecino de Córdoba y por extensión, a los que vienen de la región caribe colombiana. Sin embargo, al observar las interacciones en varias de las aulas de la I.E. El Playón, se comienza a evidenciar que ésta palabra precisamente es la que resume una estrategia para garantizar la autoafirmación del yo y la exclusión del diferente.

Por ello, en el Urabá Antioqueño, el chilapo no es necesariamente aquél individuo que viene de otro lugar. En el caso de las aulas de esta región colombiana, se trata de la

persona que representa características sociales, económicas, culturales o incluso físicas que son diferentes a las personales. No obstante, en tanto que “diferentes”, también son probablemente dudosas o incluso cuestionables. Precisamente, serían discutibles por esas circunstancias que las hacen diferentes a la propia personalidad, al entorno familiar o al contexto social. El chilapo para alguien bien puede ser en efecto, un costeño. Para otro estudiante, es el estudiante callado de la esquina de atrás del que algunos se burlan. O tal vez para alguien es el joven desplazado hacia Carepa desde otro municipio antioqueño debido al conflicto y que es percibido con un acento “raro”. De esta manera, se comienza a evidenciar cómo el lenguaje usado por unos estudiantes, en ciertos casos legitima unas realidades sociales con base a la fundamentación de antagonismos que no reconocen la diversidad.

De acuerdo con el Rector, estas realidades han ido evolucionando sustancialmente con respecto a los primeros años. Si se hace una comparación de la infraestructura de ese momento con la de hoy en día y si se observan las carteleras hechas por los propios estudiantes, es evidente que se ha comenzado a construir un sentido de comunidad educativa playonista. Al preguntarles, algunos estudiantes reconocen la pertinencia de estos procesos. Sin embargo, este análisis precisamente será desarrollado en profundidad en los capítulos posteriores de esta investigación.

3.12.2. Procesos académicos: relación y contradicción de las realidades sociales con respecto a la construcción del proyecto de vida

Cuando páginas atrás se hacía referencia al desarrollo económico e infraestructural del Urabá Antioqueño en la actualidad, también se pensaba en cómo estos procesos contrastaban con las realidades sociales que viven los estudiantes en su cotidianidad. Ello adquiere completo sentido cuando se hace una actividad en varias aulas en donde se pregunta a los estudiantes, tanto chicas como chicos, cuáles son sus sueños en la vida. Algunos sueñan con ser banqueros, secretarios, profesores y abogados. Pero muchos de ellos, de acuerdo a las circunstancias reales de su entorno, prefieren ser finqueros, comerciantes o tener una familia. Sin embargo, el cuestionamiento real llega cuando otros de ellos prefieren ser policías, miembros del ejército, marinos e incluso guerrilleros.

Esas respuestas llevan a preguntarse entonces cómo el conflicto impacta en las perspectivas con respecto a la construcción del proyecto de vida de estos jóvenes. En un sentido, resaltan planteamientos optimistas con respecto a ese futuro que se pretende construir. En otros, sobresalen propuestas más reales con respecto a sus realidades cotidianas, donde las fincas o los comercios son las opciones laborales más viables. Pero en los últimos, se produce una relación directa con ese contexto social e histórico del que hacen parte éstos jóvenes. Algunos de ellos, pretenden encarnar las esperanzas de paz de una comunidad golpeada por el conflicto armado colombiano o seguir el legado de familiares que pertenecen, pertenecieron o murieron al servicio del Estado. Otros de ellos, dimensionan las repercusiones reales del conflicto en la población más joven del país. En efecto, algunos, ante la patente falta de perspectivas frente al futuro, ante la influencia de algunos familiares o del círculo de amigos y tal vez como una burla a su dura realidad, prefieren ser “guerrilleros”.

Es así como las motivaciones que orientan la construcción del futuro, se convierten en otros de los factores que impactan en los conflictos y problemáticas de esta institución educativa. Pues tal y como se observa, los procesos académicos están mediados por la menor o mayor reflexión por parte de un estudiante sobre el poder transformador de la educación sobre su propia realidad. Desde luego, es inevitable para algunos cuestionarse las posibilidades de construir autónomamente ese proyecto de vida cuando no han desayunado esa mañana, cuando una amiga de la misma edad ha quedado embarazada, cuando otra se ha salido de estudiar para poder trabajar o cuando el papá, el hermano y el primo siempre han trabajado en una finca. Así, es imprescindible cuestionarse sobre la ventaja que representaría a mediano plazo este desarrollo económico en la región como oportunidad para generar más opciones de empleo e implementar procesos educativos que respondan con pertinencia a estas realidades sociales.

Además, académicamente, se une una problemática que va ligada al contexto particular. En este sentido, existen algunos casos de bajo rendimiento escolar y de problemas de convivencia, relacionados con la falta de acompañamiento familiar. Por ejemplo, según algunos docentes, hay unos padres o madres de estudiantes con dificultades de aprendizaje, con bajas notas o con conflictos interpersonales, que no responden ante sus citaciones a la Institución Educativa. En algunos casos, esto se manifiesta en la pérdida de asignaturas o en diversas situaciones conflictivas en el Colegio. Por el otro lado, reconocen la mejoría en los procesos académicos cuando los familiares han acudido a las reuniones propuestas.

Por último, al estudiar los conflictos que tienen lugar en la Institución Educativa El Playón, es interesante observar la confluencia de dos procesos entre sí. De un lado, la construcción del proyecto de vida de algunos de estos jóvenes, se encuentra irremediablemente condicionado por un contexto conflictivo y económicamente vulnerable donde son escasas las oportunidades de desarrollo personal. De otro, se encuentra la posibilidad de construir nuevos proyectos de vida en el marco de unos procesos de desarrollo económico en el Urabá Antioqueño que apenas han tomado lugar en los últimos meses. Por esta razón, queda preguntarse cómo desde la comunidad educativa se puede responder a estos condicionamientos sociales y reales. Es decir, desde estos escenarios, a pesar de estas circunstancias conflictivas, qué estrategias se pueden abordar para promover el empoderamiento de los jóvenes. Precisamente, este es el análisis a ser desarrollado en los capítulos posteriores de esta investigación.

CAPÍTULO 4

Proyectos de Vida Alternativos (PVA): tensiones entre las metas vitales y las realidades del contexto social

4. PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA): TENSIONES ENTRE LAS METAS VITALES Y LAS REALIDADES DEL CONTEXTO SOCIAL

4.1. Fundamentación teórica sobre la construcción del Proyecto de Vida en contextos vulnerables: enfoque desde una perspectiva crítica sobre el proceso de configuración de las trayectorias vitales

Entre cualquier antes y después hay un intervalo de imprevistos, de acontecimientos, de éxitos y fracasos al margen de la continuidad temporal de las sucesiones previstas. La vida es una enredada urdimbre de restricciones. Los cursos de vida de los jóvenes interaccionan con esa urdimbre. De la misma forma que las lanzaderas de un telar lanzan la trama que atraviesa la urdimbre, los jóvenes se lanzan con igual fervor en la urdimbre de la vida. Tejiendo sueños y deseos, inquietudes y temores, expectativas e ilusiones. El éxito, zurcido con el fracaso. Tejiendo el paño del destino antes de que el destino los meta en apaños. La urdimbre de la vida va reconfigurándose, ganando nuevos trenzados, nuevos enlaces, nuevas texturas.

Machado Pais, 2002

4.2. Definiciones y tensiones en la construcción del Proyecto de Vida

El proyecto de vida se puede concebir como un proceso que estructura tanto las expectativas vitales como las estrategias para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social. En ese sentido la construcción de un itinerario vital, no se puede comprender si no es con relación a las realidades de ese entorno. Por ello, este constructo personal está

construido tanto por las aspiraciones como por las posibilidades de concretar estas proyecciones de vida. De este modo, no es posible pensar en la construcción de un proyecto de vida si no es con relación a las posibilidades concretas de realización de acuerdo con la realidad social e histórica a la que pertenece el individuo. Desde esta perspectiva, el proyecto de vida representa la relación del individuo consigo mismo y con la comunidad a la que pertenece, definiendo las posibilidades para lograr esas aspiraciones (D'Angelo, 2002). Así, es un constructo que adquiere sentido a partir de la relación del individuo con su entorno y con las posibilidades que éste ofrece. Es por esto que la configuración y la dirección de este Proyecto se vinculan con la situación social del individuo con relación al presente y al futuro que se pretende construir (D'Angelo, 2002). Interacción social e histórica que orienta los caminos de la experiencia individual.

Otro concepto que se relaciona con el de Proyecto de Vida es el de *itinerario vital*. Esta idea hace referencia a un actor social como sujeto histórico que construye sus decisiones y acciones pero bajo determinaciones de orden familiar, social, estructural y simbólico (Casal et al., 2006). Así, se produce una tensión entre lo proyectado y lo posible en medio de unos condicionamientos concretos. Se trata entonces de *coyunturas vitales* donde las realizaciones personales también dependen de un contexto que puede convertir las aspiraciones personales en posibles o irrealizables (Johnson-Hanks, 2002). Diferencia esencial entre la visión generalizante del proyecto de vida donde la experiencia humana es concebida de manera lineal y la visión integral donde el individuo es comprendido en su dimensión social e histórica.

Un último concepto es el de *curso de vida*. Según Elder, el desarrollo personal es un proceso que se produce a lo largo de la vida, está ligado al tiempo y lugar que pertenece el individuo, se vincula con su red de relaciones y articula las decisiones o acciones con las posibilidades y restricciones de un contexto (1998). En esa medida, la realización personal también debe comprenderse en el marco de las oportunidades que ofrece el entorno. Por consiguiente, los cambios en la vida se producen en el largo plazo, se articulan con el ámbito familiar o social y combinan la acción individual con condicionamientos sociales, estructurales o institucionales (Mayer, 2009). Por ello, es inevitable redimensionar el potencial transformador sobre la propia realidad pero al mismo tiempo es pertinente reconocer las circunstancias limitantes o realizadoras en la construcción del curso vital. Así, la vida individual se articula con las estructuras sociales que enmarcan la participación de las personas como miembros de un contexto, permitiendo una mirada más compleja de la experiencia vital en vez de una posición generalizadora (Sepúlveda, 2010). Pues en efecto, las posibilidades de inclusión social también están determinadas por políticas económicas o educativas que no siempre responden a las realidades sociales e individuales.

4.3. Dimensiones del Proyecto de Vida

De igual manera, la noción de Proyecto de Vida se entiende con relación a las estrategias, actividades, comportamientos y pautas que desarrolla un individuo con relación a los objetivos propuestos (Leiva, 2012). Es así que el individuo logra estructurar sus aspiraciones vitales en función de las posibilidades y acciones reales para concretar estos propósitos. En consecuencia, se promueve la posibilidad de tomar consciencia frente a las

posibilidades de lograrlas desde el reconocimiento de las habilidades y dificultades que pueden intervenir en este proceso (Pardo, 1999). En ese sentido, se alude inevitablemente a la posibilidad de reconocer falencias y dificultades inevitables en la construcción de esa proyección vital. De esa forma, dicha construcción está vinculada a la interacción entre valores, aspiraciones y expectativas para determinar pautas de acción frente a las posibilidades y oportunidades de vida (D'Angelo, 2000). En efecto, desde el reconocimiento de esos aspectos por mejorar se puede aspirar a reconocer posibilidades y obstáculos reales de acuerdo con lo proyectado. El Proyecto Vital se constituye entonces como construcción del individuo sobre sus expectativas vitales, determinando sus valores esenciales y sus pautas de acción frente a estas proyecciones.

En este sentido, se pueden identificar dos componentes esenciales del Proyecto Vital. En primer lugar, es un direccionamiento de los valores esenciales y una construcción del plan de acción individual en función de las metas y las aspiraciones personales. En este sentido, no es algo estático y se va construyendo a lo largo de la vida de acuerdo con las experiencias que permiten obtener logros o replantear lo planeado (Lomelí-Parga et al., 2016). Es decir, adquiere una redimensión continua a partir del devenir de la cotidianidad. Con respecto a esta idea, también cabría decir que además de desarrollarse en el transcurso del ciclo vital, también es un proceso no lineal que implica la búsqueda de estrategias para alcanzar objetivos y superar dificultades (Romero, 2004). En segundo lugar, es un constructo que depende de la situación social del individuo en su entorno, definiendo las posibilidades de realización de esta proyección. Así, se evidencia la interacción de las posibles vivencias,

logros y posibilidades con el contexto social al que pertenece el individuo (D'Angelo, 2000; Romero, 2004).

Además, cabe resaltar que el proyecto de vida se construye sincrónicamente en múltiples escenarios vitales. Por ello adquiere un carácter transversal y multidimensional que abarca diferentes áreas y dimensiones de la vida (Lomelí-Parga et al., 2016). Es en el marco de la interacción entre éstas que se van configurando las diversas trayectorias de los individuos. De esta manera, la construcción de ese futuro vital puede abarcar la esfera sentimental, la sociopolítica, la cultura y la profesional (D'Angelo, 2000; Leiva, 2012). Se produce entonces una interrelación de factores que pueden generar tensiones entre sí o pueden llegar a ser simultáneos en un mismo momento vital. De igual modo, además de las mencionadas, se puede tener en cuenta la espiritual, la intelectual, la familiar, y la económica (Castañeda, 2001). Por tanto, a partir de una relación interdependiente donde intervienen realidades concretas, aspiraciones y estrategias, el individuo propone alternativas para hacer frente a los obstáculos y los retos del diario vivir.

Al tener en cuenta que la construcción del proyecto de vida se compone por dimensiones familiares, sociales, económicas y profesionales, es inevitable desligar este análisis de la perspectiva de género. En efecto, este enfoque surge como factor de análisis pues durante generaciones se han producido avances en cuanto a la igualdad de oportunidades laborales y formativas entre hombres y mujeres. No obstante, también es claro que aún queda eliminar algunas barreras en diversos órdenes de la vida para alcanzar la plena igualdad en

diversos ámbitos (Santana, 2002). Así, es imprescindible buscar las condiciones para favorecer el acceso a la educación, a la participación política y al mercado laboral independientemente del sexo. En consecuencia, el reto desde los escenarios educativos consiste en coordinar acciones orientadas a favorecer el acceso igualitario de hombres y mujeres a diversas esferas de la vida personal y profesional en condiciones de justicia y equidad (Santana et al., 2012). Precisamente desde la construcción real de posibilidades de inclusión social, se puede garantizar el acceso de ellas a escenarios de los que han sido tradicionalmente excluidas.

Además de la perspectiva de género, es inevitable desligar este análisis de su relación con la edad y los condicionamientos sociales. De acuerdo con D'Angelo, es precisamente en la juventud donde la construcción del proyecto de vida tiene especial importancia pues está en estado de elaboración casi total (1986). En su paso de la niñez a la adolescencia y la juventud, se presenta ante el joven un abanico de posibilidades y de dificultades que se manifiesta como reflejo de aspiración o de temor. Por ello, es la etapa de la vida donde la acción presente se enfoca más hacia el futuro, pues implica una proyección hacia la trayectoria vital en proceso de construcción (D'Angelo, 1986). La posibilidad de consecución o de frustración se visualiza a través de una tensión entre lo que aspira a ser y las oportunidades reales que ofrece el entorno.

Por consiguiente, es en esta etapa de la vida donde esa planeación futura adquiere mayor complejidad pues entra en juego una contradicción constante entre la participación o

la exclusión social según sus posibilidades de acceder al mercado laboral (Leiva, 2012). Así, teniendo en cuenta las condiciones reales de formación educativa o de acceso al empleo, se pueden definir las características de ese proyecto vital. En consecuencia, se evidencia que la construcción del proyecto vital está mediado no sólo por las voluntades y las habilidades sino por el logro de oportunidades reales como respuesta a los procesos de desigualdad social (Criado, 2005; Medan, 2011). He ahí una manera de responder a estructuras sociales y económicas donde el acceso en condiciones de igualdad al trabajo o la educación, también debe partir desde las instituciones de las sociedades.

4.4. Estructuras de transición y tipos de trayectorias vitales

Una vez se ha ampliado conceptualmente la idea de Proyecto de vida y sus dimensiones de construcción, es pertinente identificar las diferentes tipologías que se han desarrollado en torno a su realización. Se trata del concepto de estructuras de transición y trayectorias sociales. La primera se puede considerar como movimiento y la segunda se puede concebir como un proceso (Machado Pais, 2000). Uno identifica las diferentes etapas de la vida donde se producen cambios significativos. Otra representa los caminos recorridos por el individuo en su curso vital en medio de determinaciones sociales y culturales. Es en la interacción de estas dinámicas que adquiere sentido una historia de vida protagonizada por un actor individual que tiene determinaciones estructurales pero que es capaz de actuar (Ghiardo y Dávila, 2008). Ahí es donde se configuran logros, metas y frustraciones del devenir personal.

Un aspecto hace referencia a la *estructuras de transición* que representa el cambio de condiciones en las distintas etapas de la vida, teniendo en cuenta los tiempos cronológicos y las estructuras sociales del contexto al que pertenece el individuo (Dávila y Ghiardo, 2012). En este momento cabe considerar por ejemplo el paso del estudio al fin del proceso formativo, del empleo al desempleo, de la dependencia a la independencia o de la no maternidad a la maternidad. En este sentido, esta articulación de procesos sociales e históricos articula las formas de transición en distintas etapas de la vida (Dávila y Ghiardo, 2012). Así, se determinan las distintas fases en las que se desarrolla la vida humana y cada cambio de estado adquiere sentido por sí sólo.

Otro aspecto se vincula con las *trayectorias sociales*. A diferencia de las estructuras de transición donde cada etapa de la vida adquiere un sentido en sí mismo, desde el punto de vista de la trayectoria estos cambios adquieren interés a partir de valoraciones simbólicas y sociales. Así, estos cambios no se producen secuencialmente sino que se configuran a partir del grupo social de origen, el nivel de educación, el tipo de institución educativa, el título que otorga, el valor simbólico del título y el trabajo al que se accede con éste (Dávila et al., 2005, Dávila y Ghiardo, 2012). Es un proceso complejo que se produce en el marco de las tensiones entre las aspiraciones y la situación social del individuo. En este caso la trayectoria más que una historia vital es el reflejo de las estructuras sociales a las que pertenece (Machado Pais, 2000). Es de ese modo que se puede comprender el impacto del entorno colectivo en la orientación de los rumbos individuales. En este caso, la configuración exitosa o fallida de las trayectorias vitales, también dependerá de la herencia, acumulación, apropiación y transferencia de capitales económico, cultural, social y simbólico (Bourdieu, 1998, 2002;

Bourdieu y Passeron, 1979, 2003). Su menor o mayor disponibilidad promoverá diversas oportunidades de movilidad social y de inclusión desde el acceso al trabajo o a la educación.

Desde esta perspectiva, se evidencian trayectorias de tipo lineal, reversible o tipo yo-yo. Las *trayectorias lineales* son las de final conocido, culturalmente aceptadas y socialmente reproducidas donde se produce la transición educación–empleo–matrimonio –niños (Dávila y Ghiardo, 2005; Du Bois-Reymond y López, 2004; Machado Pais, 2000; Sepúlveda, 2010). No obstante, teniendo en cuenta los condicionamientos económicos, la situación social y las dificultades para acceder al sistema educativo o laboral, se puede considerar que las trayectorias lineales no corresponden con la mayoría de las circunstancias. Se puede dar casos en que algunas personas logren sus objetivos vitales en medio de estos obstáculos. No obstante, esta excepción no hace más que confirmar las tensiones que suponen configurar sincrónicamente la dimensión personal, la profesional y la laboral. Es entonces cuando es pertinente hablar de trayectorias reversibles, laberínticas o tipo yo-yo donde la construcción del proyecto de vida implica mayor incertidumbre e imprevisibilidad (Du Bois-Reymond y López, 2004; Machado Pais, 2000). A veces el título no garantiza el acceso al mercado laboral, la vida laboral se puede compaginar con la académica o de una situación de ocupación laboral se puede pasar nuevamente al desempleo.

No obstante, más allá de la diferencia semántica, los dos procesos son complementarios entre sí y adquieren sentido cuando se relacionan (Dávila y Ghiardo, 2012). De esta manera, la construcción de una historia vital, el cambio en cada etapa de la vida y las

condiciones de acceder a ella, se produce a partir de la relación entre la acción consciente y la realidad presente. Por ello, la estructura de las transiciones puede tener algún impacto en las trayectorias dependiendo del grupo social de origen y éstas a su vez marcan las estructuras de transición (Dávila et al., 2005). Por ejemplo, ser madre a temprana edad puede tener o no efecto en la trayectoria social de una joven si tiene los recursos económicos o el apoyo familiar para continuar su formación académica y poder acceder a mejores opciones de empleo.

4.5. Características del Proyecto de Vida

El proyecto de vida comprende aspectos internos y externos de la vida humana (Lomelí-Parga et al., 2016). Se relacionan con factores personales y sociales que determinan el curso de los itinerarios vitales. En este sentido, incluye el contexto, el plan vida, el sentido de vida, las capacidades, los objetivos, la autorreflexión, la autodeterminación personal, la autovaloración y la búsqueda de la autorrealización (D'Angelo, 2000, 2003). Con respecto a esto, se logra evidenciar la importancia de la construcción de sí mismo a partir de la reflexión sobre las fortalezas y los aspectos por mejorar con el fin de aprovechar las potencialidades y superar las dificultades. Además de los factores mencionados, se puede incluir el positivismo, el autoconocimiento, la autoestima, la visión y el compromiso (Vargas, 2005). Se confirma nuevamente la relación de la autorrealización a partir de un compromiso real con la idea de una proyección vital futura. En este sentido, estos factores implican una interacción con los valores personales (Castañeda, 2001). Así, las características de la personalidad entran en relación con las habilidades que se desarrollan a partir de las experiencias profesionales y

personales. Por ello, la elaboración de un curso de vida no se puede desligar de la capacidad para elaborar y resolver conflictos adecuadamente (D'Angelo, 2003). Desde esta perspectiva, las características del proyecto de vida se pueden resumir a través de las siguientes:

4.5.1. Valoración de sí mismo

En esta investigación la construcción de sí mismo se puede entender como la capacidad para comprender y valorar las capacidades individuales, con el fin de potencializar fortalezas y superar dificultades. Es posible englobar el concepto a través de la *Autoestima* y el *Autoconocimiento*. Desde la relación complementaria entre ambos aspectos el individuo se encamina hacia la realización personal.

En este caso la autoestima sería la actitud que confiere seguridad sobre la propia personalidad (Vargas, 2005). Es decir, el concepto implica también la idea del autocuidado como alternativa para el crecimiento personal. Esa sería una de las estrategias para conocerse, superar las dificultades y convertir las oportunidades en éxitos (Castañeda, 2001). Eso quiere decir que desde el autorreconocimiento, también se produce una sensibilización acerca de las propias realidades y posibilidades. De este modo, al ser consciente de sus propias cualidades, la persona se proyecta hacia el futuro, se impone a sí misma objetivos y actúa en favor de ellos al sentirse en capacidad para alcanzarlos (Alcántara, 2005). Por ello, la valoración de

sí se constituye como uno de los elementos centrales en la construcción de ese proyecto de vida.

De igual forma, el autoconocimiento se constituye como posibilidad para conocer las posibilidades y transformar las debilidades en oportunidades de mejora (D'Angelo, 1986, 2000). Es decir, éste actúa transformando la visión acerca del futuro que se puede construir al ayudar a descubrir potencialidades personales. Desde este enfoque, el conocimiento de sí ayuda a iniciar la planeación, tomar decisiones y proyectar la vida hacia la realidad que se quiere construir (Castañeda, 2001; Leiva, 2012; Romero, 2004). De esta forma, la autoestima y el conocimiento actúan como estrategia para construir el proyecto de vida de acuerdo con una perspectiva integral. Es por ello que un individuo se encamina hacia la autorrealización cuando es capaz de planear un plan vital de acuerdo con sus objetivos, expectativas y posibilidades reales (D'Angelo, 2000; Leiva, 2012). En efecto, desde la búsqueda de un sentido de vida al día a día también se puede estructurar la planeación del futuro.

4.5.2. Proyección futura

Es la relación que establece el individuo con el futuro desde el presente a través de las estrategias que utiliza y las habilidades que desarrolla para construir su plan vital. Se puede resumir a través de *Visión, Objetivos, Estrategias y Habilidades*. Desde la articulación de los cuatro factores se puede producir una acción concreta para la persecución de esa realidad a la que se aspira.

En este sentido, la visión articula el presente con las proyecciones futuras, motivando a la persona y convirtiendo el propósito en acción (Vargas, 2005). Por tanto, las acciones están orientadas hacia metas vitales de esa planeación personal, donde la expectativa se materializa desde las actividades llevadas a cabo para cumplir un ideal. Así, estos objetivos se constituyen como pautas de las estrategias a desarrollar en la construcción del itinerario vital (Castro y Díaz, 2002; D'Angelo, 1986; Vargas, 2005). No es éste en sí mismo sino la relación que establece con aspiraciones personales vitales. Así, requiere ser mensurable, realista y significativo para la persona con el fin de que adquiera valor motivacional para ella (Vargas, 2005). Es ahí donde el proyecto de vida adquiere un sentido vital y justifica su razón de ser como plan de acción personal orientado a determinar el curso de vida.

En esa medida, desde la interacción entre la visión, los objetivos y las estrategias, el plan de vida promueve una articulación desde la acción presente con el futuro al que se pretende llegar. Esto deriva en compromiso genuino, realista y responsable con el proceso de realización personal (Castañeda, 2001; Vargas, 2005;). En conclusión, la proyección futura se construye desde la realidad presente como referente de las metas a las que se aspira y como punto de partida de las estrategias que se pretenden poner en práctica.

4.5.3. Contexto social y relación con el entorno

Define el contexto del individuo y sus condiciones socioeconómicas de existencia, determinando las posibilidades de acceder a procesos laborales o educativos y garantizando la inclusión social. Se puede resumir en *Contexto y Recursos Económicos*. De esta forma, el contexto influye en el proyecto de vida en la medida en que determinan el sentido en que crecen y se desarrollan las personas, estructurando la realidad de cada quien (Leiva, 2012). Teniendo en cuenta lo señalado, al hablar del entorno en que se desarrollan las historias vitales, es preciso tener en cuenta la influencia de las relaciones familiares e interpersonales.

Este entorno social está representado por diversos ámbitos de la vida humana. En efecto, la familia, las condiciones económicas, los amigos o los referentes culturales pueden tener un peso en la toma de decisiones o en los logros de las dimensiones laborales, profesionales o sociales (Casal et al., 2006; Ruiz, 2011). En este aspecto, la familia es un factor de partida y de permanencia constante en las orientaciones que puedan tomar los caminos individuales. Así es como el direccionamiento del futuro y las elecciones del presente también adquieren sentido desde las tensiones de la cotidianidad del hogar. Así, factores como el clima familiar, las rupturas familiares, el cambio de las relaciones entre los hermanos o padres y la variación de las condiciones económicas puede impactar en las alternativas o acciones que orienten la proyección vital (Casal et al., 2006). A la luz de estas dinámicas se puede comprender por ejemplo la inserción laboral a temprana edad para colaborar con el sustento del hogar. La mayor duración en los años de estudio debido al apoyo

familiar. O también el abandono y el fracaso escolar debido a la falta de acompañamiento familiar.

Desde esta mirada la acción individual también debe comprenderse en el marco de las oportunidades o los obstáculos que sugieren las realidades sociales. No es negar el potencial transformador sobre la propia realidad sino reconocer los condicionamientos concretos que pueden tener impacto en el curso vital. Es por esa razón que el contexto puede definir las posibilidades o limitaciones que tiene el individuo y determinar las direcciones esenciales del proyecto vital (D'Angelo, 2003). Desde la contradicción entre la proyección las acciones, las circunstancias reales de existencia y los ideales, el individuo va construyendo su futuro. De esa manera, se evidencia una permanente comunicación individuo – sociedad en el desarrollo del itinerario de vida (D'Angelo, 2003). Es en esas intermediaciones entre lo real y lo posible o entre el obstáculo y la expectativa donde el individuo se construye a sí mismo de una manera constante, compleja y en tensión con las realidades de su contexto.

4.6. Metodología

Las interacciones humanas y los procesos educativos que tienen lugar en la escuela, están directamente relacionados con su calidad de institución que pertenece a un entorno social y cultural particular. Por esta razón, al pensar en la construcción del proyecto de vida,

no es posible considerar una influencia directa del centro educativo, si antes no se mira el peso del contexto familiar, comunitario y económico en el que se desenvuelve el estudiante.

Por ello, una vez se ha redefinido conceptualmente el significado del Proyecto de vida, es pertinente analizar cómo se evidencia este proceso entre estos jóvenes de la Institución Educativa El Playón. Esto es oportuno por cuanto se trata de un contexto donde estos planes vitales entran en tensión con un entorno social complejo donde aún se evidencian las repercusiones del conflicto armado y de la pobreza económica.

4.6.1. Población

Esta investigación se ha realizado con 20 estudiantes de la Institución Educativa El Playón, del Grupo de Jóvenes Líderes, 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:

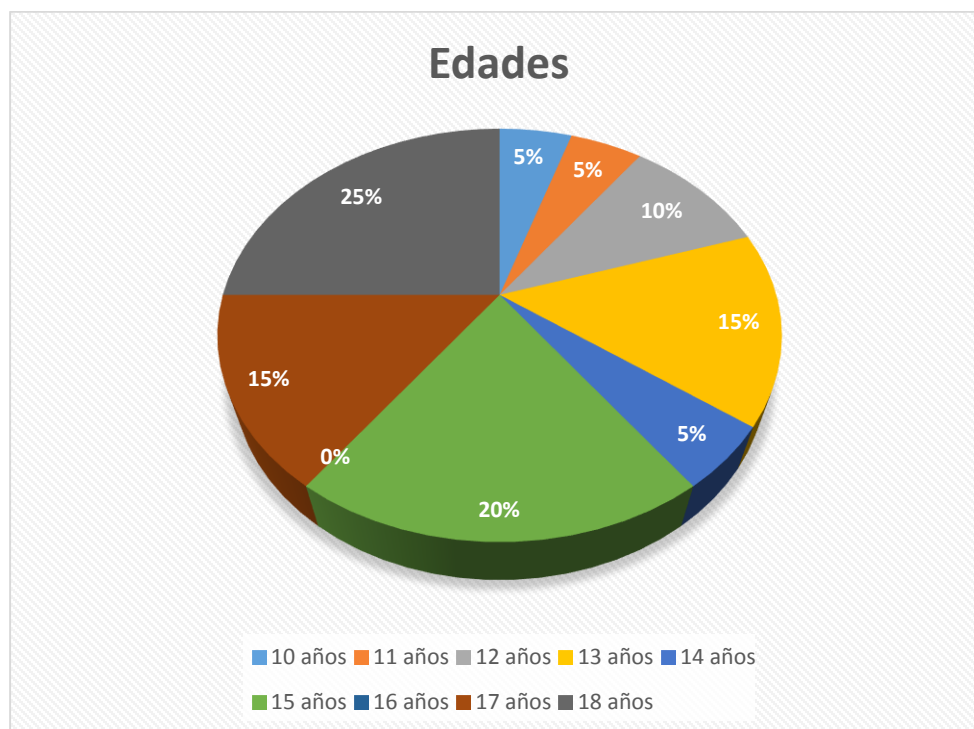


Figura 1: Estudiantes por edades
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la escolaridad de esta población, no hay estudiantes del grado 9°, pero 2 estudiantes pertenecen al grado 6°, 6 al grado 7°, 2 al grado 8°, 2 al grado 10° y 8 al grado 11°. 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:

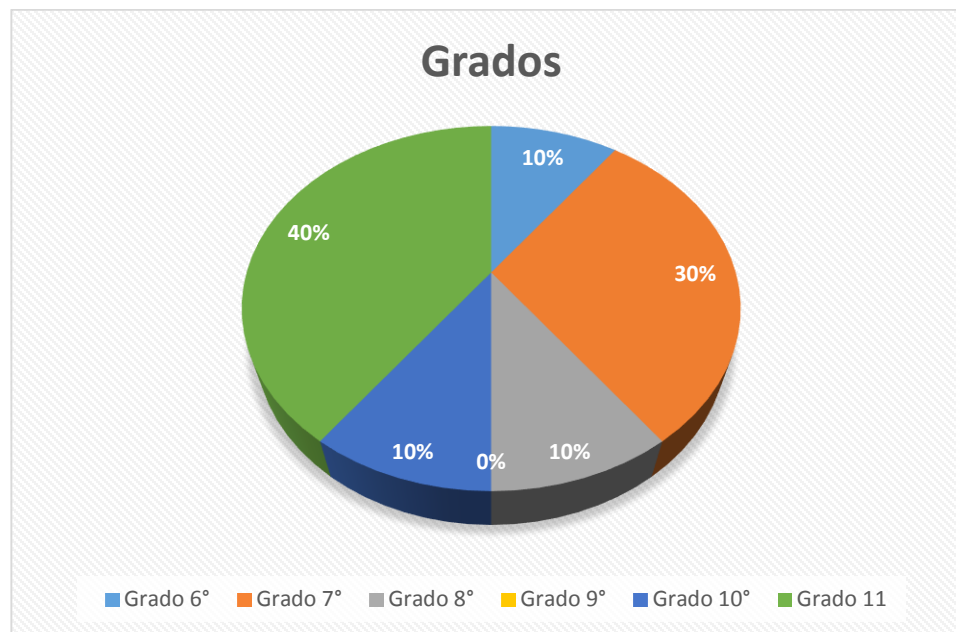


Figura 2: Estudiantes por grado escolar
Fuente: elaboración propia

4.6.2. Técnicas e instrumentos

Para definir las tensiones en la construcción del Proyecto de vida, se recurrió a dos fases. En primer lugar, como técnica se utilizó la entrevista estructurada para obtener una serie de datos cuantificables, verificables y facilitar su sistematización. Para esto se construyó un Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida. Este instrumento incluye dos momentos. El primer momento del Instrumento incluye una escala de Likert donde se analizan las ocho características que implican la construcción del Proyecto de Vida de acuerdo con la conceptualización teórica anterior¹³. Así, se incluyen las siguientes:

¹³ El primer momento del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida se incluye en el Anexo 1.

- Autoestima
- Autoconocimiento
- Visión
- Objetivos
- Estrategias
- Entorno
- Habilidades
- Contexto
- Recursos económicos.

El segundo momento, incluye una parte valorativa de la construcción del proyecto de vida que se distribuye en tres aspectos: *Valoración de sí mismo*, *Proyección futura* y *Contexto social y relación con el entorno*¹⁴. Estos aspectos fueron retomados a partir de la conceptualización teórica que se hizo en el apartado anterior. De acuerdo con cada uno, se incluyeron las siguientes preguntas:

- Valoración de sí mismo
- Proyección futura
- Contexto social y relación con el entorno

¹⁴ El segundo momento del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida se incluye en el Anexo 2.

En segundo lugar, se hicieron cuatro grupos de discusión para obtener datos cualitativos y soportar la interpretación de la información cuantitativa¹⁵. Es decir, desde el uso de una metodología mixta se pretende desarrollar un proceso de análisis riguroso, científicamente objetivo pero pertinente al contexto social de donde surge la información y al problema de investigación.

4.6.3. Sistematización de la información

Para sistematizar la información, primero se procedió a hacer la sumatoria de los resultados de cada estudiante por cada una de las características del proyecto de vida a partir de los datos de la escala de Likert. Esto se hizo para obtener un resultado global e inicial sobre los principales aspectos que los estudiantes consideran determinantes en la construcción del proyecto de vida. De esta se encontró que la visión, las metas y las estrategias adquieren interés central por parte de los estudiantes. Así, en los cuatro casos se obtuvo aproximadamente el 75% de los puntos posibles, siendo 200 lo máximo. Por ello, los datos que arrojaron esta fase se utilizaron para estructurar las preguntas de los grupos de discusión.

¹⁵ La guía de preguntas para los grupos de discusión se incluye en el Anexo 3.

Tabla 1

Características del Proyecto de Vida

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE VIDA									
Estudiante N°	Habilidades	Autoestima	Autoconocimiento	Visión	Metas	Estrategias	Entorno	Recursos económicos	Total por estudiante
1	7	7	7	7	8	8	9	7	60
2	7	5	5	8	8	8	8	8	57
3	8	7	7	10	10	10	8	8	68
4	8	7	7	8	8	9	7	7	61
5	7	7	7	8	8	8	8	7	60
6	7	6	7	7	8	8	7	8	58
9	10	9	9	9	10	10	8	7	72
10	6	7	7	7	7	7	7	8	56
11	7	7	7	8	8	7	7	7	58
12	8	8	7	8	8	7	7	7	60
13	8	9	9	10	10	10	8	7	71
15	7	7	7	7	8	8	7	8	59
16	5	5	6	7	7	7	7	7	51
17	7	10	9	10	10	10	8	7	71
19	7	7	7	8	8	8	9	8	62
20	7	7	7	7	8	7	7	7	57

Fuente: elaboración propia

Después se procedió a sistematizar los datos recogidos en la entrevista estructurada.¹⁶. Así, se realizó la transcripción de los cuatro grupos de discusión para facilitar la clasificación y el análisis de la información. Para ello, se otorgó un código a la información ofrecida por cada uno de los 20 alumnos, siendo “E” la abreviatura de estudiante y el número, una manera de reemplazar su nombre con el fin de conservar su privacidad, en tanto que la mayoría son

¹⁶ Anexo 2: Sistematización del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida.

menores de edad. De esta manera, se establecieron códigos desde la letra E1 a la E20. Por su parte, la información obtenida en los grupos de discusión se agrupa bajo el código G y se complementa con los números comprendidos del 1 al 4, según la fecha en que se realizó la actividad. De esta manera, los relatos que se presentan a continuación están soportados con un código como el siguiente: E1G1, donde E1 hace referencia al estudiante número 1 del grupo de discusión número 1.

Posteriormente, se hizo una lectura inicial de los datos para codificar la información. Esto permitió identificar los principales temas que surgieron a partir del proceso de recolección de información. Es decir, se procedió a la categorización de la información como proceso que posibilita identificar las principales categorías y subcategorías de análisis (Osser, Sánchez y Ibáñez, 2006). Estos estaban referidos principalmente a aspectos que implican la construcción del proyecto de vida y su relación con el contexto social. Posteriormente, se procedió a codificar los datos al relacionar los datos recogidos con las categorías construidas previamente. En efecto, la codificación es un proceso que permite la reunión y el análisis de datos que se refieren a un tema, idea o concepto común (Álvarez-Gayou, 2003; Fernández, 2006; Taylor y Bogdan, 1987). De esta manera, se construyó una Matriz de análisis que arrojó las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 2
 Matriz de análisis sobre las dimensiones del Proyecto de Vida

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Valoración de sí mismo	Autoestima	<p>Importancia de la autoestima en la construcción del proyecto de vida:</p> <p>Para 7 estudiantes es muy importante, para 10 es importante y para 3 es más o menos importante.</p>
	Autoconocimiento	<p>Importancia de la autocrítica como referencia para superar debilidades y potenciar fortalezas: 15 estudiantes están de acuerdo y 5 no están de acuerdo.</p>
	Visión	<p>Tener una visión o estar en proceso de construir una visión frente a la construcción del proyecto de vida:</p> <p>10 estudiantes tienen esa visión y 10 no cuentan con ella.</p>

Objetivos

Importancia de plantearse objetivos a cumplir en la construcción el proyecto de vida: Los 20 estudiantes están de acuerdo.

Planteamiento de objetivos a cumplir en el corto o el mediano plazo: 16 estudiantes se han planteado objetivos a cumplir en el corto o mediano plazo, pero 4 no lo han contemplado.

Proyección futura

Importancia dada al empoderamiento: Para los 20 estudiantes este aspecto es muy importante, otorgando 5 puntos por cada uno de los estudiantes.

Importancia dada a la resiliencia: Para 8 estudiantes es muy importante, para 10 es importante y para 2 es más o menos importante.

Estrategias **Importancia dada al esfuerzo:** Para 16 estudiantes es muy importante y para 4 estudiantes es importante.

Importancia dada a la seguridad:

Para 10 estudiantes es importante, para 8 estudiantes es más o menos importante y para 2 estudiantes es poco importante.

Importancia de los recursos

económicos propios o familiares en

la construcción del proyecto de

vida: Son importantes para 18 de los

20 estudiantes.

**Recursos
económicos**

El estudiante trabaja: 11 de los 20 estudiantes trabajan

Razones que motivaron la decisión

de trabajar: 9 trabajan para

contribuir al hogar y otros 2

empezaron principalmente por una

decisión personal.

Impacto del trabajo en el desempeño académico: A 7 estudiantes les ha traído consecuencias negativas a nivel académico y a los otros 4 no.

Importancia del acompañamiento familiar en el proceso académico: Es importante para 13 de los 20 estudiantes.

Recibe acompañamiento familiar en su proceso académico: 11 de los 20 estudiantes reciben acompañamiento familiar.

Composición de la familia: La familia de 10 estudiantes está conformada por uno de los dos padres, hermanos, hermanastros y madrastra o padrastro. 9 estudiantes viven con ambos padres y los hermanos. Un estudiante vive con los abuelos.

**Contexto social y
relación con el entorno**

Contexto Nivel de escolaridad alcanzado por la madre: 11 hicieron

la primaria, 8 hicieron bachillerato y una terminó una técnica.

Nivel de escolaridad alcanzado por el padre: 7 hicieron primaria, 10 hicieron bachillerato, 2 terminaron una técnica y uno tiene título universitario.

Influencia de la familia en la toma de decisiones: Para 12 estudiantes es muy importante, para 6 es importante y para 2 es más o menos importante.

Peso de la opinión de los amigos al tomar decisiones: Para 8 estudiantes es importante y para 12 estudiantes es más o menos importante.

4.7. Resultados: La construcción del Proyecto de Vida. Tensiones entre las metas vitales y las realidades del entorno social

Al hacer una primera observación sobre los resultados que otorgan los estudiantes a los diferentes factores que se pueden tener en cuenta al momento de pensar en la construcción del proyecto de vida, se evidencia una relación a partir de tres dimensiones. Es decir, se evidencia una relación a partir de tres dimensiones: la valoración de sí mismo, la proyección futura y el contexto social y la relación con el entorno. Es posible pensar que en el marco de esa interacción se produce la construcción de un proyecto de vida que en el marco de un contexto vulnerable como el que se analiza, se comprende a partir de la tensión entre las metas vitales y el entorno social en el que se construye ese itinerario vital. En este sentido, la proyección vital es algo complejo, contradictorio, sujeto a las dinámicas económicas del entorno y a las problemáticas de las estructuras sociales heredadas de un conflicto que se ha desarrollado durante 40 años en el Urabá Antioqueño. Esta perspectiva se puede identificar a través de la siguiente representación gráfica:



Figura 3: Dimensiones del Proyecto de Vida
Fuente: elaboración propia

Esto hace pensar que el Proyecto de Vida en el Urabá Antioqueño no es algo unidireccional, seguro y certero, sino que está sujeto a las dinámicas económicas y sociales de la región. Más allá de representar una trayectoria lineal de la construcción del proyecto de vida, implica una alternancia de las estrategias para conseguir los objetivos vitales con los recursos económicos de los que dispone la familia y de las oportunidades o limitaciones que determine el entorno inmediato. A continuación se analizan los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

4.7.1. La valoración de sí mismo: construcción del proyecto vital y posibilidades de autorrealización en un contexto vulnerable

Al momento de pensar en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes con los que se ha realizado esta investigación, es pertinente preguntarse acerca del papel de la autoestima y el autoconocimiento en el planteamiento inicial de un itinerario vital. Si bien las posibilidades de realización o no de esa proyección, depende de las oportunidades reales que ofrezca el entorno, para la mayoría de estos jóvenes adquiere una importancia central la forma de aprender a valorarse y a reconocerse desde sus aspiraciones personales. Es precisamente desde el reconocimiento de lo que se posee, de lo que no, y de lo que se pretende llegar a ser, la forma a través de la cual se puede comenzar a formar una planeación futura sobre el curso vital. Esta posibilidad de reconocerse se denomina en esta investigación como valoración de sí mismo. Este concepto se puede entender como proceso a través del cual el ser humano reconoce sus debilidades para mejorarlas y sus habilidades para potenciarlas con el fin de identificar esas estrategias de autorrealización personal.

Desde este planteamiento, la autoestima juega un papel central como mecanismo orientador de las actitudes, las estrategias y las habilidades encaminadas a lograr esa proyección vital. Es la manera de reconocerse a sí mismo para transformar las habilidades en motor del proyecto de vida y para convertir las debilidades en oportunidades de mejora. Por ello, actúa como conducta modeladora del futuro al que se pretende llegar. De acuerdo con dos estudiantes:

“El amor por uno mismo, por lo que soy, por lo que tengo, por las cosas que hago, es lo que me puede ayudar a lograr las cosas en la vida. Por eso yo creo que en la vida puedo crecer haciendo las cosas con amor, con esfuerzo, dando todo lo mejor de mí, buscando la satisfacción conmigo y con la gente, buscando que cada esfuerzo me lleve a realizar mis metas”.

(E8G2)

“Es importante aumentar mi nivel de autoestima a través de una autocrítica individual y, además de esto para condicionarme ante los retos que me impone la vida frente a ganar o perder.”

(E17G4)

Teniendo en cuenta este planteamiento, hay una relación interdependiente entre la autoestima y la posibilidad de satisfacción frente a la construcción del proyecto de vida. Esta idea se relaciona con la felicidad como proceso de elección personal. En efecto, la posibilidad autorrealizadora no reside solamente en un conjunto de circunstancias que garanticen o no la consecución de los objetivos vitales, sino en una decisión autónoma frente al tipo de futuro que se quiere obtener. Porque en efecto, una planeación vital, más allá de los

condicionamientos sociales y reales concretos, en principio pasa por la sensibilización frente a las capacidades personales y la proyección vital a la que se aspira.

Es entonces que no sólo el éxito y la meta surgen como signos de futuro. A partir de ahí, comienzan a aparecer las tristezas, los fracasos, las frustraciones, las decepciones o las personas como nuevas experiencias de vida que llevan a un reconocimiento del “yo” a partir de una reconstrucción de sí mismo en relación con el entorno. De esta manera, un individuo se reconstruye con relación a las marcas simbólicas que dejan estas vivencias en su memoria personal. Así, se presenta una oportunidad para analizarse, observarse críticamente y comprender esos puntos de la vida en que el error se transformó en aprendizaje y el dolor se convirtió en alternativa de crecimiento personal. Así, según un estudiante:

“Lo que más me gustó de esta entrevista fue el tener que buscar dentro de mí tantos sentimientos y tantas aptitudes que no sabía que tenía (...) Aprendí que mi carácter es así por todo lo que ha sucedido en mi vida, cuáles son mis fortalezas y debilidades. Debo de tener un mejor autocontrol de mis emociones, sentimientos para no pasar por malos momentos, reconocer que equivocarse es de humanos.”

(E5G1)

Es así que se produce una inevitable reflexión sobre la construcción del yo con respecto a un futuro que se muestra más allá de lo ideal. Desde esta perspectiva, el autoanálisis se evidencia como oportunidad para reconocerse como actor social que participa activamente en la construcción de su proyecto de vida. Según un alumno, “lo que más me gusto (de la asignatura), fue el auto análisis, el evaluarme yo mismo, aprender a convivir con el pasado, presente y futuro.” Por ello, el mañana pasa de ser un sueño, una aspiración o un ideal y se convierte en un proceso consciente de superación personal. De acuerdo con una estudiante, “tenemos que tener las cosas evidenciadas de que queremos y como lo conseguiremos con ayuda de enfoque a quien o con qué propósito las queremos realizar”. Así, el estudiante redimensiona sus aspiraciones, identifica su potencial transformador sobre su propia realidad y se apropia de los aspectos a mejorar como oportunidad de aprendizaje.

A través de este proceso, también se produce una autocrítica que confronta la inseguridades o la percepción sobre el propio yo. Inevitablemente se produce un confrontamiento con la visión de sí mismo y se promueve una oportunidad para aprender a partir de las dificultades y de los obstáculos de la cotidianidad. Según un estudiante, “debo tener en cuenta mis debilidades y fortalezas, reconocer mis defectos y apropiarme de ello para saber actuar y que así vengan cosas buenas a mi vida y lograr mi objetivo.” Es de esa manera que se presenta la oportunidad de enfrentarse con los miedos y con las inseguridades. Es tal vez una forma de introspección, de crecimiento, de reconstrucción del yo con base a ese futuro que se aspira redimensionar. En palabras de una estudiante:

“Nosotros decidimos si dejar que los miedos y ese pensamiento negativo nos conlleven a ser una persona fracasada y frustrada, solo porque no salió de su zona de confort, porque no creyó en sus conocimientos y en lo que podríamos llegar a hacer. Al contrario deberíamos de buscar nuevos caminos, nuevas alternativas, tener nuevas propuestas, nuevos propósitos, a si lo solucionaremos y nuestra vida tendrá más sentido, seremos personas felices y exitosas, cuando salimos de nuestra zona de confort logramos cosas que jamás pensamos que podíamos lograr”

(E9G2)

De ahí que el autoconocimiento se constituya como otro de los factores claves al momento de pensar en la planeación vital. Por tanto, al momento de buscar los objetivos vitales es importante la posibilidad de conocerse a sí mismo desde las emociones que guían los actos, desde las debilidades que a veces se convierten en obstáculos y desde las fortalezas que se transforman en estrategia para hacer frente a esas dificultades. Varios estudiantes lo plantean en este sentido:

“Creer en mí es lo que me ayuda a crecer, a mejorar las cosas que estoy haciendo mal, a ser una persona mejor cada día, a creer en lo que puedo llegar a ser y en lo que puedo lograr. O sea, eso me lleva a ser consciente de reconocer mis falencias,

mis fortalezas y así mejorar cada día para obtener las cosas que quiero lograr en mi vida.”

(E3G2)

“Las personas deben reconocer que además de habilidades también se tienen debilidades, por esto siempre es importante hacer un autoanálisis para así poder detectar nuestros puntos más débiles y tratar de convertirlos en habilidades, es decir ser modesto ante críticas constructivas, aceptarlas y mejorar.”

(E1G1)

“Cuando uno se aprende a conocer, sabe qué cosas buenas tiene y qué le hace falta, por lo que nos ayuda a saber qué tan viable es o no nuestro objetivo en la vida, en caso de no serlo porque nos falta algo, tendremos tiempo de corregirlo, y si es posible, nos da la seguridad de que se puede cumplir.”

(E12G3)

“Si nos detenemos analizar cuáles son las debilidades en las que nos encontremos tendríamos los argumentos para reflexionar en que estamos mal y que tanto nos afecta para cumplir los objetivos propuestos a realizar, siendo siempre el auto análisis una estrategia la cual nos deja enseñanzas para mejorar e nuestro entorno o personalidad.

(E15, G3)

“El autoanálisis es una mirada al interior de uno mismo, el autoconocimiento puede ayudarnos a analizar más fácilmente situaciones que se nos presenten y nuestra forma de actuar frente a ellas teniendo en cuenta nuestras capacidades y debilidades.”

“Conocerme un poco más, me sirve para centrarme y proyectarme a futuro.”

(E20G4)

Desde esta perspectiva, los argumentos presentados por estos estudiantes evidencian que la autoestima y el autoconocimiento son dos factores iniciales al momento de pensar en la construcción del proyecto de vida. De por sí reflejan un proceso complejo porque atreverse

a dar una mirada a sí mismo y a reconocer las falencias que tiene cada quien, no siempre representa algo fácil. En primer lugar, porque implica reconocer los errores que hay en sí mismo. En segundo lugar, porque sugiere aceptar que siempre queda un camino largo por recorrer en la vía de la autorrealización personal.

Por tanto, esta dinámica se convierte en uno de los pasos iniciales al momento de pensar en la construcción de ese proyecto vital, porque representa una oportunidad para reconocer las debilidades y los obstáculos que a veces son planteados desde el propio yo. Obstáculos a veces mentales o emocionales que se convierten en cargas que impiden avanzar en ese camino de vida. Obstáculos creados que determinan un punto congelado en algún momento del tiempo, donde se originan esos sentimientos, percepciones o actitudes que se convierten en posibilidades concretas de consecución o no de los objetivos vitales. Varios estudiantes lo plantean de la siguiente forma:

“Para mi es importante primero que todo saber mis debilidades para poder fortalecerlas y mejorara en lo que yo veo que estoy fallando porque si no hago esto no podré llegar a este objetivo que tengo y se me haría mucho más difícil lograrlo. Aunque también pienso que las fortalezas que tengo me harían una gran ayuda para poder llegar a mi objetivo.”

(E6G2)

“Conocer mis debilidades y fortalezas me ayuda a superarme cada día ya que siempre estoy tratando de corregir mis debilidades y aprender de ellas y mis fortalezas me ayudan a cumplir cada una de mis metas y a ser más fuerte en las adversidades que se presentan cada día.”

(E13G3)

“Conociendo y aceptando mis fortalezas y debilidades de ahí puedo utilizarlas para concretar mi proyecto de vida, en cuanto a las debilidades superarlas.”

(E10G2)

“Para lograr alcanzar mis metas, primero debe tener en cuenta mis debilidades y fortalezas, reconocer mis defectos y apropiarme de ello para saber actuar y que así vengan cosas buenas a mi vida y lograr mi objetivo.”

(E7G2)

“El autoanálisis de esas fortalezas y debilidades pueden contribuir de muchas formas para el logro de mi objetivo, por medio de mis fortalezas puedo ser capaz de dar mucho más de

lo que tengo, y mis debilidades me servirán para fortalecerme y madurar frente a que es lo que quiero y si lo quiero lograr que tengo que dejar para lograr ese objetivo.”

(E2G1)

“Es muy importante conocer mis debilidades y fortalezas, pero lo más importante es saber aceptar que hay muchas cosas que yo debo mejorar, yo soy un ser humano, no soy perfecta, tengo defectos pero debo mejorarlos ya que con esto puedo hacerle daño y afectar a las personas de mi entorno o peor a las personas que amo, por eso hay que aprender a mejorar ya que esto me ayuda a crecer como persona y a ir definiendo mi identidad.”

(E4G1)

Es así que ese examen interno se convierte en primer elemento para determinar las fortalezas y las oportunidades, así como las debilidades y las amenazas que determinan las coyunturas vitales. En tanto que factores internos, detectar las debilidades lleva a pensar cómo transformar hábitos, actitudes o circunstancias que a veces inducen al fracaso. De igual manera, determina estrategias para transformar esos obstáculos a veces autoimpuestos en oportunidades de mejora personal. Por ejemplo, las emociones negativas que causan situación de estrés o las actitudes que impiden tener seguridad en las propias capacidades. A

veces desde el perdón y siguiendo adelante, o desde la reafirmación de la confianza en sí mismo, se puede seguir avanzando en el camino de la vida.

De otro lado, reconocer los factores externos o amenazas que pueden interferir en esa proyección de vida, también puede servir como estrategia de sanación personal o como mecanismo para buscar soluciones frente a esas circunstancias exteriores pero que se deben aprender a sortear por su impacto en el ámbito individual. Por ejemplo, la búsqueda de empleo y de estrategias de sostenimiento en situaciones de escasez económica o el desarrollo de alternativas para manejar el estrés del día a día, puede influir positivamente en la consecución de las metas vitales.

Por su parte, al replantear las fortalezas se pueden potencializar aquellas capacidades o habilidades que pueden mediar frente a las dificultades existentes y los objetivos propuestos. De hecho, éstas se pueden utilizar para convertir las debilidades en oportunidad de mejora. He ahí una manera para actuar desde la asertividad y convertir al error en oportunidad de aprendizaje y a la dificultad en posibilidad de resiliencia.

Es por esto que la valoración de sí mismo, se convierte en posibilidad de autoreconocerse desde el amor propio y desde el conocimiento frente a las debilidades y a las potencialidades personales. Eso se presenta como un primer paso en la construcción del proyecto de vida en tanto que fortalece la capacidad de actuar desde la autonomía. No es

negar el papel del contexto y de las estructuras sociales al momento de construir un itinerario vital, pero sí reconocer el rol que juega la autodeterminación en el hecho básico y primario de tomar decisiones vitales desde la crítica y la autocrítica.

4.7.2. Proyección futura: papel de los objetivos y las estrategias vitales frente al rol del entorno social

La proyección futura se comprende en esta investigación como la interacción entre los objetivos, la visión, las estrategias y las habilidades en el marco de la construcción de un proyecto de vida, teniendo en cuenta los condicionamientos sociales y económicos que pueden impactar en el rumbo que tome la construcción de este itinerario vital. Ante este planteamiento, resulta clave la visión como propuesta articuladora de acciones en favor de ese futuro que se aspira construir. De acuerdo con dos estudiantes:

“Ponerse objetivos en la vida es clave para el fortalecimiento del proyecto de vida, porque eso contribuye a la orientación de las acciones que se deben llevar a cabo para cumplir los objetivos propuestos, de este mismo modo, permite tener una visión general de los obstáculos que podemos vivir y nos ayuda a construir estrategias para combatirlos y finalmente empoderarnos de los medios que tenemos a nuestro alcance

para superar las adversidades de cualquier índole que nos impidan ejecutar nuestro proyecto de vida.”

(E1G1)

“Tener en cuenta los objetivos y obstáculos aclara la visión de la vida y nos guía en el camino correcto.”

(E11G3)

No obstante, más allá de funcionar como guía orientadora de acciones, cuando se trata de estos jóvenes del Urabá Antioqueño, para la mayoría la construcción de una visión resulta un proceso complejo. En efecto, si bien para unos se reconoce su importancia como mecanismo propulsor de estrategias para la consecución de los objetivos vitales, esta posibilidad adquiere varias dificultades por dos razones. En primer lugar, la corta edad de estos jóvenes y el hecho de estar en un proceso de constante redefinición de la identidad, hace de la visión una circunstancia que aún se torna difusa. Según varios estudiantes:

“Yo la verdad es que todavía no sé qué quiero ser en la vida o qué me gustaría hacer en el estudio o en el trabajo. Hay muchas cosas que me gustarían, como ser profesora, enfermera o secretaria. Pero pienso que aún soy muy joven y más adelante podría pensar de otra manera”.

(E14G3)

“Yo todavía soy muy joven así que ahora pienso sobre todo en mi presente, en las materias, en portarme bien con mi familia, que me vaya bien en el colegio y así poder salir adelante. Pero todavía no tengo muy claro cómo me gustaría cómo me gustaría que fuera mi futuro”.

(E18G4)

“Yo creo que debemos vivir el presente, no dejarnos afectar por el pasado, ni pensar en el futuro, todo llegará a su debido momento, aunque claro que siempre debemos tener proyectos para ser mejores y conseguir lo que queremos a su debido tiempo. Hay que esperar las cosas con paciencia y no desesperarse; ni dejarse afectar por lo que no ha llegado, hay que vivir el ahora y disfrutarlo.”

(E19G4)

De esta manera, en estos dos planteamientos se evidencian dos circunstancias. Por un lado, sobre todo el presente se plantea como momento a partir del cual se planea la construcción de un itinerario vital. Es decir, más allá de actuar desde el futuro al que se aspira llegar, estos jóvenes construyen su curso vital a partir del día a día y de la relación con su

entorno próximo. En esa medida, la posibilidad de tener buenas relaciones en el entorno familiar o social, así como la oportunidad de obtener un buen desempeño académico, se convierten en factores que median en ese proyecto. Proyección vital que en este caso es pensada por estos jóvenes desde el corto plazo. Por otro lado, la juventud se manifiesta precisamente como momento de la vida en el que apenas se están definiendo intereses, expectativas y preferencias. Concretamente, apenas se están formando las características que identifican una personalidad y por eso se hace complicado para ellos pensar a partir del futuro al que se pretende llegar. En ambos casos el presente se convierte entonces en factor que guía las acciones que cimientan el curso de vida.

En segundo lugar, el contexto social se convierte en factor que hace compleja la posibilidad de pensar en el futuro en términos de certeza. Las dificultades económicas y la desestructuración familiar, hacen inevitable el planteamiento de un proyecto de vida a partir de la incertidumbre. De ningún modo se niega la posibilidad de tener aspiraciones de vida, pero el factor económico y familiar siempre aparece presente como condicionamientos reales frente a esos ideales a los que se aspira.

“Yo soy consciente que en la vida es muy importante tener una visión para saber cómo actuar, para luchar por mis objetivos y lo que quiero. El problema para mi es que es muy difícil pensar en eso porque en mi familia no tenemos mucha plata, unos familiares nos colaboran con lo que pueden y mi

papá nos da lo que puede también. A mí me gustaría pasar a la Universidad o hacer una técnica, pero no estoy seguro de cómo poder hacerlo”.

(E10G2)

“A mí me gustaría pasar a la Universidad, ser un profesional, pero el problema es que mi familia no me apoya en las tareas, no van a las reuniones de padres y los profesores siempre los están citando. Yo creo que si mi mamá estuviera más pendiente, si mis papá siguiera en la casa, de pronto ellos también estarían más pendiente de mi estudio”.

(E8G2)

Es así que el entorno familiar se presenta como uno de los principales factores que pueden influir en la construcción de una visión. En efecto, dependiendo del acompañamiento y el apoyo familiar, es posible para estos jóvenes pensar en un futuro donde pueden obtener sus objetivos vitales. Por el contrario, en los casos de estos jóvenes donde se presenta como condición la ausencia de recursos económicos o la desestructuración familiar, es más difícil pensar en términos de futuro. Para ellos es precisamente para quienes la alternativa consiste sortear los obstáculos de la vida cotidiana. Esa es una manera de ellos para actuar en favor de unos objetivos y construir una proyección de vida simultáneamente.

Precisamente en estos casos, que suelen ser la mayoría de los que se evidencian entre los jóvenes con lo que se ha realizado esta investigación, se actúa a partir de objetivos alcanzables y medibles en el corto plazo. El futuro se construye esencialmente desde el presente y desde el día a día. Desde las relaciones en el ámbito familiar y social. Pero también desde el desempeño en el colegio o desde las ganancias que se obtengan en trabajos esporádicos que supongan alguna recompensa económica. Varios de los estudiantes lo plantean de la siguiente manera:

“Por medio de los objetivos me trazo aún más mis propósitos de resurgir de las dificultades que se me presenten en el camino, el cual me deja enseñanzas para luchar por todas mis metas las cuales tengo claras y soy consecuente que el camino no va ser fácil ya que por dificultades económicas me puede afectar para cumplir esta meta pero pondré todo de mi parte para realizar este sueño el cual pospuse por mucho tiempo y el cual no medare por vencida por difícil que sean las adversidades”

(E3G1)

“Identificar las dificultades que tengo y ponerme objetivos en la vida me sirve para identificar que asuntos debo mejorar en mi vida cotidiana, entre ellos están la timidez, el

nerviosismo, la inseguridad, la baja autoestima y la dificultad para relacionarme con otras personas, con esto puedo vencer las causas y las consecuencias y lograr superar mis temores. Esto me ayuda a reconocer los medios que tengo para superar mi problemática y los propósitos que voy a alcanzar si aplico todo lo aprendido en la vida diaria para la construcción de mi proyecto de vida.”

(E16G4)

“Plantearse metas en la vida nos lleva a conseguir medios para cumplir con los objetivos propuestos, como alternativas a la solución de problemas o potencialización de aquellos que ya está bien. Luego vienen los resultados, que canalizan el logro de las metas propuestas traducidas a actuaciones generadoras de cambio en la existencia de cada uno. Algo que nos ayuda a hacer acciones más claras, menos intangibles y sobre todo concretas.”

(E5G1)

“Tener objetivos en la vida es muy importante para estructurar nuestros problemas y, a la misma vez para saber cómo podemos nosotros mejorar dichos problemas; y así poder construir nuestro proyecto de vida. No sólo es escribirlo en

papel, si no también ponerlo en práctica y así logramos lo que queremos.”

(E7G2)

“Identificar las posibles barreras que nosotros mismos nos creamos en la construcción de una meta, me ayuda a enfocarme más en vencer lo negativo para contribuir a un gran desempeño en mi proyecto de mi vida. Así puedo construir propuestas que me lleven a cumplir mi sueño con gran asertividad.”

(E13G3)

De acuerdo con lo planteado por los anteriores estudiantes, pensar en construir un proyecto de vida, necesariamente requiere pensar en los obstáculos que éste implica. Frente a esta idea, se observan dificultades relacionadas con circunstancias derivadas de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Mientras que la primera hace referencia al conocimiento de las motivaciones y los sentimientos propios, la segunda se refiere a la asertividad en las relaciones con los demás (Gardner, 1994). De esta manera, por una parte se observa que la timidez, la inseguridad y la baja autoestima influyen como factores que impiden descubrir las propias potencialidades. Por otra, surge el factor económico como una de las preocupaciones más constantes, tal y como se analizará en profundidad en el siguiente apartado de este capítulo.

A pesar de ello, sigue permanente la certeza de poder alcanzar un futuro desconocido pero soñado, la posibilidad de encontrarse con un yo irrealizable ante los ojos de los demás y la oportunidad de alcanzar la cima de un horizonte lejano. Todo eso se constituye como referente de las aspiraciones vitales y justifica los obstáculos que se buscan superar. Surgen así metas que se convierten en brújula y norte de las motivaciones personales. En efecto, la plena seguridad del peso demoledor de la realidad justifica entonces el planteamiento de objetivos que guían el curso de las acciones personales. Algunos estudiantes lo manifiestan de la siguiente manera:

“Los objetivos nos ayudan a reflexionar y a analizar nuestros puntos débiles y favorables de nuestro proyecto de vida, nos permite tener en cuenta estos puntos para que podamos mejorar, superar y afianzar los problemas y dificultades que no nos permiten seguir adelante.”

(E16G4)

“Cuando nos planteamos objetivos podemos organizar y analizar nuestros problemas, además de también poder ponerlos en orden, dependiendo su importancia y, después de hacer un planteamiento de unos problemas hacemos enfoque en buscar soluciones”

(E19G4)

“Identificar los obstáculos y los objetivos de vida es muy importante como un paso de autoanálisis para analizar lo que nos impide y proyectar una solución ya que nosotros mismos no siempre somos conscientes de nuestras debilidades y fortalezas.”

(E12G3)

“Tener objetivos en la vida nos sirve para analizar lo que debemos de mejorar para poder llegar a cumplir el objetivo que nos estamos proponiendo llegando a ser mejor persona y mejorar lo problemas para así cumplir nuestros objetivos de una manera adecuada.”

(E6G2)

“Mis sueños y mis ganas de salir adelante son más grandes que los obstáculos y que mis problemas de salud. Me ayuda a saber que los sueños se pueden hacer realidad depende del empeño y las ganas que se tengan.”

(E15G3)

“Plantearse metas en la vida, analizar mis problemas y las consecuencias de ellos, nos ayuda a encontrar diferentes soluciones y a la vez ver cómo puedo cumplir mis objetivos.”

(E17G4)

He ahí entonces una forma de confrontar a la realidad con el sueño, al obstáculo con la expectativa y al fracaso con la resiliencia. Por ello, como lo plantean los relatos anteriores, el objetivo vital se constituye como manera concretar de desarrollar un curso de acción frente a una realidad social y económica de características complejas. Ante la evidencia de esas circunstancias, se convierte en ineludible la necesidad de asumir un papel responsable, autónomo y crítico frente a la autorrealización personal.

De esta forma, es imprescindible tener en cuenta el concepto de empoderamiento como apropiación frente a la construcción del proyecto de vida desde el planteamiento de estrategias orientadas a la consecución de los objetivos vitales. Desde su dimensión individual, el concepto implica la posibilidad de lograr la autodeterminación personal, fomentando la independencia al momento de tomar decisiones y de actuar en el marco del curso vital al que se aspira. Por ello, la presencia del concepto no anula el impacto real de las estructuras social en un itinerario vital, sino que de hecho remarca la importancia de la acción individual en el marco de unos contexto social vulnerable que a veces puede tener un impacto definitivo en las metas a las que se aspira.

Por ello, al pensar en la construcción de un proyecto de vida, es imprescindible en el empoderamiento no como negación de las estructuras sociales que efectivamente, en la mayoría de los casos, determinan las posibilidades de autorrealización personal. Por el contrario, es pensarlo como toma de consciencia frente a las aspiraciones de vida, las fortalezas de las cuales se dispone, las debilidades personales y los factores externos (como el entorno o los recursos económicos) que pueden jugar un papel en ese curso vital. Todo esto con la finalidad precisamente de comenzar a tomar decisiones desde la consciencia crítica y buscar estrategias centradas en sortear esos condicionamientos reales y concretos. Varios estudiantes lo plantean en los siguientes términos:

“Estoy consciente de que si quiero triunfar en la vida, debo corregir todos mis defectos y problemas con mucha fuerza de voluntad y fuerza de carácter, reconociendo que si no corrijo estos comportamientos no voy a lograr mis objetivos trazados. El primer paso para corregirlos es aceptar que presento estos problemas, para esto tendré que tener el apoyo de mi familia. Principalmente debo estar dispuesta a cambiar, porque puedo aceptar las cosas pero no estar dispuesta a cambiarlas y estar dispuesta, es lo principal.”

(E6G2)

“Yo misma debo buscar cómo hacer realidad la construcción de mi proyecto de vida y, empoderarme asertivamente frente a mis situaciones personales”

(E11G3)

“Es importante tener en cuenta el empoderamiento en el día a día, saber mi papel en mi vida, en mi familia, y en mi escuela, ser consciente que puedo aportar cada día a las personas siempre y cuando me lo proponga”

(E20G4)

“Debo empoderarme y actuar constantemente para crecer como persona”

(E1G1)

“Yo creo que todo se resume en una frase y es mostrarme siendo yo mismo el cambio que quiero ser en el mundo”

(E2G1)

Esta idea del empoderamiento como fuente orientadora del proyecto de vida se puede relacionar con otros dos conceptos complementarios entre sí. En primer lugar, se trata de la resiliencia como capacidad de actuar desde el obstáculo y la dificultad como estrategia para fortalecerse a sí mismo. La resiliencia en este caso se representa como instancia a partir de la cual el error se convierte en oportunidad de aprendizaje. De igual manera, la salida de la zona de confort, se manifiesta como posibilidad para aprender desde la adversidad. Varios estudiantes lo plantean en los siguientes términos:

“Debo aceptar que para aprender hay que perder, no debo tomarme a mal correcciones ni malas notas, por el contrario, aceptarlas como lo que son: oportunidades de mejorar.”

(E3G1)

“Todo en la vida hay que superarlo, debemos ser mucho más fuertes que las personas que quieren hacerme daño o verme totalmente mal, soy una de esa personas que piensa que hay que sacar fortaleza de donde no la hay”.

(E3G4)

“No debo tener miedo en la vida, debo decir lo que pienso hablando con sinceridad, no mintiendo, hablando con la verdad, saber que cuando enfrente los obstáculos, puedo seguir creciendo como persona.”

(E9G2)

En segundo lugar, la confianza y la seguridad en sí mismo se manifiestan como propuestas de fortalecimiento desde la autoestima para incidir en la autodeterminación personal. Esto se presenta como alternativa para poner en práctica estrategias que lleven al cumplimiento de los objetivos vitales. Esto da a entender que el proceso de empoderamiento a nivel individual también está mediado por un proceso que implica la búsqueda de propuestas frente a la tensión entre las expectativas y la imagen creada sobre el propio yo, que a veces puede crear barreras autoimpuestas. Los estudiantes lo expresan de la siguiente forma:

“Yo antes tenía miedo de expresarme, en cambio, poco a poco he aprendido que debo creer en mí misma, que yo puedo lograr las cosas, que cuando me tengo confianza y actúo por ser cada vez mejor, me convierto en mejor persona cada día y se me abren más puertas.”

(E3G1)

“Debo tener confianza en mí, estar dispuesto a enfrentar lo que venga, saber que debo estar segura de mis capacidades para alcanzar nuevos retos en la vida.”

(E11G3)

Todo esto confluye en la idea del esfuerzo y la perseverancia como propuestas de crecimiento y desarrollo personal. En el desarrollo de habilidades y capacidades para la vida, es esto lo que marca la diferencia sustancial entre un logro y una meta frustrada. De igual modo, se presenta como alternativa de acción e incluso de esperanza para un futuro que se torna complejo y con incertidumbre. Algunos estudiantes lo evidencian del siguiente modo:

“Debo mantenerme fiel en la meta y nunca pero nunca rendirme porque el que persevera en la vida, alcanza sus metas, puede que no sea fácil lograr todo, pero puedo ir logrando pequeñas cosas poco a poco.”

(E4G1)

“La clave en la vida para lograr lo que me proponga es explotar todo el potencial que tengo, aprovechando lo bueno, y aprendiendo de lo malo para mejorar cada día.”

(E5G1)

“Todo está en creer en mi capacidad como estudiante, darle importancia a cualquier cosa que me proponga y ponerle todo el esfuerzo posible para lograr lo que quiero.”

(E7G2)

“Yo creo que todo comienza por uno mismo porque no todo se tiene que lograr con la ayuda de los padres o los profesores, por eso es que debo esforzarme, aprender de cada obstáculo y convertirlo en una oportunidad de superación.”

(E2G1)

Es posible concluir que la proyección futura se puede comprender a partir del conjunto de estrategias desplegadas para la consecución de los objetivos vitales en el marco de la contradicción entre las aspiraciones personales y los condicionamientos del entorno social. Entre los jóvenes también es un proceso mediado por una visión de vida e identidad todavía en proceso de construcción. En el caso del Urabá Antioqueño además, la posibilidad de aspirar a esas metas vitales también está condicionada por factores sociales y económicos, tal y como se analiza a continuación.

4.7.3. Recursos económicos, contexto social y relación con el entorno

No obstante, al pensar en la construcción del proyecto de vida, es necesario tener en cuenta que más allá de la proyección futura, las posibilidades de autorrealización también van a depender de las oportunidades o limitaciones que ofrezca el contexto al cual pertenece el individuo. Es decir, las aspiraciones y realizaciones personales se van constituyendo a partir de las relaciones que el individuo establece con el territorio o desde las realidades que ofrece su entorno. En contextos vulnerables estas interacciones suelen ser complejas y limitadas por dinámicas económicas y sociales.

De esta manera, en el itinerario vital se evidencia una interacción permanente entre dos aspectos. En primer lugar, por factores estructurales como los recursos económicos y el acceso a medios de apoyo financiero. En segundo lugar, por factores subjetivos que pueden hacer variar las condiciones económicas o sociales, en función de las relaciones establecidas con el contexto social, familiar o laboral. Ambas dinámicas definen la construcción de proyectos vitales no lineales que se van configurando a partir de una constante tensión entre las estrategias por obtener los objetivos vitales y las posibilidades concretas de realización en el marco de unos condicionamientos concretos.

En efecto, en el Urabá Antioqueño, uno de los factores determinantes en la construcción del proyecto de vida, son los condicionamientos estructurales impuestos por la

posesión de recursos económicos y fuentes de empleo familiar o personal. De esta manera, más allá de las expectativas frente al curso vital, existe una consciencia real acerca de los posibles obstáculos en la búsqueda de la autorrealización personal. Al sistematizar los factores que influyen en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes del Urabá, se evidencian cuatro que toman parte en este proceso:

1. Recursos Económicos.
2. Entorno social.
3. Perspectiva de género.
4. Factores personales.

4.8. Proyectos de Vida Alternativos (PVA)

A su vez, estas dinámicas se pueden resumir en tres componentes, a partir de los cuales se produce la construcción alternativa del proyecto de vida al tener en cuenta la relación con el entorno social y económico. De manera gráfica, se podrían representar así:



Figura 4: Componentes de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)
Fuente: elaboración propia

4.8.1. Limitaciones de los recursos económicos y estrategias de trabajo informal en la construcción del proyecto de vida

Al momento de pensar en las variables que influyen en la construcción del proyecto de vida, los estudiantes identifican varios factores de orden económico que se evidencian como obstáculos significativos. De esta manera, para estos jóvenes y adolescentes, la falta de independencia económica se constituye como uno de los obstáculos que más tiene repercusiones en la construcción del proyecto vital. Esto se explica porque anula las posibilidades de ir al colegio en el día a día por falta de transporte o alimentos para consumir.

Por la imposibilidad de pagar los materiales escolares para desarrollar las actividades académicas. O porque limita las posibilidades de realizar el siguiente curso académico. Esto se manifiesta a través del relato del siguiente estudiante:

“Lo que más me da problemas a mí en el Colegio es que yo no tengo plata¹⁷ por mi cuenta. A mí me paga todo mi padrastro que no me da nada cuando pelea con mi mamá. Él se va varios días y no vuelve a la casa y entonces nos quedamos varados¹⁸. Tenemos que comer de a poquitico todos y la comida se va acabando o sino, vamos al Colegio sin comer y nos toca esperar a que empiece el descanso para comer la comida del Restaurante¹⁹. De todas maneras yo trato de no falta siempre que pueda, es que el estudio es lo más importante, es lo que lo puede ayudar a uno.”

(E18G4)

“El año pasado, a mi papá casi que no le pagan la liquidación²⁰ de diciembre. Llegó el 15, luego llegó fin de año y luego empezó el año otra vez y no teníamos plata para

¹⁷ Se refiere al dinero. Es una forma común de denominar al dinero en Colombia.

¹⁸ Modismo colombiano que se refiere a una situación donde hay pocas alternativas.

¹⁹ Servicio que prestan las instituciones educativas colombianas de primaria por disposición del Ministerio de Educación Nacional y consiste en ofrecer un desayuno o un almuerzo según sea la jornada de estudio.

²⁰ Pago que se da al finalizar un contrato y suele incluir algunos beneficios económicos adicionales.

comprar los útiles²¹ y ni tan siquiera teníamos para los pasajes. Nosotros vivimos en una vereda, a 30 minutos en moto. Entonces mi hermanito y yo nos íbamos todos los días caminando por la trocha para llegar a la escuela. Nos demorábamos como una hora y salíamos desde las cinco de la casa para llegar a tiempo. A esa hora todavía estaba muy oscuro, pero igual no nos importaba porque queríamos ir a estudiar.”

(E20G4)

En ambas historias se observa cómo la construcción del proyecto de vida y el proceso formativo queda coartado por las limitaciones que impone el contexto, así como por las estructuras familiares y los roles asumidos por la figura del “padre” como proveedor. En efecto, en contextos de desestructuración familiar, el sostenimiento económico es llevado sólo por uno o pocos miembros del hogar. Este papel es ejercido tradicionalmente por el hombre debido a dos factores. En primer lugar, por la configuración cultural e histórica de los roles familiares en el Urabá Antioqueño, donde los hombres se encargan del trabajo y las mujeres del cuidado de los hijos. En segundo lugar, por las pocas oportunidades de empleo disponible a nivel general y en particular con respecto a las mujeres. Así, ellas tienen pocas posibilidades de trabajo en restaurantes, en el cuidado de niños, en la limpieza de casas y en la venta de artículos. Por ello, se comienza a evidenciar que el proyecto de vida en esta región

²¹ Se refiere a los materiales escolares.

también está mediado por la perspectiva de género, tal y como se observará en profundidad en el penúltimo apartado de este capítulo.

De estos dos relatos también sale a relucir un sentido de responsabilidad y superación a pesar de la adversidad de las circunstancias. Esto adquiere interés por dos razones. De un lado, evidencia que a su corta edad, son conscientes de que el factor económico se convierte en el principal limitante con el que se pueden encontrar al momento de pensar en construir un proyecto de vida. De otro, demuestra que precisamente debido a la certeza de esta realidad, ponen en práctica estrategias concretas para contribuir a su autorrealización. Para ellos, el estudio se convierte en la respuesta inevitable frente a la complejidad de la situación y al futuro que les gustaría lograr.

De igual manera, es interesante observar que la posibilidad de aspirar a la construcción de un proyecto de vida exitoso, también depende de las condiciones económicas familiares. En este sentido, la situación económica de los hermanos o los padres, puede influir en las posibilidades de sostenimiento del hogar o de continuación de los estudios. Por tanto, las situaciones de desempleo de uno o varios de sus miembros, tiende a influir negativamente en el desarrollo del curso vital. Esto entra en directa relación con la pérdida de apoyo económico como una de las situaciones que más preocupa a los estudiantes al momento de pensar en su itinerario vital. Pues en efecto, esas circunstancias en las que tiende a fluctuar la economía familiar, tiene algunas repercusiones en las posibilidades de autorrealización personal. Eso manifiesta uno de los estudiantes:

“Mi mamá y mi papá trabajaban. Ella trabajaba limpiando una casa y él en una finca. Pero a mi mamá la echaron²² porque ellos (los dueños) se fueron a vivir a Apartadó. Entonces para colaborar en la casa yo le dije a mi papá que me buscara trabajo en la finca. Él me ayudó a conseguir el trabajo allá con la condición de que sólo fuera los sábados para no perder clases. Así, yo también colaboro en la casa.”

(E12G3)

Con este relato también sale a relucir una de las principales características de estos jóvenes del Urabá Antioqueño y es que compaginan la vida escolar con las obligaciones laborales. En efecto, a nivel personal, lo que más preocupa a algunos de ellos, quienes a su corta edad ya trabajan, es la posibilidad de perder el empleo del que obtienen recursos para contribuir al sostenimiento familiar o comprar los materiales escolares. A su vez, esto se relaciona con las pocas oportunidades de empleo disponibles ya sea por su propia juventud o por los propios condicionamientos económicos de este municipio de Urabá.

Por ello, al pensar en las estrategias desplegadas por los estudiantes ante la escasez económica individual o familiar, se comprenden las dimensiones de lo que implica la construcción del proyecto de vida en el Urabá Antioqueño. En este sentido se identifican unas coyunturas vitales donde las etapas tradicionales de la infancia y la adolescencia, se

²² Se refiere al despido laboral.

alternan con las responsabilidades económicas y laborales de la vida adulta. Por tanto, para la mayor parte de los estudiantes que hacen parte de esta investigación, la mayor o menor disponibilidad de recursos económicos tiene un papel fundamental en el curso vital. Es así que es posible identificar que la mitad de ellos ya trabajan en actividades económicas informales. A través del relato de uno de ellos se puede evidenciar cómo es el día a día de estos jóvenes estudiantes y trabajadores del Urabá Antioqueño:

“Desde chiquiticos mi mamá nos enseñó a ser muy responsables entonces desde que yo entré al Colegio empecé a buscar trabajo porque mi papá se fue con otra señora y ya casi no nos mandaba plata. Entonces yo hablé con unos amigos para que me ayudaran a buscar trabajo y uno de ellos me colaboró con su papá que tenía un taller de mecánica. Entonces yo estudio en la mañana y me levanto desde las cinco para organizarme y salir al Colegio. Cuando salgo, me voy para la casa y almuerzo. Después de eso descanso una horitas y me voy para el taller donde trabajo una dos o tres horas. Entonces ya por la noche hago las tareas o si no tengo me voy con mis amigos a jugar fútbol o salir por ahí.”

(E10G2)

En el anterior relato se evidencia una característica común de estos jóvenes urabaenses que asumen cargas similares. De un lado, se identifica un sentido elevado de responsabilidad frente a las personas y las instituciones con las que se relacionan. En este caso se trata de la familia y la institución educativa. De otro, se observa una sólida autonomía para tomar decisiones y desplegar acciones concretas frente al tipo de proyecto al que aspiran. Autonomía que también es adjudicada por otros jóvenes menos responsables y menos reflexivos frente a sus objetivos vitales, quienes abandonan el Colegio por desidia o porque quieren dedicarse por completo a su vida laboral.

Para ampliar este panorama, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo, el concepto de trabajo informal se refiere al conjunto de empresas o trabajadores del ámbito rural o urbano, que trabajan por cuenta propia en actividades de subsistencia como las ventas callejeras, los limpiabotas, o los trabajadores domésticos, de fábricas y de microempresas que no están reconocidos por ningún marco jurídico (2002). Es decir, las actividades desarrolladas están principalmente orientadas a garantizar el sostenimiento diario y dependen de las estrategias implementadas para recibir a cambio de alguna actividad temporal. Es así que estos trabajadores están expuestos a un mayor nivel de vulnerabilidad puesto que no tienen ninguna protección jurídica o social ni contratos que respalden sus actividades (Organización Internación del Trabajo, 2002). Por consiguiente, allí juega un papel fundamental la creatividad y el aprovechamiento de las habilidades que tenga la persona que desarrolla actividades en el ámbito de la economía informal. Así, los estudiantes que hacen parte de esta investigación, se desempeñan concretamente en las siguientes actividades:

- Cocina y venta de comidas rápidas como empanadas, perros, hamburguesas o arepas²³.
- Cuidados de niños y bebés temporalmente.
- Lavado de casas, cocinas, vehículos y motos.
- Trabajo en actividades relacionadas con reparación de electrodomésticos, vehículos y motos.
- Trabajo como vendedoras en tiendas, almacenes y supermercados.
- Trabajo como cocineras en restaurantes.
- Conductores de coches²⁴ para transportar madera y productos alimenticios.

Así, al analizar el impacto de la construcción de un proyecto de vida donde la niñez y la juventud se alternan con las responsabilidades propias de adultez, es preciso resaltar que esto tiene repercusiones en dos ámbitos. En primer lugar, desde el ámbito escolar, esto tiende

²³ Se trata de comidas callejeras colombianas tradicionales.

²⁴ El concepto ya se explicó en la nota número 9.

a complicar el desempeño de las actividades académicas pues estos jóvenes suelen tener menos tiempo para desarrollar sus tareas escolares. Así, estudian en la mañana, trabajan en la tarde y hacen sus deberes académicos en la noche, por lo cual al día siguiente llegan cansados a estudiar. De igual manera, algunas de estas actividades laborales a veces se realizan en horarios de estudio, por lo cual en ocasiones esto es causa de absentismo escolar. En segundo lugar, desde el ámbito personal, esta alternancia puede ocasionar repercusiones positivas pues si bien para algunos esto interfiere en el ámbito académico, para otros esto es una manera de desarrollar sus habilidades y capacidades. Efectivamente, al adquirir responsabilidades de la vida adulta, algunos de ellos desarrollan mayor compromiso, autoconfianza y empoderamiento al actuar desde la autonomía en la construcción de su proyecto de vida.

4.8.2. Entorno social y relaciones sociales e interpersonales

En segundo lugar, también se evidencian factores de orden social y familiar que tienen un papel en la construcción del proyecto de vida. En el caso de los estudiantes con los cuales se ha realizado esta investigación, se trata de entornos familiares complejos y desarticulados. En la mayor parte de los casos, se trata de niños y jóvenes que viven principalmente con su madre y con su padrastro. Esto se explica principalmente por la separación de los padres o por el abandono del papá. En este primer ejemplo, se trata de hogares desestructurados donde se evidencia la dependencia económica y la violencia intrafamiliar, de acuerdo con los testimonios de los docentes. En el caso de los que viven con el padre, que son una minoría,

se debe a la muerte prematura de la madre debido a causas de salud. De otro lado, un solo estudiante vive con sus abuelos dado que los padres trabajan en la ciudad de Medellín.

Es pertinente destacar que dependiendo de la formación académica de la familia, también se recibe un mayor o menor acompañamiento familiar. En efecto, en cuanto a las madres, éstas hicieron principalmente la primaria. Por su parte, la mayoría de los padres alcanzaron a terminar el Bachillerato e incluso a realizar técnicas. Así, si bien para la mayoría de los estudiantes es importante recibir apoyo en su proceso académico, sólo la mitad de ellos recibe este seguimiento. De acuerdo, con sus argumentos, explican precisamente que los obstáculos están relacionados con la falta de tiempo por asuntos laborales o la dificultad debido al desconocimiento de los temas a desarrollar en las actividades escolares. Uno de los estudiantes lo explica en estos términos:

“No tener el apoyo de la familia, afectaría enormemente mi proyecto y metas en la vida, porque yo me he dado cuenta que cuando ellos me apoyan me va mejor en el Colegio. Pero en estos días hemos tenido muchos problemas en la familia porque mi papá se mantiene trabajando y mi mamá no sabe los temas porque estudió hasta Primaria. Por eso a veces ni llevo tareas porque no sé cómo hacerlas bien. En cambio cuando mis hermanos me ayudan a hacer las tareas me va mejor.”

(E15G3)

De igual forma, la familia y los amigos adquieren un papel en la construcción del proyecto de vida, si se tiene en cuenta la influencia que pueden tener en la toma de decisiones. En efecto, esto permite evidenciar nuevamente cómo al momento de desarrollar las acciones orientadas a obtener los objetivos vitales, también entra en juego el rol que tienen los familiares o los amigos en las elecciones personales. En tiene interés porque evidencia que más allá desde la reflexión crítica y la autonomía, hay unos factores externos que a veces actúan como soporte, apoyo o limitación. Los estudiantes lo evidencian a través de las siguientes afirmaciones:

“Según la persona con que nos relacionemos, nos pueden influenciar a tomar malas o buenas decisiones, por eso también debemos seguir los consejos de personas ejemplares y de familiares que nos quieran hacer bien.”

(E14G3)

“Debemos tener cuidado de las malas amistades y las personas envidiosas porque nos podrían afectar en el logro de nuestras estrategias planteadas ya que tal vez te hacen actuar o actúan no de la mejor manera y esto nos puede afectar.”

(E16G4)

“Debemos cerciorarnos de que los amigos sean buenas personas, ya que, si son malas personas nos podemos dejar influenciar por ellos, y no llegar a nuestras metas, no dejando que salgamos adelante.”

(E13G3)

“Debemos tener cuidado de la mala fe y la envidia de algunas personas sobre nosotros, ya que lo incitan a uno a no salir adelante por estar dando malos consejos, malos comentarios y sobre todo haciéndonos sentir incapaces.”

(E9G2)

“Uno como persona siempre va a estar rodeado de otras personas y esas pueden llegar a ser un gran apoyo o por lo contrario nos podrían afectar demasiado en nuestro entorno a nosotros como personas por que en el camino nos vamos a encontrar con personas pesimistas, negativas que solo nos van a querer hundir, que no van a querer que salgamos adelante y aunque no lo hagan a propósito, las palabras tiene mucho poder y estas podrían estar afectándonos demasiado.”

(E11G3)

De las reflexiones de esos estudiantes se evidencia una construcción sobre la antítesis de las relaciones familiares frente a las establecidas con personas conocidas en otros ámbitos de la vida. De esta manera, el familiar representa la zona de confort y de seguridad ante la que es posible obtener seguridad, confianza, apoyo y buen consejo frente a los hechos del día a día. De igual modo, se evidencia una percepción sobre lo que representaría el mal amigo. Según estas apreciaciones, sería aquél que no ofrece solidaridad, actúa desde la envidia y se convierte en una mala influencia al momento de actuar o tomar decisiones. En consecuencia, la familia, los buenos amigos y las personas positivas son aquellas que podrían ser tenidas en cuenta al momento de tomar decisiones vitales y seguir el curso de la vida.

Es así que se evidencia una interrelación con la familia y el entorno social como factores que juegan parte en la construcción del proyecto vital. El soporte familiar y las interacciones al momento de orientar decisiones son importantes si se tiene en cuenta su impacto en la determinación del rumbo que tomen las acciones personales. Por ello, la configuración que adquiera el curso vital no se puede entender en sí misma, sino a partir de su relacionamiento con las realidades familiares y sociales. Contexto que suele ser complejo, contradictorio y está sujeto a las dinámicas del diario vivir. En este caso, entran en juego las aspiraciones vitales, las estrategias concretas para su realización y las posibilidades que ofrezcan los condicionamientos específicos de una comunidad. Es en el marco de estas coyunturas donde se construyen estos proyectos de vida. Proyecciones vitales complejas, no lineales y vinculadas a unos procesos histórico-sociales. No es negar la posibilidad autorrealizadora del individuo sino tener en cuenta cómo su existencia se configura a partir de estas relaciones.

4.8.3. Perspectiva de género: impacto del contexto social y los recursos económicos en la construcción del proyecto de vida

Por último, la perspectiva de género es un factor que también toma parte en la construcción del proyecto de vida. En el Urabá Antioqueño, es uno de los factores que determina el proceso de transición desde la educación primaria hacia la educación secundaria o incluso desde la educación secundaria al mundo laboral. No obstante, se tiene en cuenta el planteamiento de que el curso vital no es una configuración lineal y está sujeta al entorno social del cual hace parte el individuo. En ese sentido, es preciso tener en cuenta que las trayectorias de las niñas y jóvenes en esta región están expuestas a coyunturas complejas y contradictorias que se relacionan entre sí. Por ello, no se da una transición lineal desde la infancia, pasando por las etapas de la educación básica, para transitar hacia el mundo laboral y la construcción de una familia, sino que estos momentos vitales se alternan simultáneamente con el estudio, el trabajo y la conformación de una familia.

Es así que al momento de preguntar a las estudiantes cuál es el factor que más les preocupa al momento de pensar en su proyecto de vida, se refieren a la posibilidad de quedar embarazadas. Por ello, en el contexto donde se desarrolla esta investigación, se evidencia que las jóvenes que han quedado embarazadas, son las que más dificultades encuentran para lograr construir un proyecto vital que responda a sus intereses personales. En el caso de ellas, la transición de la infancia a la juventud no está marcada por la acumulación de cursos escolares o por años de vida, sino por una infancia o una adolescencia rápidamente transformada por el hecho de convertirse en madre a temprana edad. Es una niñez que

rápidamente se trasmuta desde vestir muñecas hacia el cambio de pañales y desde el juego con barbies al cuidado de los hijos. Es una etapa vital particular que no responde a ningún paradigma ideal acerca del significado de ser madre o niña, sino que va configurando nuevas perspectivas frente a las responsabilidades, los compromisos y el futuro.

Es ahí cuando pensar en el proyecto de vida deja de ser un ideal y se convierte en una construcción real, concreta y sujeta a unos condicionamientos específicos. Plantear el futuro para algunas de estas jóvenes madres de familia, no deja de estar ligado a pensar en el futuro de sus hijos. Para una de estas niñas, quien fue madre a los 16 años de edad, su proyección vital está ligada a las estrategias a desarrollar para asegurar el bienestar de su hija de 10 meses de nacida:

“Ser mamá tan joven ha hecho que piense en tener más responsabilidades y más consciencia de las personas que dependen de mí. Yo por ejemplo ya empecé a trabajar en una tienda donde venden ropa y ayudo con la plata para sostener a mi hija porque el papá se fue de Carepa cuando acabó el año. Por eso cuando él se fue, todo fue muy duro porque en mi familia no tenemos mucha plata y entonces yo me tuve que salir de estudiar. Imagínese que yo me graduaba ese año pero al final no pude mientras pasaban los últimos meses del embarazo y los primeros desde el nacimiento. Ya este año volví a empezar

once y mi mamá me está ayudando a cuidarla, así yo puedo estudiar en las mañanas y trabajar por las tardes. Si todo sale bien espero graduarme del colegio este año.”

(E14G3)

Como se puede ver, en contextos vulnerables, el factor género adquiere un impacto en los proyectos vitales. Así, éstos no son una construcción que depende de la edad y de las aspiraciones sociales, sino de las posibilidades económicas y de la escasa gama de oportunidades laborales para las mujeres de la región. Son proyectos de vida que entran en contradicción con la idea del curso vital como conjunto de estrategias y acciones en favor de los objetivos vitales. De una manera más realista, es un proceso a través del cual se configura el curso vital, teniendo en cuenta las oportunidades y posibilidades que ofrece el contexto social y económico. En el caso de otra estudiante, se evidencia otra circunstancia en la que entra en juego el factor género al momento de pensar en las proyecciones vitales:

“Yo soy la mayor de la casa entonces empecé primero el Bachillerato. Pero dos años después, cuando yo ya iba para octavo y mi hermanito iba a empezar sexto, mis papás me dijeron que yo no podía seguir estudiando porque le tenían que dar la plata a él. Yo les pregunté que por qué, que no entendía, que si era porque yo soy mujer y el hombre, pero ellos no supieron que contestarme, que obedeciera. Por eso yo empecé a buscar trabajo desde diciembre y yo me di cuenta que en una

tienda necesitaban una vendedora. Yo fui al negocio y me presenté, que yo era muy responsable y que si quería iba al colegio a preguntar. El dueño preguntó y le dijeron que si, entonces me dio el trabajo. Ya entonces yo trabajaba por la mañana y cuando salía de la casa me iba para la tienda. Así pasaron dos años hasta el año pasado que empecé a buscar nuevas oportunidades. Me di cuenta que en el SENA estaban haciendo una Técnica de Atención en Primera Infancia y para eso no tenía que haber terminado el Colegio todavía. Entonces cómo le parece que pasé y empecé a hacer tres cosas a la vez: la técnica, el colegio y el trabajo en la tienda. Ya a finales de julio de este año me gradué de la Técnica y en diciembre me graduaré como Bachiller. Esto me ha enseñado que con amor, entrega, esfuerzo, sacrificio, confianza y fe en Dios, las cosas se pueden lograr, que por más difícil que sea el camino, todo, todo se puede lograr.”

(E3G1)

En esta historia de vida, más allá del éxito que se evidencia en los resultados finalmente obtenidos, también se puede dar cuenta de cómo el factor género impacta en los cursos vitales. De igual manera, permite identificar nuevamente cómo estas aspiraciones vitales y las estrategias concretas para obtenerlas, hacen desplegar un conjunto de actividades

económicas que generan una interrupción en la transición normal desde la niñez hacia la juventud. En este caso, la niñez se solapa con responsabilidades propias de la vida adulta y laboral, haciendo desplegar un conjunto de compromisos que explican la actitud proactiva de estos estudiantes frente a las realidades de sus familias y su entorno escolar.

Es por ello que el análisis del factor género también adquiere importancia al momento de estudiar los procesos de construcción del proyecto de vida en el Urabá Antioqueño. En efecto, al sumar en una misma ecuación la variable pobreza, género y edad, se configuran cursos vitales que suelen tener unas posibilidades de realización muy limitadas. Ahí entra en juego tanto la autonomía desarrollada por estos jóvenes como el apoyo familiar y escolar recibido para hacer frente a estas realidades. Estas dos últimas variables, autonomía e institución educativa, pueden equilibrar estos proyectos de vida alternativos hacia uno u otro lado de la balanza de la autorrealización, tal y como se analizará en el siguiente capítulo.

4.9. Conclusiones sobre la construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en el Urabá Antioqueño

La tensión entre las aspiraciones vitales y las limitaciones o las posibilidades que ofrece el entorno social y económico, define la configuración del Proyecto de Vida en el Urabá Antioqueño. En este caso suele ser complejo, no es lineal y es transversal. Adquiere múltiples dimensiones donde la transición tradicional desde la niñez a la adolescencia, está

distorsionada por la adquisición de responsabilidades de la vida adulta. Más allá de construir un curso vital donde la proyección futura y la valoración de sí mismo determinen el rumbo de la existencia, las posibilidades reales de autorrealización están condicionadas por los recursos económicos, el contexto social y la relación con el entorno.

De esta manera, una de las características de estas trayectorias vitales es que están sujetas a la incertidumbre. En efecto, estos cursos vitales adquieren sentido a partir de su relación con la fluctuación de los recursos económicos, el apoyo familiar y la búsqueda de estrategias de autosostenimiento. Desde esta perspectiva, la creatividad, la iniciativa y el rebusque²⁵, surgen como estrategia para atender a las necesidades del hogar y al costeo de los materiales escolares.

Es ahí cuando surge la idea de Proyectos de Vida Alternativos (PVA). De acuerdo con esta investigación, un proyecto de vida alternativo no niega la posibilidad de poder actuar en favor de los objetivos vitales, sino que hace referencia a un proceso alternativo donde la vida académica de la niñez y la adolescencia, se alterna simultáneamente con las responsabilidades laborales de la vida adulta. En este sentido, la búsqueda de las metas personales y la colaboración con el sustento del hogar se complementa con el proceso de formación en el ámbito escolar. Por ello, más allá de identificar las dimensiones de un

²⁵Término que en Colombia hace referencia a la creación de estrategias de microemprendimiento y comercio a nivel personal o familiar para contribuir al sustento personal o familiar.

Proyecto de Vida ideal y lejano, se logran establecer las dimensiones de un curso vital que se construye en el día a día.

Estos Proyectos de Vida inciden en el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalecen el empoderamiento del estudiante en su dimensión individual. Estos procesos de potenciamiento a nivel personal, en efecto no son garantía de éxito laboral o económico en el futuro cercano. Sin embargo, impactan en el fortalecimiento de la autonomía al momento de tomar decisiones y de actuar de una manera crítica en favor de unos objetivos propuestos. De igual manera, posibilitan al estudiante hacer ejercicio de su liderazgo impactando en su entorno familiar y escolar.

CAPÍTULO 5

Dificultades y retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA): aportes de la escuela en el posconflicto

5. DIFICULTADES Y RETOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA): APORTES DE LA ESCUELA EN EL POSCONFLICTO

Una vez repensado el papel del contexto social y económico en la construcción de los proyectos de vida, hace falta preguntarse qué papel cumple la institución educativa en este proceso en su calidad de principal escenario de socialización y formación de estos jóvenes. Esto es necesario por cuanto la escuela no es un escenario apartado del contexto al que pertenece, sino que las relaciones que establece con los actores sociales y las problemáticas que le aquejan, también están relacionadas con ese entorno. Por eso cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la construcción de los Proyectos de Vida alternativos en el Urabá Antioqueño.

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. El segundo se evidencia a partir de septiembre de 2014 con la apertura de dos nuevas Sedes: Diocesano Santa María y Provincia Playón. El tercer momento 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 terminará ahí, pero para efectos de delimitar este estudio que inició en enero de 2013, 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 capítulo, se pretende identificar como se evidenció este proceso en la Institución Educativa El Playón. Posteriormente, en el último apartado de este capítulo se analizan críticamente las dificultades y los retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos. Es decir, se tienen en cuenta logros, dificultades y desafíos para promover este proceso.

5.1. Retos de la Institución Educativa El Playón en el año 2012

Al analizar los principales tipos de problemáticas que había la Institución Educativa El Playón, ha sido posible sistematizar las dificultades que enfrentaba el Colegio desde su creación en 2012. Esto ha sido clave para identificar los retos significativos que debía abordar el Colegio para poder consolidar un proyecto educativo centrado en el humanismo como eje orientado de los procesos formativos.

Por ello, al hacer una recapitulación sobre los conflictos que se vivían en el Colegio desde sus inicios, es preciso enfatizar que había problemáticas relacionadas con factores académicos, sociales y culturales. Estas situaciones se pueden sintetizar en el cuadro que aparece a continuación:

Tabla 3
Problemáticas de la Institución Educativa El Playón en el año 2012

Problemáticas relacionadas con factores culturales y sociales	Problemáticas relacionadas con factores académicas
Expulsiones desde otras instituciones educativas e integración en un nuevo contexto escolar.	
Entorno escolar con población escolar diversa y problemáticas familiares complejas: desintegración familiar, abandono, maltrato intrafamiliar y trabajo infantil, entre otros	Baja motivación respecto a la construcción del proyecto de vida.
Gestión de la diferencia en el marco de la diversidad cultural: tensiones de puntos de vista, construcción de estereotipos y prejuicios, construcción del	Bajo rendimiento académico o problemas académicos relacionados con la falta de acompañamiento familiar

autoconcepto con relación a la idea de un “otro antagónico”.

Agresiones físicas y verbales: peleas, agresiones físicas con empujones, patadas, puños, palos, piedras o armas cortopunzantes y uso de apodos e insultos

Carencias económicas que incentivan el trabajo infantil y la deserción escolar, tanto por iniciativa o necesidad familiar, como por decisión del estudiante

Destrucción de la infraestructura educativa desde fuera y dentro del colegio

Situaciones de pandillismo

Fuente: elaboración propia

De esta manera, teniendo un conjunto de problemáticas que vinculaban características propias del contexto social donde estaba ubicado el Colegio y que se relacionaban con el fortalecimiento de una Institución Educativa recién creada, se presentaban los siguientes retos:

- Construir una idea de identidad playonista que impactara en la construcción de un sentido de pertenencia como posibilidad de comenzar a construir un nuevo proyecto educativo en el municipio de Carepa.
- Fomentar procesos de resolución asertiva de conflictos con el fin de mejorar la convivencia escolar.
- Comenzar a implementar un proyecto educativo que se reflejara en el desarrollo de dinámicas escolares que se reflejaran en la motivación por estudiar desde la reflexión sobre el proyecto de vida a corto y largo plazo.
- Desarrollar un proyecto educativo institucional donde el humanismo se convierte en apuesta por formar seres humanos íntegros, con conocimientos y habilidades necesarias para las relaciones interpersonales, familiares, escolares y sociales.

5.2. Papel de la Institución Educativa El Playón en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos

Al analizar los retos que tenía la Institución Educativa El Playón en 2012, es posible identificar que asumió un papel crítico y activo ante la visión instrumental de la enseñanza en el sistema educativo de Urabá. De esta manera, 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.

Esto se evidencia a través del siguiente esquema. De igual manera, en las páginas siguientes, se contextualiza y analiza el proceso en profundidad:

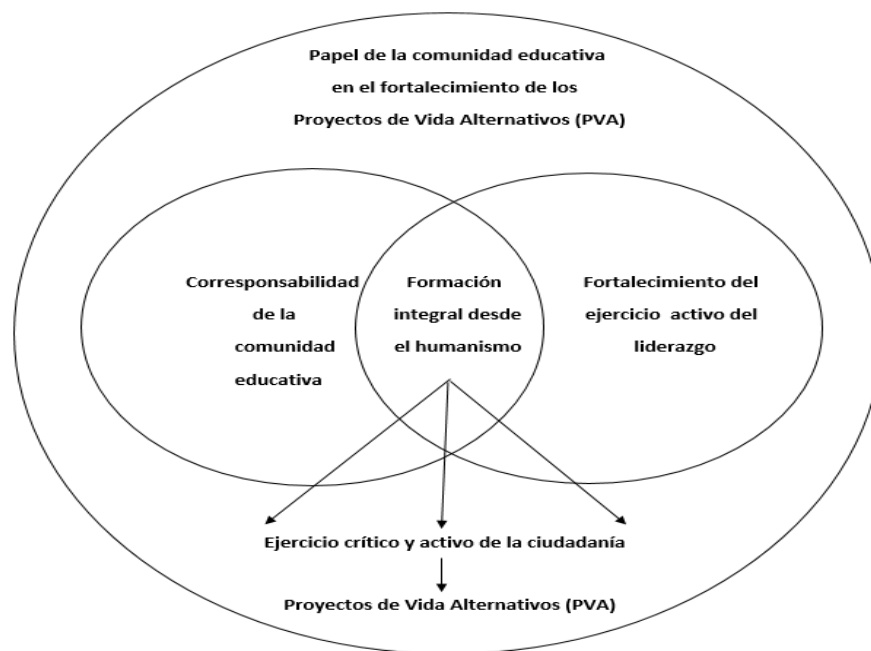


Figura 5: Papel de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)
Fuente: elaboración propia

En esa medida, este capítulo se desarrolló a partir de las técnicas e instrumentos utilizados en el capítulo 4, dando como origen a la siguiente matriz de análisis:

Tabla 4:
Matriz de análisis sobre el papel de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)

Matriz de Análisis		
Categoría	Subcategorías	Definición conceptual
Corresponsabilidad de la comunidad educativa	Estudiantes Directivos Docentes	Esta categoría hace referencia a la responsabilidad que estudiantes, docentes, directivos y padres de familia deben asumir

	Padres de Familia	para responder de manera comprometida a las realidades de la Institución Educativa.
Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo	Construcción colectiva del colegio	<hr/> 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.
Hace referencia al empoderamiento de los estudiantes frente a las realidades de la Institución Educativa	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.
	Educación con sentido humanista	<hr/> 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.

Formación integral desde el humanismo	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.
Es una propuesta de formación integral que articula el desarrollo de	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.
saberes con habilidades y capacidades que favorecen el éxito académico y la convivencia en comunidad.	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.

5.3. Fase 1: Fortalecimiento de la corresponsabilidad de la comunidad educativa

La primera fase del proceso sobre el que se habló en la introducción de este capítulo, respondía a dos retos: mejorar la motivación académica y la convivencia escolar, así como promover el relacionamiento con la Sede Principal. En este sentido, este momento se representa con tres procesos significativos. En primer lugar, la creación del Comité de Convivencia como estructura académica encargada de gestionar los problemas de convivencia en el entorno escolar y con el seguimiento de estos procesos desde la Coordinación General. De esta manera, desde el Comité de Convivencia se comenzaron a generar propuesta para hacer frente a los significativos retos que representaban los conflictos diarios en la Institución Educativa. Estas dificultades recibían un seguimiento por parte de la Coordinación, desde donde se gestionaban asuntos académicos y comportamentales. Así, se proponía un sistema de correctivos pedagógicos donde se promovían reflexiones colectivas y participativas sobre la convivencia escolar dese un conflicto particular. De acuerdo con un correctivo pedagógico, se tenían en cuenta las siguientes propuestas:

- “El estudiante deberá en primera instancia pedir disculpas a su docente por el irrespeto generado en el aula antes de salirse del colegio y al compañero agredido por la piedra que le tiró en la cabeza.

- Consultar en compañía de su madre y de su abuelo el tema de la agresión física y verbal, del respeto y de la tolerancia.
- Elaborar una cartelera y exponerla en los grados 3°A y 4°A, para el día miércoles, 5 de febrero, en la primera hora de clase.”

En esa medida, estas acciones pedagógicas de reflexión participativa sobre el conflicto llevan a generar acciones multidireccionales de solución asertiva de conflictos. De alguna manera, se trasciende al acto de pedir disculpas y se alude a la necesidad de generar dinámicas que lleven a pensar críticamente las causas y consecuencias de los conflictos en el entorno escolar. Por tanto, no sólo es asunto de los estudiantes involucrados la solución de la situación conflictiva, ni del docente a cargo, ni de las directivas. Al contrario, esta dificultad se constituye como oportunidad de involucrar a la familiar en el proceso académico del estudiante y de promover una construcción colectiva de soluciones ante las problemáticas del entorno escolar.

En segundo lugar, el Proyecto de Democracia se constituye como propuesta estratégica de la Institución Educativa El Playón para consolidar en la gestión académica,

comunitaria, administrativa y directiva del Proyecto Educativo Institucional²⁶, el humanismo como eje orientador de los procesos educativos. De esta manera, el Proyecto de Democracia se propone con el objetivo de:

“Realizar un proyecto que permita generar procesos de participación democrática entre los niños con el fin de generar actitudes de crítica, reflexión social y hacerlos partícipes de la construcción de su identidad como miembros de una comunidad educativa, como habitantes de un municipio y como ciudadanos colombianos. Es decir, que desde la niñez, los estudiantes se impliquen en el proceso de construcción y transformación de nuestras realidades sociales.”

Por otra parte, desde los procedimientos metodológicos se plantea la idea de:

Realizar actividades que permitan a los estudiantes hacerlos partícipes de la construcción de su propia visión acerca de la importancia de la participación. Entendiendo el concepto en este caso, como proceso que los hace partícipes en

²⁶ Es el documento donde se especifican los principios, objetivos, estrategias y recursos didácticos de cada institución educativa colombiana para responder a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local (Ministerio de Educación de Colombia, s.f.).

la toma de decisiones relacionadas con sus necesidades y sus deberes como miembros de una comunidad educativa y de una sociedad (...) Las actividades se centrarán en la realización de jornadas democráticas, celebraciones institucionales, celebraciones de días festivos, reconocimientos académicos y jornadas de resolución de conflictos en las cuales los estudiantes se constituyan como participantes activos de una comunidad. Se espera que con estas actividades ejerzan a la vez su derecho a la participación y se sientan como agentes de transformación educativa y social.”

En la práctica, este Proyecto se manifestó a través de la implementación de espacios de ejercicio activo de la democracia desde la elección del Gobierno Escolar²⁷ y desde la discusión colectiva sobre los retos que implicaban las dificultades académicas y de convivencia en la Institución. Así, en cada una de las dos Sedes, los candidatos discutían sus propuestas y también se realizaban foros de debate. Esto se manifestó como posibilidad de fomentar espacios de reflexión crítica y propositiva frente a las problemáticas de la Institución Educativa El Playón. De esta forma, se proponía un proceso de concientización y de apropiación del Colegio desde el reconocimiento de las potencialidades transformadoras

²⁷ Es un organismo conformado por todos los estamentos de la Comunidad Educativa (por ejemplo, Rector, Consejo Directivo, Consejo Académico, Personero y Representantes de Grupo) que tiene como objetivo velar por las normas y los valores establecidos en el Manual de Convivencia (Ministerio de Educación de Colombia, 2010).

del estudiante sobre esas realidades. Desde este enfoque, la toma de decisiones y la implementación de acciones también corresponde al estudiante.

De igual forma, desde la celebración del día de la Afrocolombianidad, se crearon las condiciones para promover espacios de reflexión crítica y constructiva sobre la diversidad como posibilidad de construir colectivamente aprendizajes sobre las diferencias personales e interculturales. Es así como se comienzan a crear las condiciones para tomar decisiones y para actuar frente a las necesidades del entorno escolar de manera colectiva. Se trata de una dinámica donde estas responsabilidades se descentralizan del docente y de las directivas, hacia el estudiante como sujeto activo de su proceso académico. En estas circunstancias, se comienzan a consolidar las condiciones para hablar de la diferencia no sólo como realidad a ser básicamente aceptada en el marco de la inclusión social, sino como posibilidad de fortalecer la convivencia escolar con base en la construcción conjunta de nuevas relaciones interpersonales. He ahí la esencial contradicción entre la tolerancia como aceptación y entre la valoración de la diferencia como aprendizaje interpersonal. El último caso implica un reconocimiento activo y un relacionamiento real en el contexto de las tensiones y las contradicciones entre varios puntos de vista. Por ello, se manifiesta la posibilidad de desarrollar habilidades concretas que lleven a fortalecer vínculos en el contexto escolar.

En último lugar, desde el Grupo de Jóvenes Líderes, se promovieron las condiciones concretas para crear un espacio donde se fortalecieran la interacción sociales desde el respeto y la solidaridad en las relaciones intragrupalas. Esto se convirtió en una estrategia para hacer

frente a los significativos problemas de convivencia del entorno escolar y para crear nuevos espacios de relacionamiento social en la Institución Educativa El Playón. Es decir, se buscaba responder a la construcción colectiva de un proyecto educativo institucional naciente que fortaleciera los vínculos dentro la comunidad educativa para responder a los retos propios del contexto al que pertenecía y formar estudiantes que contribuyeran activamente a dinamizar estos procesos.

5.3.1. El papel del estudiante: El Grupo de Jóvenes Líderes y el ejercicio del liderazgo en la Institución Educativa El Playón

En estas circunstancias de orden comportamental y académico, se presenta la idea de implementar una educación humanista que se traduzca en el desarrollo de conocimientos y en el fortalecimiento de habilidades para poner en práctica en las relaciones interpersonales. Desde este punto de vista, el estudiante no es un receptor de saberes sino que de hecho es un actor social que toma parte activa en la construcción de la Institución Educativa. En efecto, desde la concepción de esta propuesta, el estudiante no es el beneficiario de las estrategias por aportar a un mejor ambiente educativo, sino que es corresponsable de las dinámicas orientadas a cambiar dinámicas de su entorno escolar. Porque precisamente, una de las estrategias más interesantes de esta propuesta, es convertir al estudiante en destinatario y en sujeto activo de los retos que suponen las realidades del contexto escolar.

Por esa razón, cuando se hace referencia a la “Educación y humanismo” como fundamentos para educar, también se está apostando a la idea de formar ciudadanos con capacidades para actuar crítica y activamente ante los retos de su contexto social. Efectivamente, tal y como se ha evidenciado, las problemáticas vivenciadas en esta Institución Educativa, también estaban relacionadas con dificultades sociales y culturales propias del contexto de Urabá. Desde esta perspectiva, a principios del 2013 se crea por iniciativa del Rector el Grupo de Jóvenes Líderes de la Institución Educativa El Playón. Así, se puede considerar que son varios los objetivos con los cuales se crea esa nueva agrupación estudiantil:

- Crear un espacio de relacionamiento de estudiantes de Bachillerato, conformado por estudiantes sobresalientes en temas académicos y de convivencia con el fin de fomentar valores de solidaridad, compañerismo, compromiso y liderazgo dentro de la Institución Educativa El Playón.
- Utilizar este espacio como estrategia para integrar en nuevas dinámicas escolares a estudiantes con problemas de convivencia significativos para fortalecer sus habilidades ciudadanas en el marco de las relaciones de compañerismo establecidas desde el Grupo de Jóvenes Líderes.

- Plantear una estrategia de fortalecimiento de habilidades sociales y de ejercicio activo de la ciudadanía desde un grupo que interactúe con los demás estudiantes de la Institución Educativa, promoviendo el sentido de identidad playonista y la corresponsabilidad estudiantil en las problemáticas del colegio.

- Crear dinámicas de interacción donde la jornada académica también esté orientada a generar espacios de interacción con Primaria, con las otras sedes del Colegio y con toda la comunidad académica, en el marco de la realización de actividades solidarias, cívicas y ecológicas, promoviendo procesos de formación integral.

- Crear un espacio de interacción social donde se acojan estudiantes involucrados en las situaciones de pandillismo con el fin de ofrecerles nuevos espacios de inclusión social en el marco de la resolución asertiva de conflictos y el ejercicio crítico y activo de la ciudadanía.

Es por esto que desde su creación en 2013, el Grupo de Jóvenes Líderes se constituye ante todo como una materialización del humanismo en los procesos educativos de la Institución Educativa El Playón. Por ello, desde este planteamiento, ser un líder, de hecho implica promover un ejercicio crítico, real y activo del liderazgo. Es decir, se apunta a la idea de trascender al discurso de la formación humanista y se busca formar líderes que tomen

parte activa en los retos de su colegio y de su comunidad. Desde esta perspectiva, el Grupo de Jóvenes Líderes se comienzan a desarrollar las siguientes actividades:

- Participación con los docentes en la planeación e implementación de los actos cívicos²⁸.

- Refuerzos en jornadas extracurriculares a estudiantes con dificultades académicas en áreas como matemáticas y lenguaje.

- Reflexiones en salones de Primaria y Bachillerato sobre asuntos relacionados con el respeto, la tolerancia y la resolución asertiva de conflictos.

- El desarrollo de actividades de integración entre diferentes grupos en jornadas especiales como graduaciones, inicio de vacaciones y celebración del día del niño.

- La planeación de temas para reflexionar en la realización de convivencias²⁹ y la orientación de estas jornadas.

²⁸ Celebración de fiestas institucionales, departamentales o nacionales de carácter festivo como el cumpleaños del Colegio, la Elección del Gobierno Estudiantil, el día de la Afrocolombianidad, el día de la Antioqueñidad (conmemoración de la Independencia del Departamento de Antioquia) y la Independencia de Colombia.

²⁹ Jornadas escolares completas, es decir, de seis horas, donde dos grupos comparten el día en algún centro vacacional de la región de Urabá con el fin de fortalecer las dinámicas de convivencia escolar.

- Planeación de actividades de aprovechamiento sano y productivo de los descansos a través de los juegos de mesa, las lecturas y los deportes, como estrategia para evitar las constantes peleas que se producían en estas horas.

- Jornadas de limpieza y de cuidado del medio ambiente.

- El apoyo a los estudiantes con problemas de convivencia en la inserción al Grupo de Jóvenes Líderes con el fin de promover su inclusión en el entorno escolar.

- El apoyo en la planeación y en la realización de las Elecciones del Gobierno Escolar donde se elige Personero³⁰, Contralor Estudiantil³¹, Representantes de Grupo³² y Ministros de Excelencia Académica, de Ambiente, de Convivencia y de Deporte, Arte y Cultura³³.

- La Noche Blanca³⁴ como celebración de la elegancia, del sentido de pertenencia y de los logros de la institución educativa, docentes y estudiantes.

³⁰ Es el estudiante encargado de representar a los estudiantes de la Institución Educativa El Playón dentro del Colegio y entre las demás instituciones del Municipio de Carepa. Su función es hacer cumplir los derechos y deberes de los estudiantes.

³¹ Es el estudiante encargado de velar por los bienes que entran y salen del Colegio para que sean utilizados de manera eficiente y garantizar la prestación adecuada de los servicios que ofrece.

³² Es el estudiante encargado de promover ideas y estrategias para mejorar el rendimiento académico y la convivencia dentro de las aulas.

³³ Según el área del ministro, su función es presentar y poner en práctica estrategias para mejorar en el ámbito académico, en el cuidado del medio ambiente, en la convivencia escolar y en el deporte, arte y cultura.

³⁴ Celebración que tiene lugar en alguna noche antes de las vacaciones de mitad de año y se realiza en la Institución Educativa o algún otro lugar para hacer eventos. Ese día asisten directivos, docentes, empleados de

- La realización en la Sede Central, la Sede Provincia y la Sede Diocesano Santa María, de jornadas de apoyo a estudiantes con dificultades académicas o comportamentales, de integración entre los estudiantes de los diferentes grupos, de uso productivo del tiempo libre, de cuidado del entorno escolar y de reflexión sobre la resolución asertiva de conflictos.

Desde esta perspectiva, desde el Grupo de Jóvenes Líderes, se fomentan tres condiciones complementarias entre sí. En primer lugar, se crean las posibilidades concretas para que los estudiantes desarrollaran habilidades para interactuar asertivamente en contextos conflictivos. En segundo lugar, se promueve el relacionamiento con la Sede Principal como estrategia específica para consolidar las interacciones entre diferentes entornos y actores de la Institución. Por último, toda la comunidad educativa, independientemente de las funciones planteadas desde la teoría, se implica activamente en cada uno de los retos que enfrentaba el Colegio. Esto incluye a padres de familia, docentes, directivos, empleados de servicios generales y estudiantes. El proceso se podría representar a través del siguiente esquema:

servicios generales, representantes de grupo y estudiantes miembros del Gobierno Estudiantil. Estos deben ir vestidos de blanco como manera de simbolizar los hechos que se celebran en esa ocasión.



Figura 6: Actores que inciden en la corresponsabilidad de la comunidad educativa
Fuente: elaboración propia

Es posible concluir que esta primera fase del fortalecimiento de la comunidad educativa, se evidenció a través de la creación de las condiciones para fomentar una corresponsabilidad en las problemáticas y los retos que enfrentaba la Institución Educativa. Es decir, no sólo se trataba de abordar estas situaciones para mejorar la convivencia escolar y para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Al contrario, el proceso implicaba 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 tenía la Institución Educativa El Playón, se proponía una participación comprometida, responsable y activa de toda la comunidad educativa en estas situaciones para enfrentarlas asertivamente.

5.4. Fase 2: Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo

5.4.1. El liderazgo en el entorno escolar: Conceptualización teórica

El ejercicio del liderazgo implica la posibilidad de motivar procesos e incentivar el desarrollo de la autonomía en otras personas, así como de impulsar la movilización y la organización de éstas en favor de metas compartidas. En efecto, una de las características del líder es que tiene la capacidad de empoderarlas e involucrarlas en ese propósito colectivo. De esta forma, el líder tiene una visión y la comunica, promoviendo en los demás el compromiso para que potencien sus actitudes y capacidades en favor de acciones orientadas a obtener los objetivos comunes (Salazar, 2006). En consecuencia, se garantiza la posibilidad de formar nuevos líderes ante determinado grupo o institución. En consecuencia, al incentivar el fortalecimiento de las habilidades del individuo, el líder puede favorecer el desarrollo de la autonomía en otras personas (Sales, 2012). Es a partir de esa interacción horizontal y constructiva que los miembros de un grupo, institución o contexto común adquieren las condiciones para incidir en el ámbito en el que se desenvuelven.

En efecto, el liderazgo es un concepto que se contrapone al de la autoridad pues esta implica detentar el poder para promover esa actitud motivacional en otros. Por el contrario, éste nace a partir de una construcción de confianza y credibilidad, que se sustenta en proyectos contruidos y buscados colectivamente por los miembros de un grupo. Así, éste es democrático y participativo, favoreciendo el diálogo, la comunicación abierta, la colaboración, el respeto y el trabajo en equipo para solucionar dificultades y promover el

logro de los objetivos comunes (González, 2008; Sales, 2012). Por consiguiente, no consiste en delegar funciones sino en aprovechar las capacidades de cada quien, potencializar sus habilidades, generar compromiso y desarrollar acciones colaborativas frente a los resultados buscados.

En el entorno académico, el liderazgo se evidencia a partir de dos dimensiones: en el papel que asume el estudiante frente a las realidades de su escuela o en el rol que ejerce en las relaciones con la comunidad a la que pertenece. En la primera dimensión, el liderazgo debe emanar en principio desde los directivos con el fin de promover la sensibilización ante las problemáticas del centro escolar por parte del estudiante. Es así que desde el nivel docente y directivo, éste debe promover la responsabilidad y la participación de los estudiantes tanto en el proceso de aprendizaje como en las relaciones interpersonales y sociales del centro educativo (León, 2012). La intención es que él asuma un papel activo ante el proceso de aprendizaje y las necesidades de la institución educativa con el fin de que actúe significativamente sobre ellas. En concreto, se trata que no se comporte como un actor pasivo en su calidad de niño o adolescente sino que reconozca su papel como actor social que hace ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos.

En la segunda dimensión del liderazgo, se busca la movilización de la comunidad educativa en favor de las relaciones sociales con el contexto en que se desenvuelve. Se busca que estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad interactúen entre sí, se apoyen e

implementen alternativas frente a las problemáticas del entorno social. En esa medida, éste se manifiesta como una acción colectiva donde las personas asumen responsabilidades más allá de las fronteras del centro educativo y articulan los objetivos institucionales con las necesidades de la comunidad para incidir sobre ella (Calvo de Mora, 2011). Desde esta perspectiva, los procesos educativos son coherentes con las dificultades de la población, respondiendo de una manera propositiva y activa ante los retos presentados. Así, el liderazgo fomenta la sensibilidad frente a las realidades y las necesidades de la escuela, promoviendo la colaboración, la convivencia democrática, la toma colectiva de decisiones y la puesta en práctica de sus valores en las relaciones con su comunidad (Ortiz y Lobato, 2003). Es de ese modo que el estudiante no permanece ajeno a los problemas sociales y aporta estrategias para su solución. Pues en efecto, el liderazgo se relaciona con el empoderamiento y se manifiesta desde el compromiso, la participación, la corresponsabilidad y la acción frente a los asuntos de interés público a través del ejercicio activo de la ciudadanía (Sales, 2012). Es por ello una forma de adquirir una posición reflexiva y propositiva ante las realidades sociales y humanas.

5.4.2. La construcción colectiva del colegio como estrategia para promover la intervención activa del estudiante en el entorno escolar

El segundo momento de este proceso se evidencia con el cierre de la Sede Principal en septiembre de 2014 y la apertura de dos nuevas sedes. En primer lugar, la Sede Diocesano Santa María donde siguió funcionando el Bachillerato en horario de la mañana. En segundo lugar, la Sede Provincia donde empezaron a desarrollar actividades dos cursos de Primaria.

Por su parte, la Sede Central siguió actuando como centro de trabajo de la Rectoría y la Coordinación. Además, se convirtió en la Sede de los cursos de Primaria en horario de la mañana y de la tarde. Por ello, este nuevo momento en la Institución Educativa El Playón, se manifiesta como una oportunidad para consolidar un proceso de dos años desde que el Colegio fue abierto a mitad de 2012. En efecto, se presentaban dos retos. De un lado, gestionar adecuadamente el rápido crecimiento que estaba teniendo el Colegio y promover un diálogo e interacción efectiva entre las tres Sedes. De otro, consolidar el papel del estudiante en la creación de dinámicas orientadas a promover transformaciones colectivas en la Institución Educativa El Playón desde el ejercicio activo del liderazgo.

De acuerdo con esta idea, desde el Grupo de Jóvenes Líderes se manifiesta una oportunidad para atender de manera colectiva a las problemáticas y realidades de la Institución Educativa. Pues en efecto, uno de los principales objetivos es desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje desde el ejemplo como factor para compartir espacios transformadores de actitudes y comportamientos. Desde esta perspectiva, se apuesta a la idea de crear un espacio donde un grupo de estudiantes desarrollen habilidades sociales desde el ejercicio del liderazgo como posibilidad de impactar en otros estudiantes a través de la motivación, la iniciativa y la colaboración. Así, más allá de reducirse a un grupo de 20 estudiantes, el Grupo de Jóvenes Líderes, manifiesta la apuesta de la Institución Educativa por fortalecer el papel activo del estudiante en su proceso formativo. Es decir, la responsabilidad descende de los directivos y de los docentes para que el estudiante adquiera parte en la solución de las problemáticas de su entorno escolar. Desde esta perspectiva, se manifiesta una posibilidad de construir colectivamente el Colegio desde el compromiso de

los estudiantes con los procesos académicos y las dificultades de convivencia. De acuerdo con un estudiante:

“Nosotros somos muchas cosas para el colegio. Nosotros por ejemplo somos el soporte de maestros, directivos y les colaboramos a realizar las actividades del colegio. Por ejemplo, en actos cívicos, celebraciones especiales, actividades con otras instituciones. Entonces nosotros hacemos todo desde la ayuda mutua, desde la colaboración, desde el compromiso. O sea es como que estamos comprometidos con el Colegio.”

(E3G5)

Desde esta perspectiva, se produce un proceso de doble compromiso frente a la construcción del Colegio. En primer lugar, desde el estudiante con respecto a los docentes, los directivos y sus compañeros. En segundo lugar, desde el estudiante como sujeto activo en la creación de interacciones, relaciones y estrategias con las demás Sedes de la Institución Educativa para responder a sus necesidades. De esta forma, el relacionamiento entre la Primaria, el Bachillerato y la sede Provincia, adquiere parte destacada en el intento por promover un proceso de formación integral del estudiante.

Al estar ubicado en la zona rural, dentro de las estrategias orientadas a promover procesos de formación integral, adquiere especial importancia la posibilidad de responder activamente a las realidades de la Sede Provincia. Es posible suponer la dificultad que representa la interacción efectiva con una institución ubicada en la ruralidad y a 2 horas de la cabecera municipal. Por ello, el reto consiste en integrar a la Sede en las dinámicas formativas de la Institución Educativa El Playón desde las propias estrategias de los estudiantes. En efecto, la solución no pasa por vincular a los profesores en las reuniones de docentes, sino por apropiarse al estudiante de su potencial transformador sobre su contexto escolar. Según un estudiante:

“Una vez hicimos una salida a Provincia para hacer una actividad... Allá en la sede que queda por Piedras Blancas... Y de un momento a otro se largó una tromba de agua y ya era súper difícil seguir caminando porque el río también estaba ya todo crecido. En otro momento, cada pelado hubiera seguido su camino, pues, como quien dice, sálvese el que pueda. Pero acá no. Todos nos ayudábamos entre nosotros. O sea, cada uno era un granito de arena para ese objetivo común que teníamos, que era poder hacer la actividad en la Provincia”.

(E2G5)

Es por ello que el liderazgo pasa por el reconocimiento del estudiante sobre su papel colectivo en el desarrollo de los procesos formativos. En efecto, éste deviene de receptor a agente del cambio como tarea colectiva de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, se plantea la posibilidad de gestionar dinámicas de transformación en el contexto escolar desde una responsabilidad compartida por los estudiantes. Por ello, el liderazgo se manifiesta no como finalidad sino como estrategia para fortalecer el papel del colegio como escenario compartido de saberes e interacciones humanas.

Por esto, desde el planteamiento del Colegio como construcción colectiva, se plantea la necesidad de desarrollar un sentido de comunidad educativa donde se atienda a las realidades sociales de la población estudiantil. El estudiante deviene así en gestor de dinámicas que impactan en la cotidianidad del entorno escolar y en las relaciones interpersonales dentro del Colegio. El estudiante, no como receptor, sino como actor social, se apropia de las dificultades económicas del contexto desde las colectas como estrategia para atender a necesidades alimentarias de otros compañeros. Además, se empodera de estas problemáticas desde la organización y realización de obras sociales para recaudar fondos destinados a colaborar con la población estudiantil. De acuerdo con uno de los chicos:

“Nosotros lo que hacemos es liderar, ayudar a los profesores, a los estudiantes, al colegio en lo que podamos. Por ejemplo ayudamos en eventos, en obras sociales. Un ejemplo es con el pan compartido. Ahí nosotros pasamos por cada salón

de todas las sedes para que hagan colectas de algún alimento. Al final, por ejemplo después de dos semanas, les damos un mercado a las dos familias más pobres de cada salón. Nosotros también vamos a las otras sedes a acompañar a los niños en el recreo, les enseñamos que no todo es correr, descanso... entonces en cinco minuticos o media hora, les informamos de lo que pasa en la Sede Central, leemos con ellos, hacemos juegos de mesa, reflexiones sobre la convivencia”.

(E1G5)

De acuerdo con ese planteamiento, también se evidencia un empoderamiento de la construcción del Colegio desde la solidaridad, la unión y el compañerismo como alternativas orientadas a desarrollar habilidades para fortalecer la convivencia. He ahí las condiciones que cimientan las bases del sentido de pertenencia en la Institución Educativa El Playón. Dice un estudiante que aporta a este objetivo desde el compromiso personal “haciendo de mí una mejor persona cada día y haciendo actividades que ayudan al concentramiento del estudio”. En efecto, se produce una responsabilidad compartida en los procesos educativos donde los estudiantes reconocen sus posibilidades para impactar positivamente en el desempeño académico de otros chicos. De acuerdo con otro, su rol también consiste en utilizar diversos medios artísticos con el fin de favorecer estrategias de expresión diferentes a las promovidas por los ritmos musicales locales. He ahí una alternativa centrada en hacer “bailes, dramas (y) pinturas para conocernos, para expresarnos, para utilizar el tiempo libre sanamente”. Por

ello, desde la apropiación del estudiante de los procesos formativos, se evidencia la construcción de un sentido de pertenencia relacionado con la oportunidad de impactar desde las posibilidades propias en las realidades de la comunidad educativa. Así, uno de ellos reconoce que ha contribuido porque “se ha enamorado del Colegio”, por lo cual responde desde acciones centradas en “formar grandes estudiantes y en ayudar a realizar los actos cívicos”.

No obstante, para atender de manera efectiva a las problemáticas de la institución educativa, es pertinente desarrollar un proceso de crítica propositiva frente a esas circunstancias. Sin embargo, el proceso se debe descentrar desde el docente y los directivos hacia el estudiante como sujeto activo de las dinámicas de transformación en el entorno escolar. No es la crítica de los directivos que reconocen aspectos por mejorar en los procesos educativos y comportamentales del entorno escolar. Tampoco es la del docente como sujeto orientador de las directrices de los procesos formativos. Por el contrario, se trata de la crítica como proceso a través del cual el estudiante se sensibiliza ante las realidades de su entorno, las problematiza, se apropia y actúa de manera efectiva sobre ellas. Según un estudiante:

“Nosotros lo que hacemos es por ejemplo charlas sobre las dificultades de los grupos, los motivamos a hablar sobre los problemas que tienen, cogemos horas perdidas para ver películas educativas, utilizamos estos espacios para que cada grupo piense sobre las cosas que está haciendo mal, para que

piensen aquellas que podrían hacer mejor, para que mejore la convivencia, para que todos nos ayudemos en el Colegio”.

(E7G5)

De este modo, la construcción de espacios de reflexión, de debate y de confrontación con lo que son los estudiantes y lo que aspiran a ser, es la estrategia que permite al estudiante repensar su papel dentro de la Institución Educativa. No se trata necesariamente de la finalidad sino del medio para sensibilizarse de las problemáticas del colegio, identificar sus causas y consecuencias, reconocer la responsabilidad compartida frente a esas circunstancias y gestionar acciones concretas para intervenir sobre ellas. No es el papel del estudiante como receptor que se transforma según las coyunturas del entorno escolar, sino la del estudiante como actor social que genera acciones transformadoras sobre su contexto educativo.

Sin embargo, como respuesta al reto de reflexionar críticamente ante una realidad educativa, se manifiesta la necesidad de dar un paso en el conocimiento y en la confrontación con la idea de sí mismo para cuestionarse, conocerse y reconstruirse. No es sino en la medida en que el estudiante descubre sus potencialidades para transformar su entorno y a otros como él, que también asciende un peldaño en el proceso del autoconocimiento como posibilidad de reconocer fortalezas y aspectos por mejorar. Efectivamente, en tanto que se produce un relacionamiento con personas focalizadas en objetivos comunes, se produce un proceso de reflexión de sí mismo y de las posibilidades de aprender dialógicamente con el otro.

De esta manera, la reconstrucción de la idea de sí mismo al compartir una construcción colectiva con el otro y lo otro, implica el desarrollo de posibilidades para dialogar con la diferencia y con el reconocimiento de la oportunidad de aprender desde lo diverso. Es en estas circunstancias que se manifiesta la posibilidad de autocriticarse como oportunidad de crecer con relación a unos objetivos y unos valores compartidos. No se trata entonces sólo de un proceso a través del cual el estudiante aporte desde sí mismo, sino de dinámicas que promueven la reflexión acerca del papel propio en el entorno escolar como estrategia para enseñar y aprender de manera conjunta actitudes, conocimientos y habilidades. En este caso la autocrítica no se manifiesta necesariamente como crítica personal sino como reconocimiento de sí mismo, de las fortalezas y de los aspectos por mejorar con el fin de intervenir significativamente en el contexto educativo. De acuerdo con un estudiante:

“En el Colegio nosotros aprendemos muchas cosas como personas. Aprendemos a conocernos, a saber cuáles son nuestros defectos, nuestras cualidades, nuestros aspectos positivos, y lo malo también. Eso nos ayuda a reflexionar sobre lo que somos, lo que debemos mejorar y lo que debemos cambiar. También nos ayuda a saber lo bueno de nosotros. A desarrollar valores como la solidaridad, el compañerismo, la amistad. Eso es lo que nos ayuda a darle el ejemplo a los más pequeños, a los de la Primaria... o sea, para que los

estudiantes vean lo bueno de nosotros y aprendan de eso para que sean mejor en el salón, con los profes, en la casa.”

(E4G5)

Es de resaltar la medida en que desde este planteamiento, se hace alusión a la posibilidad de descentrarse, mirarse desde afuera y reconocerse con aspectos por transformar desde las potencialidades de comportamientos ajenos al propio. No es sino desde estas circunstancias que se promueve una oportunidad para aprender con el otro. Desde este enfoque, la idea de enseñar a otros estudiantes, también se fundamenta en la esencia transformadora de las interacciones humanas basadas en el reconocimiento real y efectivo de lo diverso. He ahí la gran diferencia entre la idea de la tolerancia y la valoración de la diferencia. El primer concepto implica la aceptación de lo diferente. El segundo hace referencia al reconocimiento de las relaciones humanas basadas en el aprendizaje mutuo y compartido. En este sentido, promueve un paso más allá porque de alguna manera manifiesta la posibilidad de reconocer errores personales y las cualidades de alguien más. Según un estudiante:

“Nosotros en este Colegio aprendemos es a reconocer los errores, a reconocer cuando nos equivocamos, a saber que tenemos cosas por mejorar y que esa es la idea, que las mejoremos, que sepamos lo que tenemos que cambiar. Así es que uno va aprendiendo de uno, pero también de las personas,

que todos somos diferentes, y que debemos valorar esos porque todas las personas sentimos diferente, pensamos diferente... Esas cosas que vamos aprendiendo nosotros también son las cosas que le enseñamos a los estudiantes en los descansos, en las horas libres, en las charlas..."

(E6G5)

En conclusión, la idea de la construcción colectiva del colegio se manifiesta como una propuesta para incentivar la participación y la apropiación del estudiante de las dinámicas educativas y comportamentales del entorno escolar. A través de esta propuesta, el estudiante reconoce su potencial transformador sobre su contexto educativo y se empodera de sus problemáticas. En este proceso, la crítica y la autocrítica como posibilidad de sensibilizarse ante estas realidades. En efecto, desde la crítica se produce una concientización sobre los retos académicos y personales que implican el mejoramiento de los procesos educativos. Desde la autocrítica, se produce una reflexión sobre sí mismo como posibilidad de reconocer los aspectos a mejorar. A su vez, ambos procesos se manifiestan a través del ejercicio de acciones concretas orientadas a transformar las dinámicas de la institución educativa.

5.4.3. Aprendizaje colectivo desde el ejemplo como forma de ejercer el liderazgo

En un contexto educativo donde los procesos académicos y las dinámicas de convivencia responden a retos y acciones colectivas, se producen procesos de aprendizajes socialmente construidos a través de los que el estudiante ejerce su liderazgo. La idea de aprender es una responsabilidad que descende de los docentes y también se convierte en oportunidad del estudiante para impactar en el contexto escolar. Desde este enfoque, se apuesta por un proceso de aprendizaje que no se centra solamente en el desarrollo de conocimientos, sino en el intercambio de experiencias y habilidades como posibilidad de construirse mutuamente. De este modo, es que se piensa en el aprendizaje a partir del ejemplo como diálogo basado en el reconocimiento del otro, de la interacción efectiva en el marco de la diversidad y del aporte colectivo a los retos de un contexto educativo común. Según afirma un estudiante:

“Lo más importante para nosotros es enseñar con el ejemplo. Que seamos ejemplo para los más pequeños, para los de Primaria, para los nuevos, para los que tienen problemas de convivencia. Que ellos nos vean como personas en las que pueden confiar, de las que pueden aprender. Que aprendamos juntos, que ellos cambien, que sepamos que así es que el colegio puede mejorar”.

(E11G6)

Así, el estudiante se manifiesta como uno de los actores que adquiere parte de las dinámicas orientadas a responder las problemáticas de la Institución Educativa. Es interesante observar cómo en ese punto no se hace referencia a la responsabilidad única del docente o de los directivos frente a estas realidades. Por el contrario, se manifiesta una responsabilidad compartida por parte de los estudiantes en los procesos académicos y de convivencia. De esa forma, el estudiante reconoce su posibilidad de generar acciones de cambio desde su posibilidad de ser coherente con lo que dice frente a lo que hace en el Colegio o en la calle. Según afirma uno de ellos:

“Nosotros no sólo ayudamos haciendo actividades y actos cívicos. No, nosotros somos más que eso. Nosotros enseñamos desde el ejemplo, desde las cosas buenas, desde lo positivo. Nosotros les enseñamos cosas a los de Primaria. Nosotros sabemos que tenemos que sacar la cara por el Colegio en la calle”.

(E8G6)

Se puede evidenciar entonces cómo se produce un proceso de transformación colectiva desde el ejemplo. Es decir, en la medida en que se va construyendo una nueva forma de concebir el papel de los estudiantes dentro de la institución educativa, éstos se transforman así mismos desde sus relaciones interpersonales y desde las acciones colectivas frente a sus realidades. La idea del aprendizaje colectivo en este caso es también una construcción

dialógica de habilidades que se reflejan en el salón, en la casa y en la comunidad. Según la afirmación de uno de ellos:

“Lo que hacemos es demostrar cómo hacer las cosas bien. Así es que los estudiantes aprendemos juntos. O sea, las cosas no se quedan con nosotros, sino que los estudiantes aprenden de nosotros y algunos van cambiando y siendo mejores en la casa, en el salón, con los compañeros, con los profes...”

(E13G6)

Por tanto, se manifiesta la construcción de unos aprendizajes que no terminan con las clases de una jornada académica, sino que se transfieren a las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar y dentro de la comunidad. Para el estudiante, esto se refleja en aprender no sólo por conocer, sino por identificar las posibilidades de aportar desde sus realidades a su contexto académico. Es así que se establece el mejoramiento de la convivencia no como objetivo final, sino precisamente como estrategia para aportar desde la corresponsabilidad a la construcción de un ambiente escolar saludable. De esta forma, el estudiante como líder, adquiere la responsabilidad de motivar procesos que impacten significativamente en las dinámicas educativas de su Colegio. Uno de ellos afirma que:

“Nosotros lo que aprendemos es a ser guías, líderes, a enseñar el camino. No a hacer el camino por ellos. Porque ajá, no es hacer las cosas por ellos, sino a mostrarles cómo hacer las cosas bien, como pueden mejorar, como pueden ser cómo nosotros y mejorar en el salón, en la convivencia. Por eso es que ayudamos al colegio, porque todos los estudiantes aprenden cosas de nosotros y van aprendiendo enseñanzas para el colegio, para el salón, para compartir con otros compañeros...”

(E5G5)

Estos aprendizajes también se reflejan desde la creación de relaciones basadas en la solidaridad, el respeto, el compañerismo y la humildad. Efectivamente, de esa forma se manifiestan habilidades concretas para dialogar con la diferencia y aprender desde lo diverso. Si la idea es actuar de acuerdo con la coherencia frente a lo que se dice ser, las relaciones del día a día reflejan las acciones concretas de transformación del entorno escolar. Por eso, enseñar no es más que la posibilidad de aprender con el otro. Es un ejercicio mutuo de sensibilización, de problematización y de trabajo colectivo frente a retos comunes del entorno escolar. Dice una estudiante que:

“Tampoco es que tengamos la verdad de todo, y que seamos lo mejor en todo. Nosotros debemos dar ejemplo, pero

siendo humildes, respetuosos. Saber que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Que debemos tener en cuenta las opiniones de la gente, las ideas, escucharlos. Como quien dice valorar lo que el otro sabe y me puede enseñar. Así como nosotros podemos enseñar cosas, nosotros podemos aprender cosas. Es como si fuera un trabajo juntos”.

(E15G7)

Por esta razón, se trasciende desde el discurso sobre la manera ideal de actuar, hacia la generación de acciones concretas que incidan en la transformación de las relaciones interpersonales y de los procesos educativos. De esta forma, el aprendizaje desde el ejemplo no termina con las palabras sino que se pone en práctica desde el intercambio de saberes socialmente construidos, la transformación de actitudes y el desarrollo de habilidades. En esa medida, la posibilidad de construir nuevas dinámicas educativas implica la oportunidad de apropiarse de las realidades escolares desde compromisos compartidos y activos frente a esas circunstancias. Un estudiante plantea que:

“Otra cosa que hacemos cómo estudiantes del Colegio es enseñar con el ejemplo, con las acciones. Porque no se trata de dar órdenes, ni de decir cómo hacer las cosas, porque nosotros mismos a veces no hemos cumplido. Entonces eso es lo que nosotros hacemos. No es decirle a los estudiantes cómo

hacer las cosas mejor, sino de enseñarles con el ejemplo que nosotros les damos.”

(E9G6)

Por consiguiente, la posibilidad de aprender desde el ejemplo también destaca la corresponsabilidad necesaria para desarrollar procesos educativos eficaces. De este modo, el ejercicio del liderazgo como oportunidad de motivar procesos de aprendizaje, no sólo implica promover las condiciones necesarias para construir un mejor entorno escolar. Al contrario, también sugiere la posibilidad de desarrollar una dinámica compartida donde entren en relación objetivos y estrategias comunes de los estudiantes para responder a las realidades del entorno escolar. Según uno de ellos, se trata de “apoyar”, de “poder ayudar” y “no de buscar ser importante”. Por su parte, otro plantea que se trata de actuar con una “ética” y una “moral” consecuentes con las formas de comportarse en el día a día. Sus apreciaciones se pueden sintetizar a través de la siguiente afirmación:

“No sólo es dar instrucciones de cómo hacer las cosas y dejarlos por allá varados y ya para que se defiendan a ver como hacen las cosas. Es también acompañarlos en el proceso, ser un apoyo, una mano para sostenerse y no dejarlos solos. Yo no digo que sea hacer todo por ello, pero sino enseñar también enseñarles solidaridad, compañerismo y unión. Que cuando nos unimos hacemos mejor las cosas.”

(E20G7)

En consecuencia, la responsabilidad compartida frente a los retos de la Institución Educativa, supone un proceso colectivo de aprendizajes y enseñanzas donde el estudiante se empodera de su contexto educativo. En tanto que los estudiantes aportan a sus compañeros, estos se reconstruyen entre sí y adquieren las habilidades para impactar significativamente a su entorno escolar. He ahí la idea de una construcción real y simbólica de una institución educativa en el marco del planteamiento de metas comunes y la ejecución de estrategias concretas para alcanzarlas. Según un estudiante:

“También mostramos ejemplo con nuestra capacidad y empeño para aportar a los estudiantes, al colegio... Así es como nosotros les mostramos a los estudiantes que el Colegio es responsabilidad de todos, que con nuestro ejemplo, nosotros les podemos enseñar cómo hacer las cosas mejor. O sea que todos vamos ganando, en el grupo ganamos, los estudiantes ganan, el colegio gana también.”

(E16G7)

Por tal motivo, se construye una idea de responsabilidad frente al contexto escolar como posibilidad de incidir en sus realidades y en sus problemáticas desde las acciones del día a día. Es así que los estudiantes a través del ejercicio activo del liderazgo aprenden colectivamente desde el ejemplo y responden a estos retos significativos. Es su oportunidad para evidenciar que el compromiso, en tanto que compete a ellos, también debe involucrar

activamente a padres de familia, docentes y directivos. Un estudiante lo plantea a partir de las siguientes palabras:

“La clave de todo está en hacer útil las responsabilidades. Es como esa frase buena que dice que toda responsabilidad conlleva un gran compromiso. Pues así es que hacemos nosotros. Nosotros estamos comprometidos con el colegio, nosotros pensamos que es nuestro deber hacerlo crecer y por eso trabajamos para mejorar el colegio. Eso es lo que nosotros le vamos enseñando a todos los estudiantes del colegio. Que el Playón es responsabilidad de todos, no sólo de los profes, del rector, de los padres de familia, sino que todo los estudiantes debemos aportar un granito de arena, que es deber de todos mejorarlo. Así lo ve uno por ejemplo en los actos cívicos, ya todos respetan los himnos, se forman bien, se respetan entre ellos”.

(E2G5)

Es por eso que la responsabilidad en el contexto educativo se manifiesta como compromiso compartido frente a los retos del entorno escolar y como respuesta a esas circunstancias. Precisamente, se apunta a la idea de fortalecer el papel del estudiante en medio de estas dinámicas para convertirlo en sujeto activo de las transformaciones. De esa

forma, desde la generación de acciones colectivas orientadas a impactar las realidades individuales de cada estudiante en el entorno escolar, se incide en dinámicas orientadas a mejorar los procesos educativos. Es un proceso realizado con y para el estudiante. El Personero de la Institución Educativa, resume la situación con estas palabras:

“En resumen, lo que aprendemos en el Colegio es a servir a la comunidad, en aportar un poco a mejorar los problemas del colegio, y desde cada uno de nosotros, aportar a nuestro municipio. Desde el salón, desde la casa, desde el barrio, desde el apoyo a los compañeros del colegio. Así es que aportamos al colegio, porque esto hace que todos los demás aporten, que nadie se quede con los brazos cruzados, que reflexionen, que actúen.”

(E1G5)

En esas condiciones confluyen dos procesos complementarios. En primer lugar, se aporta al fortalecimiento de las relaciones interpersonales como posibilidad de aprender colectivamente desde diálogo con la diferencia. En segundo lugar, se aporta al fortalecimiento de la convivencia escolar como estrategia para construir ambientes de aprendizaje saludables. A su vez, ambas dinámicas impactan en el desarrollo de habilidades para gestionar la resolución pacífica de conflictos y dinamizar procesos de comunicación asertiva entre los estudiantes.

De acuerdo con una estudiante “antes había muchos problemas en el Colegio”, porque “la gente se pegaba en los salones, en los descansos, se decían apodos, se insultaban”. Por eso, uno de ellos destaca las nuevas relaciones creadas donde se ha aprendido “que no todo se resuelve a los golpes”. Ante esta situación, uno manifiesta que lo que han aprendido es a solucionar conflictos asertivamente “a través del diálogo”. Uno amplía esta afirmación, diciendo que esto se promueve “dando ejemplo del diálogo, y comprendiendo a los demás sin irrespetar a nadie sino brindarles apoyo”. Sin embargo, una chica argumenta que para poder desarrollar una comunicación asertiva, “todo comienza siendo humilde, escuchando las problemáticas de los compañeros y tratando de cambiar la forma de pensar que tienen algunos de ser inferiores a los demás”. Por su parte, para uno de ellos esa es la alternativa para fomentar “el compañerismo y de la unión”. Para otro, esa es una de las estrategias para “aportarle cosas buenas a los otros compañeros”. Porque según la afirmación de otro, es a través del “buen ejemplo dentro de la institución” que se puede “mejorar la convivencia cada día”. Así, dice uno que esa es la manera para “hacerla crecer cada día más”.

Dos anécdotas resumen este proceso. En la primera de ellas, un estudiante que llegó al Colegio en el año 2015 desde la ciudad colombiana de Bogotá de donde es originario, relata cómo en su colegio se desarrollaban relaciones humanas distantes tanto con los compañeros como con los docentes. Afirma que allí se evidenciaba la jerarquía y la verticalidad en el trato entre profesores y alumnos. Por el contrario, en éste Colegio se siente acogido debido a la calidez en las relaciones humanas, donde siente que está “como en un segunda familia”. En la segunda, un estudiante relata una Convivencia a la Vereda del Municipio de Necoclí, Región de Urabá, donde todos los estudiantes del grado Once

compartían alimentos, experiencias y actividades entre ellos. Así, para él era interesante pensar en el contraste con la convivencia del grado Noveno hace dos años, cuando los estudiantes se reunían en subgrupos y hacía diferentes actividades. He ahí dos situaciones en las que se evidencia el aprendizaje desde la diferencia como oportunidad de mejorar las interacciones humanas en un contexto particular.

Es así que se evidencia una posibilidad de incidir en dinámicas de transformación de un contexto escolar desde la creación de relaciones humanas basadas en la asertividad y el respeto. Según un estudiante, la manera de aportar al Colegio es “mediante los propios actos y actitudes. Comportándonos de la mejor manera en el colegio y en la calle, y tratando de que las personas que nos rodean también lo hagan, sin afectar la naturaleza ni a las demás personas”. Por lo tanto, se manifiesta a través de este planteamiento la posibilidad de responder desde el entorno escolar a las realidades de una comunidad. Una estudiante resume el proceso con esta afirmación:

“Yo como estudiante de la Institución, pienso que la puedo mejorar haciendo actividades para compartir alimentos y más reflexiones sobre el respeto, la igualdad, compartir, la paz y otros valores. O sea, tampoco es sólo hablar de eso, sino de poner en práctica con los niños, los compañeritos, los profesores, los padres...”

(E17G7)

Como conclusión, la fase del fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo se presenta como oportunidad del estudiante para empoderarse de las realidades de la Institución Educativa El Playón. 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. Este esquema resume el proceso:

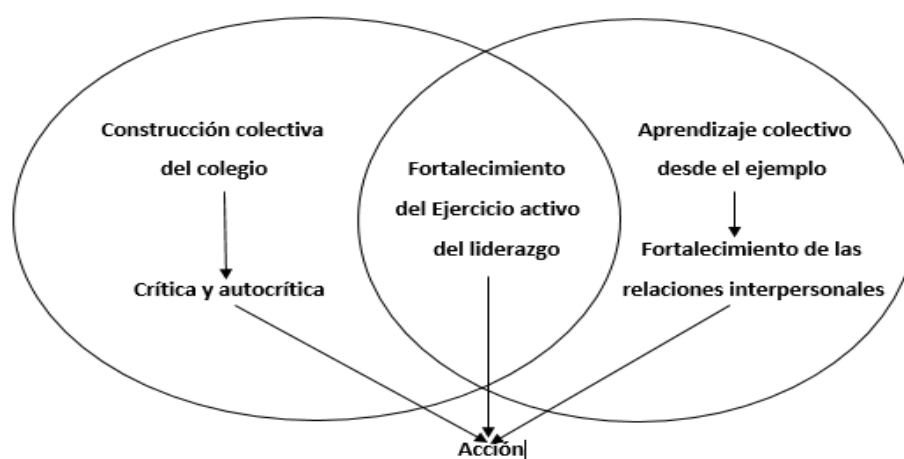


Figura 7: Fortalecimiento del ejercicio activo del liderazgo
Fuente: elaboración propia

5.5. Fase 3: Formación integral desde el humanismo

5.5.1. Educación con sentido humanista: conceptualización teórica

De acuerdo con la UNESCO la educación debe ser un proceso desarrollado a lo largo de la vida que permita aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (1996). A través de esta propuesta, se espera que la educación garantice una formación integral donde el proceso formativo incluya la adquisición de saberes, valores, y habilidades. El objetivo es que permita al individuo conocerse a sí mismo, desarrollar aprendizajes, ponerlos en práctica en el marco de situaciones sociales o laborales concretas, reflexionar críticamente sobre su contexto e incidir sobre él. Así, no sólo basta con adquirir conocimientos sino que es necesario fomentar el desarrollo integral como ser humano, favoreciendo aspectos éticos y actitudes que promuevan la participación y el compromiso con las realidades sociales (Ruiz, Álvarez y Pérez, 2008). Debe ser entonces un proceso que tenga en cuenta la dimensión intelectual, humana y social del individuo.

En esa medida se hace referencia a un proceso formativo que incluye transversalmente distintas dimensiones de la vida humana y se relaciona con el ámbito de lo individual y lo colectivo. En primer lugar, se hace referencia a la posibilidad de promover la comprensión de sí mismo y de favorecer interacciones positivas con el entorno. En efecto, la educación con sentido humanista se centra en la persona y considera que su desarrollo debe ser integral, considerando aspectos intelectuales, afectivos y sociales, promoviendo la empatía, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales (Aizpuru, 2008). Por

consiguiente, se fomenta la construcción de valores que permitan descubrir al otro, aprender desde la diferencia y fomentar mejores procesos de convivencia.

En segundo lugar, se percibe la posibilidad de promover una formación crítica y reflexiva con el fin de garantizar la consciencia y la responsabilidad del individuo frente a las necesidades de su comunidad. Además, se espera que esto garantice actuaciones concretas, individuales o colectivas, frente a esas circunstancias. En esa medida, la educación humanista debe garantizar un proceso de formación holístico e integral que favorezca aspectos sociales, emocionales, mentales y morales para que el sujeto consiga intervenir sobre las realidades de su contexto social (Wompner, 2008). Con ello se contribuye a fortalecer la autorrealización y la actuación colectiva frente a los intereses comunes. Por tanto, ésta debe fomentar el autoconocimiento, la sensibilidad social, la interacción con su entorno y la acción comprometida frente a él para responder a sus problemáticas (Aizpuru, 2008; Ruiz, Álvarez y Pérez, 2008; Wompner, 2008). De este modo, el ser humano convierte el saber en experiencia vital y hace ejercicio de su papel como ciudadano.

5.5.2. El humanismo como propuesta de formación integral y de fortalecimiento del proyecto de vida del estudiante

El tercer momento del proceso en la Institución Educativa El Playón se evidencia en septiembre de 2015, cuando el Colegio gana el primer lugar de la categoría Deportes en las Olimpiadas de los Valores, la Investigación, la Actividad Física y el Deporte que realiza la Pía Fundación Autónoma Educativa. En este punto, se refleja un empoderamiento del estudiante del colegio como sujeto activo de los procesos educativos. Es decir, desde una educación centrada en la formación integral a través del desarrollo de conocimientos, valores y habilidades, el estudiante también se reconoce como ciudadano socialmente responsable. Ese es uno de los tres elementos de un proyecto educativo centrado en el humanismo como fundamento para desarrollar sus procesos formativos.

De acuerdo con un estudiante, esto se refleja en “el comportamiento respetuoso de los estudiantes en los actos cívicos”. Cómo argumenta otro, a veces “no escuchaban ni siquiera lo que decían los demás”, ya fuera en estas actividades, en los salones o en las interacciones con otras personas de la comunidad educativa. Para otro de ellos, el proceso se refleja en “el respeto, los modales y la elegancia” en las relaciones interpersonales. La situación se resume para uno de ellos en aspectos como “un mejor comportamiento, la disminución de las peleas y un uniforme bien llevado”. Para uno, estos aprendizajes se reflejan en la “celebración y el comportamiento de todos en la Noche de Blanco”. Por lo tanto, concuerda un estudiante en que esas son las razones que explican la imagen renovada

que ha ido adquiriendo el Colegio en el Municipio de Carepa. Según dice, “ahora somos reconocidos y los otros colegios quieren hacer las cosas como nosotros porque somos un modelo a seguir para ellos”. Un estudiante resume el proceso con estas palabras:

“Yo era un mal ejemplo del Colegio de donde venía. Yo peleaba con los compañeros, no llevaba las tareas, no respetaba a los profesores. A mí me iba muy mal en el Colegio, hasta que me echaron. Ahí fue cuando mi mamá me buscó cupo en el Playón y me dejaron entrar pero si me metía al grupo de Jóvenes Líderes para que aprendiera las enseñanzas de ellos. Así fue que yo me convertí, aprendiendo con mis compañeros, lo bueno, cómo comportarme mejor con ellos, con los profes, con los adultos. Ahora yo sé que yo soy el que debo dar el ejemplo”.

(E19G7)

Es de esa forma que los procesos formativos fortalecen las potencialidades de los estudiantes desde su participación activa en las dinámicas del entorno escolar. Por eso es que su formación integral se evidencia a través de la posibilidad de poner en práctica desde las acciones de la cotidianidad, las habilidades aprendidas en el Colegio. Desde esta perspectiva, la educación no tiene el objetivo de formar para cumplir con las funciones de una institución educativa, sino de educar desde la integralidad para responder de manera pertinente a las

realidades de un contexto. Un estudiante manifiesta este proceso a través de este planteamiento:

“El colegio empezó con muy poquita gente y con muchos problemas de infraestructura. Acá traían era a lo peor de Carepa y se veía el pandillismo, los problemas en los salones, el mal rendimiento. Luego fuimos mejorando, fuimos mostrando que con nuestro ejemplo se pueden hacer las cosas bien, que debemos ser mejores personas cada día. Con los compañeros, con los profes, con la familia, con todos. Por eso es que ya estudiantes de otros colegios quieren entrar acá y los que entran se van dando cuenta que nosotros es como si fuéramos una familia, que nos ayudamos entre nosotros, ayudamos a los nuestros y también aportamos a otras personas.”

(E18G7)

Por esa causa, el entorno escolar se convierte en un espacio de interacción social donde colectivamente se construyen conocimientos desde la experiencia. No obstante, el proceso de aprendizaje más allá de ser riguroso, también está centrado en promover destrezas para poner en práctica en contextos interpersonales, familiares, académicos o laborales. No se trata de aprender para responder a indicadores académicos porque en este caso, la

evaluación no es el fin sino el medio para promover el aprendizaje. Así pues, se fomenta una educación que adquiere sentido y pertinencia para el estudiante, generando más motivación.

Uno de ellos manifiesta el siguiente planteamiento:

“Antes la convivencia era un infierno, pero en este colegio han movido su proceso, lo que era antes a lo que es ahora, material, infraestructura, ahora es humanismo también. Porque acá no sólo es que se abren más sedes y ya. No. Acá lo que aprendemos es que lo más importante son las personas, poder ayudarlas, compartir con ellas. O sea aplicando valores, enseñanzas, cosas útiles para la vida”.

(E1G5)

De esta manera, para los estudiantes la idea de educarse trasciende a la posibilidad de adquirir conocimientos sobre las asignaturas y se relaciona con la oportunidad de adquirir habilidades para la vida. El proceso de enseñanza y de aprendizaje no es el objetivo sino que es la estrategia a través de la que estudiantes y docentes transforman sus realidades desde el aula, para impactar en sus relaciones interpersonales. También es una forma para aprender colectivamente desde el diálogo de saberes con el fin de promover valores que favorezcan el respeto y la solidaridad. Esta educación está centrada en formar seres humanos con capacidades para incidir en la transformación de las problemáticas del contexto escolar. Uno de ellos evidencia esta situación con la siguiente afirmación:

“No somos grandes en infraestructura, sino en humanismo, están dejando los valores atrás, de que les sirve tener tanto a algunas personas, sino valoran los profesores que tienen, las amistades, las relaciones con las personas. Nosotros en este Colegio lo que aprendemos es a respetarnos, a valorarnos, a aportar a los demás compañeros. Que sepamos que no todo son clases, no todo son materias, sino que también es aprender cosas, que nos formen como personas.”

(E2G5)

Para otros estudiantes, este proceso también es resultado de las interacciones establecidas entre docentes y alumnos. Al contrario de las relaciones verticales que se puedan dar en otros contextos educativos, en la Institución Educativa El Playón se produce un diálogo desde el intercambio de saberes, aprendizajes y experiencias de vida. Uno de ellos dice que allí los “profesores enseñan con amor, con paciencia y con una buena capacidad”. Otro concuerda al decir que en el Colegio “no hay diferencias entre el estudiante y profesor. Al contrario, hay una comunicación directa porque el maestro se refiere a todos nosotros, somos iguales para ellos y también atiende nuestras necesidades”. Dice uno de ellos que eso es pertinente pues en “otros colegios de acá los estudiantes no son realmente escuchados”. En esas condiciones se evidencia un proceso de formación integral que también responde a la posibilidad de aprender desde la coherencia del docente con el decir, el hacer y el ser.

Es por esto que la propuesta de dinámicas educativas integrales, ha derivado en el fortalecimiento del sentido de pertenencia en la Institución Educativa El Playón. Según un estudiante “cuando se está en un proceso desde el principio se adquiere responsabilidad frente a eso que es importante”. Para tres estudiantes, eso es lo que fomenta “un mayor compromiso frente al colegio”, lo que enseña a “amar las cosas que nos pertenecen” y a “valorar los esfuerzos de los profesores por sacarnos adelante”. De este modo, uno de ellos reconocer la importancia de “aprender desde la experiencia cómo es luchar por algo” para “aprender lo bueno y lo malo y salir más fuerte de las dificultades”. Así, afirma otro que algunos estudiantes de la Institución Educativa Colombia dicen que el Playón es “estrecho, chiquito y no les llegan a los tobillos”. Sin embargo, su respuesta es desde la “gratitud porque acá nos abrieron las puertas y nos enseñaron a sacar lo mejor de nosotros”. Frente a esto, un estudiante proveniente de la Institución Educativa José María Muñoz Flórez responde que antes pensaba en nunca estudiar allí. Sin embargo, una vez vio las relaciones humanas que se establecían, aprendió a “no hablar sin saber, no opinar sin argumentos y a conocer la realidad antes de juzgar”. En esa medida, resume una estudiante que “el Playón me ha enseñado a tener sentido de pertenencia, a no ponerme solamente un uniforme sino a comportarme como si fueran mi segunda familia”. Por ello, se promueve el sentido de pertenencia desde un fortalecimiento de la corresponsabilidad de la comunidad educativa, un ejercicio activo del liderazgo por parte de los estudiantes en el entorno escolar y unos procesos educativos fundados en el humanismo.

Se puede concluir que el proceso de formación integral del estudiante se fundamenta en dos procesos complementarios entre sí. Por un lado, desde el humanismo como posibilidad

de fomentar el desarrollo de valores cimentados en el respeto frente a la diferencia con el fin de mejorar las relaciones interpersonales. Por otro, desde el desarrollo de conocimientos con pertinencia con el fin de responder no sólo a indicadores, sino al fomento de habilidades para la vida. Ambas situaciones confluyen en la apropiación por parte del estudiante de estas dinámicas, quien se convierte en sujeto activo de su aprendizaje e incide sobre su entorno escolar.

5.6. 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.

5.6.1. Articulación del proyecto de vida alternativo y los proyectos de vida colectivos desde el ejercicio de la ciudadanía

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.

Por ello, como se ha observado, en principio este proceso se consolida a través de una propuesta integral de enseñanza y aprendizaje, donde la educación tiene el objetivo de fortalecer conocimientos, valores y habilidades. En consecuencia, el segundo elemento de esta propuesta de formación integral desde el humanismo, se centra en el fortalecimiento del ejercicio crítico y activo de la ciudadanía como estrategia para incidir en la construcción del proyecto de vida del estudiante. 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). Es decir, si el primer momento está orientado hacia la formación humana, el otro está centrado en promover su papel como ciudadano que analiza críticamente su contexto, participa de sus realidades sociales e interviene activamente sobre ellas.

Una primera dimensión de esta propuesta se manifiesta desde las posibilidades del estudiante para ejercer su ciudadanía en el entorno escolar. En el caso de El Playón, esto se comienza a promover desde el año 2014, a través de una iniciativa creada por una docente, quien utilizó los espacios creados dentro del Grupo de Jóvenes Líderes para generar reflexiones sobre las problemáticas del Colegio y actuar sobre ellas. Según manifiesta el Personero:

“En el 2014 inventamos con unos profes un grupo llamado “Parche pal desparche”³⁵ con el que buscábamos generar cambios desde los salones. Lo que hacíamos era hablar de métodos de planificación o por ejemplo para no caer en el pandillismo, y también cómo podíamos conocer las causas de las problemáticas del colegio y del municipio para no caer en eso. Eso lo hacemos a veces por ejemplo en el Parque Principal o en las casas”.

(E4G5)

De igual modo, en este mismo año la Institución se comienza a destacar en investigación educativa en la categoría de Primaria, en el marco de las Olimpiadas de la Pía Fundación Autónoma Educativa. No obstante, el proceso se consolida a mediados de 2015,

³⁵ Grupo creado por una docente y estudiantes de noveno grado.

cuando los estudiantes de la Institución Educativa El Playón adquieren visibilidad dentro del municipio de Carepa debido a las actividades desarrolladas por el Colegio. Esto se manifiesta a través de un Foro Etnoeducativo realizado en Cartagena en agosto de 2015, donde el Ex personero de la Institución Educativa el Playón, participó en calidad de ponente y de representante de los colegios de Carepa, haciendo una reflexión sobre el papel de los estudiantes en la construcción de procesos de paz y sobre cómo esto influye en su empoderamiento. Según el Ex personero:

“En el 2015 fui a Cartagena para representar al colegio en un Foro Etnoeducativo, en torno al empoderamiento y la paz, desde Carepa iba un grupo de 35 estudiantes la Colombia, del Liceo y del Playón. Yo era el representante de los colegios de Carepa y ahí hablé de los procesos del Colegio, pero también hablábamos en nombre del municipio. Era sacar la cara por el municipio diciendo cómo trabajamos para que la educación no acabe con las materias, sino como eso lo reflejamos con los compañeros, en la casa, en el barrio. Era decir que la paz era algo que uno hacía diariamente con las personas”.

(E2G5)

Sin embargo, es un mes después, en septiembre de 2015, cuando el proceso realizado desde hacía tres años, comienza a adquirir resultados concretos. En efecto, en el 2013, el

colegio, construyó un proyecto riguroso, pero no fue reconocido dentro de las categorías ganadoras. En el 2014 quedaron en el segundo lugar. Fue finalmente en septiembre de 2015, cuando la Institución Educativa El Playón resulta ganadora en la categoría de Investigación. Para la Ex Contralora esto se trató de un momento significativo dentro del proceso iniciado a principios de 2013:

“Ganar las Olimpiadas fue lo que finalmente nos demostró que nos podíamos caer, pero nos teníamos que levantar, que debíamos luchar por nuestros objetivos sin descanso. Que sabemos la meta, pero no el camino y por eso lo tenemos que construir cada día. Siguiendo adelante, sin importar las dificultades, afrontándolas y aprendiendo de ellas. O sea como hacer que cada día valga la pena para tener resultados más adelante”.

(E3G5)

Así, ésta dimensión del ejercicio activo de la ciudadanía desde la Institución Educativa El Playón, se evidencia como posibilidad del estudiante para identificar su potencial transformador sobre su entorno escolar desde las acciones del día a día. En este sentido, se comienza a establecer una relación de la ciudadanía con la construcción del proyecto de vida no como proceso a largo plazo, sino como práctica de la cotidianidad. Por lo tanto, dicha situación pasa por un reconocimiento del estudiante sobre su papel como

ciudadano con el fin de ejercer éste rol en su contexto educativo. El Ex Personero lo evidencia a través del siguiente planteamiento:

“A principios de 2016, hubo una reunión de Personeros, Contralores, y Gobernadores de todos los colegios de Carepa para hablar sobre las problemáticas de los Colegios del municipio para dar sus propuestas, alternativas, soluciones. Hubo un momento en que todo se prendió porque todo el mundo hablaba a la misma vez y todos querían dar sus opiniones. Nosotros en cambios nos quedamos callados y alzábamos la mano pidiendo la palabra y nadie se daba cuenta qué era lo que estábamos haciendo. Por fin se dieron cuenta que lo que estábamos haciendo era pedir la palabra y con eso también que se dieran cuenta que nos teníamos que escuchar. Al final dejaron de hablar y cuando llegó nuestro turno, todo el mundo era sorprendido con lo que decíamos. Nosotros decíamos cómo desde el Colegio podíamos aportar a Carepa, cómo eso lo hacíamos desde el salón, la casa, el barrio. Que no era solamente cumplir una jornada, sino aplicar lo que decimos y aprendemos con la gente, con los profes, con la familia”.

(E1G5)

Otra manifestación del ejercicio de la ciudadanía desde el entorno escolar, se manifiesta a través de la orientación dada al Gobierno Escolar de la Institución Educativa El Playón. Incluso desde la propia propuesta de las candidaturas hasta el proceso previo a las Elecciones, se produce una manifestación de liderazgo, de participación democrática y de reflexión crítica y de acción propositiva frente a las realidades del entorno escolar. En primer lugar, se produce una serie de reflexiones por parte de cada uno de los candidatos a la Personería y la Contraloría en todas las aulas de las tres sedes. Lo mismo hacen los candidatos a ser Representantes de Grupo. Esto es también una oportunidad de promover una sensibilización sobre las problemáticas de la Institución Educativa. En segundo lugar, se produce un Debate de Candidatos a la Personería y a la Contraloría con el fin de generar espacios de diálogo entre ellos y los demás estudiantes del Colegio. En tercer lugar, se pretende que la elección sea una verdadera Jornada Democrática donde se promueva la participación, el voto crítico y la toma de decisiones conscientes. Es así que para el Personero, el objetivo del Gobierno Escolar debe estar orientado a que los elegidos sean capaces de enseñar desde “el ejemplo”, con el fin de mejorar “el rendimiento académico y la convivencia para construir una mejor institución”. Es decir, el reto también pasa porque el estudiante reconozca las dificultades de su entorno escolar, proponga propuestas para su solución y genere acciones concretas para incidir sobre ellas.

Al hacer una mirada retrospectiva sobre lo que era el Colegio a principios de 2014, para algunos estudiantes es inevitable hacer referencia a la posición de El Playón en ese momento y cómo de sus acciones fueron adquiriendo visibilidad en Carepa. Según un estudiante, “en décimo, la Colombia hizo desfile, nos invitaron, pero nos mandaron para

atrás. Un docente de la Colombia también gritó a un estudiante que no había hecho nada, pero en vez de ponernos a pelear, mandamos una carta formal”. He ahí entonces cómo desde las acciones del día a día, se manifiesta una propuesta de construcción del proyecto de vida que implica el ejercicio crítico y activo de la ciudadanía. Ante estas circunstancias, otro plantea que “este año vino un señor de la Gobernación³⁶ que llevaba trabajando 20 años en educación y se puso a llorar. Dijo que nunca había visto una labor tan bonita y que le gustaría que fuera así en otros colegios”. En ese punto se hace explícito un reconocimiento de los estudiantes frente a las problemáticas que han enfrentado y las estrategias que han abordado para empoderarse de éstas realidades e incidir sobre ellas. Uno de los estudiantes resume la situación diciendo que “la gente nos criticaba y ahora somos ejemplo”. En resumen, no sólo desde el discurso sino desde actos concretos del día a día de los estudiantes, se evidencia el impacto en la construcción del proyecto de vida de una propuesta educativa centrada en formar seres humanos integrales. La Ex Personera visibiliza este proceso con la siguiente afirmación:

“A finales del 2015, la Rectora de la Colombia nos propuso a los de décimo que hiciéramos once allá. Eso se armó un problema muy grande por esa propuesta y hasta hubo una reunión con el Secretario de Educación del Municipio. Pero igual todos dijimos que queríamos terminar el Bachillerato en el Playón. Nosotros vimos al Colegio nacer, hemos luchado por

³⁶ Se refiere a la Gobernación de Antioquia.

él y queremos terminar donde empezamos. Queremos ser la primera promoción³⁷ del Colegio para terminar lo que empezamos y poder agradecerle al colegio todo lo que nos ha dado”.

(E5G5)

Como conclusión, ésta dimensión se manifiesta a través del empoderamiento del estudiante sobre la construcción de su proyecto de vida desde el entorno escolar. Desde este planteamiento, éste se apropia de las problemáticas de la institución educativa, las analiza críticamente e interviene sobre ellas. Es decir, cómo ser humano en proceso de formación, también está poniendo en práctica su ciudadanía.

5.6.2. “El papel de líder no se vive sólo en el colegio, sino en la casa y la calle”

La consolidación de este proceso se evidencia a partir de un cese de actividades académicas que hubo a principios de 2016. En efecto, en Colombia el año escolar en la Primaria y la Secundaria inician en la segunda semana de enero. Sin embargo, en el caso de los estudiantes pertenecientes a los Colegios por cobertura de Carepa, el comienzo de actividades se vio interrumpido. En efecto, sólo después de varias reuniones entre la

³⁷ Cuando empezó en 2013, el último grado de la Institución Educativa El Playón era octavo. Eso quiere decir que los estudiantes que actualmente están en grado 11°, se graduarán en noviembre de 2016 y serán la primera promoción de la Institución Educativa El Playón.

Gobernación de Antioquia y la Pía Fundación Autónoma Educativa, se llegó a un acuerdo para que ese organismo estatal pagara a esta entidad los recursos destinados a iniciar el año escolar. Ello conllevó el cierre de todos los colegios por cobertura del municipio de Carepa y al retraso en el inicio del año escolar. Es ahí cuando se presenta una disyuntiva: seguir descansando, invertir el tiempo en otras actividades y aceptar las circunstancias presentadas. O comenzar a organizarse, movilizarse y hacer ejercicio de su ciudadanía para exigir su derecho a la educación. En la respuesta que dieron los estudiantes de la Institución Educativa El Playón se evidencia un ejemplo de liderazgo en el entorno escolar. Pues como dice uno de ellos, “el papel de líder no se vive sólo en el colegio, sino en la casa y en la calle”.

En efecto, al contrario de lo esperado por parte de niños y adolescentes que venían de las vacaciones de diciembre, estos estudiantes por iniciativa propia comenzaron a convocar marchas y reuniones callejeras, así como a difundir carteles y comunicados para visibilizar su situación. Es por ello que los estudiantes de la Institución Educativa El Playón comienzan a difundir videos en las redes sociales donde explican la situación que están atravesando y exigir su derecho a la educación. El Contralor de la Institución Educativa El Playón se expresa en los siguientes términos:

“Se está presentando una situación, ya estamos en la primera semana de febrero y no hemos podido iniciar clases, ya que se han presentado varias situaciones y queremos saber

el por qué no hemos podido entrar a las instituciones. Exigimos nuestro derecho a la educación.”

(E2)

De esta manera, se identifica la intención del estudiante por apropiarse del proceso educativo y no dejarlo en las manos de los docentes o los padres de familias. Tampoco se toma como una oportunidad que hace parte del curso normal de la vida de los niños y adolescentes. Ellos, jóvenes que nacieron y se criaron en un contexto vulnerable, saben que la educación es un derecho que en esos lugares de Colombia se convierte en privilegio. Por eso saben que el ejercicio de ese derecho no está garantizado o por lo menos no en cuanto a su calidad o acceso en el tiempo. Por ello, ese mismo día, un 11 de febrero de 2016, debido al cierre total del Colegio, estos alumnos convocan una Reunión de estudiantes, docentes y padres de familia en el Parque Principal de Carepa. Allí se manifiesta el Personero de la I. E. El Playón, con respecto a la situación que se estaba presentando en el municipio:

“De uno en uno, no hacemos nada. Pero yo sé que si vamos muchos, de pronto sí nos vamos a hacer notar. ¿Entonces nosotros ayer qué hicimos? Dijimos, bueno, vamos a hacer unos carteles, vamos a madrugar, los pegamos en la Alcaldía, no sé si muchos lo notaron, yo creo que todavía deben estar pegados allá. Madrugamos y los pegamos allá, y queríamos que nos dieran una respuesta porque nadie dice

nada, nadie sabe nada y es muy incómodo pues vivir en eso. Nosotros pegamos los carteles, nos atendió la secretaria del Secretario de Educación y nosotros le preguntamos que qué estaba pasando y ellos nos explicaron que teníamos que tener paciencia, era lo único que decían, que había que tener paciencia, paciencia, pero nosotros nos preguntamos padres de familia y estudiantes, o sea mientras tenemos paciencia perdemos más clases y qué vamos a hacer, o sea llevamos... vamos a perder qué, mitad de año, vamos a esperar que pasen dos meses, y recordemos que el tiempo que pasa no vuelve más y esos meses quedan perdidos, entonces nosotros decidimos pues hacemos notar y tenemos varios planes para hacernos notar y que lo más pronto posible nos resuelvan esta problemática. Queremos que nos cumplan nuestro derechos a educarnos.”

(E1)

Se evidencia en este planteamiento una consciencia acerca del papel de los estudiantes como ciudadanos que hacen parte de un contexto social y se apropian de sus realidades. En esa medida, no miran sus problemáticas desde afuera, sino que se apropian de estas e inciden sobre ellas de una manera activa y responsable. Desde esta perspectiva, toman acciones concretas frente a estas circunstancias y se empoderan tanto de su proceso académico como

de las necesidades de su entorno. También se vislumbra una clara percepción sobre las dificultades políticas y sociales del municipio, situación que precisamente justifica su organización y movilización en favor de la defensa de sus derechos. Por ello, los carteles en las paredes de la Alcaldía a los que se refiere el estudiante, contenían las siguientes consignas:

- “Qué la política no me impida estudiar”
- “Qué nuestra educación no se quede en una promesa”
- “A la final, ¿qué lunes entramos?”
- “Queremos empezar ya a estudiar”
- “Tengo derecho a estudiar”

Ese mismo día comenzó en redes sociales una convocatoria para hacer una manifestación afuera de la Alcaldía de Carepa y visibilizar su situación. El día convocado era el 12 de febrero a las 7:30 am. Uno de los mensajes del Personero se expresaba en los siguientes términos: “Estudiante playonista: te citamos a que vengas a la Alcaldía para defender tu derecho como estudiante. Esperamos tu participación. Venir con el uniforme”. Así, al día siguiente, el 12 de febrero, se produce una asistencia masiva en la que los

estudiantes se pronuncian sobre las consecuencias del cese de actividades. Dos de ellos se expresan en los siguientes términos:

“Nosotros también tenemos el mismo derecho que los otros a estudiar, a capacitarnos también. Si no, estamos perdiendo tiempo que nunca vamos a recuperar y mientras tanto nos quedamos sin nada que hacer.”

(E10)

“Lo que necesitamos es que lo hagan lo más urgente posible, porque mientras que ellos solucionan y arreglan eso, ¿nosotros qué hacemos en ese tiempo libre?, ¿nos vamos a las calles, a jugar, a perder el tiempo? Y pasan las semanas, pasan las semanas, y siempre se dice que se está solucionando y nunca vemos como una respuesta, una esperanza de decir tal día vamos a entrar.”

(E3)

En esta afirmación se entrevé la consciencia de los estudiantes frente a la complejidad de la problemática y a la posibilidad de recaer en las sustancias psicoactivas o en la deserción escolar debido al cese prolongado de las actividades académicas. Por tanto, a partir de este

hecho concreto se percibe cómo la realidad del contexto social y político entra en contradicción con la construcción de proyectos de vida incipientes. En definitiva, se evidencia la indivisible relación entre un itinerario vital y los condicionamientos que impone el contexto. En estas circunstancias, el día 14 de febrero, los estudiantes de la Institución Educativa El Playón hacen una convocatoria por redes sociales para que se movilicen todos los estudiantes de los colegios por cobertura el Municipio de Carepa. De este modo, se comenzó a difundir el siguiente mensaje:

“Información importante: mañana gran marcha de las instituciones que aún no han podido iniciar sus clases. Estudiantes playonistas, cadena o demás instituciones que no han podido retomar clase: acompáñanos para hacer valer nuestro derecho a la educación. Mañana, 6:30 am en la I.E Playón. Invitación para #padresdefamilia y #estudiantes. Mañana 15 de febrero del 2016. Atentamente: #contralorplayonista.”

(E2)

Es así que en la mañana del 15 de febrero, estudiantes de primaria y bachillerato, así como padres de familia, se comienzan a movilizar por las principales calles de Carepa al grito de “¡Queremos estudiar!”. Esta marcha se convierte entonces en un espacio de organización y movilización social donde se concretan las condiciones para hacer ejercicio activo de la

ciudadanía por parte de estudiantes y padres de familia. Ellos, en su papel de líderes y también de ciudadanos, toman acciones concretas con el fin de visibilizar su situación y hacer valer su derecho a la educación. Todo este proceso acompañado por carteles que contenían las siguientes consignas:

- “A la final ¿qué lunes entramos?”
- “Exigimos nuestro derecho a la educación”
- “Quiero estudiar”
- “Necesitamos educarnos”
- “Por el derecho a la educación, queremos pronta solución”
- “Todos nuestros hijos necesitan educarse” (Cartel de un padre de familia).

Como indica el cartel anterior, en este proceso de movilización social también fue clave el papel asumido autónomamente por los padres de familia. En efecto, esto se realizó desde la asistencia a las reuniones, la colaboración en las convocatorias, la instauración de

tutelas³⁸ para iniciar el año escolar y la participación en las marchas organizadas por los estudiantes. El día de la marcha una madre se expresa en los siguientes términos: “Queremos que los niños no se les viole su derecho, el derecho a la educación, el derecho a la igualdad, el derecho al respeto, aquí nos están faltando el respeto tanto a los niños como a los padres porque ya llevamos casi dos meses de colegio.” He ahí entonces un ejemplo de corresponsabilidad de los padres de familia, desde la apropiación autónoma de un rol en este proceso de movilización social en favor del derecho a la enseñanza y el aprendizaje.

A finales de esa semana, finalmente se produjo un pronunciamiento oficial por parte de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia. De acuerdo con lo informado, se mencionó la posibilidad de realizar unos acuerdos finales e iniciar clases el día lunes, 22 de febrero. Efectivamente, después de estas acciones ciudadanas organizadas desde la corresponsabilidad de la comunidad educativa, los estudiantes retornaron a las aulas el día acordado.

Es posible concluir que 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

³⁸ La Acción de Tutela es un mecanismo de protección de los derechos fundamentales en Colombia. Está contemplado por el Artículo 86 de la Constitución Política de Colombia para proteger los derechos constitucionales fundamentales cuando estos se vean vulnerados por acción u omisión de los organismos públicos (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Estos derechos están incluidos en el Título II, “De los derechos, las garantías y los deberes”, capítulo I, “De los Derechos Fundamentales”. Entre otros, se incluyen los siguientes derechos: la vida, la igualdad, la intimidad, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de expresión, el trabajo, la libertad, el debido proceso y la educación (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

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. Esto se puede resumir a través del siguiente esquema:



Figura 8: Impacto del ejercicio crítico y activo de la ciudadanía y de la formación integral desde el humanismo en los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)
Fuente: elaboración propia

5.7. Conclusiones: dificultades y retos de la comunidad educativa en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)

En el marco del posconflicto, es pertinente preguntarse qué papel juega la escuela en los procesos de desarrollo comunitario y en la construcción social de la paz. Efectivamente, como parte de una comunidad, la escuela también cumple una función social como institución que reproduce o responde a las estructuras que reproducen históricamente la desigualdad y la exclusión social. En efecto, en el caso de la escuela colombiana, se identifica un sistema educativo público que tradicionalmente ha beneficiado el aprendizaje memorístico. De igual manera, se ha favorecido el indicador sobre el aprendizaje efectivo y la evaluación como mecanismo de acceso y continuidad en el entorno educativo. Todo ello ha creado falencias significativas en contextos vulnerables donde la escuela aún tiene el reto de garantizar procesos educativos con calidad y de incentivar el desarrollo de capacidades para poner en práctica en entornos cotidianos.

Con esto se evidencia un proceso de instrumentalización de la educación donde la escuela garantiza unos indicadores de aprendizaje a través de pruebas de carácter nacional (Pruebas Saber), delimita el acceso a la educación superior y determina el acceso al mercado laboral. De esta manera, en Colombia es radical la diferencia de los procesos educativos entre la escuela pública y la escuela privada. En el último caso, se favorece el desarrollo de habilidades para la vida y el seguimiento y la evaluación continua de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para garantizar una educación de calidad. Esto se ve reflejado

precisamente en los altos índices de acceso de estudiantes del sistema educativo privado a las universidades públicas y al mercado laboral.

Por el contrario, los alumnos provenientes de la escuela pública son los que terminan accediendo necesariamente a la universidad privada pues en su proceso formativo no han adquirido las habilidades y los conocimientos para superar una prueba de acceso que continúa reproduciendo las estructuras de la exclusión y la desigualdad social. De esta manera, se trata de jóvenes quienes diariamente realizan una jornada laboral que termina en la tarde y finaliza por la noche en las clases de la Universidad con el fin de poder pagar el semestre y acceder a empleos más acordes económicamente con su cualificación académica. Este dato es significativo por cuanto en Colombia la universidad pública tiene mayor reconocimiento social. Por tanto, la valoración social de la universidad que otorga el título, a veces también se convierte en mecanismo de selección en ofertas laborales. De este modo, las trayectorias vitales se ven limitadas nuevamente por unas condiciones estructurales que reproducen la inequidad en los procesos de movilidad social y laboral.

De manera adicional, en contextos vulnerables son escasas las posibilidades de proyección laboral y son más factibles las estrategias de trabajo informal y autosostenimiento. Por eso, es posible concluir que el rol de la escuela en contextos vulnerables consiste en fortalecer los Proyectos de Vida Alternativos que tienen lugar allí, a través de cuatro condiciones complementarias entre sí. En primer lugar, capacitación y formación continua a los docentes para garantizar la calidad de los procesos educativos. En segundo lugar, seguimiento y evaluación constante a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de crear Planes de Mejora que respondan de manera pertinente a las

necesidades curriculares de la institución educativa. En tercer lugar, ejecución de procesos educativos integrales que articulen el desarrollo de valores, conocimientos y habilidades para la vida con el fin de incidir en la autorrealización y en la movilidad laboral del estudiante desde la generación de estrategias de trabajo informal. Por último, procesos educativos pertinentes a las realidades de los contextos sociales con el fin de que los alumnos se empoderen de sus realidades y actúen frente a ellas.

Es así que en el posconflicto, corresponde a la escuela colombiana actuar sobre los Proyectos de Vida Alternativos con el fin de incidir significativamente en las trayectorias vitales y en el contexto al que pertenece la escuela. En efecto, si en Colombia el conflicto está originado por un sistema social y económico que históricamente ha mantenido la desigualdad y la exclusión, recae sobre el sistema educativo el deber de promover el disenso, la crítica y la acción sobre las realidades personales y sociales. Esto se constituye como alternativa para desarrollar procesos educativos que hagan énfasis en el desarrollo de habilidades para la vida y para convivir en comunidad. Todo ello se presenta como estrategia para promover procesos de desarrollo comunitario desde la base y aportar a la construcción social de la paz.

CAPÍTULO 6

Papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) como apuesta alternativa a la visión instrumental de la educación

6. PAPEL DEL DOCENTE Y DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA) COMO APUESTA ALTERNATIVA A LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar el papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida de los estudiantes frente a la visión instrumental de la enseñanza. Esto es importante por cuanto el papel de la escuela consiste en desarrollar habilidades para la vida y para relacionarse socialmente. Es pertinente replantear la mirada sobre su rol dado que en los últimos años el debate sobre la función social de la educación, ha sido traído a colación por parte de entidades estatales de orden nacional y departamental en Colombia. No obstante, en algunos casos esto se ha traducido en la implementación de modelos educativos descontextualizados que requieren mayor coherencia con las necesidades de los contextos.

En estas circunstancias entran en juego dos modelos que son contradictorios entre sí. Por un lado, se trata del que está basado en los planteamientos de las pedagogías críticas y transformadoras, que hacen énfasis en la necesidad de promover procesos educativos que favorezcan el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Por otro, se trata del que se asienta en las perspectivas de las pedagogías transformadoras, donde se favorece la acumulación de conocimientos. En ambos casos, hace falta hacer mayor énfasis en las necesidades particulares de los estudiantes de acuerdo con las características del contexto

social y las limitaciones del sistema educativo concreto donde se desarrolla un proceso educativo.

Así, cabe preguntarse el papel que cumple el docente y el sistema educativo particularmente en contextos vulnerables. Eso es importante en la medida en que se requieren estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares que respondan a las prácticas educativas tradicionalistas donde el docente es una figura que representa la autoridad y produce procesos de aprendizaje que son unilaterales, verticales y acumulativos. Sin embargo, también se requiere que la implementación de propuestas críticas y activas en el aula, sean contextualizadas a las realidades sociales y educativas de estudiantes que en algunos casos aún requieren aprender conocimientos de acuerdo con su grado escolar. En esa medida, se podrá hacer énfasis en el desarrollo de habilidades por parte del estudiante como estrategia para favorecer su acceso a nuevas etapas de la educación obligatoria y permitir la aplicación de esos aprendizajes en contexto. Esto como alternativa para responder a un sistema educativo donde las prácticas tradicionales reproducen las desigualdades en cuanto a los procesos de aprendizaje entre el sistema público y el privado, creando desiguales oportunidades en el acceso a niveles formativos avanzados y al mercado de trabajo. Todo ello como apuesta para incidir de manera significativa en la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos.

6.1. Fundamentación teórica: las Teorías de la Reproducción y las Teorías de la Resistencia frente a la visión instrumental de la educación

Recae sobre la escuela la tarea de promover el proceso formativo del estudiante con el fin de garantizar su éxito académico y el desarrollo de relaciones saludables en el marco de un contexto concreto. Frente a esta perspectiva de la educación, resultan dos planteamientos que son contradictorios entre sí. Por un lado, uno de ellos asegura que la escuela requiere promover un papel activo frente a estos requerimientos pues ésta reproduce conocimientos que van en detrimento del desarrollo de habilidades para la vida, manteniendo los procesos de desigualdad y exclusión social. El otro apuesta porque la escuela desarrolle un rol empoderador en el proceso formativo de los estudiantes, garantizando que fortalezcan capacidades y valores para aplicar en su vida cotidiana y en sus relaciones interpersonales. Respectivamente, se trata de la Teoría de la Reproducción y de la Teoría de la Resistencia.

Por una parte, la Teoría de la Reproducción plantea que la falta de equidad social y económica, así como las disparidades en el acceso a oportunidades laborales o profesionales, está relacionado con las particularidades propias de los procesos educativos. De acuerdo con este planteamiento, las características del sistema educativo tradicional reproducen las estructuras sociales que fomentan la desigualdad y la exclusión social, al promover pautas comunes de pensamiento, percepción, apreciación y acción en los procesos de enseñanza (Bourdieu y Passeron, 1979). Esto hace que el sistema educativo reproduzca históricamente estas condiciones, en vez de promover una formación orientada a garantizar el acceso a nuevos ciclos académicos y al mercado laboral.

Según esta teoría, los sistemas de evaluaciones y pruebas de acceso son las que garantizan el mantenimiento de este sistema y la reproducción de estas estructuras sociales y económicas desde el sistema educativo. De esta manera, el sistema del examen para acceder a nuevos niveles de la educación valida esta reproducción precisamente porque los alumnos provenientes de las instituciones públicas son los que tienen menos habilidades y conocimientos para superar estas pruebas (Bourdieu y Passeron, 1979, 2003). Esto hace que de por sí, tengan mayores oportunidades de ingreso a los ciclos académicos más altos quienes vienen del sistema educativo privado. En efecto, es en estos ámbitos donde se propende en mayor medida por el desarrollo de habilidades, por la aplicación de conocimientos en contexto y por la adquisición de saberes con pertinencia a un entorno concreto. De este modo, se naturalizan los problemas del sistema educativo y se considera erróneamente que es una característica particular de la escuela pública, más que una consecuencia de estas prácticas (Bourdieu y Passeron, 1979). De acuerdo con este planteamiento, se construye visión instrumental de la educación donde ésta funciona como herramienta que reproduce históricamente las estructuras sociales y económicas.

Otro aspecto de análisis en la Teoría de la Reproducción, son los sistemas de grados y titulaciones académicas. De esta manera, los títulos y los diplomas cumplen la “función social” de legitimar las diferencias sociales porque la posesión de más títulos, de mayor grado y de instituciones más valoradas socialmente, puede representar un mejor salario y más movilidad laboral (Bourdieu, 1998, Bourdieu, 2002; Bourdieu y Passeron, 1979). Esta situación produce situaciones de eliminación antes de acceder al sistema educativo y reproduce históricamente las desigualdades entre los grupos sociales. Esto conlleva a que el

sistema educativo tienda a mantener las características de las relaciones entre los grupos sociales y las condiciones de acceso al mercado de trabajo o a mejores oportunidades sociales.

Por otra parte, la Teoría de la Resistencia surge a partir de los planteamientos relacionados con la Pedagogía Crítica en donde se plantea la necesidad de promover procesos formativos que fomenten el desarrollo de saberes, de capacidades y de perspectivas críticas frente a un contexto social para incidir sobre él. Así, esta pedagogía considera que la educación debe promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y relaciones sociales que garanticen las condiciones para el empoderamiento social e individual (Freire, 1990; Giroux, 1990; McLaren, 1994). En esa medida surge como respuesta a la Educación bancaria en donde se produce la acumulación de conocimientos, para garantizar procesos educativos que realmente sean problematizadores, esperanzadores, liberadores y empoderadores.

De esta manera, Giroux hace valora los aportes de la Teoría de la reproducción, pero le hace una crítica pues no ofrece oportunidad a los maestros y a los estudiantes de reflexionar sobre su papel en la escuela con el fin de desafiar el sistema educativo tradicional y cambiar sus características (1985, 2004). Considera que se trata de una lógica reduccionista dado que no hace énfasis en las estrategias que puede desarrollar la institución educativa para responder a las dificultades y las realidades sociales de un contexto. En este sentido el autor plantea el concepto de Teoría de la Resistencia según el cual se reconoce que la escuela desarrolla sus actividades en el marco de las limitaciones sociales y económicas de un

contexto, pero precisamente por eso debe promover la participación activa del estudiante en sus dinámicas con el fin de garantizar su empoderamiento (1985, 1990, 2004). Esto por cuanto la escuela no puede responder a todas estas problemáticas pero tampoco valdría repensar su rol en una comunidad sino se reconociera su potencial transformador.

Por ello, como oposición a la Educación Bancaria, más que memorizar, el docente debe enseñar al estudiante la habilidad de problematizar situaciones para ponerlas en práctica en su vida cotidiana (Freire, 1990, Giroux, 1990; Giroux, 2003; Giroux, 2004; Giroux y McLaren, 1998). En esa medida, le corresponde garantizar que éste transforme esos conocimientos en capacidades para la vida y con respecto a situaciones cotidianas concretas. Para esto, debe reflexionar continuamente sobre su papel con el fin de construir relaciones críticas y horizontales en el aula, promoviendo en él su autonomía y su participación activa en los procesos de aprendizaje (Giroux, 1985, 1990). Es decir, más que una figura de autoridad también debe representar un referente de motivación y de liderazgo frente al educando para garantizar la apropiación frente a su formación.

Pues en efecto, la educación que se centra en transmitir conocimientos, aleja al estudiante de su contexto y les impide cuestionar las estructuras sociales que reproducen la desigualdad y la exclusión (Freire, 1990). Tiene el problema de que se trata de saberes generales frente a temas particulares por lo que dificulta la posibilidad de analizarlos críticamente y de transformarlos en habilidades. Por el contrario, la educación liberadora debe capacitar al estudiante para reflexionar críticamente sobre su realidad, reconocerla y

descubrirla para incidir sobre ella (Freire, 1990; Giroux, 1990; Giroux, 2004). Es coherente con las circunstancias sociales y económicas en las que se desenvuelve el estudiante, esperando que él las identifique para responder frente a ellas de una manera asertiva.

Así, los procesos educativos deben promover la construcción de una ciudadanía crítica y democrática desde el fomento de la participación ciudadana, la educación cívica y los valores (Giroux, 2003; Giroux, 2004; Giroux y McLaren, 1998). Es decir, no sólo se trata de desarrollar saberes, sino de construirlos colectivamente y de ponerlos en discusión para favorecer la argumentación, el diálogo y el respeto. De esta manera, la educación es un referente para promover cambios en un contexto desde la reflexión y la acción crítica sobre las realidades sociales (Freire, 1990). Así, ésta no debe permanecer ajena a esos condicionamientos sino que debe ser consciente de ellos para desarrollar estrategias concretas que apunten a mejorarlos.

6.2. Caracterización de los Docentes

En cuanto a la caracterización de los docentes, se trata de 6 maestros, el Coordinador Académico y el Rector. De estos, se entrevistaron 5 hombres y 3 mujeres, correspondiendo al 62% y al 38% respectivamente.

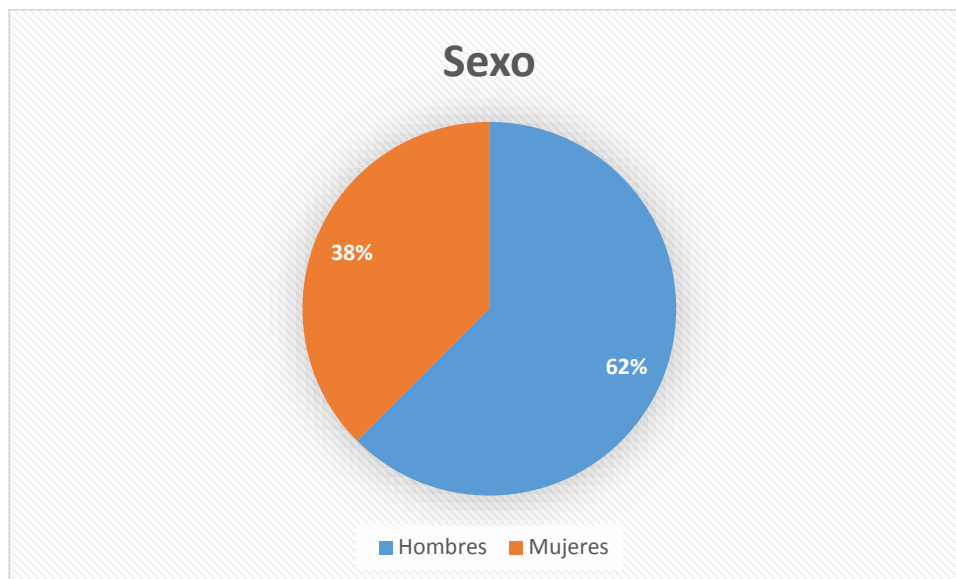


Figura 9: Docentes por sexo
Fuente: elaboración propia

De ellos, el 50 % está en un rango de edades entre los 25 y los 30 años, y el otro 50 % tiene más de 30 años.

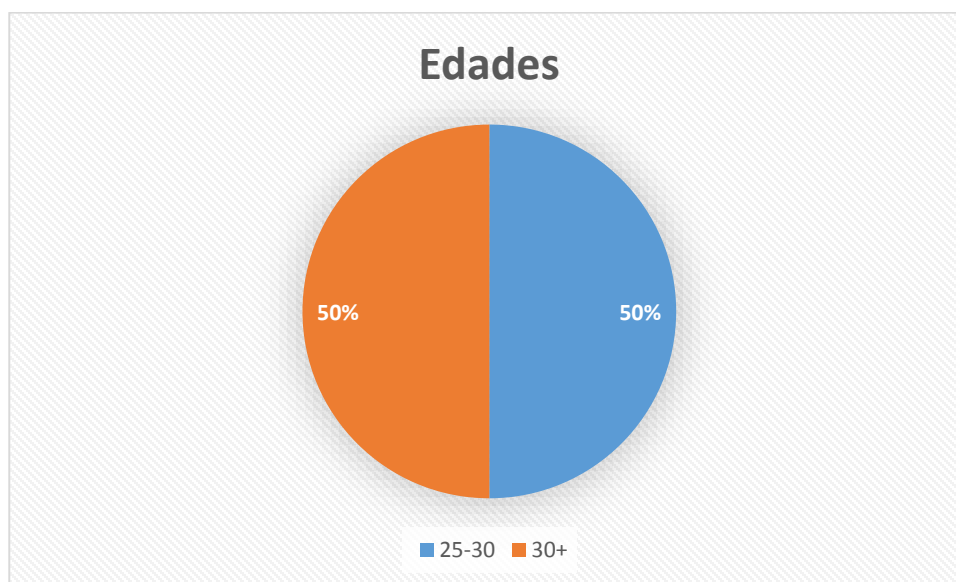


Figura 10: Docentes por edades
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las profesiones, 4 son licenciados. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia, un Licenciado es aquella persona que ha cursado una Licenciatura en una Institución de Educación Superior, adquiriendo las habilidades para desempeñar la profesión docente (Ministerio de Educación de Colombia, 2014a). Se desarrollan licenciaturas en las cuatro áreas de la formación básica en el país: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y español. Sin embargo, también hay en otras áreas como inglés, educación física, etnoeducación, ética, religión, tecnología, pedagogía y primera infancia.



Figura 11: Docentes por profesión
Fuente: elaboración propia

De igual manera, para obtener un panorama amplio sobre el papel de los docentes y del sistema educativo en el Urabá frente a los procesos académicos, principalmente se optó por docentes que se han desempeñado en los dos ciclos de la educación básica obligatoria en Colombia: Primaria y Bachillerato. De esta manera, el 62% se ha desempeñado en Bachillerato y Primaria, el 25% en Primaria y el 13% en Bachillerato.

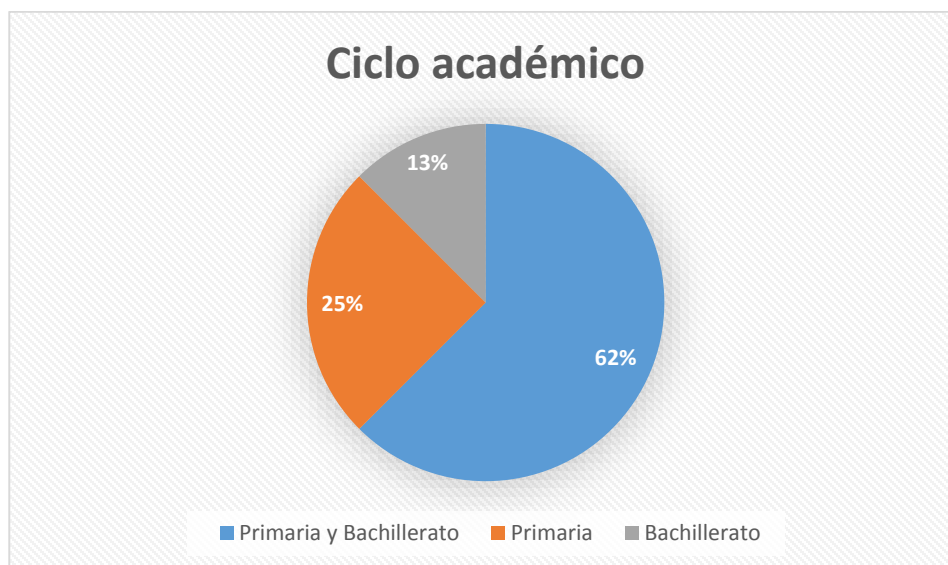


Figura 12: Docentes según ciclo académico en el que se han desempeñado
Fuente: elaboración propia

6.3. Técnica seleccionada para recoger los datos

Para recoger los datos se recurrió a la entrevista. Cabe aclarar que para realizar este estudio, la entrevista se realizó con Docentes que han ocupado distintos cargos durante su desempeño profesional, debido a su amplio conocimiento del sistema educativo en la región y con el fin de obtener una visión desde la perspectiva docente y directiva. Esto con el fin de hacer énfasis en la gestión académica y la gestión directiva de la educación básica colombiana. De acuerdo con este planteamiento, la gestión directiva hace referencia a la manera en la que la institución educativa es direccionada por partes de los directivos y su equipo de trabajo. Por su parte, la gestión académica hace referencia a los procesos pedagógicos y curriculares que ésta desarrolla (MEN, 2008). Esto se complementa con la gestión administrativa que hace referencia a la manera de gestionar sus recursos económicos, físicos y humanos; y se complementa con la gestión de la comunidad, que alude a las

estrategias desarrolladas para interactuar con su entorno social (MEN, 2008). Así, el 37% de los entrevistados se ha desempeñado como docente y coordinador. El 25% se ha desempeñado como docente y otro 25% como coordinador, sumando el 50 % de los entrevistados. Por su parte, uno de los entrevistados solo se ha desempeñado como Rector, representando el 13% de los entrevistados.

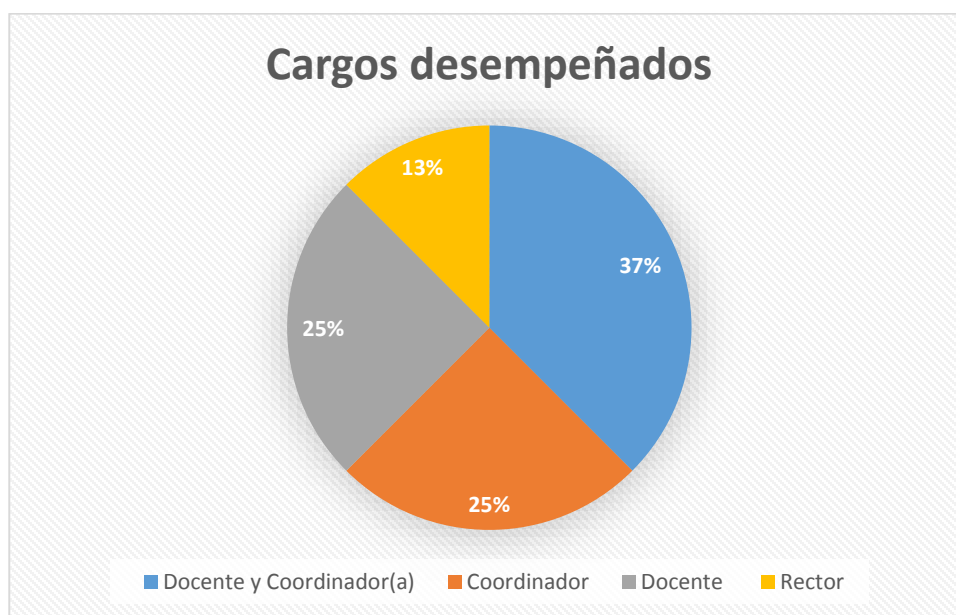


Figura 13: Cargos desempeñados
Fuente: elaboración propia

6.4. Análisis y sistematización de los datos

Para analizar los datos, se hizo una triangulación de la información obtenida. De esta manera, se hizo la tabulación de los datos relacionados con las características de la población participante para realizar su caracterización. Posteriormente, se hizo una lectura de la información obtenida en las entrevistas a los docentes. A partir de ahí, se hizo la codificación de los datos. Este procedimiento dio origen a una Matriz de Análisis compuesta por 6

categorías: dificultades relacionadas con el contexto social, dificultades relacionadas con el sistema educativo, dificultades en el contexto rural, estrategias, resultados, y retos del docente y de la institución educativa. Esto se complementó con varias subcategorías por cada una con el fin de identificar los hallazgos principales. Por último, para comenzar a presentar los resultados, los datos se analizaron a la luz de la información cualitativa obtenida en las entrevistas a los docentes.

Tabla 5

Matriz de análisis sobre el papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)

Matriz de Análisis		
Categoría	Subcategoría	Análisis de la categoría y las subcategorías
Dificultades relacionadas con el contexto social	Falta de acompañamiento familiar	Los docentes plantean que el sistema educativo en el Urabá Antioqueño tiene algunas dificultades relacionadas con las limitaciones sociales y económicas propias del contexto. Por ejemplo, se trata del desempleo o las largas jornadas laborales. Esto influye en dificultades para pagar matrículas, materiales escolares, transporte y alimentación. Además, a veces influye en la falta de acompañamiento familia. Esto último, a veces influye en situaciones de
	Limitaciones sociales y económicas del contexto	
	Dificultades con la autoestima y la autovaloración	

ausentismo, repitencia, fracaso escolar, baja autoestima o agresividad.

<p>Dificultades relacionadas con el sistema educativo</p>	<p>Extraedad</p>	<hr/> <p>Tal y como plantean los docentes, el problema de la extraedad se convierte en una de las dificultades características del sistema educativo en el Urabá Antioqueño, debido a los situaciones repitencia.</p>
	<p>Aprendizaje Memorístico Aprendizaje Unidireccional</p>	<p>Según los resultados, el sistema educativo tradicional del Urabá Antioqueño, fomenta procesos de aprendizaje unidireccional y memorístico, favoreciendo la acumulación de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades.</p>
<p>Falta de capacitación Desconocimiento del contexto escolar y del aula de clase</p>	<p>De acuerdo con los resultados, se requiere optimizar los procesos de capacitación y formación continua de docentes para que mejoren sus prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares.</p>	

	<p>Procesos administrativos de la Organización contratante</p>	<p>Se evidencia que otros de los retos del sistema educativo parte desde los propios procesos de contratación del servicio educativo, donde se requiere mayor coherencia entre</p>
<p>Dificultades en el contexto rural</p>	<p>Limitaciones sociales y económicas del contexto rural</p> <p>Escasa Validación por la comunidad</p> <p>Baja presencia del Estado</p> <p>Cualificación de los docentes no pertinente</p> <p>Infraestructura</p>	<hr/> <p>A partir de los hallazgos, se evidencia que las limitaciones económicas y sociales propias de contexto rural, hacen más complejas las circunstancias en este sector. De esta manera, la lejanía frente a los sectores urbanos genera bajo acompañamiento familiar y escasa validación por parte de la comunidad frente a los procesos educativos. De igual modo, existe una baja presencia del estado, lo que se refleja en pocos procesos de cualificación docente y en infraestructura deficiente para recibir a los estudiantes.</p>
	<p>Aprendizaje Activo</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p>	<hr/> <p>De acuerdo con los docentes, una de las estrategias consiste en promover el aprendizaje activo y colaborativo con el</p>

fin de que los estudiantes se apropien de su proceso formativo.

Estrategias	Estrategias contextualizadas a las necesidades particulares de los estudiantes	Según los docentes, las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares implementadas en el aula de clase, deben tener como referente la
	Estrategias tradicionales – contextualizadas al entorno social y al sistema educativo	pertinencia. Es decir, las estrategias implementadas deben ser contextualizadas con las necesidades particulares de los estudiantes, con las características del entorno social y educativo, y con las particularidades
	Estrategias contextualizadas en la zona rural	propias del contexto rural.
	Mejora de convivencia	<hr/> En el primer momento, se produce un empoderamiento del estudiante frente a
Resultados	Mejora del proceso educativo	su proceso formativo. Esto se desarrolla a partir de una situación de doble vía. En
	Empoderamiento del estudiante	primer lugar, desde la implementación de estrategias asertivas para resolver conflictos. En segundo lugar, desde la

construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades para aplicarlas en contexto.

Impactos entre los docentes

En el segundo momento, se produce una reflexión del docente sobre su papel en los procesos educativos y se crean las condiciones para comenzar a desarrollar prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares contextualizadas a las realidades y necesidades de los estudiantes.

Impactos en la comunidad

En el tercer momento, los padres de familia se vinculan más al proceso educativo de sus hijos y se fomenta mayor validación por parte de la comunidad frente a los procesos desarrollados en la Institución Educativa.

Cualificación del docente

Se identifican tres retos desde el sistema educativo a partir de tres actores:

Mentalidades

Retos de los docentes y de la institución educativa	Promover la interacción entre aprendizaje de contenidos y habilidades	-Docentes: Se requiere promover procesos de formación continua de los maestros. -Estudiantes: Es pertinente desarrollar prácticas educativas que
	Fortalecer relaciones con la comunidad	impacten en las mentalidades de los estudiantes y fomenten la interacción entre el aprendizaje de contenidos y habilidades. -Institución educativa: Es necesario incentivar el relacionamiento con la comunidad para aumentar el acompañamiento familiar y garantizar la validación por parte de la población.

Fuente: elaboración propia

6.5. Resultados

A continuación se realiza un análisis detallado de los hallazgos presentados en la tabla anterior. Para ello, los fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes, se presentan con la letra D, que significa “Docente”. Esta letra se complementa con un número del 1 al 6, que representa a cada uno de los 6 docentes entrevistados. De esta manera, los códigos utilizados en este capítulo son: D1, D2, D3, D4, D5 y D6.

6.5.1. Dificultades de los procesos educativos en el Urabá Antioqueño

Al analizar el papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos, se puede identificar que en el Urabá Antioqueño hay tres factores que adquieren un papel en este proceso: dificultades relacionadas con el contexto social, relacionadas con el sistema educativo y relacionadas con las características propias de la educación en el entorno rural. A través de su interacción, se pueden identificar varias limitaciones de tipo social y de tipo educativo que en ocasiones dificultan los procesos educativos desarrollados en la región. Esto se evidencia a través de la siguiente tabla. Posteriormente, a continuación se analizan cada uno de los tres elementos.

Tabla 6

Dificultades de los procesos educativos en el Urabá Antioqueño

Dificultades de los procesos educativos en el Urabá Antioqueño		
Factores relacionadas con el contexto social	Factores relacionadas con el sistema educativo	Factores relacionados con características del sistema educativo en el contexto rural
Dificultades		
Falta de acompañamiento familiar	Extraedad	Limitaciones sociales y económicas del contexto rural
Dificultades con la autoestima y la autovaloración	Aprendizaje memorístico	Escasa validación por la comunidad
	Aprendizaje unidireccional	Cualificación de los docentes no pertinente

	Desconocimiento del contexto escolar	del	Baja presencia del estado
Limitaciones sociales y económicas del contexto	Falta de capacitación		Infraestructura
	Procesos administrativos de la organización contratante		

Fuente: elaboración propia

6.5.2. Factores relacionados con el contexto social

En primer lugar, en cuanto a los factores relacionados con el contexto social, se pueden detectar tres dificultades características: la falta de acompañamiento familiar, la baja autoestima y las limitaciones sociales y económicas propias del contexto. Estos tres factores interactúan entre sí y delimitan las características de un contexto social vulnerable que incide directamente en las dificultades y limitaciones del sistema educativo analizado.

Con respecto al primer elemento, de acuerdo con los docentes entrevistados, es común identificar en algunos padres una falta de participación activa en los procesos educativos de sus hijos. Esto hace que algunos niños no tengan una figura adulta que garantice una supervisión de las actividades desarrolladas por sus hijos en la Institución Educativa. De esta manera, la ausencia de una figura en el hogar que represente la autoridad y que haga un seguimiento a su proceso educativo, repercute en problemas de convivencia escolar o dificultades de tipo académico. Todo ello confluye en un sentido de desmotivación frente al

propio proceso educativo que se evidencia en la pérdida de asignaturas y grados escolares o en las dificultades para socializar con sus pares. Dos docentes lo expresan en los siguientes términos:

“Considero que el principal problema que encontré, fue la falta de acompañamiento familiar al proceso educativo de la población estudiantil, lo cual se vio reflejado en la falta de motivación e interés de los niños por estudiar, problemas de convivencia escolar, ya que había niños que permanecían solos en sus viviendas sin ningún control, supervisión o autoridad que lo acompañará en su desarrollo personal. Lo anterior, conlleva a que ellos reflejen agresividad, indisciplina con las personas que interactúan con ellos.” D1

“El desentendimiento y/o desconocimiento de los padres sobre su rol dentro de la comunidad educativa, y por ende, falta de interés. Esto se evidenciaba en dos sentidos: 1. Falta de acompañamiento escolar por parte de los padres en aspectos tan básicos como asegurarse que sus hijos (sobre todo en primaria) lleven consigo los materiales escolares básicos para su aprendizaje -lápices, por ejemplo-. 2. Niños y niñas desmotivados y/o desinteresados por su proceso educativo,

quienes más allá de asistir para entretenerse o para huir de otras responsabilidades que les asignan en casa, no gustan del ejercicio de estudiar y aprender. Aclaro que no es la situación de todos los estudiantes pero sí de varios.” D4

Como consecuencia de la ausencia o del poco acompañamiento familiar en el proceso educativo, el segundo elemento hace referencia a las dificultades relacionadas con la autoestima y la autovaloración. De igual manera, estas problemáticas encontraban también su explicación por los problemas familiares derivados de las propias estructuras sociales de la región. Así, esta ausencia familiar a veces estaba explicada también por el abandono de uno de los dos padres, la muerte de uno de ellos a veces en circunstancias violentas o por la necesidad de trabajar todo el día para conseguir el sustento del hogar. Por ello, algunos estudiantes respondían con la subvaloración de sus propias habilidades, con inseguridad frente a sus propios saberes, con retraimiento o con dificultades para convivir con sus compañeros. Una docente lo expresa en los siguientes términos:

“Empecé a notar que la mayoría de los estudiantes tenían poca seguridad en ellos mismos, algunos lo proyectaban con indisciplina, otros con malas notas, otros eran retraídos, pero casi siempre esto provenía de un desconocimiento o subvaloración de sus habilidades y posibilidades como personas, en gran parte causado por

situaciones familiares que hacían que normalizaran situaciones de fracaso.” D2

Por último, el tercer elemento engloba los dos anteriores y se relaciona con las limitaciones sociales y económicas del contexto. De esta manera, es pertinente recalcar que esa falta de acompañamiento familiar, está precisamente relacionada con las características propias del entorno social. Así, es característico encontrar hogares desestructurados debido a las largas jornadas laborales, a la conformación de nuevas familia o a la muerte de alguno de sus integrantes en circunstancias violentas. Esto hace que la convivencia en el hogar también sea compleja y que estas problemáticas se reflejen en el centro educativo. Una docente lo expresa de la siguiente manera:

“Esa falta de acompañamiento se genera inicialmente porque la mayoría de los padres de los alumnos eran madres cabeza de hogar, las cuales tenían que salir a trabajar todo el día (en su mayoría en fincas bananeras³⁹) para sostener económicamente su hogar, dejando de lado aspectos más importantes que el afecto y el amor que podían brindarle a sus hijos, los cuales son importantes para el desarrollo integral de los mismos.” D1

³⁹ Debido a que el banano y el plato es el principal cultivo del Urabá Antioqueño, el trabajo en fincas dedicadas a esta actividad es la principal fuente de empleo de las personas locales.

Esto hace pensar que las limitaciones sociales y económicas propias del contexto, genera unas problemáticas que dificultan el acceso y el mantenimiento en el sistema educativo. Se trata de circunstancias como el pago de matrículas, la alimentación y el costeo de materiales escolares y transporte. Todo esto se dificulta debido al desempleo o al contrario, por las largas jornadas laborales de los padres de familia. Esto último también influye en la falta de acompañamiento familiar, que a veces genera en el estudiante situaciones de ausentismo⁴⁰, deserción⁴¹, repitencia, fracaso escolar, baja autoestima o agresividad. Por ello, como se ve, al momento de hacer un análisis sobre las dificultades relacionadas con el sistema educativo en el Urabá Antioqueño, es imprescindible tener en cuenta el papel del contexto social.

6.5.3. Factores relacionados con el sistema educativo

En segundo lugar, en cuanto a factores relacionados con el sistema educativo, se encuentran seis dificultades: la problemática de la extraedad, el aprendizaje memorístico, el aprendizaje unidireccional, el desconocimiento de contexto escolar, la falta de capacitación y los procesos administrativos de la organización contratante. Estos factores se relacionan con las características propias del sistema educativo tradicional del Urabá Antioqueño donde se evidencian algunas de las mencionadas en el primer apartado de este capítulo, cuando se abordó el tema de la Educación Bancaria.

⁴⁰ Práctica que consiste en la ausencia reiterada a clases.

⁴¹ Práctica que consiste en el retiro definitivo del grado escolar en curso, generalmente, sin avisar al personal encargado o sin seguir los conductos indicados para terminar anticipadamente dicho nivel escolar.

Con respecto a la problemática de la extraedad, es común encontrar en la región esta circunstancia en la que los estudiantes no están cursando un grado académico en coherencia con su edad. De acuerdo con el sistema educativo colombiano, el grado Pre-escolar se realiza a los cinco años, la Primaria se hace entre los seis y los diez años y el Bachillerato se cursa entre los once y los dieciséis años. No obstante, en el caso de Urabá es preciso encontrar esta problemática debido a tres causas. Primero, son estudiantes que fueron desplazados desde sus lugares de origen como consecuencia del conflicto armado. Segundo, sus familias han cambiado de lugar de residencia debido a razones laborales o reestructuración de los hogares. Por último, han perdido el grado escolar en varias oportunidades precisamente como consecuencia de los elementos mencionados en el apartado de los factores sociales: falta de acompañamiento, baja autoestima y limitaciones económicas. Esa es una de las situaciones que explica algunos de los problemas de convivencia y repitencia⁴². Pues en efecto, los estudiantes mayores no se sienten en confianza para socializar con sus compañeros y son excluidos, no tienen las habilidades para cursar el grado académico en el que están o sus inquietudes superan las exigencias de ese curso escolar. Una docente lo expresa de la siguiente forma:

“La principal dificultad que encontré al llegar fue que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un grado inadecuado para su edad, es decir, el fenómeno de extra edad era muy común en la zona, y aparte de esto, no tenían los

⁴² Problemática característica de las instituciones educativas de la región, donde los estudiantes suelen perder varios grados consecutivos debido a la falta de acompañamiento familiar, a la mudanza desde su lugar de origen o la baja motivación por el estudio.

conocimientos y las competencias ni para el grado ni para la edad, por ejemplo, niños en grado tercero que tenían 12 años pero no sabían leer.” D2

Al lado de esta problemática, vienen dos situaciones ligadas con las características del sistema educativo tradicional en el Urabá Antioqueño: el aprendizaje memorístico y el aprendizaje unidireccional. Ambos procesos confluyen en una situación donde el estudiante no es un sujeto activo de su aprendizaje sino un receptor que acumula conocimientos, tal y como lo sintetiza Paulo Freire con su concepto de Educación Bancaria. En el contexto social analizado ésta era la práctica educativa imperante hasta hace unos años. Sin embargo, cómo se mencionó en el tercer capítulo de esta investigación, actualmente se están realizando diversos esfuerzos por mejorar la calidad educativa en el departamento de Antioquia frente a estos condicionamientos sociales e históricos. El caso descrito en esta investigación es uno de ellos.

De esta manera, el aprendizaje memorístico se desarrolla a través de una práctica tradicional donde el objetivo del estudiante consiste en ser capaz de memorizar, repetir, escribir y verbalizar conceptos como evidencia de su aprovechamiento. Esto entra en contradicción con la idea de la educación como un proceso que permita desarrollar habilidades y capacidades para la vida. Esto de alguna manera explica la problemática de la repitencia y la pérdida reiterada de asignaturas pues denota la necesidad de poner en práctica alternativas que permitan al estudiante utilizar saberes en contextos reales y cotidianos. De

este modo, se fortalecería la motivación frente al propio proceso educativo. Dos docentes lo expresan de la siguiente manera:

“Me di cuenta que era totalmente común un método tradicional basado en la memorización de conceptos, esto en el mejor de los casos, porque particularmente en primaria era normal encontrar que el 80% de las docentes iban al salón, escribían en el tablero, los estudiantes escribían en sus cuadernos y luego eso se evaluaba, sin una explicación y sin verificar la comprensión.” D2

“Pareciera ser obvio y común en nuestro sistema educativo colombiano, el modelo educativo tradicional que utilizan los docentes, y que en esta región pareciera reducirse especialmente a que los estudiantes escriban (y sí, a pesar de esto, la mala ortografía es la que predomina). Ya sea tomando dictado, copiando del tablero -o del libro, cuando les ponen a leer y resumir-, respondiendo al examen, este es el ejercicio pedagógico predilecto y a través del cual se aseguran, la mayoría de los profesores, de que el estudiante aprendió -o no- .” D4

De la mano del aprendizaje memorístico, va ligada la problemática del aprendizaje unidireccional. Se trata de una situación donde el docente se convierte en el único referente de autoridad, delimitando las características de un sistema educativo vertical, que parte de arriba hacia abajo y evita la posibilidad de construir saberes colectivamente. En estas circunstancias, el maestro representa la idea de una verdad absoluta y ya construida, anulando la posibilidad de la crítica y el disenso. Optar por una perspectiva contraria sólo sería prueba del error del estudiante y no una oportunidad de construir conocimientos a partir del desarrollo de habilidades para reflexionar y analizar situaciones en contexto. Varios docentes lo refieren de la siguiente manera.

“También notaba que era poco común en las aulas que los estudiantes participaran en la construcción del conocimiento, aún es común ver una figura rígida del docente que es superior a los estudiantes porque es el dueño del conocimiento.” D2

“No se reconoce el estudiante como sujeto importante en el desarrollo de su proceso de enseñanza- aprendizaje, pues algunos docentes se limitan a dar solo clases dejando de lado las habilidades y fortalezas de la cada uno de ellos.” D1

“Estos niños no van a las escuela a buscar un segundo papá o mamá autoritario que le imponga como debe hacer las cosas, ellos van con ganas de aprender, de formarse para en un futuro ser una persona capaz de desenvolverse en un entorno que día a día está más difícil de controlar, si desde el hogar y el apoyo del docente no se brindan unas buenas bases y/o fundamentos.” D1

“Hay un modelo de profesor exitoso en Urabá que es al que le tienen miedo. Este modelo es validado desde la perspectiva de algunos papás, directivos y docentes. Ese es el maestro que admiran en Urabá y está amarrado en una enseñanza tradicional que consiste en llenar el tablero. Ahí no hay enseñanza ni crítica, y por eso a los chicos les molesta tanto los profesores diferentes, porque estos no están preparados para que les pregunten, si uno les llega con mucha libertad, no están preparados para esas metodologías. Todo eso está ligado a un sistema educativo tradicionalista donde los aprendizajes son verticales. Importa el contenido y no la habilidad o la interpretación. En resumen, hay un concepto muy equivocado sobre lo que es y debe ser la educación porque lo que importa es la figura de poder que representa el maestro.” D5

“Las prácticas pedagógicas son muy conductuales, desde la imposición y no desde la reflexión. Desde ahí que llegue el grito.” D6

Posteriormente, surgen dos dificultades relacionadas entre sí y que se vinculan con las características de los docentes en el entorno educativo analizado. Se trata de la falta de capacitación y del desconocimiento del contexto escolar. La interacción de ambas circunstancias hace que en ocasiones ellos no tengan las herramientas para desarrollar procesos educativos con calidad.

De este modo, con respecto a la falta de capacitación, es posible evidenciar que los docentes no tienen la posibilidad de acceder a procesos de formación y capacitación continua. Esto entra en contradicción con las dinámicas de las grandes ciudades del departamento, donde ellos tienen la oportunidad de recibir distintos cursos y talleres formativos. Esto hace que en algunas instituciones educativas no se desarrollen procesos de seguimiento, evaluación, y mejoramiento de las prácticas educativas realizadas. Varios docentes coinciden en este punto:

“La falta de formación de algunos docentes no permite brindar un proceso de formación con las herramientas

necesarias para que el estudiante se desenvuelva en su entorno.” D1

“Equipos de trabajo de docentes y directivos docentes que no siempre compartían el mismo fin; en el mismo sentido, algunos miembros demostraban no tener claridad del impacto tan significativo que su rol docente implica en los cientos de vidas que pasan por sus manos. En otras palabras, podría asegurar, con base en el discurso de ciertos profesores, que estaban desempeñando ese rol porque recibían de él un estatus social y de condiciones de vida, más alto que el resto de la población (con relación a sus pares socio-económicos y culturales).” D4

“Entre las muchas carencias que tienen los colegios administrados por concesión (y pan de cada día en muchos otros colegios oficiales) la presencia de estudiantes con diferentes dificultades de aprendizaje y falta de conocimiento sobre el abordaje -y de capacidad por exceso de estudiantes en el aula- por parte de los docentes, dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo para quienes padecen la dificultad, pero también para el grupo de clase, pues en muchas

ocasiones son éstos los estudiantes "problema"; o bien significan más trabajo para el docente (que muchos no están dispuestos a asumir)." D4

“Las instituciones educativas no cuentan con personal adecuado y capacitado. O algunos miembros de ese personal no han hecho una carrera profesional y por eso no tienen las suficientes herramientas para abordar los procesos educativos o las dificultades que se puedan presentar con los estudiantes.”
D6

“Una de las mayores dificultades es la cualificación del docente. Se debe cualificar en el área didáctica, pedagógica y curricular. Debe saber cómo desarrollar rutinas, procedimientos, tener conocimiento del aula, de la administración del aula y de manejo del grupo. Luego los contenidos vienen solos y así las clases funcionan. La transferencia de deseo no basta, sino que se debe garantizar que el estudiante aprenda realmente.” D5

En línea con la anterior dificultad, el desconocimiento del contexto escolar y del aula de clase, se convierte en otro elemento que genera algunas limitaciones en los procesos educativos. En esta instancia influyen dos circunstancias que se relacionan entre sí. En segundo lugar, la falta de un diagnóstico sobre las características socio-familiares y académicas de los estudiantes para conocer las problemáticas que poseen y pueden interferir en su formación. De acuerdo con el análisis de los obstáculos relacionados con las limitaciones sociales y económicas del contexto, estos elementos pueden interferir en el éxito académico del estudiante. Esto se evidencia de una manera mucho más marcada en un contexto vulnerable como el observado. En segundo lugar, ese desconocimiento del entorno social y familiar del educando, a veces tiende a promover las enseñanzas de contenidos que requieren mayor pertinencia con respecto a los conocimientos y las realidades personales de los estudiantes. Esa es tal vez una manera de generar mayores niveles de motivación y aprendizajes significativos. Dos docentes lo expresan de esta manera:

“Los problemas que identifique es que; algunos docentes no realizan un diagnóstico o caracterización de sus estudiantes, lo que nos les permite formular un plan de trabajo acorde a la necesidad de cada uno de ellos, porque si se conoce quien es mi estudiante, si contexto, sus vivencias entre otros aspectos, puedo entender las dificultades y/o problemas que este tiene y el comportamiento en el aula de clase.” D1

“La enseñanza de contenidos descontextualizados es otra dificultad. Muchas veces ni siquiera es por falta de recursos (porque tienen libros de buenas editoriales y en algunos colegios cuentan con TIC’s); más pareciera falta de creatividad y de ejercicio de contextualización, realizado por los docentes, antes de enseñar los contenidos. El éxito que he visto, tanto en mi práctica docente como en el ejercicio de formadora de formadores, es que entre más aplicable/útil y/o entendible se presente el contenido, más fácil será para el docente lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.” D4

Por último, existe una dificultad relacionada con los procesos administrativos desarrollados por la entidad contratante. De acuerdo con lo explicado en el capítulo tercero sobre la modalidad de educación por contrato, en contextos vulnerables o alejados de las principales zonas urbanas, el Estado contrata a instituciones privadas con el fin de prestar el servicio educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Esto representa una dificultad por dos razones. En primer lugar, el proceso de contratación entre la Gobernación de Antioquia y las entidades privadas a veces se desarrolla entre diciembre y primeras semanas del año siguiente. Esto hace que el inicio del curso escolar, se retarde casi un mes e inicie en febrero, al contrario que las demás instituciones educativas de Calendario A⁴³. De hecho, esta

⁴³ En Colombia, las instituciones educativas públicas utilizan el calendario tipo A, que empieza la última semana de enero y termina en noviembre. En cuanto a los periodos de descanso, se incluye el receso de Semana Santa y dos semanas de vacaciones en julio. Por su parte, algunas instituciones educativas privadas utilizan el calendario tipo B, que comienza en septiembre y finaliza en junio.

situación sucedió en los años 2016 y 2017⁴⁴. En segundo lugar, de acuerdo con algunos de los docentes, en ocasiones eso se convierte en un obstáculo puesto que a veces estas entidades no poseen unos procedimientos administrativos claros y coherentes con sus objetivos misionales. Una docente lo expresa de la siguiente forma:

“La organización contratante demostraba falta de dirección, gestión y organización respecto a los fines de la educación que ejecutaba vs. los que profesaba (en el papel), reflejado ésto en el "desorden" que continuamente percibía en reuniones generales, falta de claridad en políticas de las instituciones ante reclamos o inquietudes, y sobretodo, demostrado esto en el ejercicio de "cumplir responsabilidades porque la Fundación lo ordenaba", y no porque quisiera hacerse un real ejercicio de reflexión ante las necesidades y mejoras que estaban a nuestro alcance, o porque se entendiera el fin detrás de cada actividad (por ejemplo en la elaboración de la Guía 34 o en las semanas institucionales).” D4

Con ello se evidencia que el sistema educativo tradicional en el Urabá Antioqueño requiere cuatro necesidades que surgen de los factores mencionados anteriormente. Primero, la optimización de los procesos de capacitación y formación continua de docentes para que

⁴⁴ Ese suceso fue explicado detalladamente en el apartado 5.6.2. de esta investigación.

mejoren sus prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares. Segundo, el desarrollo de estrategias educativas que transformen las tradicionales para responder a los procesos de aprendizaje unidireccional y memorístico que favorecen la acumulación de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades. Tercero, el fomento de procedimientos administrativos que sean claros, coherentes y pertinentes a las realidades de los estudiantes. Cuarto, la implementación de estrategias concretas frente a la problemática de la extraedad para responder de manera asertiva ante los estudiantes que se encuentran en esta situación. Todo esto como manera de comenzar a analizar críticamente el sistema educativo de la región e identificar oportunidades de mejora.

6.5.4. Factores relacionados con características del sistema educativo en el contexto rural

En tercer lugar, en cuanto a factores relacionados con características del sistema educativo en el contexto rural, se pueden encontrar cuatro dificultades: las particularidades propias de las estructuras sociales, la infraestructura, la baja presencia del Estado y la cualificación no pertinente de los docentes. La interacción de estas circunstancias hace que estas dificultades sean más complejas en contraste con las realidades educativas de la zona urbana.

La primera de estas dificultades se relaciona con las limitaciones sociales y económicas propias de un contexto rural. En estas circunstancias, debido al difícil acceso a las instituciones educativas debido a los escasos medios de transporte o a la precaria infraestructura en estos entornos, es escasa la presencia de los padres de familia. De esta manera, se encuentra una coincidencia con la falta de acompañamiento familiar en el ámbito urbano. Un docente lo expresa en estos términos:

“Los miembros de la comunidad educativa, aparentemente por vivir en lugares de difícil acceso por la precaria infraestructura, por la lejanía entre la escuela y las casas de los estudiantes, se creía que la comunicación y los encuentros entre ellos solo sucedían en la institución sin embargo, los padres de los estudiantes, decían los maestros y los estudiantes mismos, estaban al tanto de los acontecimientos que sucedían alrededor de la escuela aunque su presencia no fuera regular y los estudiantes, por lo menos la mayoría, compartían en espacios no escolares.” D3

Precisamente como consecuencia de la baja presencia familiar en las instituciones educativas, el segundo obstáculo se relaciona con la escasa validación por parte de la comunidad sobre los procesos académicos. En efecto, la educación no es un tema principal en cuanto a las discusiones sobre su posible impacto en el desarrollo integral de los jóvenes.

Esto hace que la comunidad no se involucre activamente en los procesos de seguimiento y acompañamiento a las actividades desarrolladas en los centros escolares. Un docente lo expresa así:

“El papel de la educación en el Urabá Antioqueño no es reconocido y sobre todo en la ruralidad, la educación no es un elemento principal. Se debe empoderar a la comunidad, para que la educación sea tema central en cualquier discusión, para que la comunidad rural también valide la importancia de la educación.” D5

En coherencia con la segunda dificultad, la tercera de ellas relaciona con la baja presencia del Estado en los procesos educativos realizados en la zona rural del Urabá Antioqueño. En efecto, si no hay acciones ciudadanas concretas de movilización y organización en favor de la educación, ésta tampoco tiene una presencia primordial en las políticas públicas y educativas desarrolladas en la zona. De acuerdo con lo indicado en el capítulo tercero, si bien en los últimos años desde la Gobernación del Departamento se han desarrollado estrategias para favorecer a la población en temas educativos, aún sigue siendo necesario aumentar la inversión de recursos en infraestructura y cualificación de docentes. Un docente lo expresa en los siguientes términos:

“Respecto a la presencia de agentes del Estado, encargados de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, eran nulos o bastante débiles esto es, los intereses no eran de orden educativos.” D3

De hecho, los dos últimos obstáculos, se relacionan con esta problemática. De esta manera, el penúltimo de ellos tiene que ver con la cualificación no pertinente de los docentes que imparten procesos de enseñanza en el área rural. Particularmente, esto sucede porque el enfoque educativo más usado en las escuelas de educación primaria de estas zonas, es el Modelo Escuela Nueva. Éste consiste en la enseñanza en un solo salón de clases, de los diferentes grados y asignaturas de ese ciclo escolar. De esta forma, esa dificultad surge por dos circunstancias. En primer lugar, algunos de los docentes que llegan a estas escuelas provienen de contextos urbanos y aunque han aprendido los contenidos en las Universidades, necesitan las herramientas concretas para implementarlo en la práctica. En segundo lugar, se requiere aumentar la inversión por parte del Departamento y de las escuelas en procesos de formación y capacitación de los docentes para que puedan enseñar los contenidos con pertinencia al contexto social. Dos profesores lo expresan del siguiente modo:

“El modelo *Escuela Nueva* que se implementa particularmente en las escuelas de educación básica primaria rurales, el modelo consiste básicamente en enseñar en una misma aula de clase los diferentes grados de la primaria. En

estos casos se observó que muchos de los maestros implementaban el modelo sin tener una orientación básica previa o de manera uniforme, es decir un contenido con un mismo nivel de complejidad, casi siempre el básico.” D3

“Muchos maestros no tenían una adecuada formación o desconocían el modelo de escuela nueva, modelo más recurrente en estos contextos, por tanto este no se realizaba o se implementaba inadecuadamente.” D3

“En la ciudad, los profesores reciben formaciones y capacitaciones continuas, pero en la ruralidad no, es muy esporádico”. D5

Para terminar, la escasa inversión pública en procesos educativos en el ámbito rural, es la causa de la última de las problemáticas que enfrentan los centros escolares en estas zonas. De este modo, de acuerdo con lo indicado en el capítulo 3, el deterioro de la infraestructura se convierte en una de las situaciones más comunes en esas escuelas. De esta manera, es común encontrar situaciones donde no hay acceso al agua, los baños no funcionan y los materiales de estudio como sillas, pizarras y libros son inexistentes, pocos o están en mal estado. Un docente lo expresa de la siguiente manera:

“Las infraestructuras de varias instituciones que fueron visitadas presentaban deterioro avanzado, o no estaban en condiciones óptimas para albergar la población educativa, por ejemplo, baños inservibles, usencia de fuentes de agua para el consumo humano. Así mismo, los recursos materiales, eran pocos, no había o estaban en mal estado, se hace referencia a libros, pizarras, artículos tecnológicos, sillas.” D3

Es así que en la zona rural se evidencian unas condiciones más complejas en comparación con el área urbana precisamente por las limitaciones sociales y económicas de ese contexto. Por ello, también se identifica la necesidad de mejorar el acompañamiento familiar y particularmente de fomentar la validación de los procesos educativos por parte de la comunidad. De igual manera, se requiere que el Estado aumente su presencia a través de la inversión pública para cumplir con dos objetivos. Por un lado, promover procesos de cualificación y formación continua de docentes. Por otro, garantizar la mejora de la infraestructura y la dotación de materiales escolares para fomentar ambientes de aprendizajes saludables. Todo esto para generar prácticas educativas pertinentes a las características del ámbito rural.

6.5.5. Estrategias y resultados de las estrategias desarrolladas frente a las limitaciones del sistema social y educativo

De lo anterior, se desprenden dos estrategias para favorecer los procesos educativos de los estudiantes en contextos vulnerables. Se trata de la combinación del aprendizaje activo con el aprendizaje colaborativo. Por un lado, el aprendizaje activo sería un proceso donde el estudiante se asume como protagonista de su formación. Del otro, el aprendizaje colaborativo sería aquél que promueve una construcción colectiva del conocimiento con el fin de convertir el aula en un espacio de participación y ejercicio del liderazgo. La interacción de ambos sería una alternativa innovadora ante las prácticas educativas tradicionales del Urabá Antioqueño. Dos docentes lo plantean con las siguientes afirmaciones:

“Me interesé por que los estudiantes se hicieran protagonistas de su proceso formativo, comenzando por sentirse capaces y con todas las habilidades para aprender. Compartía con los estudiantes los objetivos de las clases, buscando que estuvieran conectados y que pudieran definir al final de una clase si habíamos logrado lo que nos propusimos.”

D2

“La estrategia fue contextualizar los contenidos que iba a enseñar desde la planeación de los bimestres y las clases. Esto lo apoyaba con material basado en las TIC's y, aunque al principio fue difícil de asumir para los grupos de estudiantes con los que trabajé, quienes estaban acostumbrados al método tradicional (escritura como "método de aprendizaje"), mediante una combinación de actividades que implicaran poner en práctica (desarrollar con sus manos, formular preguntas y posibles caminos para solucionar, aprendizaje colaborativo, entre otros) y escribir, logré aprendizajes significativos en los estudiantes, confirmados no sólo cuando los observaba responder y demostrar el conocimiento, pero también cuando sus mamás me lo manifestaban.” D4

“Promoví el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes y estuve muy atenta a verificar la comprensión en cada actividad realizada.” D2

Ante estas dos estrategias, surge la necesidad de promover aprendizajes contextualizados con el fin de promover procesos educativos pertinentes a las realidades sociales y a los conocimientos previos de los alumnos. Esto puede realizarse teniendo en cuenta tres aspectos, partiendo de lo general a lo específico. En primer lugar, con respecto a

las características del entorno social y el sistema educativo del Urabá Antioqueño. En segundo lugar, frente a las carencias y limitaciones propias del contexto rural. En tercer lugar, con relación a las necesidades particulares de los estudiantes. Tres docentes lo plantean del siguiente modo:

“A veces ocurre que los mismos estudiantes están tan acostumbrados al método que describí en la primera idea (tradicional), que llevarles el método de la segunda idea (contextualizado) resulta tan disruptivo que lo toman más como juego que como aprendizaje, por lo cual recomendaría aplicar una metodología que incluya los dos procedimientos).” D4

“Era necesario el reconocer que se estaba interactuando con una población por lo tanto no se debía aplicar estrategias de enseñanza urbanas; en los casos donde había escuela nueva, se recalcó la importancia de reconocer en el aula de clase la situación de multigrados y trabajar con esa población de modo tal que se atendieran necesidades de orden general; los docentes que trabajaron en escuelas rurales fortalecieron en los estudiantes aspectos relacionados con la confianza, el liderazgo y el trabajo comunitario; los contenidos específicos también se

trabajaron y se enfatizó en atender la diversidad de población respecto a los niveles de complejidad.” D3

La enseñanza en contextos rurales debería enfocarse más en aspectos que contribuyan al fortalecimiento de la autoconfianza, trabajar elementos, situaciones, casos, experiencias con los que interactúa más esta población y tratar de no compararlos con estudiantes del contexto urbano. ¡Son dos mundos diferentes! D3

“Las estrategias que implementé fue, brindar un acompañamiento más personalizado con cada estudiante y desarrollar un plan de trabajo acorde a la necesidad de cada uno.” D1

Es por ello que se evidencia la necesidad de fomentar procesos de aprendizaje activo y colaborativo como respuesta a un sistema educativo tradicional donde se valora la acumulación de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades para la vida. Para esto, es pertinente tener en cuenta tres alternativas. En primer lugar, contextualización de las estrategias a las necesidades particulares de estudiantes con dificultades de aprendizaje, ausencia de acompañamiento familiar o problemas de convivencia. En segundo lugar,

desarrollo de prácticas educativas innovadoras pero contextualizadas a las características del entorno social y educativo. Por último, implementación de propuestas formativas pertinentes a las características sociales y económicas del contexto rural. Así, se percibe la posibilidad de responder de manera pertinente a las realidades de una comunidad en situación de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, ante las estrategias desarrolladas por los docentes teniendo en cuenta estos obstáculos, se presentan unos resultados que presentan impactos en tres niveles, partiendo de lo específico a lo general. Primero, con respecto a los estudiantes. Segundo, con relación a los docentes. Por último, con referencia a la comunidad. A partir de la interacción entre los tres, se generan unos efectos significativos tanto en los alumnos como en la comunidad.

En esa medida, frente a los impactos relacionados con el estudiante, se produce un proceso de doble vía. En primero lugar, se presenta un aporte significativo a los procesos de convivencia en el contexto escolar a partir de la puesta en práctica de estrategias concretas para resolver conflictos. En segundo lugar, se promueve la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades para aplicarlas en contexto. Todo ello confluye en el empoderamiento como alternativa para actuar de manera autónoma en favor de la construcción del proyecto de vida. Dos docentes lo reflejan con las siguientes afirmaciones:

“Lo anterior, contribuyo a disminuir los problemas de convivencia y fortalecer el proceso educativo de ellos. El mayor resultado fue que ellos pudieron fortalecer los lazos de afectos con sus compañeros, promoviendo el respeto y la solidaridad entre unos y otros.” D1

“El resultado fue entregar a cada padre de familia un niño o niña fortalecido en su proceso de enseñanza, debido a que el 95% eran estudiantes que no sabía leer, escribir, analizar e interpretar textos, además se les dificultaba desarrollar las operaciones básicas de las matemáticas, entre otras debilidades.” D1

“Mis estudiantes se empoderaron de su aprendizaje, sentían que debían estudiar no por cumplir un requisito, sino porque se trataba de una manera de ejercer sus derechos y de buscar mejores oportunidades para su vida.” D2

En cuanto a los impactos relacionados con los docentes, es posible percibir un proceso a través del cual se generan dinámicas de reflexión acerca de la responsabilidad que implica el rol del maestro debido a su papel central en la formación de los estudiantes. De igual modo,

posibilita las condiciones concretas para desarrollar nuevas propuestas pedagógicas como respuesta a los enfoques metodológicos asentados en la visión tradicional e instrumental de la educación. Esto es importante por cuanto crea un ambiente propicio para compartir experiencias y promover la implementación de prácticas innovadoras en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Una docente lo plantea de esta forma:

“Empecé a compartir experiencias con docentes que quizá tenían ideas creativas sobre la educación pero que anteriormente no se sentían en un contexto en el que pudieran expresarlas.” D2

Para finalizar, sobre los impactos relacionados con la comunidad, se evidencia un proceso a través del que padres de familia comienzan a asumir un papel más activo en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto resulta por las prácticas propositivas del docente y por la apropiación de la familia de su rol como primer escenario de socialización al ser vinculados por la Institución Educativa y por el maestro en los procesos educativos. Varios docentes lo expresan con los siguientes planteamientos:

“De parte de la comunidad y la institución lo vi reflejado en reconocimiento y agradecimiento, que ellos expresaban como una manera genuina en la que una docente

estaba preocupada por el presente y el futuro de los niños de la región.” D2

“El compromiso demostrado por los padres de familia permitió que en el aula de clases los estudiantes tuvieran más conciencia sobre su proceso educativo y tanto estudiantes como padres, tuvieran percepción positiva a futuro con el ejercicio de estudiar.” D4

“Los docentes proponían proyectos en los colegios para vincular a las comunidades y todavía hay muchos de ellos en marcha.” D5

Desde esta perspectiva, para promover procesos educativos que generen impactos en los estudiantes, en los docentes y en la comunidad, es necesario generar prácticas didácticas, pedagógicas y curriculares contextualizadas. Es decir, que sean coherentes con las necesidades particulares del sistema educativo para responder a los requerimientos de los estudiantes. Esto se presenta como estrategia para desarrollar procesos formativos que den preferencia al desarrollo de habilidades sobre la acumulación de conocimientos. Así, se logran las condiciones para aplicar las capacidades aprendidas en contextos concretos y no sólo en la resolución de exámenes académicos.

6.5.6. Retos de los docentes frente a los procesos educativos en el Urabá Antioqueño

Del análisis de las dificultades que presenta el sistema educativo en el Urabá, así como de las estrategias y los resultados derivados de las prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en esta investigación, es posible plantear que en la región hay tres retos: la capacitación continua del docente para potenciar su labor, el impacto significativo en el proyecto de vida del estudiante y la incidencia en la comunidad. A partir de esa interacción sería posible promover procesos educativos pertinentes a las realidades y las problemáticas de un entorno social.

En primer lugar, en cuanto a los retos relacionados con la labor del docente y a partir de las dificultades analizadas con respecto a los pocos procesos de capacitación continua, es pertinente desarrollar procesos que permitan una cualificación constante del maestro. Esto se presenta como alternativa para mejorar las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares en el aula. De la misma manera, se presenta como estrategias para responder a las prácticas tradicionales del sistema educativo en la región. Un docente lo plantea con estos términos:

“El reto con los docentes está en lo académico porque la entidad contratante no desarrolla procesos de cualificación de los maestros y ellos creen que lo mejor es estar bien callados. Por ejemplo, en los colegios privados o en las ciudades los profesores reciben formaciones, pero en Urabá no. Se debe

apoyar al docente para que haga buenas clases a partir de una relación entre el ser, el hacer y el saber.” D5

En segundo lugar, frente a los retos del docente con respecto al estudiante, se presentan dos desafíos. Por un lado, el impacto en las mentalidades del estudiante. Por otro, el desarrollo de procesos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes, capacidades y habilidades sociales. De esta manera, se garantizan procesos educativos pertinentes a las realidades sociales de los contextos.

En esa medida, con respecto a las mentalidades es necesario realizar un proceso que permita al estudiante reflexionar sobre sí mismo así como sobre su responsabilidad en la construcción de su propio proyecto de vida. Por ello, la evidencia de las problemáticas sociales del contexto analizado así como de las prácticas tradicionales del sistema educativo de la región, no debe ser el obstáculo sino la causa que explica esta necesidad. En efecto, es pertinente promover estrategias concretas que permitan al estudiante reflexionar sobre su papel en la toma autónoma de decisiones y en la realización de acciones específicas en favor de sus objetivos vitales. Tres docentes lo plantean con las siguientes afirmaciones:

“En mi opinión lo que más aportan los docentes a los estudiantes son mentalidades por encima de conocimientos (en Enseña decimos: "lideramos con el ejemplo"). Desde luego el

fin de un docente en aula es transmitir conocimientos, pero la forma en la que lo hace decide mucho de lo que el estudiante comprenderá y tomará para sí. En ese contexto, lo primero que debería hacer un docente, antes de entrar en ejercicio, es cuestionarse por el tipo de mentalidades que quiere/debe transmitir y ser muy cuidadoso de tenerlo en cuenta permanentemente. Por lo anterior, lo primero que debe tener claro es el fin/propósito y las motivaciones que tiene con el ejercicio de la docencia; en parte, lo que va a transmitir tendrá ese filtro, esas gafas con las que él mira y ejecuta su labor.” D4

“El docente debe aportar amor, porque si le brinda amor, respeto a cada uno de sus estudiantes puede encaminar muchos proceso de su formación, porque a la mayoría de estos niños es lo que les hace falta y con un poco de afecto y acompañamiento, ellos pueden lograr las metas que se propongan a nivel personal y educativo.” D1

“El docente debe estar comprometido con el proceso de los chicos. Debe convertirse en un referente de autoridad o un modelo a seguir para que ellos asuman prácticas responsables.

Le debe enseñar la importancia de la resiliencia y de la voluntad para seguir adelante.” D6

“Los docentes debemos asumir con más fuerza la capacidad de reconocerse a sí mismo para reconocer al otro y asumirlo como parte de nuestra vida, para que el otro también se haga responsable de su propia vida. Se requiere compromiso como ser humano para acompañar al otro, el otro no es una cosa, sino un ser, no brota de la nada. Por eso hay que ayudar al otro a que se vea para que reflexione y sea un ciudadano comprometido. Los seres humanos se enfrentan a vacíos en su trayectoria vital y requieren algo que los motiven, y esa persona lo descubre a partir del acompañamiento del otro. Podemos ayudar al otro a que se levante, no limitando, sino reconociéndolo y acompañándolo.” D6

El otro desafío relacionado con el estudiante, consiste en promover la interacción entre aprendizaje de contenidos y habilidades sociales. Es decir, en su proceso formativo el alumno no sólo requiere recibir conocimiento, sino que también es conveniente adquirir habilidades para aplicarlas en contextos sociales y cotidianos. Esto se convierte entonces en una alternativa para promover prácticas educativas coherentes con las necesidades de los

estudiantes y las características del contexto social. Dos docentes lo evidencian con los siguientes planteamientos:

“Los docentes tienen que buscar tres retos. Primero la transferencia fuerte de la motivación. Segundo, que el docente imparta contenidos rigurosos, cualificados y actuales. Tercero, que el maestro le aporte al estudiante habilidades blandas y sociales. En definitiva se requiere conversación de los tres aspectos.” D5

“Es necesario armarse de mucha paciencia, amor y disciplina ante su labor. Todo lo anterior, creería, conducirá a ser un profesor que transmite amor por lo que hace, amor por el conocimiento y sobretodo se convertirá en fuente de motivación para sus estudiantes. Acompañado de las estrategias pedagógicas que estén pensadas para el tipo de estudiantes que tiene en frente (no todo funciona para todos), ahí sí debe preocuparse por transmitir conocimiento. Dicho conocimiento debería ir encaminado a formar en los estudiantes, sobretodo, habilidades (pensar críticamente, comprender textos, argumentar, escribir con adecuada

redacción, coherencia y ortografía, analizar un contexto, etc...).” D4

Por último, el reto de los docentes y de las instituciones educativas con respecto a su entorno social, consiste en fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad. Esto es necesario por cuanto el centro escolar también es un componente de las organizaciones que integran un contexto. Desde esta perspectiva, sus dinámicas también son causa de las problemáticas que se viven en las comunidades y las dificultades que se viven en él también reflejan esas realidades sociales. Por ello, corresponde potenciar la relación entre la institución educativa y la población con el fin de que ésta incentive procesos pedagógicos y educativos que respondan a estas circunstancias. De esta forma, se podrá vincular activamente a alumnos, docentes, directivos y padres de familia en procesos de desarrollo comunitario desde la base. Un docente lo evidencia con el siguiente planteamiento:

“Los colegios de Urabá no van a las comunidades. Estos necesitan promover la extensión hacia los contextos a los que pertenecen porque no se potencia la gestión de comunidad. Esto es lo que hace que no se generen verdaderos procesos de desarrollo social desde los colegios. Hay que reconocer que es importante Brayan y el papá de Brayan. No sólo hay que invertir recursos en educación, sino que también es importante potenciar las relaciones con la comunidad.” D5

Es pertinente plantear entonces que el sistema educativo en el Urabá Antioqueño tiene tres retos con respecto al docente, al estudiante y a la comunidad. En primer lugar, mejorar los procesos de cualificación y formación continua de los maestros. En segundo lugar, promover prácticas formativas del estudiante que hagan énfasis en la interacción entre conocimientos y habilidades, así como en la transformación de mentalidades. Por último, fortalecer las relaciones con la comunidad para aumentar el acompañamiento familiar y la validación por parte de la población frente a las actividades desarrolladas por la escuela. Estas se constituyen como estrategias para fortalecer el papel del docente y del sistema educativo frente al contexto al que pertenecen.

6.6. Conclusiones: papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA) como apuesta frente a la visión instrumental de la educación

Al analizar el papel del docente y del sistema educativo en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos, es pertinente mencionar que les corresponde incidir en el desarrollo de habilidades para la vida y en la aplicación de conocimientos en contexto. Esto para promover el acceso a todas las etapas de la educación básica obligatoria en condiciones de equidad con respecto a estudiantes de sistemas educativos privados. De igual manera, esto les permitirá buscar el desarrollo de trayectorias vitales que sean posibles en medio de los condicionamientos sociales y económicos propios de estudiantes que pertenecen a contextos vulnerables.

De igual manera, es pertinente trascender a los discursos que se centran en la función reproductora de la educación a partir de una visión instrumental de la enseñanza. Este tipo de discursos, a pesar de su intención crítica, precisamente lo que hacen es mantener la visión sobre las características excluyentes de los procesos educativos desarrollados en contextos vulnerables. Acá, se obvia que la evidencia de la ausencia en cuanto a condiciones de calidad, es precisamente el reto frente al cual hay que debatir y plantear soluciones.

En efecto, no sería necesario hablar de la función social de la escuela, si el tema objeto de debate no lleva también a los actores involucrados, ya sean docentes, padres de familia, comunidad o agentes del estado, a redefinir su papel frente al proceso formativo del estudiante. Es claro que la escuela debe responder de manera competitiva frente a estudiantes que han recibido contenidos curriculares y prácticas pedagógicas donde se valida la acumulación de conocimientos, sobre la construcción de saberes críticos y pertinentes a sus realidades sociales. Por ello, el desafío consiste en plantear estrategias concretas frente a estas circunstancias para cambiar el papel del sistema educativo frente al estudiante e impactar en su Proyecto de Vida.

De este modo, es posible concluir que el papel del docente y del sistema educativo consiste en aportar prácticas pedagógicas innovadoras como alternativa a la visión instrumental de la educación. Estas estrategias deben ir orientadas hacia el impacto en las mentalidades del estudiante y a la interacción entre el aprendizaje de conocimientos y

habilidades para la vida. Esto se constituye como alternativa para incidir en la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Construcción de Proyectos de Vida alternativos (PVA) en contextos vulnerables: papel de la escuela en el proceso del posconflicto en Colombia

7. CONCLUSIONES: CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA ALTERNATIVOS (PVA) EN CONTEXTOS VULNERABLES. PAPEL DE LA ESCUELA EN EL PROCESO DEL POSCONFLICTO EN COLOMBIA

Este capítulo surge como resultado de este proceso investigativo de cinco años, iniciado en enero de 2013. Con él, se pretende finalmente dar respuesta a los objetivos de investigación, así como aportar una serie de recomendaciones frente a las problemáticas abordadas en este estudio. De esta manera, se concluye que el objetivo de la escuela en la actual coyuntura histórica consiste en generar un debate público sobre las dificultades y los retos de la escuela pública en el país para aportar estrategias concretas frente al proceso del Posconflicto. Para ello, este capítulo se ha estructurado en cuatro apartados.

El primero de ellos se denomina *Conflicto y relaciones interpersonales en el aula*. En este apartado se da respuesta a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación, analizados en el capítulo 1. Se trata de los siguientes:

- Identificar los valores y pautas de comportamientos que influyen en la manera de abordar el conflicto, la tensión o el choque en las aulas de clase y analizar su impacto en las dinámicas sociales que se producen en su interior.

- Analizar en qué medida la escuela está vinculada a las problemáticas del contexto al cual pertenece, cómo se manifiestan estas situaciones en las aulas de clases y cómo éstas responden a estas dinámicas.

El segundo apartado de este capítulo se denomina *Construcción de Proyectos de Vida Alternativos en el Urabá Antioqueño y ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar*. Aquí se da respuesta al tercer y cuarto objetivo específico de esta investigación, analizados en el capítulo 4 y 5. Son los que se relacionan a continuación:

- Estudiar cuál es la relación que se produce entre el conflicto en el contexto escolar, su manera de abordarlo y su impacto en el proyecto de vida de los estudiantes.
- Analizar los procesos de construcción de proyectos de vida alternativos en el Urabá Antioqueño, teniendo en cuenta la relación entre las posibilidades y las limitaciones sociales, económicas y culturales.”

El tercer apartado se llama *Papel de la escuela en el proceso del posconflicto en Colombia*. En este se pretende responder al quinto objetivo específico, analizado en el sexto capítulo. Así, se busca “establecer cuáles son las dificultades y los retos que tiene los estudiantes y los docentes de Urabá al momento de abordar la educación como proceso que

tienda a generar cambios en las relaciones entre los estudiantes, en la construcción del proyecto de vida personales y en las comunidades.”

Finalmente, hay un quinto apartado sobre *Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables*. Esto se evidencia como un asunto de análisis pertinente en el marco del Posconflicto en Colombia. Allí, se espera evidenciar qué estrategias y alternativas concretas se pueden aportar desde el sistema educativo en dicho contexto social e histórico en el país.

7.1. Conflicto y relaciones interpersonales en el aula

De acuerdo con el problema de investigación de esta Tesis Doctoral, se plantea identificar cómo el conflicto se evidencia en la escuela debido a la reproducción de las problemáticas de la comunidad a la que pertenece y cómo la gestión asertiva de estas dinámicas puede incidir en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. De esta manera, se ha identificado que la escuela más que mostrar una representación a escala de estas interrelaciones, es de hecho la consecuencia directa de las interacciones que se producen en un contexto social e histórico específico. En esa medida, las situaciones conflictivas que se viven en la escuela reflejan precisamente las particularidades culturales, económicas y sociales del entorno al que ésta pertenece.

Por ello, le corresponde a la escuela servir como escenario orientado a gestionar los conflictos que se producen en el aula de una manera asertiva. De esta manera, los procesos educativos también deben ir orientados hacia la creación de relaciones interpersonales donde la diferencia no se constituya en símbolo de antagonismo sino en una posibilidad de creación colectiva. Así, se busca que la diversidad sirva precisamente para construir oportunidades de aprendizaje a partir de lo que se puede aprender de una persona con cualidades diferentes a las propias.

En consecuencia, la escuela debe promover el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades para la vida y el ejercicio de valores como objetivos transversales de los procesos educativos. Esto se constituye como alternativa concreta para gestionar la diversidad existente en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, debe apostar no sólo por capacitar a los estudiantes, sino por la posibilidad de crear oportunidades para el ejercicio de valores, derechos y deberes ciudadanos. En efecto, debe ser un espacio para promover el ejercicio crítico y activo de la ciudadanía de los jóvenes que se forman en ella. Los debe facultar para gestionar conflictos asertivamente, desarrollar la habilidad de la empatía como estrategia para comprender un marco referencial diferente al propio y aportar de manera positiva en la resolución de los conflictos de su ámbito escolar, familiar o comunitario. Debe ser un escenario que forma de manera equitativa a un estudiante, un ciudadano y un ser humano que hace parte de un contexto social concreto. Es de esa manera que este educando se podrá apropiarse de sus realidades e incidir en ellas significativamente.

7.2. Construcción de Proyectos de Vida Alternativos en el Urabá Antioqueño y ejercicio de la ciudadanía en el contexto escolar

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 qué 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.

7.3. Papel de la escuela en los procesos de desarrollo comunitario: aportes para el proceso del posconflicto en Colombia

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 en esta Tesis Doctoral, 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.

En ambos casos, los aprendizajes se miden a través de pruebas evaluativas de carácter nacional como las Pruebas Saber, que no necesariamente están construidas de acuerdo al proceso educativo del estudiante. Esto debido a los problemas de escasez de materiales curriculares, repitencia, extraedad y falta de cualificación de docentes, tal y como sucede principalmente en los contextos vulnerables. Esto hace de las aulas de la escuela pública colombiana, escenarios donde se aprenden contenidos descontextualizados de las realidades de los estudiantes. 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 analizado durante cinco años cómo 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.

Para ello, los contenidos curriculares de las asignaturas, más que la acumulación de conocimientos, deben fomentar la aplicación de los saberes aprendidos en contextos cotidianos y concretos. Así, en matemáticas se debe garantizar la resolución de operaciones numéricas en la vida diaria. En lenguaje, la comprensión lectora y la argumentación crítica. En ciencias naturales, la comprensión de las problemáticas relacionadas con el medio ambiente y las alternativas que puede implementar el ser humano para contribuir a su solución, por mencionar un ejemplo. En ciencias sociales, se debe promover un diálogo entre el pasado y el presente para comprender las realidades actuales de un contexto y promover estrategias frente al tipo de futuro que se quiere construir. En tecnología e informática, se deben crear espacios para darle uso práctico a las herramientas tecnológicas disponible en un entorno. En ética, filosofía y religión, se deben crear espacios de discusión sobre las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la puesta en práctica de estrategias concretas para solucionarlos. Con respecto al momento histórico que vive el país, cabe entonces aclarar que para alcanzar los objetivos académicos y curriculares de la Cátedra de la Paz⁴⁵, se deben incentivar las condiciones mencionadas anteriormente. Por lo tanto, la

⁴⁵ Se trata de una asignatura obligatoria e independiente creada por el Ministerio de Educación de Colombia en todas las instituciones educativas de preescolar, primaria y bachillerato con el fin de promover la construcción de una cultura de paz en el país (Misterio de Educación de Colombia, 2014b; 2015b). Creada a través de la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, es una iniciativa que surge en el contexto del proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC.

escuela se debe encargar de promover aprendizajes significativos que se transformen en capacidades y potencialidades a largo plazo.

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.

7.4. Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables

Desde esta perspectiva en la que se identifica el papel de la escuela como escenario social y político que puede incidir en los procesos de desarrollo comunitario, le corresponde a la escuela pública colombiana desplegar una serie de estrategias que aporten de manera significativa a los procesos educativos desarrollados en contextos vulnerables. Para ello, se identifican varias líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables. Esto se presenta entonces como la Propuesta concreta de esta Tesis Doctoral para aportar al proceso del Posconflicto en Colombia e incidir en los procesos de Desarrollo Comunitario desde la escuela. El proceso se puede resumir con la siguiente gráfica:

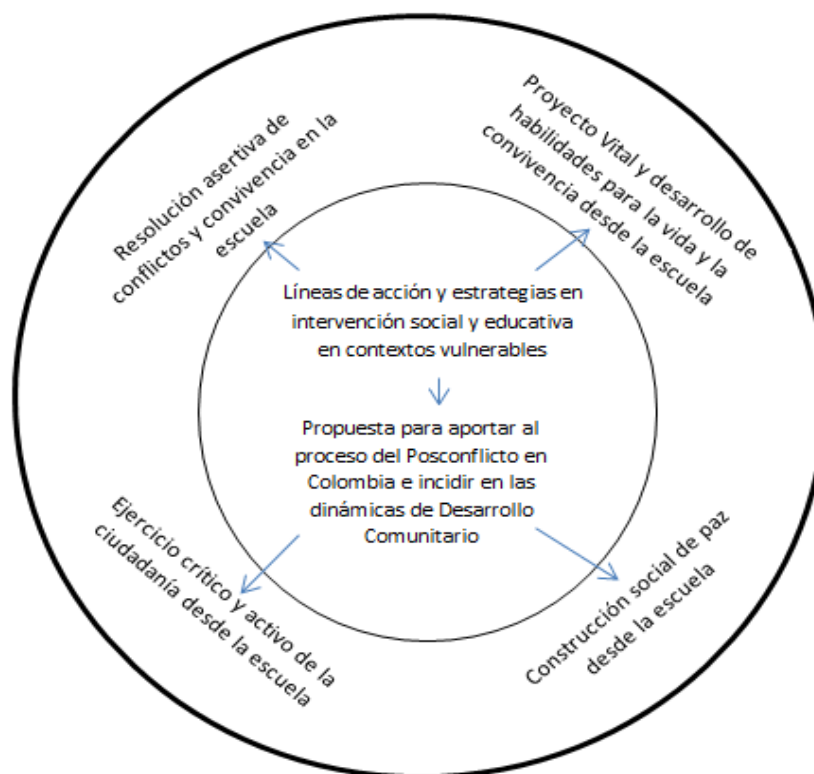


Figura 14: Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables
Fuente: elaboración propia

A continuación, se identifican las características de la Propuesta. Se trata de cuatro líneas de acción orientadas hacia un objetivo particular. A su vez, cada una de ellas está compuesta por varias estrategias de intervención social y educativa.

- **Resolución asertiva de conflictos y convivencia en la escuela:** El objetivo de esta línea de acción, sería promover habilidades para resolver conflictos asertivamente y fomentar relaciones interpersonales positivas en la escuela. Así se contemplan la siguientes estrategias:

-Estrategias concretas de resolución asertiva y pacífica de conflictos en el aula.

-Desarrollo de la empatía en las relaciones interpersonales.

-Creación de oportunidades de dialogar de manera asertiva como manera de aprender a partir de la diversidad.

-Construcción colectiva de nuevas relaciones interpersonales a partir de la comprensión entre el marco referencial propio y el ajeno.

- **Proyecto Vital y desarrollo de habilidades y valores para la vida desde la escuela:** El objetivo de esta línea de acción sería promover el desarrollo de habilidades y valores para aplicar en contextos cotidianos concretos y fortalecer la construcción del Proyecto de Vida. Desde esta perspectiva, se contemplan las estrategias que se mencionan a continuación:

-Desarrollo de capacidades críticas y argumentativas frente a los procesos académicos y las realidades.

-Aplicación de los conocimientos aprendidos en contextos concretos.

-Desarrollo de habilidades para la vida con el fin de aplicarlas en entornos cotidianos y laborales.

-Desarrollo de procesos educativos integrales que articulen los valores y el desarrollo de conocimientos.

- **Ejercicio crítico y activo de la ciudadanía desde la escuela:** El objetivo de esta línea de acción sería promover la formación de ciudadanos críticos y comprometidos frente a sus realidades sociales con el fin de que propongan alternativas concretas para incidir sobre ellas. De ese modo, se proponen estas estrategias para aportar al proceso formativo del estudiante:

-Estrategias de ejercicio del liderazgo en el contexto educativo, familiar y comunitario.

-Estrategias de empoderamiento del estudiante frente a su contexto educativo y comunitario.

-Estrategias para promover el compromiso crítico y activo frente a sus realidades.

-Desarrollo de la reflexión crítica y de acciones concretas frente a los retos y desafíos de su contexto educativo y comunitario.

- **Construcción social de paz desde la escuela:** El objetivo de esta línea de acción sería promover la construcción social de paz de la escuela como aporte al proceso del Posconflicto en Colombia y a los procesos de Desarrollo Comunitario. De alguna manera, esta línea de acción engloba las tres anteriores. De esta forma, se contemplan las siguientes estrategias:

- Procesos de organización y movilización social desde la escuela frente a las realidades sociales.

- Articulación de la comunidad académica con los actores sociales para la implementación de estrategias concretas en favor de los procesos educativos e incidir en los procesos de desarrollo comunitario.

- Articulación de la comunidad académica con los actores sociales para la generación de políticas públicas en materia educativa.

Es pertinente concluir esta Tesis Doctoral, planteando que el papel de la escuela en el proceso del Posconflicto en Colombia, consiste en incidir en la construcción de los Proyectos de Vida Alternativos, situación particularmente necesaria en contextos vulnerables. Para ello, se requiere fomentar desarrollo de habilidades para la vida y la convivencia. De igual manera, es pertinente convertir al estudiante en un ciudadano crítico y comprometido con sus realidades sociales. De esta forma, debe desarrollar estrategias concretas para aportar de

manera significativa en su entorno social. En este proceso, se deben articular todos los actores de la comunidad académica en favor de los objetivos comunes de ese entorno. Esto se convierte en la forma de promover procesos de Desarrollo Comunitario desde la base y de aportar a la construcción social de la Paz. Ese el reto de la escuela colombiana en el contexto social e histórico que empieza a partir de la firma de los Acuerdos de Paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M. (2011). La educación no es neutral. *Crítica*, 61(972), 3.
- Aizpuru, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), 33-40.
- Alcántara, A. (2005). *Educar la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Arboleda, J., & 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.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia. Obtenido de: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2>
- Ayuste, A., Flecha, R., Palma, F., & Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Crítica*, 61(972), 16-20.
- Ayuste, A., & Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista De Educación*, (336), 219-248.

- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barba, B. (2007). Entre las revoluciones y la burocracia: Gobernar para la calidad de la educación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(3), 22-25.
- 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.
- Barrio de la Puente, José. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría De La educación*, 17, 129-156.
- Betancor, M. (2011). Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?: Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. *Margen: Revista De Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61, 1-14.
- Blanchard, M. (2011). La educación transformadora de la realidad social. *Crítica*, 61(972), 14-15.
- Blanco, M. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 1-15.
- 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*, 59(2-3), 353-374.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(2), 42-69.
- Bouché, H., Feroso, P., Larrosa, J., & Sacristán, D. (1995). La antropología de la educación como disciplina: Proyectos de diseño. *Teoría De La Educación*, 7, 95-114.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. México D.F.: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boyce, M. (1996). Teaching critically as an act of praxis and resistance. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*, 2(2), 1-14.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(2), 84-101.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española De Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Calvo de Mora, J. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 11(2), 1-29.
- Caro, O. A. (2013). *¿Paramilitares o delincuentes? actores responsables del desplazamiento intraurbano en la ciudad de medellín, colombia, 2008-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Tesis de grado.
- Casal, J., García, M., Merino Pareja, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista De Sociologia*, 79, 21-48.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M., & Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar. *Cultura y Educación*, 17-18, 117-128.
- Castañeda, L. (2001). *Un plan de vida para jóvenes: ¿qué harás con el resto de tu vida?*. México D.F.: Ediciones Poder.
- Castro, A., & Díaz, J. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85.

- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria De Pedagogia Social*, (17), 123-136.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Análisis de incidentes críticos: Un modelo para la comunicación intercultural. *Revista Antípodes*, 145, 1-26.
- Comer, J. (2005). Child and adolescent development: The critical missing focus in school reform. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 757-763.
- Conklin, H. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-674.
- Cortina, A. (2005). Bioética: Un impulso para la ciudadanía activa. *Revista Brasileira De Bioética*, 1(4), 337-349.
- Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93.
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Obtenido de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo: Una necesidad social. *Revista Cubana De Psicología*, 3(2), 31-39.

- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana De Psicología*, 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*, 19(2), 106-114.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. *Learning to teach for social justice* (pp. 201-217). Nueva York: Teachers College Press.
- Dávila, O., & Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva Sociedad*, 200, 114-126.
- Dávila, Ó., & Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. *Ultima Década*, 37, 69-83.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE. (2015). Defunciones por grupos de edad y sexo, según departamento, municipio de residencia y grupos de causas de defunción, cifras con corte a 31 de agosto de 2015, publicadas a 23 de diciembre de 2015. Obtenido de: <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/23-diciembre-2015/2015p/ CUADRO5-NOFETALES-2015-PRELIMINAR.xls>
- Departamento de Prosperidad Social. (2015). Más familias en acción. Obtenido de: <http://www.prosperidadsocial.gov.co/Paginas/M%C3%A1s-Familias-en-Acci%C3%B3n.aspx>

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>

Departamento Nacional de Planeación. (2016). Los planes de desarrollo territorial como un

instrumento de construcción de paz. Obtenido de:

http://viva.org.co/PDT_para_la_Construccion_de_Paz/Los%20PDT%20como%20instrumento%20de%20construccion%20de%20paz.pdf

Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de

transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del*

Profesorado, 24(67), 19-30.

Du Bois-Reymond, M., & López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas:

Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista De*

Estudios De Juventud, (65), 11-29.

ECS. (2002). Learning that lasts: How service-learning can become an Integral part of

schools, states and communities. Obtenido de:

<http://www.ecs.org/clearinghouse/40/54/4054.pdf>

Egido, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Crítica*, 61(972), 22-

26.

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management*

Review, 14(4), 532-550.

- Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Obtenido de:
<http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Fortou, J., Giraldo, J., Johansson, S., Maturana, D., & 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
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- FRIDE. (2006). El empoderamiento. *Desarrollo "En Contexto"*, 1, 1-8.

Fundación Secretariado Gitano. (s.f.). Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos. Obtenido de: https://www.gitanos.org/upload/67/13/1.4.0-FUN-ret_Retos_en_Contextos_Multiculturales.pdf

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.

García, A., & Rabadán, J. (2008). Inmigración, sociedad y escuela: Una revisión. Obtenido de: http://migratio.cesga.es/IMG/doc/Revista_Migratio_INMIGRACION_SOCIEDAD_Y_ESCUELA.doc

García, F., & 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*, 12(270), 1-12.

García, G. (2004). De la defensa a la agresión: La historia de las AUC en Colombia. *Hojas Universitarias*, 55, 62-73.

García-Lago, V. (2002). ¿Educamos en prejuicios o educamos en valores? *Educación y Futuro: Revista De Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 7, 1-8. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016083>

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Ghiardo, F., & Dávila, O. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario De Didáctica*, 10-11, 199-212.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Gobernación de Antioquia. (2012). Plan de desarrollo de antioquia, 2012-2015: Antioquia, la más educada. Obtenido de: http://www.antioquia.gov.co/Plan_de_desarrollo_2012_2015/PDD_word.zip
- Gobernación de Antioquia. (2015). Fichas municipales: Carepa. Obtenido de: <http://antioquia.gov.co/images/pdf/Fichas%20municipales%202014.zip>

- Goetz, J., & 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*, 6(2), 82-99.
- Goodman, G. (2008). *Educational psychology: An application of critical constructivism*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. New York: The Falmer Press.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría De La Educación*, 25(2), 25-47.
- Gutierrez, A. (2009). Ciudadanía y territorio: Escenario para la formación ciudadana. *Revista Palabra*, 10, 109-127.
- Heinz, W. (2003). Combining methods in life-course research: A mixed blessing. In W. Heinz, & V. Marshall (Eds.), *Social dynamics of the life course. transitions, institutionalism and interrelations* (pp. 73-90). New York: Aldine de Gruyter.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, J. (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (17), 11-32.

Instituto para el Desarrollo de Antioquia - IDEA. (2014). Regiones y municipios de antioquia. Obtenido de: <http://www.idea.gov.co/es-co/ciudadano/Paginas/regionesMunicipiosAntioquia.aspx>

Jaramillo, S. (2013). La paz territorial. Obtenido de: <http://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/prensa/declaraciones/Paginas/paz-territorial-sergio-jaramillo-alto-comisionado-paz-proceso-paz.aspx>

Johnson-Hanks, J. (2002). On the limits of life stages in ethnography: Toward a theory of vital conjunctures. *American Anthropologist*, 104(3), 865-880.

Kopp, W. (2008). *One day, all children...: The unlikely triumph of teach for America and what I learned along the way*. Nueva York: Public Affairs.

Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A., García, A., Castro, A., & González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 63-77.

Krueger, R., & 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.
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación, 46(2)*, 1-14.
- Leiva, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. *Revista Tendencias y Retos, 17(1)*, 93-103.
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 30(1)*, 133-159.
- Levin, H. (2000). Las escuelas aceleradas: Una década de evolución. *Plataforma Regional Sobre Educación En América Latina - PREAL, 18*
- Llorente, M. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista Pedagógica, (17)*, 71-86.
- Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M., & Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare, 20(2)*, 1-22.
- López, C. (2010). *Y refundaron la patria... de cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el estado colombiano*. Bogotá: Corporación Nuevo Arco Iris - Randon House Mondadori.

- Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: Superando estereotipos. Obtenido de: <http://aulaintercultural.org/?ddownload=15361>
- Machado Pais, J. (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: Formas y escenificaciones. *Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 164, 89-101.
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: Paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista De Estudios De Juventud*, 56(2), 87-101.
- Maldonado, D. (2016). La participación ciudadana en la construcción de paz territorial en Colombia. In S. Botero (Ed.), *Desarrollo y paz territorial. Con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo* (pp. 111-128). Bogotá: Punto Aparte.
- Martínez, L., Franco, P., Díaz, J., & Pozo, J. (2001). Inmigración y escuela: De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate. Obtenido de: <http://aulaintercultural.org/?ddownload=14223>
- Mayer, K. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- McLaren, P., & Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores.
- Medan, M. (2012). ¿ Proyecto de vida? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 79-91.
- Mejía, J., Giraldo, J., & 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*, 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>
- Ministerio de Defensa de Colombia. (2016). Directiva permanente 15 de 2016. Obtenido de: https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Prensa/Documentos/dir_15_2016.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2009). Contratación del servicio educativo. Obtenido de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-248079.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (2010). ¿Qué es el gobierno escolar? Obtenido de:
<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-220386.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (2014a). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.

Ministerio de Educación de Colombia. (2014b). Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Obtenido de:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/ Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Ministerio de Educación de Colombia. (2015a). Pruebas saber. Obtenido de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

Ministerio de Educación de Colombia. (2015b). Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Obtenido de:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). Proyecto educativo institucional: PEI. Obtenido de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Montero, M. (1990). Historias de vida: Memoria individual y colectiva. *Revista Acta Sociológica*, 1, 11-35.

Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.

- Municipio de Carepa. (2016). Pasado, presente y futuro. Obtenido de: <http://www.carepa-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado,-Presente-y-Futuro.aspx>
- Murillo, F. (2004). Equidad en educación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 2(1).
- Murillo, F. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 3-5.
- Murillo, F., Román, M., & Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Murillo, F., Martínez, C., & Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 6-27.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera & M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 167-193). Barcelona: UOC.
- Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza: Libro de consulta*. Bogotá: Banco Mundial - Alfaomega.
- Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza: Libro de consulta*. Bogotá: Banco Mundial - Alfaomega.

- Nina-Estrella, R. (2013). El conflicto intercultural desde un contexto comunitario. *Revista Puertorriqueña De Psicología*, 24, 1-18.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Núñez, C. (2005). Educación popular: Una mirada de conjunto. *Decisio*, 10, 3-14.
- ONU. (1959). Declaración de los derechos del niño. Obtenido de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV))
- ONU. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Obtenido de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- ONU. (2011). Aplicación de la resolución 64/215 de la Asamblea General sobre el empoderamiento jurídico de los pobres y erradicación de la pobreza: Informe del secretario general. Obtenido de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/487/94/PDF/N1148794.pdf?OpenElement>
- ONU. (2013). Promoción del empoderamiento de las personas para erradicar la pobreza, lograr la integración social y crear empleo pleno y trabajo decente para todos: Informe del secretario general. Obtenido de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/614/65/PDF/N1261465.pdf?OpenElement>
- ONU. (2014). Promoción del empoderamiento de las personas para erradicar la pobreza, lograr la integración social y crear empleo pleno y trabajo decente para todos: Informe

del secretario general. Obtenido de: [Http://daccess-Dds-Ny.Un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/591/93/PDF/N1359193.Pdf?OpenElement](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/591/93/PDF/N1359193.Pdf?OpenElement)

OREALC / UNESCO. (2007). Documento base: El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(3), 1-21.

Organización Internacional del Trabajo. (2002). El trabajo decente y la economía informal. Obtenido de: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc90/pdf/rep-vi.pdf>

Ortíz, M., & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón.Revista De Pedagogía*, 55(1), 27-40.

Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.

Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pérez, B., & Montoya, 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>

Pérez, P. (1998). Antecedentes de la construcción teórica en antropología de la educación. *Teoría De La Educación*, 10, 205-231.

Pérez-Grande, M., García del Dujo, Á., & Martín, A. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras: Un reto para la educación intercultural. *Pedagogía Social*, 3, 125-146. Obtenido de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-1999-03-2080/Documento.pdf>

Pía Fundación Autónoma Educativa. (2015). Quiénes somos. Obtenido de: <http://www.piafundacion.com/index.php/en/inicio/quienes-somos>

PRELAC / UNESCO. (2002). Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe, la habana, cuba, 14-16 de noviembre, 2002: Informe final. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>

Puertas, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario Médico*, 56(2), 135-144. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1232884.pdf>

Puig, J., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista De Educación*, (Número extraordinario), 45-67.

Puig, M., Domene, S., & Morales, J. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría De La Educación*, 22(2), 85-110.

Ramos-Vidal, I. (2011). El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 7(1), 143-150.

- Rivas Nieto, P., & Rey García, P. (2008). Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia (1964-2006). *Confines*, 4(7), 43-52.
- Roger, C. (1983). *El mundo como representación. Historia cultural: Entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 4(141), 166.
- Rojas, R. (1976). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP- Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34.
- Ruiz, J., Álvarez, N., & 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*, 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*, 5(1), 51-67.

Santana, L., Feliciano, L., & Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38.

Santana, L. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista De Educación*, 327, 169-187.

Secretaría de Educación de Antioquia. (2014). Indicadores: Municipio de carepa. Obtenido de: <http://seduca.gov.co/sistemaeducado/>

Secretaría de Educación de Antioquia. (2015). La educación es el motor de la transformación social. Obtenido de: http://lamaseducada.com/sitio_nuevo/videosfinales/botones//informesgestion/informe%20de%20gestion%20educacion%20copy.pdf

Secretaría de Educación de Antioquia. (s.f.). ¿Qué es jóvenes con futuro? Obtenido de: <http://www.seduca.gov.co/programas-y-proyectos/jovenes-con-futuro/que-es-jovenes-con-futuro>

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis del curso de la vida como fuentes de conocimiento y orientación en las políticas sociales. *Perspectivas*, 21, 27-53.

- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2013). Objetivos y funciones del SENA. Obtenido de:
<http://www.sena.edu.co/acerca-del-sena/quienes-somos/Paginas/Objetivos-y-Funciones.aspx>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social, 24*, 49-77.
- Suárez, A. F. (2007). *Identidades políticas y exterminio recíproco: Masacres y guerra en urabá 1991-2001*. Medellín: La Carreta Editores - Universidad Nacional de Colombia.
- Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar: Apostar por la escuela. En B. Toro, & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 155-169). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación, 10*(1), 89-108.

- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ulloa, A., & Coronado, S. (2016). Territorios, estados, actores sociales, derechos y conflictos socioambientales en contextos extractivistas: Aportes para el posacuerdo. En A. Ulloa, & 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 de Avella, M. (2007). Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Una propuesta para la discusión sobre políticas educativas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(3), 36-39.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vargas, R. (2005). Proyecto de vida y planteamiento estratégico personal. Obtenido de: <http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf>
- Vázquez, O., & González, M. (1996). Trabajo social e inmigrantes: Las intervenciones del trabajo social. *Alternativas: Cuadernos De Trabajo Social*, (4), 111-119.

- Velasco, H., García, F., & Díaz de Rada, Á. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Velásquez Guijo, A. P. (2008). La formalidad en los derechos de propiedad: ¿determinante de la estrategia militar de los actores armados? *Desarrollo y Sociedad*, (61), 119-164.
- Villarraga, Á., & Plazas, N. (1994). *Para reconstruir los sueños: Una historia del EPL*. Bogotá: Fundación Progresar - Fundación Cultura Democrática - Colcultura.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. In H. Velasco, F. García & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- 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.
- Zimmerman, M., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Nueva York: Springer.

Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*(5), 725-750.

ANEXOS

Anexo 2: Segundo momento del Instrumento de Análisis del Proyecto de Vida

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL PROYECTO DE VIDA MOMENTO 2

Objetivo: El objetivo de este instrumento es identificar sus principales percepciones sobre su Proyecto de Vida a partir de tres dimensiones: Valoración de sí mismo, proyección futura y contexto social y relación con su entorno. Este instrumento se hace para recoger información que servirá para realizar una Tesis Doctoral.

Nombres y apellidos completos _____

Edad _____ **Grado** _____ **Género** _____

A. Valoración de sí mismo: Autoestima y conocimiento

1. En una escala del 1 al 5, siendo 5 muy importante, ¿Qué puntaje le otorga a la autoestima en la construcción de su proyecto de vida? _____
2. ¿Considera importante la autocritica y la toma cómo referencia para mejorar debilidades y potencializar fortalezas? SI____ NO____

B. Proyección futura: Visión, objetivos, estrategias y habilidades

3. ¿Tiene una visión o está en proceso de construir una visión sobre su proyecto de vida? SI____ NO____
4. ¿Considera importante plantearse objetivos a cumplir en la construcción de su proyecto de vida? SI____ NO____
5. ¿Se ha planteado objetivos a cumplir en el corto o mediano plazo? SI____NO____
6. ¿En una escala del 1 al 5, siendo 5 muy importante, ¿qué puntuación otorga a las siguientes estrategias orientadas a construir el Proyecto de vida?
 - 6.1. Empoderamiento:_____

- 6.2. Resiliencia:_____
- 6.3.Perseverancia:_____
- 6.4.Seguridad:_____
- 6.5.Otro, ¿cuál?:_____
7. ¿Qué habilidades considera importante en la construcción de su proyecto de vida?
- 7.1. Aprender a conocer: SI___ NO___
- 7.2. Aprender a ser: SI___NO_____
- 7.3. Aprender a convivir con el otro: SI___ NO_____
- 7.4. Aprender a hacer: SI___NO_____
- 7.5.Otro, ¿cuál?_____

C. Contexto social y relación con el entorno: contexto y recursos económicos

8. En una escala del 1 al 10, siendo 10 muy importante, ¿que puntuación le otorga a los recursos económicos con los que cuenta usted o su familia a la construcción de su proyecto de vida?_____
9. ¿A qué nivel socioeconómico pertenece usted y su familia? Marcar con una X. Muy bajo_____ Bajo_____ Medio_____ Alto_____
10. ¿Considera que los recursos económicos con los que cuenta usted o su familia se pueden convertir en obstáculo para la construcción de su proyecto de vida? SI___NO___
11. ¿Usted trabaja? SI___NO_____
12. ¿Por qué razón trabaja? Seleccionar una opción con una X: Decisión propia: _____ Sostenimiento del hogar_____ Apoyo a la familia_____ Otro, ¿cuál?_____
13. ¿El hecho de trabajar afecta negativamente su desempeño académico? SI___NO___
14. ¿Considera importante el acompañamiento familiar en su proceso académico? SI___NO_____
15. ¿Recibe acompañamiento familiar en su proceso académico? SI___ NO_____
16. ¿Por quiénes está conformada su familia? Seleccionar una opción con una X: Uno de ambos padres, hermanos y otros (hermanastros, madrastra o padrastro)_____ Ambos padres y hermanos_____ Otros, ¿quiénes?_____
17. ¿Cuál es el máximo nivel académico alcanzado por su madre? Seleccionar una opción con una X: Primaria_____ Bachillerato_____ Universitario_____ Otro, ¿cuál?_____
18. ¿Cuál es el máximo nivel académico alcanzado por su padre? Seleccionar una opción con una X: Primaria_____ Bachillerato_____ Universitario_____ Otro, ¿cuál?_____
19. En una escala del 1 al 5, siendo 5 muy importante ¿qué tanto influye su familia en usted al momento de tomar decisiones? _____
20. En una escala del 1 al 5, siendo 5 muy importante, ¿qué peso le otorga a la opinión de sus amigos al momento de tomar decisiones?_____

Anexo 3: Guía de preguntas de los grupos de discusión

Grupo de Discusión	
<p>Objetivo de la actividad:</p> <p>Identificar las enseñanzas aprendidas y las habilidades desarrolladas por los estudiantes a partir de los procesos formativos realizados en la Institución Educativa El Playón.</p> <p>Esto servirá para recoger información que se utilizará para realizar una Tesis Doctoral.</p>	
<p>Objetivo general de la investigación:</p> <p>Analizar el papel que juega la escuela en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario en Colombia en el contexto del Posconflicto.</p>	
Preguntas orientadoras del diálogo	Objetivos específicos de la investigación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué decidieron participar en el grupo de jóvenes líderes? 2. Para ustedes ¿quién es un líder? 3. ¿Qué problemáticas se viven en la Institución Educativa el Playón? 	<p>Identificar los valores y pautas de comportamientos que influyen en la manera de abordar el conflicto, la tensión o el choque en las aulas de clase y analizar su impacto en las dinámicas sociales que se producen en su interior.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cuál que es el papel de los jóvenes líderes en la Institución Educativa El Playón y con qué acciones desempeñan este rol? 5. ¿Cuál que es el papel de los jóvenes líderes en el Municipio de Carepa y con qué acciones desempeñan este rol? 	<p>Analizar en qué medida la escuela está vinculada a las problemáticas del contexto al cual pertenece, cómo se manifiestan estas situaciones en las aulas de clases y cómo éstas responden a estas dinámicas.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cuáles son las enseñanzas más importantes que han tenido al participar en el grupo de jóvenes líderes? 	<p>Estudiar cuál es la relación que se produce entre el conflicto en el contexto escolar, su manera de</p>

<p>7. ¿Qué habilidades o competencias ciudadanas han desarrollado ustedes para resolver conflictos asertivamente?</p> <p>8. Describan una anécdota que hayan tenido durante su permanencia en el grupo de jóvenes líderes y qué les haya dejado un aprendizaje significativo. ¿Por qué?</p>	<p>abordarlo y su impacto en el proyecto de vida de los estudiantes.</p> <p>Analizar los procesos de construcción del proyecto de vida en el Urabá Antioqueño, teniendo en cuenta la relación entre las posibilidades y las limitaciones sociales, económicas y culturales.</p>
<p>9. ¿Cómo se pueden aplicar las habilidades aprendidas en el grupo de jóvenes líderes a su vida diaria y a la construcción de su proyecto de vida?</p>	<p>Establecer cuáles son las dificultades y los retos que tiene los estudiantes y los docentes de Urabá al momento de abordar la educación como proceso que tienda a generar cambios en las relaciones entre los estudiantes, en la construcción del proyecto de vida personal y en las comunidades.</p>