

Educar para la paz desde las capacidades: una sistematización de experiencias en Colombia

Educating for peace from the capacities: a systematization of experiences in Colombia

KARLA JUDITH DE LA HOZ DEL VILLAR

Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte
kdelvillar@uninorte.edu.co

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

UNED, España.
francisd@edu.uned.es

MÓNICA PATRICIA BORJAS

Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte
mborjas@uninorte.edu.co

Abstract

In a community in the municipality of Valledupar, situations of social, family, and school conflict were identified, related to street violence, insecurity, and problematic mediation between families and educational institutions. In this context, the objective of this study is to analyze the school, family, and community capacities -which have been studied in peace-building processes- that the members of this community identify as a potential resource to mobilize towards a Culture of Peace. This qualitative research was based on the systematization of experiences that allowed the reconstruction of the practice, the organization, and the critical and interpretative analysis of the abilities of the communities in Valledupar, based on a matrix for the systematization of experiences related to Peace Education in socio-educational contexts. For the collection of data on community capacities, the transcripts of three focus groups, in which 34 people participated, were used. It is concluded that the identification of family, school and community capacities and potentialities will be key in promoting peacebuilding in the territories. Likewise, these capacities are mainly linked to positive coping with difficulties and examples of empowerment in the family, recreational spaces, and actions to promote leadership and personal development at school, and the awareness of being part of a community, as well as the sense of belonging and care for their community space.

Key words: Capacities, peace building, systematization of experiences, family capacities, school capacities, community capacities.

Resumen

En una comunidad del municipio de Valledupar se identificaron situaciones de conflicto social, familiar y escolar, relacionados con violencia callejera, inseguridad y la mediación problemática entre las familias e instituciones educativas. Atendiendo a este contexto, el objetivo de este estudio es analizar las capacidades escolares, familiares y comunitarias -las cuales han sido estudiadas en procesos de construcción de paz-, que los miembros de esta comunidad identifican en si misma como un recurso potencial para movilizar una Cultura de paz. Esta investigación de corte cualitativa se basó en la sistematización de experiencias que permitió la reconstrucción de la práctica, la organización y el análisis crítico e interpretativo de las capacidades de las comunidades en Valledupar, a partir de una matriz para la sistematización de experiencias relacionadas con Educación

para la Paz en contextos socioeducativos. Para la recolección de los datos sobre las capacidades de la comunidad, se utilizaron las transcripciones de tres grupos focales, en los que participaron 34 personas. Se concluye que la identificación de las capacidades y potencialidades familiares, escolares y comunitarias, serán clave para impulsar la construcción de paz en los territorios. Asimismo, que estas capacidades están principalmente vinculadas con el afrontamiento positivo de las dificultades y ejemplos de empoderamiento en la familia, los espacios lúdicos-recreativos y las acciones de promoción de liderazgo y desarrollo personal en la escuela y la conciencia de ser parte de una comunidad, así como del sentido de pertenencia y cuidado por el espacio comunitario.

Palabras clave: Capacidades, construcción de paz, sistematización de experiencias, capacidades familiares, capacidades escolares, capacidades comunitarias.

1. Introducción

La Educación para la paz es una construcción social, necesaria en el escenario educativo y comunitario, los cuales tiene un gran potencial para ser multiplicadores (Del Pozo, 2018). La paz es según Galtung (1993) la ausencia de violencia directa, estructural y cultural. La directa es la que se manifiesta a través de los comportamientos violentos de las personas, la estructural responde a las desigualdades sociales y a la insatisfacción de las necesidades como consecuencia de la estructura social, mientras que la cultural se materializa en las creencias, el arte y el lenguaje a través de las cuales se normalizan o legitiman comportamientos o actitudes violentas (Galtung, 1993).

La paz es considerada generadora de experiencias positivas, la vivencia de valores, la satisfacción de las necesidades y de un punto de encuentro entre lo político, cultural, social y pedagógico, siendo así de gran importancia para una sociedad (Muñoz, citado por Izquierdo, 2018). La Educación para la paz tiene como objetivo principal el fomento de una Cultura de paz, entendida como el proceso sociocultural que permite incentivar la promoción de la equidad, justicia y el respeto a los derechos humanos y del medio ambiente, facilitando la construcción del valor común (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018). En este sentido, la Educación para la Paz es la médula en el proceso de construcción paz porque penetra las dinámicas sociales y comunitarias, para generar aprendizajes y experiencias en las que se promuevan el respeto a los derechos humanos, la prevención de la violencia y la promoción de valores comunitarios.

Colombia vive un proceso de transición hacia la construcción de paz en el que es necesario identificar las características del conflicto armado, para comprender lo que ha ocurrido y que ha dado lugar al presente que vive el país. Cárdenas (2013) afirma que la historia del país ha estado atravesada por la violencia y el conflicto, que han pasado a ser parte de la identidad del país. El conflicto armado interno e irregular se originó como resultado de, entre otras razones, los desacuerdos político-ideológicos y las dificultades en el sector agrario que aún permanecen sin resolverse (Aguirre, 2015). Ese conflicto ha sido uno de los más prolongados del mundo (Calderón, 2016) lo que ha generado, según el Registro único de Víctimas 9.005.319 personas afectadas (fecha de corte: 30 de abril de 2020). Su carácter irregular se debe no sólo a las acciones armadas, sino también a la confrontación del país en el escenario social, político, económico, entre otros (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018). Este escenario de conflicto armado que ha marcado la historia de Colombia requiere una comprensión profunda de sus dinámicas, de sus representaciones que propicien la reflexión ciudadana sobre los hechos acaecidos, las dinámicas sociales y culturales para la reconstrucción de la sociedad y la consolidación de la paz.

Como iniciativas de Educación para la Paz en Colombia, se encuentra el proyecto liderado por Del Pozo (2018) denominado «Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana», en el que se identificaron necesidades de formación en directivos y profesores de las instituciones sobre Educación para la Paz. Para responder a estas necesidades, se desarrolló un diplomado sobre Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas, con el fin de brindar a agentes educativos, directivos y docentes, las herramientas para desarrollar la Cátedra de la Paz en las escuelas.

Asimismo, en esta investigación también se encontraron situaciones de conflicto social, familiar y escolar en las comunidades de diferentes ciudades de la región Caribe y particularmente en el municipio Valledupar, relacionados con violencia callejera, inseguridad y la mediación problemática entre las familias e instituciones educativas que afectan la sana convivencia, la solución pacífica de conflictos y la vivencia de justicia y equidad (Del Pozo, 2018). Atendiendo a esta realidad social, educativa y comunitaria en el municipio de Valledupar, se desarrolló esta experiencia de Educación para la Paz con la cual se buscó analizar aquellas capacidades escolares, familiares y comunitarias que sus mismos miembros identifican como un recurso potencial para movilizar y dinamizar una Cultura de paz en su territorio.

Sen (2004), desde un enfoque del Desarrollo Humano, afirma que el desarrollo de una ciudad, región o país depende fundamentalmente de las capacidades y oportunidades de las que dispongan las personas que las conforman. Al respecto Nussbaum (2013) en materia de desarrollo, trasciende lo económico hacia las oportunidades que las instituciones puedan facilitar para el fortalecimiento de las capacidades de las personas. Lo anterior significa que Sen y Nussbaum ponen en el centro al ser humano y a todas las posibilidades de desarrollo de una región o país, si se reconocen las capacidades de las personas y se propician escenarios para el fortalecimiento de estas.

El enfoque de capacidades fue desarrollado en primer lugar por Amartya Sen, donde plantea como elementos constitutivos de su propuesta los funcionamientos y las capacidades, con lo cual da una mirada a los problemas sociales, a fin de evaluar el bienestar y la libertad de las personas (Urquijo, 2014). Luego, Martha Nussbaum retoma algunos aspectos con el objetivo de brindar un enfoque que definiera la calidad de vida de las personas según sus capacidades. En palabras de Nussbaum (2007),

El enfoque de las capacidades... se limita a especificar algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea mínimamente justa, en la forma de un conjunto de derechos fundamentales para todos los ciudadanos (Nussbaum, 2007, p. 163).

Asimismo, Nussbaum quien centra su propuesta en las capacidades en lugar de las necesidades, considera que las capacidades humanas son «lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser» (Gough, Nagore y Silva, 2007, p. 3.), que coincide con los postulados de Sen (1992) quien define los funcionamientos como partes del estado de una persona que son valiosos porque significan bienestar. Estos postulados invitan a enfocar la mirada desde una propuesta de transformación social, en las capacidades de las personas que conforman una comunidad, las cuales constituyen las posibilidades que tienen para ser, pensar y actuar, movilizando así su realidad hacia un estado de mayor bienestar.

Como antecedente en el país sobre la exploración de capacidades y recursos en una comunidad o territorio, se encontró el proyecto denominado «Fortalecimiento de la gestión institucional de las entidades territoriales en materia de seguridad y convivencia ciuda-

dana en el marco del posconflicto», el cual fue desarrollada en 2015 en 35 municipios de seis departamentos de Colombia (Guaviare, Meta, Boyacá, Nariño, Cauca, Arauca y Norte de Santander) en los que posiblemente tendría un fuerte impacto la implementación de los acuerdos de paz firmados entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional (Solano, Jiménez y Luna, 2016).

La indagación por las capacidades comunitarias y sociales se dio en tres fases: en primer lugar, se hizo la identificación de actores claves en cada uno de los municipios; luego se hizo el acercamiento a los territorios a través de entrevistas y talleres, para establecer relaciones de confianza con la comunidad y poder identificar experiencias de construcción de paz, que pudiesen conectar las regiones y enriquecer el mapeo de actores en cada municipio. Por último, se hizo la sistematización de experiencias sobre las experiencias de paz, los recursos y desafíos. En esta experiencia se encontró que existen movimientos sociales que luchan por la reivindicación de sus derechos y el empoderamiento de los campesinos, que se resisten a la violencia del estado y que han venido implementando la paz territorial luego de la instalación de la mesa de negociaciones entre las FARC y el Gobierno Nacional (Solano, Jiménez y Luna, 2016). Es necesario precisar que este concepto de «paz territorial» acuñado por Sergio Jaramillo, Alto Comisionado para la Paz del gobierno colombiano, hace referencia a la necesidad de instaurar «instituciones no sólo en el sentido de entidades, sino también del conjunto de prácticas y normas que regulan la vida pública y que son indispensables para la creación de condiciones de cooperación y convivencia» (Jaramillo, 2014, p. 1). En otras palabras, se trata de aprovechar el proceso de paz para instaurar instituciones sólidas en los territorios que han sido posiblemente abandonados o donde la institucionalidad ha fallado, y de esta manera se puedan garantizar los derechos de todos.

Desde el enfoque de Acción Sin Daño y en el marco de construcción de paz, se plantea que cuando una comunidad afronta una situación de conflicto o violencia, existen elementos que conectan a los miembros que se encuentran en medio de esta. Tales elementos son denominados capacidades locales de paz (Vela, Rodríguez, Rodríguez y García, 2011), los cuales se refieren a los recursos que deben ser identificados y potenciados para propulsar un proceso de cambio y construcción de nuevas realidades (Cooperrider & Whitney, 1999). De esta manera, la identificación de capacidades y potencialidades con los que cuenta una comunidad serán la clave para impulsar la construcción de paz.

Desde la perspectiva de capacidades para la construcción de paz, se identifican tres entornos fundamentales: familia, escuela y comunidad.

La familia se constituye como el primer entorno de socialización del ser humano, en el que se brindan las primeras pautas para interactuar con otros, regular las emociones, incorporar hábitos y aprender a desenvolverse en la vida diaria. En el escenario de la familia es donde se conjugan prácticas educativas que permiten a sus miembros construir criterios propios para pensar y actuar en la sociedad (Lacasa, 2008; Colomina, 2001 y Rodríguez, 2011). Las prácticas educativas en este entorno son formas particulares de la vida en familia, mediadas por las enseñanzas y aprendizajes acerca del establecimiento de relaciones, la construcción de conocimientos, la incorporación de hábitos, el aprendizaje de valores (Lacasa, 1997) y la construcción de significados (Colomina, 2001) que le son propios a la vida en familia. En este sentido, se entiende que en la familia se dan las primeras enseñanzas sobre cómo relacionarse con otros, regular las emociones y saber cómo y cuándo comunicarnos asertivamente. Así mismo, también se orienta el proceso

para que sus miembros puedan aprender hábitos que le permitan desenvolverse en la vida diaria de forma efectiva, así como la construcción de un marco de valores que permean sus comportamientos y actitudes frente a la vida misma y las situaciones que le suceden.

En dichas prácticas, los miembros de las familias se relacionan en torno a temáticas particulares que, en lugar de ser planificados y sistematizados como en la escuela, ocurren de forma espontánea lo que permite que se consoliden procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2011). Es así como la familia, si bien no tiene un marco curricular para la enseñanza intencionada de contenidos, se convierte en un escenario donde se dan estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas se concretan en las relaciones diarias entre sus miembros a través de los encuentros de diálogo en torno a asuntos que comparten en común.

En las prácticas educativas familiares, se le llama interactividad al grado en que la familia comparte y dialoga, a partir de sus experiencias de vida, creencias y expectativas, y comprende el intercambio verbal y no verbal que permiten la construcción conjunta de sus significados (Edwards y Mercer, citados por Rodríguez, 2011). En este contexto, es el lenguaje el recurso que media las relaciones entre los miembros de la familia y permiten que los pensamientos, sentimientos, emociones, imaginarios y expectativas puedan ser verbalizados y expresados para fortalecer las relaciones vinculantes y la red de apoyo familiar.

Pero la familia no es un ente solitario en el proceso formativo de las personas, sino que sus prácticas educativas se articulan con las de la escuela. Esta propicia escenarios de participación para que las familias y especialmente los padres, puedan ejercer los derechos y deberes en relación con la educación de sus hijos y participen de la vida escolar y comunitaria. Fortalecer el vínculo con las organizaciones de la comunidad y la escuela es indispensable para potenciar su ejercicio formativo y enfrentar situaciones de conflicto que no podría resolver estando aislada. Su articulación con la escuela y la comunidad, le permite fortalecer sus capacidades como actores educativos para la formación integral (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 2008). En este sentido, que la familia participe activamente de las actividades que organiza la escuela devela el compromiso con la vida escolar y comunitaria de sus miembros y asegura que, junto a la escuela, tengan un marco común de trabajo y fortalecimiento de sus capacidades y aprovechamiento de sus potencialidades para propiciar la construcción de culturas de convivencia, ciudadanía y paz.

La familia también es considerada un escenario clave de empoderamiento de sus miembros. Esto es respaldado con un estudio realizado por Úcar, Planas, Novella y Rodrigo (2017) en el que se encontró que la familia, (además, de la escuela, la calle e incluso las asociaciones) es considerado por los jóvenes como un espacio clave para su empoderamiento, debido a que es un entorno directamente relacionado con las vivencias y experiencias de los jóvenes a diario. Así mismo, los jóvenes afirman estar empoderados cuando logran afrontar las adversidades, teniendo como referentes dentro de estos procesos a sus padres, hermanos y abuelos.

Por su parte, la escuela desde su gestión comunitaria y responsabilidad social constituye un escenario propicio para la construcción de paz y la promoción de una cultura de convivencia (MEN, 2008) que permite reconstruir el tejido social luego de haber sido roto por situaciones críticas y de violencia. Por esta razón, la escuela es el espacio ideal para fomentar una educación para la paz que transforme a los miembros de una comunidad y genere procesos de transformación socioculturales desde la cotidianidad (Del Pozo, Gó-

mez, Trejos y Tejada, 2018). En este sentido, la promoción de espacios para diálogo y la resolución pacífica de conflictos promueven la formación ciudadana y axiológica de las personas que garantiza la minimización de las violencias y la vulneración de los derechos de los otros.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz posibilita escenarios donde la educación media los cambios a partir de la construcción de aprendizajes sociales y culturales para la promoción de la ciudadanía y la transformación de conflictos de índole político, social, familiar, escolar, etc. de forma asertiva y pacífica (Del Pozo, Martínez, Manzanares, y Zolá, 2017). Para propiciar estos cambios, la Educación para la Paz tiene dos enfoques educativos: uno curricular y otro socioeducativo. El primero hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan el desarrollo de contenidos y de competencias desde las asignaturas curriculares, para favorecer la formación ciudadana y la convivencia. En Colombia, este enfoque es trabajado desde el marco de la cátedra de la paz en el que se desarrollan temas como los derechos y deberes de las personas, las formas de prevenir los conflictos, así como su resolución pacífica (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018).

El enfoque educativo trasciende lo curricular (Bolívar, 2007; Del Pozo, 2017) para favorecer procesos sociales y culturales que promueven la interacción entre los miembros de la comunidad y contribuyan a la construcción de culturas participativas a favor del bienestar común. En este sentido, la columna vertebral de este enfoque es la construcción de una Cultura de paz que comprende aquellos procesos sociales y culturales fundamentados en los derechos humanos que promueven la ciudadanía, la justa y la valoración de lo común. Para ello, la UNESCO (1983) propone que desde este enfoque se debe propiciar el desarrollo de pilares como el saber conocer, el saber hacer y el saber ser vinculados a la experiencia personal desde la vida en comunidad.

El estudio realizado por Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada (2018) plantean la necesidad de crear redes entre las diversas instituciones u organizaciones de educación para aunar esfuerzos hacia la construcción de una Cultura de paz. En este sentido, la educación que moviliza masas sociales y genera sinergias, requiere de la articulación entre la escuela, el Estado, la sociedad, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para la construcción de una Cultura de paz. Dicha articulación genera un sentido de colaboración y corresponsabilidad entre los diversos agentes e instituciones de la sociedad que consolida formas más efectivas de lograrlo.

Según el MEN (2008) las instituciones educativas deben articular acciones con padres de familia y la comunidad con el fin de potenciar las capacidades de la comunidad para afrontar problemas de la vida diaria de forma asertiva y que no pudiesen resolverse estando aislados entre sí. Una realidad que muchas instituciones enfrentan es que deben brindar atención a grupos en condición de vulnerabilidad porque enfrentan situaciones de violencia y desprotección social. En este sentido, es necesario que las escuelas creen redes de apoyo para fortalecer su trabajo institucional en el marco de los procesos socioeducativos y culturales, a su vez, que deben reconocerse en un escenario compartido en el que no están solos, sino que están rodeados de realidades sociales, culturales y productivas con las que deben interactuar constantemente.

Ahora bien, la comunidad puede entenderse según Úcar (2009) como un conjunto de personas que se sienten parte de una comunidad. Afirma que en un mundo globalizado donde las personas han trascendido la masa para configurarse como individuos, hacer parte de una comunidad responde a la elección de hacer parte de ella. Por tanto, en un

mundo lleno de individuos, hacer parte de una comunidad sólo puede tratarse de una elección que implica una actividad pensada y consciente y se constituye a través de la construcción sostenida desde la vida colectiva. La comunidad como elección implica además de consciencia, una actividad y lucha cotidiana de sus miembros, para el sostenimiento de la misma.

El concepto de comunidad lleva al estudio y análisis de tres términos fundamentales: sujeto, concientización y empoderamiento. La comunidad según Touraine (2005) es un sujeto colectivo, conformado por un grupo de personas, que tiene unos derechos fundamentales y que se construye permanentemente. La concientización según Freire (1974) es la toma de conciencia de la realidad social y cultural en la que la comunidad y sus miembros se encuentran, vista a través de unos lentes críticos. El empoderamiento, por su parte, es según (Rapaport, Zimmerman y otros, citados por Úcar, 2009) el sentimiento de control de la vida propia que posibilita la vinculación a la comunidad para influenciar en ella y que a su vez se generen escenarios para intervenir y generar cambios en la comunidad.

Tomar conciencia de algo es empoderarse (Úcar, 2009). Ambos son procesos que constituyen al sujeto que se construye continuamente. Dichos procesos ocurren en tres momentos que, a su vez, posibilitan en el sujeto colectivo tres tomas de conciencia: la conciencia de ser, la conciencia de estar y la conciencia de actuar (Úcar, 2009). La conciencia de ser implica el reconocimiento de los límites, de las expectativas, intereses, capacidades y potencialidades. Es ser consciente del cambio y de las posibilidades de aprendizaje. La conciencia del estar significa conocer, explorar, analizar y valorar el lugar en el que se está situado y en los que transcurre la vida día a día. Dicho lugar puede ser de distinta naturaleza: físico, virtual o simbólico. Supone igualmente tomar conciencia de las posibilidades y limitantes de dicho lugar, así como de reconocer las relaciones y vínculos que allí se construyen. Dichos lugares se encuentran determinados por las características estructurales de los territorios y por las características sociales, culturales, políticas, económicas, así como a los roles, prejuicios y estatus que median las relaciones entre los miembros (Úcar, 2009).

Por su parte, la conciencia del actuar es la participación activa para la transformación. Denota un esfuerzo. Afirma Luckman (1996) que el sujeto es acción y resultado. Por tanto, la comunidad como sujeto tiene una conciencia de su contexto en un tiempo y espacio determinado a partir de cual se ven a sí mismos como agentes de cambio y aprendizaje. Implica, por tanto, reconocer el protagonismo en el para poder intervenir. Es importante considerar que la comunidad en su proceso de construcción y transformación necesita articular las instituciones sociales, culturales y educativas que pueden contribuir a su desarrollo y potencialización de sus capacidades. No puede verse como una entidad aislada sino debe reconocerse en un espacio común en el que ocurren interacciones y diálogos (MEN, 2008).

Por todo lo anterior, se entiende la comunidad como una elección en la que sus miembros se sienten, se manifiestan y se identifican a sí mismo como comunidad. En ella muestran un sentido de pertenencia por los símbolos compartidos y la historia de vida que ha llevado a la comunidad a constituirse como tal. Así mismo, en ella también ocurren relaciones vinculantes e interactivas entre sus miembros que son determinadas por las características de la comunidad (normas, roles, etc.), siendo imprescindible el protagonismo que cobran sus miembros, así como su articulación con la escuela y la familia, para poder intervenir y transformar la comunidad.

2. Método

El diseño metodológico de la investigación se orienta desde el paradigma sociocrítico, desde el cual la realidad social y educativa se construye con la participación de los miembros de la comunidad (Elliot, 1990), donde ellos se convierten en agentes de cambio y transformadores de su realidad (Pérez, 1994).

La investigación, de corte cualitativo, se basó en la sistematización de experiencias que permite reelaborar el proceso y analizar críticamente las capacidades y potencialidades escolares, familiares y comunitarias. Esta estrategia tiene sus raíces en América Latina al ser resultado del esfuerzo de un conjunto de educadores e investigadores sociales, por construir un marco propio de interpretación teórica teniendo en cuenta las condiciones contextuales de nuestra realidad (Jara, 2018).

Sistematizar experiencias es abarcar el conjunto de «dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social» (Jara, 2018, p. 52), de las cuales se puede resaltar las condiciones particulares del contexto, sensaciones e interpretaciones. En ese sentido, la propuesta de Jara (2018) para la sistematización de experiencias consiste en un proceso general de método, dividido en cinco tiempos:

- *Primer tiempo*: punto de partida de la experiencia misma en donde se requiere haber hecho parte de la experiencia y tener evidencia de esta.
- *Segundo tiempo*: se elabora el plan de sistematización en donde se define para qué se quiere sistematizar, qué se quiere sistematizar, cuáles serán las fuentes de información que se tienen y las que se necesitan, el procedimiento a seguir y los tiempos necesarios.
- *Tercer tiempo*: se refiere a la recuperación del proceso a través de la reconstrucción histórica de la experiencia y el orden y clasificación de la información.
- *Cuarto tiempo*: se reflexiona a través del análisis, la síntesis y las interrelaciones de la información; la interpretación crítica y la identificación de aprendizajes.
- *Quinto tiempo*: puntos de llegada donde se formulan conclusiones, recomendaciones y propuestas.

Por otra parte, Barnechea y Morgan (2010) la sistematización de experiencias consiste en organizar, procesos y evidenciar los aprendizajes que se adquieren en un proyecto; es reconstruir y reflexionar sobre la experiencia para comprender el conocimiento nuevo que se pone en evidencia en un contexto y en las dinámicas entre sus miembros. En ese sentido, estos autores realizan una propuesta para la sistematización de experiencias, la cual consta de tres etapas.

La etapa uno se refiere a la recolección de la información, la organización y reconstrucción del proceso vivido. En esta etapa se reconstruyen los hechos significativos del proceso, de forma cronológica, y se integra el análisis de las condiciones del contexto, de las situaciones, de las acciones desarrolladas, y de las reacciones. La etapa dos se refiere a la organización, categorización e interpretación crítica del proceso, donde se propone el diseño una matriz que permita la organización y posteriormente facilite el análisis. La eta-

pa tres extraer aprendizajes y compartirlos, consiste en establecer un análisis crítico de la experiencia que den cuenta de los aprendizajes logrados y posteriormente compartirlos.

Como antecedente de sistematización de experiencias realizada en Colombia se encuentra el estudio realizado por Izquierdo (2018) en el que aborda la educación multicultural de las comunidades Embera Chamí del Departamento de Risaralda a partir de la Educación Indígena, la Etnoeducación y la Educación Intercultural. Dicha experiencia tuvo como objetivo describir, comprender y analizar los procesos comunicativos y socio-culturales en los contextos educativos a partir de los trabajos de grado de los participantes de estas comunidades, como evidencia de sus procesos de aprendizaje las cuales fueron valoradas a partir de una matriz para la sistematización de experiencias pedagógicas en contextos multiculturales.

Para desarrollar este estudio, se tuvieron en cuenta las capacidades escolares, familiares y comunitarias exploradas a través de tres grupos focales. Uno de estos se realizó en una institución educativa pública del municipio de Valledupar en el que participaron diez miembros, entre docentes y coordinadores, de la institución educativa. Fueron invitados a participar como parte del trabajo que se estaba realizando con la institución, a partir del proyecto «Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana».

Por otra parte, los otros dos grupos focales se realizaron en el marco del Taller ¿cómo construir cultura de paz? durante un encuentro realizado en Valledupar, donde diferentes instituciones compartieron sus experiencias significativas de construcción de paz. Un grupo focal fue realizado en una biblioteca pública y otro en la institución educativa del municipio de Valledupar mencionada anteriormente. En estos grupos focales participaron veinticuatro personas, entre estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.

El análisis descriptivo e interpretativo de las capacidades en estos contextos se ha realizado a partir de la integración de las fases propuestas por los autores Jara (2018) y Barnechea y Morgan (2010), las cuales son:

- I. Reconstrucción histórica de la práctica.
- II. Recolección de la información.
- III. La organización de los datos.
- IV. La interpretación de los datos.
- V. La elaboración de conclusiones.

Esto a través de la matriz para la sistematización de experiencias (Tabla 1), la cual es un nuevo aporte para el trabajo socioeducativo en el área de la Educación y la Pedagogía Social debido a que puede ser transferible a contextos comunitarios similares (Sánchez y Ballester, 2014) donde la intención sea la identificación de capacidades en una comunidad para la construcción de Cultura de paz. Cabe resaltar que esta matriz fue elaborada a partir de la revisión de literatura sobre construcción de paz y gestión comunitaria, así como también de las transcripción y análisis de los grupos focales realizados con la comunidad de Valledupar.

Tabla 1. Matriz para la sistematización de experiencias desde la gestión comunitaria

Matriz para la sistematización de experiencias desde la gestión comunitaria					
Fases para la sistematización de experiencias (Jara, 2018 y Barnechea y Morgan, 2010)					
I. Reconstrucción histórica de la práctica. II. Recolección de la información. III. La organización de los datos. IV. La interpretación de los datos. V. La elaboración de conclusiones.					
Familia		Escuela		Comunidad	
Capacidad y/o potencialidad	Indicadores	Capacidad y/o potencialidad	Indicadores	Capacidad y/o potencialidad	Indicadores
Participa en la vida escolar y comunitaria (MEN, 2008).	Expresan compromiso con la vida escolar y comunitaria. Asisten a actividades que organiza la escuela y comunidad.	Promueve la convivencia (MEN, 2008), la ciudadanía y el bienestar (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018) entre sus miembros.	Promueve escenarios de diálogo para la resolución de conflictos. Promueve el cultivo y la vivencia de valores.	Muestra conciencia de ser parte de una comunidad (Úcar, 2009).	Se sienten y se manifiestan como parte de una comunidad Muestran sentido de pertenencia con su comunidad. Conocen la historia que ha llevado a la comunidad a constituirse y ser quien es.
Empodera a sus miembros (Úcar, Planas, Novella y Rodrigo Moriche, 2017).	Los miembros de la familia son referentes de empoderamiento entre sí. Se sienten capaces de afrontar situaciones difíciles.	Tiene un enfoque socioeducativo y curricular desde la Educación para la paz (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018).	Brinda aprendizajes sobre ciudadanía y paz. Ofrece diversos escenarios y oportunidades para aprender en torno a la Cultura de paz. Promueven metodologías en el aula que valoren los conocimientos previos de los estudiantes sobre la paz. Favorece espacios socioculturales a favor del bienestar común y el desarrollo personal y social. Promueve el desarrollo conjunto del saber conocer, saber hacer y saber ser de aspectos sobre la vida en comunidad (UNESCO, 1983).	Muestran conciencia de estar en su comunidad (Úcar, 2009).	Reconocen las relaciones que vinculan al sujeto con el entorno. Identifican los lugares donde las personas de la comunidad desenvuelven su vida. Identifican las características socioculturales que determinan las relaciones que se dan en la comunidad (normas, roles, estatus, prejuicios).
Realiza prácticas y discursos que orientan el comportamiento de sus miembros (Colomina, 2001; Lacasa, 1997; Rodríguez, 2011).	Brinda enseñanzas para la vida en comunidad. Orienta a sus miembros en incorporación de hábitos y la vivencia de valores. Propicia encuentros dialógicos entre sus miembros. Se comparten expresiones verbales y no lingüísticas que permiten la construcción de significados.	Cuenta con redes y colaboraciones (MEN, 2008) para la promoción de la Cultura de paz (Del Pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018).	Tiene convenios con otras instituciones educativas para la promoción de una Cultura de paz. Cuenta con el apoyo de instituciones públicas o privadas para la promoción de una Cultura de paz. Articula acciones con los padres de familia y otras organizaciones comunitarias para la construcción de Cultura de paz.	Muestra conciencia de la importancia de actuar sobre su comunidad (Úcar, 2009).	Se reconocen como agentes de cambio. Se reconocen las capacidades y potencialidades de la comunidad para efectuar cambios en ella. Se realizan esfuerzos por parte de sus miembros para transformar la comunidad.
				Promueve espacios de diálogo e interacción entre sus miembros (MEN, 2008).	Se realizan actividades, reuniones o talleres en los que participan todos sus miembros. Se identifican diversos actores que influyen directamente en el mejoramiento de las condiciones de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados teóricos de los autores mencionados.

3. Resultados y discusión

En este apartado se presentan las capacidades escolares, familiares y comunitarias identificadas en Valledupar y su análisis e interpretación a través de las fases que presenta la Matriz para sistematización de experiencias desde la gestión comunitaria.

3.1. Fase I: Reconstrucción histórica de la práctica y recolección de la información

Esta experiencia que tiene como objetivo el análisis de las capacidades escolares, familiares y comunitarias del municipio de Valledupar (Departamento del Cesar), a fin de proponer acciones para la construcción de Cultura de paz en el Departamento del Cesar-Valledupar, parte del proyecto liderado por Del Pozo (2018) de «Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana». En este estudio se abordó el fenómeno de conflictividad social contextualizado relacionado con la violencia callejera, inseguridad y la mediación problemática entre las familias e instituciones educativas y se identificaron necesidades de formación de los agentes educativos, razón por la cual se desarrolló un diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas, con el fin de brindarles las herramientas para desarrollar la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas. Así mismo, también se exploraron a través de grupos focales las capacidades escolares, familiares y comunitarias en las comunidades de Valledupar, las cuales son objeto de análisis en este estudio.

3.2. Fase II: La organización de los datos

Los datos recogidos se organizaron en función de las categorías de estudio que se plantean en la matriz de sistematización: familia, escuela y comunidad para el análisis de las capacidades identificadas en estos entornos. A continuación, se presentan de manera sucinta los principales elementos que tanto los miembros de la escuela, las familias y la comunidad reconocen como capacidades para la construcción de paz (Tabla 2), los cuales fueron agrupados por subcategorías.

3.3. Fase III: La interpretación de los datos

3.3.1. Capacidades familiares

Teniendo en cuenta que la familia se debe articular con la escuela para orientar el proceso formativo integral (MEN, 2008) de los niños, en términos generales no se evidencia en el discurso de los participantes este contacto de la familia con la escuela, el cual le permitiría comprender mejor los derechos y deberes en relación con la educación de sus hijos y participar de las actividades de la vida escolar. Sin embargo, se menciona que, en relación con la vida comunitaria, los padres manifiestan interés por los proyectos empresariales del colegio.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la capacidad «participa en la vida escolar y comunitaria», no está presente en la comunidad, debido a que no se evidencia relación y compromiso de la familia con la vida escolar y comunitaria, aunque se reconoce un interés particular de la familia en relación con el colegio que podría constituirse un escenario clave de participación. De igual forma, no se evidencia la participación de los miembros de la familia en actividades escolares. Sin embargo, los docentes proponen la realización de charlas con psicólogos para orientar a las familias en resolución de conflictos:

En las potencias familiares podemos encontrar la charla. Todos sabemos que en las familias siempre hay problemas, no sólo físicos sino también psicológicos y emocionales. Para esto podemos establecer reuniones familiares para llevar a cabo una charla con psicólogos, tener las opiniones de cada uno de ellos, para así poder llegar a una solución positiva y así llegar a la paz (D3_Cesar).

Tabla 2. Capacidades familiares, escolares y comunitarios de Valledupar para la construcción de paz

Categoría	Subcategoría	Elementos expresados por los participantes
Familia	Actitudes	- Esfuerzo hacia la superación - Usan un lenguaje no violento - Cuidan sus objetos valiosos - Cuidan los miembros de la familia
	Valores	- Respeto - Tolerancia - Apoyo mutuo ante las dificultades
	Acciones de promoción	- Educación en valores - Educación desde el ejemplo - Diálogo y reuniones familiares
Escuela	Espacios/momentos	- Biblioteca - Teatro - Horas sociales y de encuentro como el recreo
	Actores	- Profesores y Psico-orientadora - Estudiantes - Padres de familia
	Acciones de promoción	- Actividades lúdico-recreativas - Actividades cívicas, culturales y pedagógicas que acercan a la comunidad escolar - Fomento de espacios de diálogo - Charlas y proyectos para ser mediadores de paz.
	Valores	- Estudiantes amables, asertivos, respetuosos - Profesores amables, atentos, amorosos
	Actitudes	- Cuidan y valoran a los profesores - Respetuosos con los objetos de la institución - Ayuda a compañeros cuando lo necesitan - Disposición al diálogo
	Convenios con instituciones	- Universidad popular del Cesar – Facultad de enfermería - Fundación Esperanza de Vida. Iglesia Cejes
Comunidad	Valores	- Tolerancia - Respeto mutuo - Unión entre amigos en la cuadra
	Actitudes	- Ayuda al prójimo para agradar a Dios - Quieren a su comunidad, vecinos y compañeros de la escuela
	Acciones institucionales/comunitarias	-Actividades de prevención y control -Charlas brindadas por la psico-orientadora. - Actividades ecológicas -Actividades psicoactivas - Actividades cívicas y culturales
	Actores	- Representante de la comunidad y vecinos - Psico-orientadora -Familias
	Convenio/programas	- Apoyo de la Casa de Justicia - Convenio SENA-MEN - Programa Talentos Musicales - Convenio confesar - Programa de Formación musical - Convenio con la Iglesia católica y evangélica

Fuente: Elaboración propia a partir de las capacidades identificadas en la comunidad de Valledupar.

Por otro lado, los participantes manifiestan que sus familias se caracterizan por la vivencia de valores como el respeto, la buena comunicación, la honestidad, la tolerancia, el amor, la capacidad para enfrentar adversidades, el carisma, entusiasmo y la unión familiar. De esta manera, es muy positivo que la vida en familia esté permeada por estos valores porque modelan la forma como sus miembros deben comportarse en la sociedad e interactuar con otras personas. Asimismo, porque la familia se constituye como el primer entorno de socialización del ser humano, en el que se brindan las primeras pautas para interactuar con otros, regular las emociones, incorporar hábitos y aprender a desenvolverse en la vida diaria. De esta manera, les permite a sus miembros construir criterios propios para pensar y actuar en la sociedad (Lacasa, 2008; Colomina, 2001 y Rodríguez, 2011). De igual forma, también se orienta el proceso para que sus miembros puedan aprender hábitos que le permitan desenvolverse en la vida diaria de forma efectiva, así como la construcción de un marco de valores que permean sus comportamientos y actitudes frente a la vida misma y las situaciones que le suceden. La vivencia de valores se evidencia en las siguientes expresiones de padres de familia:

Uno de los principales potenciales de nuestras familias es la buena comunicación, el respeto, la honestidad y la tolerancia (P2_Cesar)

La unión que tenemos entre familia y con el amor que tenemos entre todos (P4_Cesar).

Desde las expresiones de los participantes, también se identifican actitudes que reconocen en sus familias tales como el esfuerzo hacia la superación personal, académica y social y el apoyo y unión en las adversidades. En este sentido, se puede afirmar que tener vivencias de superación en la familia, les permite a sus miembros empoderarse y sentirse capaces de afrontar las dificultades porque le ayudan a construir su identidad y las estrategias para afrontarlas. Esto lo respaldan Úcar, Planas, Novella y Rodrigo Moriche (2017) quienes afirman que, para sus miembros, la familia es un escenario clave de empoderamiento debido a sus experiencias diarias y al tener como referentes de afrontamiento de adversidad a sus padres, hermanos y abuelos. Esto se evidencia en lo que expresan algunos padres de familia:

Mi familia es muy amorosa y enfrenta las adversidades cada día (P1_Cesar)

En mi familia hay mucho esfuerzo hacia la superación: personal, académica y social (P3_Cesar)

Con lo anterior, se puede interpretar que la capacidad «empodera a sus miembros» de la matriz propuesta, sí está presente porque los participantes reconocen la capacidad de su familia para afrontar situaciones adversas y reconocen que sus miembros modelan este afrontamiento. Esto se evidencia en la expresión de uno de los participantes y del reconocimiento de esta actitud de sus familias frente a las dificultades:

«Mis padres educan con el ejemplo en todo sentido» (P6_Cesar)

De igual forma, reconocen actitudes como su capacidad de escucha, el uso de un lenguaje no violento, la disposición al diálogo, así como otras relaciones con el cuidado y amor hacia los miembros de la familia, así como también por los objetos que son valiosos para ellos.

Estas actitudes son construidas a partir del proceso de interactividad, que constituye el grado en que los miembros de la familia comparten y dialogan entre ellos, a partir de sus experiencias de vida, creencias y expectativas, y comprende el intercambio verbal y no verbal que permiten la construcción conjunta de sus significados (Edwards y Mercer, citados por Rodríguez, 2011). Dicha interactividad, mediada por el lenguaje, propicia encuentros de diálogo entre sus miembros y les permite construir significados compartidos para fortalecer su identidad como familia, las relaciones vinculantes y la de apoyo familiar.

A partir de lo anterior, se puede afirmar interpretar que la capacidad «realiza prácticas y discursos que orientan el comportamiento de sus miembros» sí está presente debido a que los valores y vivencias de la familia son modelo de comportamiento para sus miembros en la sociedad. Asimismo, porque se comparten significados, valores, experiencias que tejen un derrotero de hábitos, valores, formas de pensar y de relacionarse con otros, de insertarse en la comunidad y contribuir en la construcción del tejido familiar y social. Sin embargo, debe seguirse propiciando esta capacidad en las familias de la institución participante a través de escenarios de participación y acompañamiento de las escuelas, a quien reconocen como agente educador y mediador en las situaciones de conflicto.

3.3.2. Capacidades escolares

En cuanto a la escuela, la capacidad «promueve la convivencia, la ciudadanía y el bienestar», sí se evidencia en el entorno escuela, puesto que ésta realiza acciones para la promoción de escenarios de diálogo para la resolución de conflictos:

En las escuelas se dan charlas, proyectos y diálogos para ser mediadores de paz (D3_Cesar)

De igual manera se hace presente la promoción de nuevos aprendizajes socioculturales que promueven ciudadanía, y esto se evidencia en la vinculación de los estudiantes en la construcción de una escuela ideal para una sociedad diferente, así como la realización de actividades cívicas, culturales y pedagógicas que propician la participación de la comunidad escolar:

Como escuela destaco las actividades cívicas, culturales y pedagógicas que contribuyen al acercamiento de la comunidad escolar (D1_Cesar)

En esa misma línea, teniendo en cuenta lo que los estudiantes expresan, se hace evidente la promoción de escenarios de cultivo de valores, tales como la realización de actividades lúdico- recreativas que permiten un desarrollo personal en los estudiantes, dotándolos de valores que les permiten vivir en ciudadanía y resolver pacíficamente conflictos, así como también transformarlos:

Aquí hacemos las actividades lúdico – recreativas que permiten que los jóvenes se desarrollen como persona, teniendo en cuenta los valores de tolerancia, humildad, etc., lo que permite el trabajo en equipo (D4_Cesar)

Ahora bien, frente a la capacidad «tiene un enfoque socioeducativo y curricular desde la educación para la paz» se evidencia en las acciones de promoción que adelantan los profesores, donde se brindan aprendizajes enfocados al conocimiento de temas en concordancia con la paz, tales como el fomentar y promover el liderazgo para la mediación y las charlas, diálogos y proyectos que realizan para ser mediadores de paz; a su vez estas acciones se convierten en escenarios y oportunidades que lleven al aprendizaje de la Cultura

de paz, así como también permiten valorar los pre saberes de los estudiantes, y dan lugar a la movilización de nuevos conocimientos que promueven la resolución de conflictos desde un ambiente de cotidianidad, por ejemplo cuando se fomentan ambientes afables centrados en el diálogo tal como lo expresan algunos docentes de las instituciones educativas:

En las escuelas se dan charlas, proyectos y diálogos para ser mediadores de paz (E1_Cesar)

Algunas de las potencias que podemos utilizar en las escuelas es el diálogo entre nosotros mismos, para así llevar a cabo una solución constructiva que nos lleve a la paz (D2_Cesar)

En esa misma línea, se identifica que la escuela promueve procesos socioculturales, cuando desde los espacios, los momentos y los valores de los estudiantes se da lugar a las interacciones sociales y comunitarias que llevan al bienestar común y al desarrollo personal y social, por ejemplo, cuando los estudiantes expresan:

No competir con mis compañeros a ir al colegio, les ayudo y explico a mis compañeros para convivir en paz (E3_Cesar)

De esta manera, los estudiantes evidencian un proceso de reflexión y de acción que promueve su desarrollo integral con una vinculación de las competencias del saber conocer, saber hacer y el saber ser, cuando de la vida en comunidad con sus compañeros se trata.

Referente a la capacidad de «cuenta con redes y colaboraciones para la promoción de la Cultura de paz» se encuentra que la escuela sí presenta convenios con otras instituciones educativas para la promoción de la Cultura de paz, tales como universidades, así como también cuenta con el apoyo de instituciones públicas y privadas y la articulación de otras organizaciones que incentiven a la promoción de la Cultura de paz, como es el caso de funciones y de la iglesia. La vinculación de la escuela con dichas instituciones facilita y fortalece la promoción y construcción de la Cultura de paz en sus estudiantes.

3.3.3. Capacidades comunitarias

Con relación a la comunidad, se puede decir que la capacidad «muestra conciencia de ser parte de una comunidad» presente en la respectiva matriz, sí se evidencia en el entorno comunidad, debido a que en el discurso de sus miembros se identifica explícitamente en las expresiones que inician con «mi» la conciencia de ser parte de un entorno en el que comparten con otras personas, y que junto a ellos sostienen una lucha cotidiana por el sostenimiento de la comunidad de la que hacen parte. Esto se evidencia en las siguientes expresiones:

Mi comunidad es muy risueña y nos acepta tal cual como somos (P2_Cesar)

Mi comunidad es solidaria, equivale a paz (P3_Cesar)

Asimismo, esta conciencia se refleja en el reconocimiento de la realidad sociocultural en la que se encuentran (Freire, 1974) lo que se evidencia en el reconocimiento de valores que les identifican y actividades que se realizan en la comunidad.

Manifiestan igualmente sentido de pertenencia por los símbolos patrios, su entorno y la naturaleza que los rodea, promoviendo acciones de cuidado y protección con el medio ambiente:

Cuidamos nuestros parques. Cuidamos nuestro medio ambiente (P4_Cesar)

No provocamos incendios a nuestra madre naturaleza (P2_Cesar)

Cuidamos los símbolos patrios (P3_Cesar)

Sin embargo, no se evidencia en el discurso de sus miembros, el indicador relacionado con el conocimiento de la historia que ha implicado su constitución y los hitos que han marcado a la comunidad.

Ahora bien, a capacidad «muestra conciencia de estar en su comunidad» se evidencia en la valoración que hacen de donde están situados y en lo que ocurre allí, el reconocimiento de las relaciones y las características socioculturales que les identifican (Úcar, 2009). Esto se evidencia en la identificación de las relaciones que vinculan a los sujetos con el entorno, tal como se evidencia en la expresión:

La unión entre amigos en la cuadra. Siempre estamos juntos (P3_Cesar)

Ayudamos a nuestro prójimo para convivir mejor con todos mis amigos y mis padres. También para agradecer a Dios (P6_Cesar)

Asimismo, destacan escenarios donde se desenvuelve la vida de los miembros como la escuela, la familia y espacios verdes y de entretenimiento como los parques, principalmente. Identifican también personas importantes que cumplen el papel de mediar las relaciones y acciones dentro de la comunidad. Refieren en este caso a la psico-orientadora del colegio, docentes, vecinos y miembros de las familias. Igualmente, identifican características socioculturales que determinan sus relaciones haciendo referencia a la conflictividad de su comunidad, a la responsabilidad que tienen con lo que reciben y a la importancia de la buena comunicación entre sus miembros.

Una potencia en la comunidad sería el representante con el cual se reúne toda la comunidad para un bien en el cual todos sean beneficiados (P4_Cesar)

Por otro lado, la capacidad «muestran conciencia de la importancia de actuar sobre su comunidad» se refiere a cómo sus miembros ponen en marcha recursos y actividades para la transformación de su entorno, a partir de la conciencia que tienen de su contexto. En su discurso se identifica cómo los miembros se consideran parte de su comunidad y, por tanto, del cambio de esta. En la expresión «solicitar a la psico-orientadora hacer charlas a padres, estudiantes y docentes de la institución» se reconoce a un miembro de la comunidad protagonista e implicado en la gestión de acciones posibles para la consecución de futuros cambios. De igual forma, es evidente los esfuerzos de la comunidad para transformarla. Esto se evidencia en las acciones que realizan relacionadas principalmente con el cuidado del medio ambiente, el no arrojar basura a los ríos, evitar los incendios, el cuidado por los símbolos patrios para generar arraigo al país que habitan, trabajos comunitarios y el cuidado de los parques.

En las potencias de la comunidad podemos encontrar no sólo deportes y charlas pedagógicas, sino también actividades ecológicas. También se hacen actividades psicoactivas, aquellas que nos llevan a pensar cómo sería la vida sin el racismo, la discriminación, el abuso, entre otros; para así sensibilizarnos de la naturaleza y de los humanos (P4_Cesar)

Por último, la capacidad «promueve espacios de diálogo e interacción con los miembros de la comunidad» se hace evidente en los múltiples espacios que propician para que los miembros compartan puntos de vista. De igual manera, valoran mucho estos escenarios para preservar la unión entre la comunidad y promover acciones favorables para la convivencia y el medio ambiente. Todo esto a través de los actores como la psico-orientadora, el representante de la comunidad, los vecinos y los miembros de las familias como promotores de estos escenarios de diálogo. Aquí es importante destacar la vinculación de la comunidad con instituciones sociales, culturales, religiosas y educativas para la prevención y promoción de bienestar y convivencia entre sus miembros, que ayudan a potencializar sus capacidades. Entre estas se destacan instituciones como la Casa de Justicia, el SENA, las iglesias y los programas de promoción de talentos que promueven estas instituciones.

4. Conclusiones

A partir de la realización de este estudio, se puede concluir que las capacidades o potencialidades que una comunidad puede identificar en si misma, constituyen un recurso vital para impulsar la construcción de paz en los territorios. A continuación, se explicitan las conclusiones a partir de las capacidades familiares, escolares y comunitarias.

- *Las capacidades familiares* se centran en el afrontamiento de las dificultades como ejemplo de superación, el empoderamiento de sus miembros, la vivencia de valores y el interés por las actividades escolares. Para el fortalecimiento de estas capacidades son fundamentales las actividades de promoción escolar, que brinden herramientas y estrategias para el afrontamiento de las dificultades y el acompañamiento de psico-orientadores para fortalecer los vínculos familiares y el ejercicio de los valores.

- *Las capacidades escolares* están vinculadas a la multiplicidad de actividades lúdicas, recreativas, cívicas y culturales que promueven la participación de la comunidad escolar, escenarios de sano entretenimiento y apropiación sociocultural del entorno, siendo la escuela un escenario clave que media las relaciones entre la familia y la comunidad. Asimismo, es prioritario seguir fomentando escenarios de participación para las familias, de manera que pueda hacerse frente a los posibles conflictos familiares, en la medida que desde la escuela se ofrezca orientación y apoyo para el afrontamiento de estas situaciones.

- *Las capacidades comunitarias* están vinculadas al sentido de pertenencia con su entorno, al cuidado del medio ambiente y a los convenios y/o programas comunitarios para desarrollar actividades educativas y potenciar los talentos de sus miembros. Estas capacidades deben seguirse fortaleciendo en la comunidad como forma de seguir contribuyendo al tejido social y cultural en el marco de experiencias comunitarias para el cuidado y protección de sus miembros y del entorno.

Finalmente, se considera pertinente orientar futuros proyectos socio-comunitarios para la construcción de paz desde el enfoque de capacidades, porque se parte de los recursos existentes en una comunidad y que sus miembros las consideran elementos claves que promueven la vivencia de valores, la participación comunitaria, la apropiación del entorno y el establecimiento de vínculos entre sus miembros.

5. Referencias bibliográficas

- Aguirre, Ángela (2015) ¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia? *Nova et Vetera*, Vol. 1(3). <http://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Vol-1-Ed-3/Cultura/Por-que-es-importante-la-memoria-historica-en-Col/>
- Barnechea, María y Morgan, María (2010) La sistematización de experiencias: Producción de conocimiento desde y para la práctica, *Revista Tendencias y Retos*, nº 15, pp. 97-107. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bolívar, Antonio (2007) *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.
- Calderón, Jonathan (2016) Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. Latinoamérica, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, nº 62, pp. 227-257.
- Cárdenas, Juan (2013) Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC, *Revista Ciudad Paz-ando*, Vol. 6(1), pp. 41-58.
- Colomina, Rosa (1996) *Interacción social e influencia educativa en el contexto familiar*. [Tesis doctoral]. Barcelona, Departamento de Psicología Educativa y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Cooperrider, David y Whitney, Diana (1999) *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. En: https://www.researchgate.net/publication/237404587_A_Positive_Revolution_in_Change_Appreciative_Inquiry
- Del Pozo, Francisco José (2017) Pedagogía Social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto, *Revista Ensino & Pesquisa*, Vol. 15(2), pp. 97-116.
- Del Pozo, Francisco José (2018). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*, Madrid, Dykinson.
- Del Pozo, Francisco José; Martínez, Jairo Alberto; Manzanares, María y Zolá, Ana Isabel (2017) Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), pp. 15-39.
- Del Pozo, Francisco José; Gómez, Yinays; Trejos, Luis y Tejeda, Darwin (2018) Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades, *Revista de Cultura de paz*, nº 2, pp. 85-108.
- Elliot, Jhon (1990) *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Freire, Paulo (1974) «Conscientization». *Cross Currents*, Vol. 24 (1), pp. 23-28.
- Galtung, Johan. (1993) *Los fundamentos de los estudios sobre la paz*. En: Rubio, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-45.
- Gough, Ian (2007) El enfoque de las capacidades de Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas, *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, nº 100, pp. 177-202.
- Izquierdo, Martha (2018) Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia, *Zona Próxima*, nº 29, pp. 1-22.
- Jara, Oscar (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Primera edición, San José, Costa Rica, CINDE.

- Jaramillo, Sergio (2014) *La paz territorial*. Edición de una conferencia dictada en la Universidad de Harvard. <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>
- Lacasa, María (2008) Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En Coll, César; Palacios, Jesús y Marchesi Álvaro [Eds.] *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 597-622.
- Lacasa, María (1997) *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*, Madrid, Aprendizaje/Visor
- Luckmann, Thomas (1996) *Teoría de la acción social*, Buenos Aires. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2008) *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*, Bogotá.
- Nussbaum, Martha (2007) *Las fronteras de la justicia*, Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, Martha (2013) *Creating Capabilities. The human development approach*, Cambridge, Belknap Press/Harvard University Press.
- Pérez, Gloria (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid, La Muralla.
- Registro Único de Víctimas (2020) *Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas*. En: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Rodríguez, Zulema (2011) La interactividad en una práctica educativa familiar (estudio de caso en la familia en situación de transnacionalidad), *Revista latinoamericana de estudios en familia*, n° 3, pp. 65-84.
http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef3_5.pdf
- Sánchez, José y Ballester, María (2014) Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 12(2), pp. 85-104. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679124>
- Sen, Amartya (1992) *Inequality Reexamined*, Clarendon, Oxford.
- Sen, Amartya (2004) *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- Silva, Carlos y Villaseñor, Karla (2018) Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales, *Zona Próxima*, n° 29, pp. 68-81.
- Solano, Rigoberto; Jiménez, Javier y Luna, Mayra (2016) Capacidades para la paz en el post-conflicto: un análisis desde cuatro tipologías de organizaciones sociales y comunitarias, *Mediaciones*, n° 16, pp. 94-113. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6549512>
- Touraine, Alain (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.
- Úcar, Xavier; Planas, Anna; Novella, Ana y Rodrigo, María (2017) Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Interuniversitaria*, n° 30, pp. 67-80
- UNESCO (1983) *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, Paris.
- Urquijo Martín (2014) La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, n° 46, pp. 63-80.

Úcar, Xavier (2009) La comunidad como elección: Teoría y práctica de la acción Comunitaria. Barcelona, Universidad de Barcelona. En: https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009.pdf

Vela, Margarita; Rodríguez, Julia; Rodríguez, Ana y García, Lina (2011) Acción Sin Daño como aporte a la construcción de paz. Propuesta para la práctica, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/Synergia/cosude/giz y pnud.

Agradecimientos

A Colciencias. Proyecto «Construcción de Cultura de paz desde las capacidades escolares, familiares y comunitarias de las instituciones educativas de Valledupar», Convocatoria 812/2018 del Programa Jóvenes Investigadores e Innovadores del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación.

Proceso Editorial • Editorial Process Info

Recibido: 16/08/2021 Aceptado: 12/11/2021

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

De la Hoz del Villar, Karla Judith; Del Pozo Serrano, Francisco José; Borjas, Mónica Patricia (2021) Educar para la paz desde las capacidades: una sistematización de experiencias en Colombia, Revista de Cultura de Paz, Vol. 5, pp. 85-104.

Sobre los autores • About the Authors

Karla Judith de la Hoz del Villar es Licenciada en Pedagogía Infantil y Psicóloga de la Universidad del Norte, Colombia. Es maestranda en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Ha sido Joven Investigador Colciencias y se ha desempeñado como docente universitaria, asesora pedagógica e investigadora educativa en la Universidad del Norte. Sus líneas de trabajo son Infancia y género, Justicia social, Construcción de paz y Estudios culturales.

Francisco José del Pozo Serrano es Educador social, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Ha sido presidente fundador de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social-ASOCOPESSES y coordinador fundador de la Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales de la Universidad del Norte. Actualmente es docente del departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de UNED y miembro del consejo ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS. Sus líneas de investigación son la Pedagogía social y educación social en situaciones de riesgo y conflicto, Pedagogía Social en Colombia, Educación penitenciaria, Educación para la paz y Trata de personas

Mónica Patricia Borja es Licenciada en Educación con énfasis en Biología y Química de la Universidad del Atlántico, Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales, Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad de Valladolid. Actualmente se desempeña como docente investigadora del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Sus líneas de investigación se centran en la Evaluación educativa, Diseño curricular y Ludoevaluación en diferentes niveles educativos.