



# Líneas de acción en intervención social y educativa en contextos vulnerables para promover el desarrollo comunitario en la construcción de paz en Colombia

Karen García-Yepes\*

---

García-Yepes, K. (2020). Líneas de acción en intervención social y educativa en contextos vulnerables para promover el desarrollo comunitario en la construcción de paz en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (2), 209-226.

---


## Resumen

Este es un artículo de reflexión surgido a partir de una tesis doctoral. El objetivo de este artículo es realizar una reflexión crítica sobre las líneas de acción en intervención social y educativa en contextos vulnerables para promover el desarrollo comunitario en la construcción de paz. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica y el análisis se complementa con referentes teóricos que sustentan las reflexiones realizadas. Como resultado, se sugiere que la escuela debe incidir en la construcción del proyecto de vida del estudiante y en los procesos de desarrollo comunitario. Para concluir, se plantea que esta 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.

**Palabras clave:** proyecto de vida, desarrollo comunitario, contexto escolar, habilidades, ciudadanía.

---

\* Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación. Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana y líder del Grupo de Investigación Procesos de Formación en el Contexto Latinoamericano de la misma facultad. E-mail: garciayepesk@gmail.com.

 orcid.org/0000-0001-6433-2264. **Google Scholar**

**Recibido: 19 de febrero de 2019. Aceptado: 25 de junio de 2020**

## **Courses of action in social and educational intervention in vulnerable contexts to promote community development in the peacebuilding process in Colombia**

### **Abstract**

This is a reflection article arising from a doctoral thesis. The aim of the article is to carry out a critical reflection on the courses of action in social and educational intervention in vulnerable contexts to promote community development in the construction of peace. For this purpose, a bibliographical review was performed and the analysis is complemented with a theoretical referents that support the reflections made. As a result, it is suggested that the school should influence the construction of the student's life project and community development processes. In conclusion, it is proposed that the school becomes a space for social advocacy from which students can recognize their realities, challenge them, position themselves critically to face their challenges, and develop concrete strategies to respond to them assertively.

**Key words:** life project, community development, school environment, skills, citizenship.

### **Introducción**

Este artículo surge como resultado de la 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*. Esta tesis se desarrolló a partir de una investigación que inició en 2013 y terminó en diciembre de 2016, permitiendo obtener la información para culminar con su redacción en octubre de 2017 y su sustentación final en marzo de 2018. Así, a continuación se ofrece una reflexión crítica de la misma investigación, que difunde sus primeros resultados a partir del artículo de investigación denominado *Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo contextos vulnerables*. En ese sentido, el objetivo de este artículo es realizar una reflexión crítica sobre las líneas de acción y las estrategias en intervención social y educativa en contextos vulnerables para promover el desarrollo comunitario desde la escuela. Para este fin, el desarrollo comunitario se comprende en esta investigación 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).

Desde este punto de vista, en este artículo, el conflicto se entiende como un proceso social, que no es necesariamente bueno o malo y adquiere significación en relación con las tensiones dentro de un contexto particular (Simmel, 2010). Teniendo en cuenta que Colombia vive en la actualidad un proceso que reta al país a buscar mejores alternativas para gestionar las problemáticas sociales, es pertinente hablar de la construcción de paz. Así, se considera que esto implica la transformación constructiva de los conflictos a partir de la incidencia en el desarrollo social, la respuesta al contexto donde está la problemática y el restablecimiento de las relaciones rotas (Lederach, 1998). Es decir, es un proceso que parte de las acciones que los sujetos llevan a cabo sobre el territorio. Por ello, implica la reconstrucción de las relaciones, la reconciliación de las partes y la creación de capacidad ciudadana (Galtung, 1998). Por tanto, parte de las iniciativas ciudadanas en favor de la resolución pacífica de los conflictos. En consecuencia, se considera que esta es el medio para promover el desarrollo comunitario y la construcción de relaciones sostenibles en el contexto (Lederach, 1998).

De esa manera, en esta investigación se proponen dos planteamientos. En primer lugar, se plantea el concepto de proyecto de vida alternativo (PVA). De acuerdo con este artículo, dicho concepto no niega la posibilidad de actuar en favor de los objetivos vitales, sino que se refiere 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 complementan con el proceso de formación en el ámbito escolar. Estos proyectos de vida inciden en el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalecen el empoderamiento y el liderazgo del estudiante, al impactar en su entorno escolar y familiar (García-Yepes, 2017).

En segundo lugar, como conclusión principal de esta investigación, se afirma que la institución educativa se debe encargar de promover estos procesos, fomentando el desarrollo de saberes, valores y habilidades para la vida y para convivir en comunidad. De esta manera, se plantea 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.

## Discusión

### Las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia ante la función social de la escuela

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 contradictorios entre sí. Por un lado, uno de ellos asegura que la escuela requiere promover un papel activo frente a estos requerimientos, pues esta 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 tratan de la teoría de la reproducción y de la teoría de la resistencia.

**Tabla 1.** Teorías de la reproducción y de la resistencia.

Teoría	Teoría de la reproducción	Teoría de la resistencia
Planteamientos	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	Plantea la necesidad de promover procesos formativos que fomenten el desarrollo de saberes, capacidades y perspectivas críticas frente a un contexto social para incidir sobre él.
Autores	Bourdieu y Passeron	Freire, Giroux y McLaren
Años	1979	1990, 1990, 1994

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta tabla, se puede evidenciar cómo estas dos teorías plantean simultáneamente la necesidad de fomentar procesos educativos que sean críticos y participativos. Todo esto con el objetivo de promover un aprendizaje dialógico, horizontal y contextualizado a las realidades sociales de los estudiantes. Ello con la finalidad de incidir en los contextos donde la institución educativa desarrolla sus actividades.

### **El ejercicio del derecho a la educación y su impacto en los procesos de desarrollo comunitario**

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 se orienta 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 se refiere 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 se refiere 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 se entiende 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 esta 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 con 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 con 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 les 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).

### **La inclusión educativa y su impacto en los procesos de desarrollo comunitario**

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. 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. 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 tengan 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 síntesis, 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 al conocimiento, las tradiciones o las diferencias. Por ello, la inclusión educativa debe orientarse 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 desarrollo comunitario.

### **Movimientos y experiencias de transformación socio educativa**

Algunas experiencias educativas internacionales promueven la ejecución de prácticas pedagógicas críticas y participativas, con el fin de impulsar procesos de desarrollo comunitario. Como característica particular, estas propuestas se han desarrollado en contextos sociales con problemas 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. 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). A continuación, se analizan los principales fundamentos teóricos de algunas experiencias internacionales de transformación socioeducativa.



**1. 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.

**2. 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 académicas, 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 posibilidad de justicia social, la equidad como generación de mayores oportunidades y la construcción del proyecto de vida como ejercicio activo de la ciudadanía. En estas escuelas, por tanto, las dificultades y las desigualdades no impiden el cambio. Por el contrario, impulsan el desarrollo de sí mismo, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo comunitario.

**3. 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.

**4. 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.

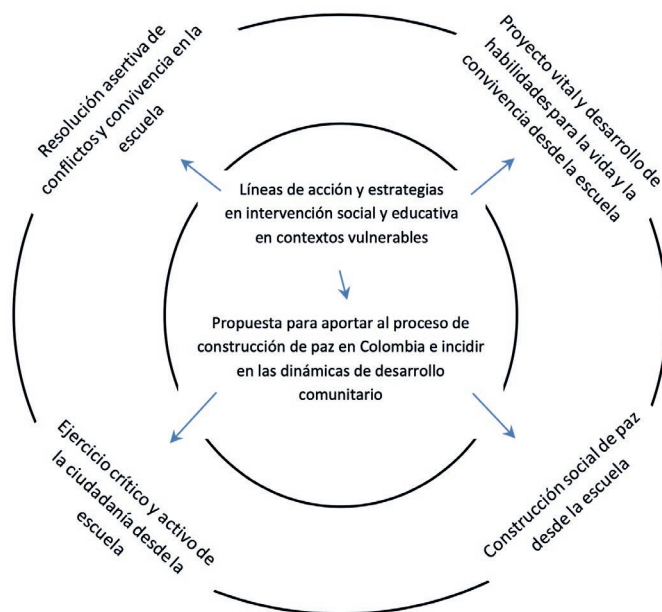
**5. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP):** se trata de asociaciones de docentes de diferentes niveles educativos, que surgen en España a mediados de los años 70. Según su ideario, se propone un cambio social y educativo a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas que sean innovadoras, 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). Desde esta perspectiva, la educación también es un proceso político orientado a fortalecer la ciudadanía, a superar las exclusiones y a construir país.

**6. 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 (Díez-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.

### **Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa para promover el desarrollo comunitario**

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 cuatro líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa en estos entornos. Esto se presenta entonces como la propuesta concreta de esta investigación para aportar al proceso de construcción de paz en Colombia e incidir en los procesos de desarrollo comunitario desde la escuela. El proceso se puede resumir con la siguiente gráfica:



**Figura 1.** Líneas de acción y estrategias en intervención social y educativa para aportar a la construcción de paz desde la escuela.

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.

### **1. Resolución asertiva de conflictos y convivencia en la escuela.**

220

El objetivo de esta línea de acción es promover habilidades para gestionar conflictos asertivamente y fomentar relaciones interpersonales positivas en la escuela. Así se contemplan las 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.

## **2. Proyecto vital y desarrollo de habilidades y valores para la vida desde la escuela.**

El objetivo de esta línea de acción es 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 a mencionar:

- 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.

## **3. Ejercicio crítico y activo de la ciudadanía desde la escuela.**

El objetivo de esta línea de acción es 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.

#### **4. Construcción social de paz desde la escuela.**

El objetivo de esta línea de acción es promover la construcción social de paz desde la escuela 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.

#### **5. Fases de la propuesta.**

Estas líneas de acción se enmarcan en una propuesta de intervención social y educativa que consta de cuatro fases:

##### **5.1. Fase 1: Identificación de los conflictos y problemáticas principales del contexto escolar.**

En la primera fase, corresponde identificar los principales conflictos y las problemáticas del entorno escolar. Es necesario categorizarlos según su origen: académico, familiar o social. La reflexión sobre estas causas, puede ayudar a plantear alternativas que contribuyan a la solución de esas dificultades.

### **5.2. Fase 2: Identificación de líderes estudiantiles interesados en desarrollar prácticas empoderadoras que atiendan a estas problemáticas.**

En la segunda fase, se deben identificar líderes estudiantiles de primaria y secundaria que se apropien de dichas dificultades y desarrollen estrategias concretas para su solución. Esto debe orientarse a la puesta en práctica de valores, saberes y habilidades para fortalecer el proyecto de vida y la convivencia en comunidad.

### **5.3. Fase 3: Articulación de líderes estudiantiles, docentes y directivos.**

En la tercera fase, se debe buscar la articulación entre líderes estudiantiles, docentes y directivos de la institución educativa para garantizar dos factores. En primer lugar, el respaldo de los docentes desde el desarrollo de los contenidos curriculares. En segundo lugar, la validación de estas prácticas por parte de los directivos.

### **5.4. Fase 4: Traslado de las prácticas empoderadoras al currículo.**

Una vez estas prácticas se conviertan en parte de la cotidianidad de la institución educativa, y los estudiantes se apropien autónomamente de ellas, es el momento de trasladarlas al currículo. En efecto, el camino no es primero el traslado al currículo y luego el aprendizaje de prácticas empoderadoras, sino el aprendizaje de prácticas empoderadoras y luego el traslado currículo.

### **5.6. Fase 5. Establecimiento de redes de apoyo con los demás actores sociales.**

Para lograr que la escuela tenga incidencia comunitaria, se requiere la articulación con actores sociales, así como entidades públicas y privadas. Esto se convierte en alternativa para aportar cambios significativos en el contexto comunitario.

## **Conclusiones**

En el marco de la construcción de la paz en Colombia, le corresponde a la escuela convertirse en una institución que asuma un papel crítico y activo ante las realidades de sus estudiantes y del contexto al que esta pertenece. Por ello, los estudiantes, los padres de familia y los directivos deben tomar parte activa de los procesos realizados allí. No obstante, esto empieza por prácticas cotidianas que hagan al individuo replantearse su papel como actor social que le corresponde incidir positivamente en su contexto. Esto debe orientarse hacia la generación de habilidades para la vida y la convivencia en comunidad.

Por ello, no basta con la iniciativa que está en auge, de la generación de cátedras para atender las problemáticas de las comunidades. Dos ejemplos muy recientes son los de la cátedra de paz<sup>1</sup> y la cátedra de historia<sup>2</sup>. Esto lo que hace es repetir el modelo de la educación bancaria en el que se acumulan conocimientos, pero se impide el desarrollo de habilidades para la vida. Para que estas dos cátedras funcionen, se deben articular a un proyecto educativo y comunitario a largo plazo, donde la escuela tenga el objetivo de articularse al proyecto de vida del estudiante y de promover el desarrollo comunitario de su entorno.

De este modo, se puede concluir que el papel de la escuela en contextos vulnerables consiste en incidir en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario. Para ello, se requiere fomentar el 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.

## Referencias bibliográficas

- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Crítica*, 61 (972), 16-20.
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 17, 129-156.
- 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.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Creada por la Ley 1874 de 2017.



- 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.
- Comer, J. (2005). Child and adolescent development: The critical missing focus in school reform. *Phi Delta Kappa*, 86 (10), 757-763.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (67), 19-30.
- ECS. (2002). *Learning that lasts: How service-learning can become an integral part of schools, states and communities*. Recuperado de <http://www.ecs.org/clearinghouse/40/54/4054.pdf>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 41-61.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, España: Red Gernika.
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 153-173.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ibáñez, J. (2003). Movimientos y redes para una cultura transformadora. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (17), 11-32.
- 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. y 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.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, España: Red Gernika.

- 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.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación. En Musitu, G., Herrero, J., Cantera L. y Montenegro, M. (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 167-193). Barcelona, España: UOC.
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado 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*. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- 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.
- 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*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, España: Sequitur.
- 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.