

Estrategias pedagógicas para fortalecer la cultura de paz y la aceptación de diversidad en
estudiantes de secundaria en la I.E Aguas Blancas del municipio de Valledupar.

Annis Massiel Martínez Amaya

Dianeth Rocío López Ramírez

Sergio Daniel Sarmiento Pérez

Yily Darley Pedraza Hernández

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Valledupar – 2025

Estrategias pedagógicas para fortalecer la cultura de paz y la aceptación de diversidad en
estudiantes de secundaria en la I.E Aguas Blancas del municipio de Valledupar.

Annis Massiel Martínez Amaya

Dianeth Rocío López Ramírez

Sergio Daniel Sarmiento Pérez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en pedagogías
críticas e intervención socioeducativa.

Yily Darley Pedraza Hernández

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Valledupar – 2025

Resumen

En consecuencia, la cultura de la paz, la inclusión, la empatía y el respeto por los derechos humanos son aspectos que garantizan una sana convivencia en cualquier entorno social, especialmente en el contexto escolar; las propuestas pedagógicas que se emplean en la actualidad, además de tener un enfoque académico, buscan garantizar estos aspectos a través de la implementación de estrategias que permitan educar al individuo desde la interpretación y el cambio de su realidad. Este es, precisamente, el propósito sobre el cual gira todo este trabajo investigativo, que está orientado al fortalecimiento de la cultura de la paz y la aceptación de la diversidad, a través de estrategias pedagógicas, en los estudiantes de secundaria de la I.E Aguas Blancas, ubicada en el corregimiento con el mismo nombre, zona rural de Valledupar – Cesar.

En este sentido, este trabajo se diseñó con la intención de analizar e interpretar la realidad convivencial y su relación con las distintas estrategias que se implementan en la Institución Educativa. Se ejecutó desde un enfoque cualitativo y la aplicación del método etnográfico – educativo. Para recopilar la información, se diseñaron cuatro herramientas que facilitaron una comprensión más profunda de cómo perciben los miembros de la comunidad educativa la convivencia y las estrategias que se aplican dentro de la institución. Por otro lado, al analizar la información recolectada, se revela un reconocimiento institucional de la cultura de paz y diversidad en la I.E, plasmado en el PEI y el Manual de Convivencia, pero las prácticas son puntuales y dependen del docente. Asimismo, los estudiantes muestran compromiso afectivo, aunque requieren acompañamiento pedagógico sostenido para convertirlo en hábitos.

Asimismo, se evidencia heterogeneidad docente: algunos usan estrategias dialógicas; otros, enfoques autoritarios que limitan la inclusión. Sin embargo, persiste discriminación cotidiana por etnia, apariencia u origen en aulas y grupos, indicando que las iniciativas no transforman imaginarios sociales.

Finalmente, el marco institucional es favorable, pero presenta vacíos operativos: ausencia de indicadores de seguimiento, formación docente continua, recursos y evaluaciones de impacto. Esto limita la efectividad de las estrategias pedagógicas para construir paz e inclusión sostenibles.

Palabras clave

Cultura de paz, convivencia escolar, diversidad, inclusión, estrategias pedagógicas, etnografía educativa.

Summary

The culture of peace, inclusion, empathy, and respect for human rights are aspects that guarantee healthy coexistence in any social setting, especially in the school context. The pedagogical proposals currently used, in addition to having an academic focus, seek to guarantee these aspects through the implementation of strategies that allow for educating individuals through the interpretation and transformation of their reality. This is precisely the purpose of this entire research work, which is aimed at strengthening a culture of peace and acceptance of diversity through pedagogical strategies among secondary school students at the Aguas Blancas Elementary School, located in the district of the same name in the rural area of Valledupar, Cesar.

This study was designed to analyze and interpret the reality of coexistence and its relationship to the various strategies implemented at the educational institution. It was carried out using a qualitative approach and the application of the ethnographic-educational method. To gather information, four tools were designed to facilitate a deeper understanding of how members of the educational community perceive coexistence and the strategies implemented within the institution. Besides, upon analyzing the collected information, an institutional recognition of the culture of peace and diversity is revealed in the I.E., reflected in the PEI and Manual of Coexistence, but practices are sporadic and depend on the teacher. Likewise, students show affective commitment, although they require sustained pedagogical accompaniment to turn it into habits.

Similarly, teacher heterogeneity is evident: some use dialogic strategies; others, authoritarian approaches that limit inclusion. However, everyday discrimination persists by ethnicity, appearance, or origin in classrooms and groups, indicating that initiatives do not transform social imaginaries.

Finally, the institutional framework is favorable but presents operational gaps: absence of follow-up indicators, continuous teacher training, resources, and impact evaluations. This limits the effectiveness of pedagogical strategies to build sustainable peace and inclusion.

Keywords

Culture of peace, school coexistence, diversity, inclusion, pedagogical strategies, educational ethnography.

Introducción

La escuela, más allá de ser un espacio para la transmisión de conocimientos específicos, tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, no basta con centrarse en la enseñanza teórica, sino que resulta fundamental implementar estrategias que fortalezcan competencias ciudadanas, prácticas de convivencia y procesos de subjetivación que favorezcan la interacción respetuosa con los demás.

En este contexto, la promoción de una cultura de paz y el reconocimiento de la diversidad se constituyen en prioridades para la formación integral, especialmente en escenarios marcados por una amplia variedad cultural y por antecedentes de conflicto armado y social. La Institución Educativa Aguas Blancas, ubicada en el municipio de Valledupar —territorio con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)—, enfrenta el desafío de consolidar un aula donde la convivencia pacífica y el respeto por las diferencias trasciendan los principios teóricos y se conviertan en prácticas cotidianas dentro de la comunidad educativa.

Partiendo del planteamiento anterior, el proyecto tuvo como propósito analizar la influencia de las estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad en la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Aguas Blancas. Para ello se adoptó un enfoque etnográfico-educativo, el cual permitió comprender las dinámicas culturales y sociales que atraviesan el quehacer pedagógico, reconociendo las voces de estudiantes y docentes como productores de sentido en el entorno escolar (Rockwell, 2009). Dicho enfoque posibilita una mirada situada que recoge experiencias, significados y prácticas cotidianas, permitiendo interpretar cómo las estrategias implementadas en el contexto educativo influyen en la transformación de los entornos escolares y en el fortalecimiento de comunidades incluyentes y pacíficas.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo de investigación inicia con la identificación y formulación del problema, considerando el contexto de violencia presente en la comunidad de Aguas Blancas y en su institución educativa, para luego resaltar la cultura de paz como herramienta de transformación social. Posteriormente, se presentan la justificación, los objetivos, el marco de antecedentes y el diseño metodológico. Finalmente,

el trabajo de investigación expone de forma detallada el análisis de los resultados, seguido de las conclusiones y recomendaciones como producto de las diferentes reflexiones realizadas por el equipo de investigadores.

CAPITULO I: Delimitación y propósito de estudio

1.1 planteamiento del problema

1.1.1 Contexto general y nacional.

Desde la perspectiva normativa, el artículo 1 de la Constitución Política de 1991 establece que Colombia es un Estado social democrático y participativo, regido por el Estado de derecho. Sin embargo, la intolerancia, el racismo, la exclusión y la persistencia de diversos tipos de violencia estructural y simbólica han causado graves problemas sociales en el pasado. Estos problemas no se limitan a la política o la comunidad; se manifiestan con mayor intensidad en las escuelas, donde niños y adolescentes repiten comportamientos de acoso, falta de respeto, discriminación y burla. Precisamente por ello, como pequeños grupos sociales, que terminan siendo memorias vivas del historial violento por el cual ha transitado nuestro país, las escuelas indirectamente han ido mostrando y reforzando las divisiones históricas, ocultando las diferencias étnicas, culturales y sociales bajo el manto de una falsa similitud (Figueroa Ibarra, 2016). Pero también han representado núcleos fundamentales para una reconstrucción del tejido social desde el cual, las presentes y futuras generaciones apropien dentro de sus interacciones la defensa y promoción de los derechos humanos (DDHH), recuperando el respeto y la sensibilidad por nuestros semejantes.

Si bien desde lo legal se han defendido y promovido los DDHH, tratando de fomentar en los escenarios educativos la convivencia y enseñanza de la paz; la violencia y la exclusión siguen siendo comunes, lo cual representa también memorias vivas dentro del contexto escolar. Actos cotidianos de discriminación y conflicto que dificultan

enormemente la construcción de una cultura de paz desde las escuelas, (UNESCO, 2017). Con base en esto, el presente estudio utilizó un método etnográfico para analizar, desde dentro, cómo las estrategias de enseñanza pueden contribuir al reconocimiento de la diferencia y cómo esto puede incidir en la creación de una cultura de paz en un entorno escolar determinado. Este punto de vista es importante porque nos ayuda a transformar esas voces destiladoras de violencia en voces que construyan paz y promuevan los DDHH.

1.1.2 Contexto local: la institución y sus problemas.

La Institución Educativa Aguas Blancas está localizada en un corregimiento rural de Valledupar (Cesar), una zona históricamente afectada por el conflicto armado en Colombia. La inclusión de este municipio en los programas de enfoque territorial (PDET) responde a la necesidad del Estado por abordar las secuelas generadas por años de violencia, que han restringido no solo las libertades individuales de sus habitantes, sino también su desarrollo comunitario pleno. Más allá de los daños físicos, el conflicto ha dejado profundas heridas culturales y de identidad, evidenciando un ciclo donde la violencia se normaliza. Esto se materializa en conductas dominantes que reproducen el sometimiento, perpetuando un sentimiento de poder basado en la imposición y el rechazo a la diversidad.

En consecuencia, este contexto violento se refleja con particular intensidad en el entorno escolar, que se convierte en un “micro escenario” de las dinámicas sociales de poder y dominación. Las escenas de agresión dentro de la escuela no son episodios aislados, sino manifestaciones de un poder que busca afirmarse sometiendo al otro. La diversidad étnica y cultural que caracteriza a Aguas Blancas, lejos de ser un recurso sólo enriquecedor, también genera tensiones y conflictos que reflejan las desigualdades sociales y raciales de la comunidad. Según Giroux (1990), “La escuela es un lugar donde se

configura el poder cultural y donde los estudiantes aprenden a ubicarse dentro de una jerarquía de relaciones sociales”. Esto obliga a repensar la función educativa no sólo como transmisión de conocimientos, sino como un campo crítico donde se deben abordar los conflictos estructurales y culturales para romper con la reproducción de la violencia.

En particular, en los primeros grados de secundaria, según la coordinación de convivencia existen claros problemas convivenciales. Estos incluyen bullying, violencia verbal y física, apodos, burlas basadas en la apariencia y actos de discriminación. Además, a los jóvenes les cuesta reconocer y apreciar las diferencias (étnicas, culturales y de género) lo que convierte a la institución en un lugar donde el odio, la falta de empatía y la grosería son comunes. Este hecho tiene un gran impacto en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes, promoviendo el aislamiento y la dificultad para la creación de una comunidad educativa basada en el respeto y la aceptación.

Por consiguiente, se considera después del hogar, la escuela como escenario clave para socializar y construir una cultura de paz. Sin embargo, los intentos de las instituciones por crear espacios acogedores, seguros y tranquilos no han sido suficientes o no han funcionado. Esto se debe, en parte, a fallas en las estrategias pedagógicas que promueven la aceptación y el respeto por las diferencias y por ende la cultura de la paz. La ausencia de enfoques pedagógicos adecuados limita la capacidad de transformar el ambiente escolar en un espacio verdaderamente inclusivo y pacífico, lo que demanda una revisión crítica y urgente de las prácticas educativas y de convivencia vigentes.

1.1.3 Revisión normativa y académica.

Desde la perspectiva del marco normativo colombiano, se establece la obligación de promover la convivencia escolar y el respeto por los derechos humanos, la diversidad y la paz. La Ley 1620 de 2013, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, define mecanismos y estrategias para la prevención y mitigación de la violencia en los establecimientos educativos. Por su parte, la Ley 1732 de 2014, “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, funda la obligatoriedad de la educación para la paz, el respeto por los derechos humanos y la promoción de la convivencia democrática en todos los niveles educativos.

Sin embargo, varios estudios demuestran que poner en práctica estas ideas no es fácil. Por ejemplo, Toro Osorio, De Armas y Romero Zúñiga (2021) analizaron la percepción de la comunidad educativa sobre el uso de la Cátedra de Paz en instituciones colombianas y descubrieron que su crecimiento había sido lento y difícil debido a la falta de capacitación y apoyo. A pesar de estos problemas, se considera que la Cátedra crea entornos respetuosos y útiles, aunque su eficacia depende en gran medida del compromiso y los objetivos del profesorado.

En este mismo orden, Guzmán et al., (2014) analizaron cómo la diversidad cultural afecta la convivencia escolar en el Cauca y descubrieron que, si bien se valora la diversidad, aún existen conductas discriminatorias y excluyentes, y se considera que el profesorado no tiene un papel importante en los procesos de convivencia. Estos resultados muestran la necesidad de mejorar la enseñanza y la formación del profesorado para

fomentar la aceptación y una sociedad pacífica. En este orden, investigaciones en el campo de la educación demuestran que los enfoques críticos son fundamentales para transformar el funcionamiento de las escuelas y formar personas comprometidas y reflexivas. Por consiguiente, los enfoques críticos contextualizan el aprendizaje en la vida social y cultural de los estudiantes. Esto cuestiona las estructuras de poder, cuestiona las prácticas racistas y fomenta la consideración de la diferencia como fuente de crecimiento grupal (Freire, 2005).

Por tal razón, no cabe duda de que reconocer las normativas nacionales y los aportes de grandes pensadores que fomentan la cultura de paz, representa un avance importante para generar espacios y dinámicas que impulsen la convivencia pacífica. Sin embargo, este progreso queda incompleto si no se traducen en cambios reales dentro de las prácticas docentes y la cultura escolar, que permitan verdaderamente pasar de un escenario ideal a uno real.

1.1.4 Tensiones y necesidad de la investigación.

Este estudio abordó un tema fundamental que centra varias líneas de investigación importantes: la educación crítica, la memoria y el territorio, y los derechos humanos y la construcción de la paz. En lugar de ser un espacio pasivo, la escuela es donde las personas discuten sobre sus recuerdos, metas de vida y significados, y donde la enseñanza puede utilizarse para cambiar o perpetuar las injusticias.

Por ello, se eligió la etnografía educativa como método porque nos ayuda a comprender con mayor profundidad las conexiones, los procesos y los valores que conforman la vida escolar cotidiana. La etnografía registra los puntos de vista de las personas involucradas en la educación, desde sus discursos, experiencias y perspectivas.

Muestra las acciones, conversaciones y conflictos que surgen al intentar crear una sociedad de paz y aceptación de las diferencias. Esta forma de enseñar se relaciona con las prácticas críticas porque enfatiza el conocimiento arraigado, la comprensión de significados y la participación activa de las personas en la transformación de su mundo (Bermúdez, 2018). Este método es útil porque ayuda a crear conocimiento contextualizado, reflexivo y liberador. Este tipo de conocimiento no solo puede describir problemas ya existentes, sino también identificar oportunidades, resistencias y métodos de enseñanza que podrían ayudar a crear una escuela verdaderamente acogedora, justa y pacífica para todos.

En ese sentido, este estudio parte de la dificultad persistente para promover el reconocimiento de la diversidad y una cultura de paz en las escuelas, pese a los avances normativos y la implementación de nuevos programas institucionales. Es importante analizar cómo las estrategias educativas que buscan reconocer la diferencia funcionan en el aula y cómo inciden en la creación de una cultura de paz entre los estudiantes de secundaria en grado 6° de la Institución Educativa Aguas Blancas. Desde una perspectiva histórica y crítica, este estudio contribuye a transformar la forma de trabajar de los docentes y a mejorar la vida escolar para todos.

1.1.5 Pregunta de investigación:

¿Cómo las estrategias pedagógicas favorecen la cultura de paz y la aceptación de la diversidad en los estudiantes de básica secundaria de la I.E Aguas Blancas del municipio de Valledupar?

1.2 Justificación y relevancia del estudio

La presente investigación se fundamenta en la compleja realidad social que atraviesa Colombia, marcada históricamente por el conflicto armado y la violencia, fenómenos que han moldeado la mentalidad colectiva del pueblo, especialmente en territorios rurales y vulnerables como Aguas Blancas, en Valledupar (Cesar). Esta zona, reconocida nacionalmente dentro de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), sigue siendo una región crítica que enfrenta las secuelas del conflicto, a pesar de la firma de los acuerdos de paz en 2016. En este contexto, la Institución Educativa Aguas Blancas tiene la responsabilidad y la oportunidad de convertirse en un espacio fundamental para la reconciliación social, promoviendo la construcción de una cultura de paz que contribuya a evitar la perpetuación de conductas violentas que, en ocasiones, han sido erróneamente justificadas con base en las diferencias sociales, culturales o étnicas.

Desde una perspectiva teórica, los principios de las pedagogías críticas, como los planteados por Freire (1970), enfatizan la necesidad de fundar la educación en principios axiológicos y morales que reconozcan, acepten y valoren la diversidad en toda su pluralidad. Colombia, con su variada morfología territorial y composición demográfica, es un claro ejemplo de esta diversidad que debe entenderse como una riqueza y no como un obstáculo para la inclusión. Complementariamente, Tedesco (1995) destaca la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de valores y prácticas democráticas, posicionándola como un terreno propicio no sólo para la transferencia de conocimientos académicos, sino también para el desarrollo de metodologías que impulsen una verdadera transformación social. En esa línea, el trabajo de Martínez Guzmán (2001) resalta la importancia de una educación para la paz que forme personas capaces de convivir

armónicamente, resolver sus conflictos sin violencia y respetar los derechos humanos, metas que enmarcan directamente el propósito de esta investigación.

Desde el punto de vista metodológico, se ha optado por un enfoque cualitativo-etnográfico que permite una inmersión profunda en la vida escolar cotidiana, facilitando la comprensión de los fenómenos sociales y culturales complejos que se manifiestan en la convivencia diaria. Esta metodología posibilita recoger las voces y perspectivas de los actores educativos, superando las limitaciones de enfoques más superficiales o cuantitativos que a menudo no capturan la riqueza de las experiencias y significados compartidos dentro del espacio escolar. Esto es crucial para entender las dinámicas internas y las resistencias existentes que inciden en la promoción o el obstáculo de una cultura de paz y respecto a la diversidad.

En el plano práctico, aunque en Colombia se han establecido normas como la Ley 1732 de 2014, que obliga a implementar la Cátedra de la Paz en todos los niveles educativos, la realidad indica que persisten numerosas manifestaciones de violencia dentro de las escuelas. Esta realidad evidencia un desfase entre la normativa y la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas. Por tanto, el desafío radica en diseñar e implementar estrategias pedagógicas que estén contextualizadas a la realidad y necesidades de los estudiantes en secundaria en zonas rurales como Aguas Blancas. Es necesario que dichas estrategias no sólo promuevan la cultura de paz y la inclusión, sino que también se reflejen en prácticas efectivas y sostenidas a lo largo del tiempo.

Finalmente, el valor de este estudio radica en su capacidad para generar estrategias pedagógicas contextualizadas y transferibles a otros contextos similares, contribuyendo así a la dignidad humana y al respeto por los derechos fundamentales a través de la construcción de ambientes escolares pacíficos y acogedores. Este análisis profundo sobre la convivencia en contextos marcados por la violencia y la exclusión social aporta no solo al ámbito académico sino también a la mejora práctica, ya que facilita la creación de propuestas que transformen el entorno educativo y social hacia una cultura de paz genuina y sostenible. Así, esta investigación se posiciona como una contribución relevante para el desarrollo de políticas públicas, la formación docente y las dinámicas escolares que cuestan reconstruir tejido social y asegurar la convivencia democrática desde la valoración de la diversidad.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Determinar de qué manera influyen las estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad en la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Aguas Blancas (Valledupar – Cesar), desde una perspectiva etnográfico - educativa.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Describir las estrategias pedagógicas empleadas en la Institución Educativa Aguas Blancas para promover el reconocimiento de la diversidad entre los estudiantes de básica secundaria.

2. Analizar cómo estas estrategias contribuyen a la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar, a partir de las percepciones y experiencias de docentes y directivos.
3. Interpretar las dinámicas escolares relacionadas con la diversidad y la convivencia, desde una mirada etnográfico-educativa, que permita comprender los sentidos y significados atribuidos a la paz en la vida cotidiana escolar.

CAPITULO II: Revisión teórica

2.1 Revisión de estudios previos sobre el tema en contextos similares

Tras realizar un análisis detallado de diversas fuentes bibliográficas, se identificaron varias investigaciones que tienen como eje principal la promoción de una cultura de paz. Estos estudios parten de distintas propuestas orientadas, en primer lugar, al reconocimiento de la diversidad y al fortalecimiento de la convivencia entre las personas. Los trabajos que se mencionan a continuación constituyen la base de los antecedentes de nuestra propuesta. Cabe destacar que han sido organizadas siguiendo un orden intencional, comenzando por los estudios de alcance internacional y finalizando con aquellos desarrollados a nivel local.

Desde la perspectiva del contexto internacional, es posible citar el estudio realizado en México por Osornio (2016) titulado “intervención en escuela telesecundaria de Aculco para mejorar la convivencia mediante juegos cooperativos”. La investigación se basa en teorías de Galtung (1993) y Magendzo (2002, 2003), utilizando un enfoque cualitativo con etnografía para la paz. El principal instrumento fue la observación participante en estudiantes de secundaria. Osornio (2016) documentó el impacto de las estrategias lúdicas en la construcción de una sana convivencia, concluyendo la efectividad de actividades cooperativas para fortalecer la cultura de paz. Sin embargo, no aborda específicamente temas como la inclusión y aceptación de las diferencias, identificando un vacío relevante en comparación con nuestra investigación.

Por otra parte, Hernández Pico y Samada Grasst (2021) analizaron en Ecuador la educación inclusiva desde el marco legal, identificando instrumentos normativos para prácticas inclusivas. El estudio cualitativo-descriptivo analizó la normativa nacional

ecuatoriana y estuvo basado encuestas a docentes, centrándose en categorías de inclusión y diversidad. De esta manera, se evidenciaron avances normativos, pero también un significativo arraigo de modelos tradicionalistas. Los autores concluyeron que la inclusión requiere marcos legales sólidos y estrategias pedagógicas diferenciadas, vinculándose en ese aspecto con nuestra investigación. No obstante, se limita a percepciones docentes, excluyendo opiniones estudiantiles y dinámicas etnográficas presentes en nuestro trabajo.

En el ámbito nacional, Toro Osorio, De Armas y Romero Zúñiga (2021) investigaron en una población colombiana (sede de los diálogos de paz) la percepción de la Cátedra de la Paz, tomando como muestra 176 estudiantes, 30 profesores y 16 padres de tres instituciones educativas. Basados en Bernárdez (1995) y Galtung (1996), aplicaron un enfoque mixto con técnicas cuantitativas-cualitativas, sin etnografía ni observación directa. En cuanto a los resultados, se encontró que la implementación de la cátedra ha sido lenta y con dificultades, principalmente por la falta de capacitación y acompañamiento institucional, aunque desde el cuerpo docente se fomenta el diálogo como principal medio para solucionar conflictos.

Posteriormente, Echavarría Grajales et al. (2015) propusieron en Bogotá la iniciativa "Humanizarte", adoptando como referentes a Galtung (1985), Geertz (1987) y Honneth (1997), utilizaron un enfoque cualitativo donde analizaron la relación entre la formación ciudadana y la construcción de paz. Los hallazgos destacan que la paz esta directamente relacionada con culturas ciudadanas, con la transformación de imaginarios y con pedagogías humanizadoras, concluyendo que la formación política-ética es esencial para la convivencia y la cultura de paz. En este sentido, "Humanizarte" comparte objetivos

con nuestra iniciativa, pero se limita a entornos urbanos, contrastando con nuestro análisis rural en la I.E. Aguas Blancas.

Por otro lado, Rincón Ávila (2023) desarrolló la estrategia pedagógica "Uniendo Fronteras" donde trabajó con población migrante venezolana (niños entre 4-12 años) en zonas del departamento de Santander. El estudio se fundamentó en Azcoaga (1979), Arendt (1993) y Delors (1994), utilizando un enfoque mixto y fenomenológico-interpretativo. En cuanto a resultados se evidenció que la metodología cumplió su propósito al favorecer el arraigo cultural, el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias. Así, la dinámica se presenta como estrategia viable en contextos migrantes, demostrando el valor de las pedagogías inclusivas en la construcción de una sana convivencia y una cultura de paz. Sin embargo, su diseño específico para población migrante limita su aplicación, en contraste con nuestra investigación que analiza poblaciones más amplias enfrentando diversas formas de exclusión.

Asimismo, Ballesteros (2025) analizó, en el Colegio Llano Grande (Girón-Santander) el papel activo de los estudiantes como agentes políticos que promueven la cultura de paz en el contexto escolar. Tomando como base a Boulding (2000), Galtung (2003) y Freire (2005), utilizó una metodología cualitativa, centrada en instrumentos como la observación, entrevistas y sistematización. En cuanto a los resultados, se evidencia que la participación activa de los estudiantes contribuye significativamente a la construcción de ambientes escolares pacíficos y democráticos, lo que coincide con los objetivos de nuestra investigación al promover la convivencia y la inclusión a través de prácticas educativas. Sin embargo, Ballesteros (2025) excluye a docentes y documentos institucionales que sí consideramos.

Finalmente, en el contexto local, Torres Florián (2022) sistematizó en la escuela de formación Juan José Núñez Peña en el municipio de Astrea (Cesar) el uso de música folclórica para fomentar la paz y el reconocimiento de la diversidad cultural. Tomando como referentes a Cebotarev (2003) y Vicente (2000), utilizó un enfoque crítico-social implementando instrumentos como la observación y entrevistas. De cara a los resultados, se determinó que el folclor es una herramienta poderosa para la reconstrucción colectiva de la historia, el fortalecimiento de la identidad y la reducción de conflictos. Torres Florián (2022) concluyó que las expresiones artísticas y culturales pueden ser herramientas pedagógicas valiosas para fomentar la convivencia, la aceptación de la diversidad y la cultura de paz, lo cual está estrechamente vinculado con el objetivo de nuestra investigación. pero centrado en expresiones culturales específicas, dejando vacíos en estrategias pedagógicas generales que nuestra etnografía educativa aborda.

Así, el recorrido por estos antecedentes evidencia que la promoción de la diversidad y la cultura de la paz en el ámbito escolar requiere de estrategias pedagógicas intencionadas, flexibles y contextualizadas, así como de la participación activa de docentes, estudiantes y comunidad. Los hallazgos y conclusiones de cada estudio aportan fundamentos sólidos para orientar y enriquecer el análisis y la propuesta de nuestra investigación. Aun así, a pesar de los valiosos aportes encontrados en estas investigaciones, persisten vacíos en cuanto al uso de ciertas estrategias pedagógicas y la comprensión de las dinámicas escolares desde las voces de los actores, particularmente en contextos rurales afectados por el conflicto armado. Este estudio buscó contribuir a este campo mediante una aproximación etnográfica situada, centrada en la experiencia cotidiana de la I.E. Aguas Blancas.

2.2 Definición de conceptos clave

2.2.1 *Cultura de paz.*

Cultura de paz se puede definir como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que nos enseñan a respetar la vida y a los demás, y que promueven la solución pacífica de los conflictos sin recurrir a la violencia. Su propósito es crear espacios donde la justicia, la igualdad, la tolerancia y el respeto sean la base de nuestra convivencia diaria, fomentando el diálogo y la solidaridad. Según la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Cultura de Paz (1999), es un esfuerzo colectivo que busca transformar las relaciones humanas para prevenir la violencia y consolidar la paz en todos los ámbitos de la sociedad.

2.2.2 *Convivencia escolar.*

La convivencia escolar es la manera como todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa se relacionan y conviven entre sí, basándose en el respeto, la aceptación de las diferencias y la resolución pacífica de los conflictos. Se construye a diario con diálogo, colaboración y reconocimiento mutuo, buscando crear un ambiente seguro y positivo para aprender y crecer juntos. Según Ortega Ruiz et al. (1998), la convivencia escolar implica la existencia de un clima escolar con relaciones interpersonales respetuosas y acuerdos que promueven el bienestar común y evitan la violencia.

2.2.3 *Inclusión.*

La inclusión es un enfoque que busca asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades para participar y aprender, independientemente de sus diferencias o necesidades. Se basa en valorar la diversidad como una riqueza y eliminar cualquier barrera

que impida la participación plena y el desarrollo de cada individuo. En educación, la inclusión implica adaptar el entorno y las formas de enseñanza para que todos los estudiantes se sientan respetados, apoyados y tengan acceso a una educación de calidad (Unesco, 2005).

2.2.4 Etnografía educativa.

Según Guber (2001), La etnografía educativa es un enfoque que permite adentrarse en el día a día de las escuelas para observar, interpretar y comprender las interacciones y relaciones que se dan dentro de ellas desde una perspectiva interna. Esta metodología exige a los autores adentrarse en las dinámicas cotidianas de la escuela, con el fin de interpretar y entender desde dentro cómo se construyen las relaciones, hábitos y prácticas educativas. Sobre todo, rescata y da voz a los diferentes actores que participan en el proceso educativo, mostrando sus significados, experiencias y formas de resistencia. De este modo, la etnografía educativa se convierte en una herramienta valiosa para iluminar las realidades que a menudo están ocultas, permitiendo entender la complejidad de la vida escolar desde el punto de vista de quienes la viven y construyen diariamente.

2.3 Construcción de categorías y subcategorías

Tabla 1

Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías	Referentes teóricos
Cultura de paz	Lenguaje no violento, resolución pacífica de conflictos, formación ciudadana, comportamiento ciudadano.	Ley 1732 de 2014; Galtung (2009); Mc Laren (1998); Tuvilla (2004).
Convivencia escolar	Relaciones entre pares, normas escolares, participación democrática, Reconocimiento de la diversidad.	Ley 1620 de 2013; Giroux (1998); Ruz (2006); Pascual (2014); UNESCO (2008);

Estrategias pedagógicas para la paz.	Actividades lúdicas, trabajo colaborativo, mediación de conflictos.	Freire (1973); Freire (1994); Dillenbourg (1999); Johnson y Johnson (2017).
--------------------------------------	---	---

2.3.1 Cultura de Paz.

La consolidación de una cultura de paz en el entorno educativo colombiano ha sido impulsada por la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria en todos los niveles educativos. Esta ley tiene como objetivo fortalecer la cultura de paz en el país, creando espacios para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la paz y el desarrollo sostenible. Además, busca contribuir al bienestar general y a la calidad de vida de la población, promoviendo competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los derechos humanos y orientada al desarrollo sostenible.

En el plano pedagógico, Galtung (2009) define la paz como: “ausencia de violencia directa, estructural y cultural más la presencia de mecanismos para la resolución de conflictos”. De allí la amplia necesidad de combatir las manifestaciones violentas en el entorno escolar, con la promoción directa e incansable de una cultura fundada en la paz.

El objetivo de fomentar una cultura de paz es alcanzar de manera duradera la justicia social, la cual ha estado ausente durante mucho tiempo en los países de América Latina, especialmente en Colombia. Para ello Mc Laren (1998) propone una “reforma educacional que debe incluir varias dinámicas: las luchas exteriores sobre los modos de producción, las reformas en el mercado del trabajo, la democratización de la toma de decisiones y las prácticas sociales en las escuelas, y los esfuerzos de los maestros para

hacer coaliciones de clase con los movimientos progresistas en la sociedad". Esta perspectiva facilita la integración de otros actores, como los movimientos progresistas, en el proceso educativo, contribuyendo de esta manera al impulso y la construcción de una cultura de paz.

La cultura de paz constituye uno de los pilares fundamentales en torno al cual se centra el objetivo de nuestra investigación, por ello este concepto será clave para interpretar las prácticas observadas en el aula desde una mirada situada y crítica.

2.3.1.1 Comportamiento ciudadano.

"Ser ciudadano consiste, principalmente, no solo en tener derechos y responsabilidades y ejercerlos en el seno de la sociedad, sino también en participar en el gobierno y los procesos por los que se determinan los derechos y las responsabilidades de sus miembros" Tuvilla (2004). En ese contexto el ciudadano, no debe limitarse a reconocer y ejercer sus derechos de manera pasiva dentro de la sociedad, sino que tiene que involucrarse activamente en los procesos sociales, promoviendo el respeto por los derechos de todos los miembros de la comunidad.

De igual manera, los estudiantes, como ciudadanos en proceso de formación, no solo deben aprender y proteger sus derechos, sino también involucrarse activamente en su ambiente escolar y comunitario. Su participación en acciones que ayuden a otros a reconocer su dignidad como personas y ciudadanos les facilitará ir formando, día tras día, su identidad como ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

2.3.2 Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013, conocida como Ley de Convivencia Escolar, establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta ley define mecanismos y estrategias para promover una sana convivencia en los establecimientos educativos, enfatizando la formación y el respeto de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, así como la prevención y mitigación de la violencia escolar. La ruta de atención integral propuesta por la ley involucra la promoción, prevención, atención y seguimiento de los casos de violencia, y destaca la importancia de la participación activa de toda la comunidad educativa (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013).

Desde lo teórico, Henry Giroux (1998) hace su aporte afirmando que: “Las escuelas deben habilitar a los alumnos para que desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos, y educar para que los sujetos vivan y extiendan la sociedad democrática”. Si bien, el autor no se refiere directamente a la convivencia escolar, su aporte en pro de la democracia refleja una amplia preocupación por garantizar una sana convivencia en el contexto educativo y social.

Por otra parte, Ruz (2006) propone una noción diferente de convivencia escolar fundamentada en la pedagogía misma, a la que denominó “Pedagogía de la convivencia”. Esta “nueva disciplina” tiene como objetivo: “transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión”. Esta visión permite responder de manera

integral a la violencia y la exclusión social, y apoya la construcción de ambientes escolares democráticos y participativos, en línea con el propósito de nuestra propuesta de investigación.

2.3.2.1 Reconocimiento de la diversidad y la educación inclusiva.

Reconocer la diversidad y practicar la educación inclusiva significa no solo entender, sino valorar que cada estudiante es único, con sus propias características, capacidades, intereses y formas de aprender. La educación inclusiva, según la UNESCO (2008), no es solo un ideal, sino un compromiso real para eliminar todas las barreras “ya sean físicas, sociales, culturales o pedagógicas” que impiden que los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar plenamente en el aula y la comunidad escolar. En este marco, la Ley 2216 de 2022 refuerza este compromiso al establecer políticas claras para garantizar la inclusión efectiva en el sistema educativo, promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad en todos los niveles. Desde este punto de vista, la diversidad no es un problema, sino una riqueza que debe ser respetada.

Apoyando lo anterior, Pascual (2014) propone una *pedagogía de las diferencias y la equidad*: “centrada en la riqueza de lo diferente y lo diverso, pretende contribuir a la erradicación de la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Como andamiaje integrado y transdisciplinario, contiene teorías y prácticas para construir una pedagogía de naturaleza emancipadora, capaz de contribuir significativamente a forjar una nueva manera de abordar la educación y la cultura desde la diferencia y la diversidad.”

La inclusión en el ámbito educativo no debe entenderse como un obstáculo o retraso dentro del proceso, sino más bien como una valiosa oportunidad para enseñar y fomentar

valores como el respeto, la tolerancia, la equidad y la justicia social, tal como planteamos en nuestra investigación. Este enfoque inclusivo no solo garantiza el aprendizaje, sino que también forma ciudadanos conscientes de la importancia de la diversidad y la convivencia pacífica, pilares fundamentales para una sociedad más justa y empática.

2.3.3 Estrategias pedagógicas para la paz

Desde un punto de vista literario, las estrategias pedagógicas se definen como el conjunto de acciones que realiza el docente para facilitar y mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Ahora bien, estas estrategias dirigidas hacia la promoción de la paz son acciones deliberadas que fomentan el respeto, la inclusión y la resolución pacífica de los conflictos.

Respecto al tema, Freire (1973) resalta el papel del educador ya que no debe preocuparse exclusivamente por “depositar contenidos (Educación Bancaria) sino que debe lograr problematizar a los estudiantes que enseña”. De esta manera, es posible motivar en el estudiante una forma de pensar crítica que le impulse a actuar para transformar su realidad social.

Por otra parte el mismo autor Freire (1994) propone una “educación centrada en la participación comunitaria” la cual consiste en: “Reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal de los directores, estimular la mayor participación de los alumnos, de los profesores, madres, padres, de la comunidad escolar; ya que la democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república”.

Las estrategias pedagógicas para la paz son un pilar esencial en la construcción de nuestro estudio. Por eso, las diferentes perspectivas sobre este tema serán clave para comprender y analizar las prácticas educativas que hemos visto, siempre desde un enfoque crítico y adaptado al contexto en el que se desarrollan.

2.3.3.1 Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo en el contexto escolar es una forma de unir esfuerzos y contribuir entre todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familias) para construir un ambiente donde se respeten las diferencias y se evite la violencia. Es una estrategia que fomenta la escucha, comprensión y valoración de los demás, promoviendo la convivencia pacífica y el apoyo mutuo. Johnson y Johnson (2017) señalan que el trabajo colaborativo favorece la cooperación activa para alcanzar objetivos comunes, lo que en la escuela se traduce en disminuir conflictos y fomentar la inclusión. Por otro lado, según Dillenbourg (1999), esta práctica ayuda a construir juntos el conocimiento y a resolver problemas en equipo, fortaleciendo lazos y creando un sentido de pertenencia que combate el rechazo y la violencia.

CAPITULO III: Diseño metodológico

3.1 Diseño metodológico

En primer lugar, el propósito de este estudio fue descubrir cómo los métodos de enseñanza que fomentan el respeto por las diferencias contribuyen a la construcción de una cultura de paz entre los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Aguas Blancas en Valledupar, Cesar. En Colombia, donde conviven diversas culturas y existe un pasado de conflicto social y violencia, es importante considerar el papel de la escuela como espacio para el cambio social, la convivencia pacífica y la sanación. La cultura de paz, según Galtung (1990), es «un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos mediante su resolución pacífica». Esto demuestra la importancia de las prácticas educativas en este proceso.

Desde una perspectiva cualitativa, este estudio se centra en observar cómo las escuelas fomentan la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes como un valor importante para la construcción de la paz y la democracia. Buscamos brindar a las instituciones comprometidas con una cultura de paz las herramientas necesarias para que sus escuelas sean más acogedoras y respetuosas con las diferencias mediante la identificación y evaluación de métodos de enseñanza específicos.

3.2 Contexto sociodemográfico y cultural de la Institución Educativa Aguas Blancas

En cuanto al contexto, la Institución Educativa Aguas Blancas se encuentra en Valledupar, capital del departamento del Cesar, en una zona que forma parte de los Programas de Desarrollo Territorial (PDET), lo que demuestra que fue afectada por la

guerra en el pasado. Debido a su ubicación y población, esta escuela cuenta con un entorno de aprendizaje complejo y diverso que requiere un método de enseñanza específico.

3.3 Características de la población estudiantil

En particular, la comunidad educativa de la institución rural de Aguas Blancas se caracteriza por su diversidad, que refleja la variedad étnica y raizal de la región. Entre los grupos poblacionales más representativos están las etnias indígenas arhuaca y kankuama, así como mestizos, afrocolombianos, migrantes venezolanos y la población colombiana mayoritaria, según datos registrados en la base SIMAT de la institución.

3.4 Retos específicos de convivencia y diversidad

La presencia de diferentes grupos culturales y sociales refiere a la institución múltiples desafíos en materia de convivencia y reconocimiento de la diversidad, entre los cuales según registros de la coordinación de convivencia se destaca la discriminación étnica, xenofobia, dificultades para la integración académica, violencia simbólica y racismo, lo cual deriva en dificultades para la implementación de la cultura de la paz.

3.5 Antecedentes institucionales en torno a la paz y la inclusión

Respecto a los antecedentes, la institución cuenta con algunos relevantes en el trabajo por la paz y la inclusión, los cuales parten de directivas nacionales como lo es la implementación de la cátedra de la paz y programas de atención a población vulnerable como también iniciativas propias de la institución que se encuentran especificadas en el proyecto educativo institucional (PEI) y en los planes de área.

3.6 Enfoque de investigación

El proyecto nos lleva a pensar en la necesidad de analizar cómo se manifiestan en la vida real los sentimientos de los estudiantes sobre las diferencias y qué métodos de enseñanza pueden contribuir a construir una cultura de paz en la comunidad escolar. Para ello, se utilizó un método cualitativo, que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), busca comprender fenómenos humanos complejos mediante interpretación de significados y experiencias subjetivas en contextos naturales. Este enfoque permitió interactuar directamente con el entorno escolar de la I.E. Aguas Blancas, captando perspectivas de los implicados para entender sus vivencias, conexiones humanas y prácticas pedagógicas que fomentan la paz.

En particular, cuando hay muchas culturas diferentes en el aula, es importante utilizar un método cualitativo para comprender realmente cómo interactúan las personas. La etnografía educativa es un método cualitativo donde el investigador vive y trabaja en el entorno escolar. Esto le permite comprender cómo enseñan los docentes y cómo se sienten los estudiantes al observar aspectos de su vida cotidiana y cultural. Según Bermúdez (2018), este enfoque considera la escuela como un espacio cultural donde confluyen creencias, fantasías y relaciones sociales. También considera al docente no solo como un observador, sino también como un actor activo que moldea y comprende la práctica educativa. Esta perspectiva nos permite observar cómo enseñan los docentes y cómo se sienten los estudiantes respecto a la escuela en el contexto de su vida cotidiana. Esto se logra mediante métodos como grupos focales, entrevistas y observación participante para mostrar la complejidad del proceso de aprendizaje.

Asimismo, la adaptabilidad del diseño cualitativo facilitó la adecuación de los métodos de recolección de datos a las características únicas del grupo estudiado, como destacan Hernández Sampieri y Mendoza (2020): “La flexibilidad del enfoque cualitativo permite adaptar las técnicas de recolección de datos a las características específicas del grupo estudiado, lo cual es esencial en la investigación etnoeducativa”. Como ya se mencionó, esto garantizó que las opiniones del profesorado, el alumnado y las familias se tuvieran en cuenta en su conjunto, priorizando la creación de conocimiento contextualizado y útil. Por lo tanto, este enfoque no solo nos ayudó a aprender más sobre cómo enseñar de una manera que promueva la paz, el respeto a la diversidad, la inclusión y una convivencia escolar saludable, sino que también animó a toda la comunidad educativa a involucrarse en la búsqueda de soluciones, en consonancia con el objetivo de cambiar las prácticas mediante el trabajo conjunto.

3.7 Tipo y nivel de investigación

El estudio fue exhaustivo y detallado; buscó describir y explicar métodos de enseñanza que consideran la variedad como un factor importante para la convivencia y el mantenimiento de la paz escolar. Hernández et al. (2014) afirman que la investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, características y perfiles de individuos, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno analizado”. En este caso, se explica y detalla la forma en que se imparte la enseñanza en términos de variedad y construcción de paz.

Por su parte, el otro tipo de estudio es analítico y analiza cómo hablan, actúan y piensan las personas en la escuela. El objetivo fue profundizar en la inclusión, la tolerancia

y el respeto por las diferencias mediante una indagación inductiva sobre las experiencias de los actores escolares.

3.8 Método de Investigación

Se eligió el método etnográfico-educativo porque permite al investigador integrarse en la cultura de la institución y observar, registrar y reflexionar sobre las actividades cotidianas que conforman la vida escolar. La etnografía educativa es útil en este contexto, ya que permite comprender el funcionamiento del sistema escolar desde la perspectiva de quienes viven y trabajan allí. Esto muestra si las tácticas que fomentan la diversidad son (o no) adecuadas y cómo las experimentan los estudiantes.

Rockwell (2009) afirma lo siguiente sobre la etnografía educativa: «La observación a largo plazo y la participación activa del investigador en el entorno escolar son necesarias para comprender las dinámicas, los significados y las relaciones que configuran la vida escolar diaria». Este método permite ver las cosas desde la perspectiva de los agentes educativos y observar cómo las normas, valores y prácticas institucionales se perciben, negocian y modifican en el entorno escolar. De esta manera, se obtiene una visión completa y precisa, fundamental para construir una actitud de paz en las escuelas.

3.9 Desarrollo de la etnografía educativa: fases, duración y rol del investigador

El enfoque metodológico se desarrolló a lo largo de cinco meses, dividido en tres etapas distintas pero relacionadas:

Fase 1: Observación inicial y contextualización del entorno escolar (2 mes)

En esta primera etapa, los investigadores actuaron como observadores externos y prestarán atención a:

- **Inmersión gradual en el contexto:** Reconocimiento del espacio físico, social y cultural de la institución durante las primeras dos semanas. (Ver anexo A y anexo B)
- **Observación sistemática:** Registro de dinámicas generales de convivencia en diferentes espacios (aulas, patios, cafetería, biblioteca, zonas comunes) durante 4 horas diarias, 3 días a la semana. (Ver anexo C y anexo D)
- **Mapeo de actores clave:** Identificación de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo relevantes para el estudio.
- **Revisión documental preliminar:** Análisis inicial del PEI, Manual de Convivencia y otros documentos institucionales. (Ver anexo E)
- **Establecimiento de rapport:** Construcción de relaciones de confianza con la comunidad educativa.

Espacios observados en esta fase:

- Aulas de clase de grados 6°. (Ver anexo F)
- Espacios de recreo y descanso.
- Ceremonias y actos institucionales. (Ver anexo G y anexo H)
- Reuniones de coordinación académica.
- Espacios de socialización informal.

Fase 2: Inmersión progresiva mediante observación participante, entrevistas y grupos focales (2 meses)

Los investigadores transitaron hacia un rol de observadores participantes, involucrándose activamente en las dinámicas escolares:

- **Observación participante intensiva:** Participación en clases, actividades pedagógicas, reuniones de docentes y eventos institucionales, con una frecuencia de 1 hora diarias, 2 días a la semana. (Ver anexo I y anexo J)
- **Realización de entrevistas semiestructuradas:** Desarrollo de 6 entrevistas individuales (5 docentes y 1 directivo). (Ver anexo K y anexo L)
- **Conducción de grupo focal:** Realización de 1 grupo focal con estudiantes (6 del grado 6°). (Ver anexo M y anexo N)
- **Análisis documental detallado:** Revisión exhaustiva del proyecto educativo institucional, planes de clase y manual de convivencia. (Ver anexo O)
- **Registro fotográfico y audiovisual:** Documentación de actividades y espacios (con consentimiento informado). (Ver anexo P y anexo Q)

Espacios específicos de observación:

- Clases de cualquier área (escogidas aleatoriamente).
- Talleres de Cátedra de la Paz.
- Descansos.
- Comité de Convivencia Escolar.

- Actividades extracurriculares y culturales. (Ver anexo R y anexo S)
- Espacios de resolución de conflictos.

Fase 3: Sistematización e interpretación de los hallazgos (1 meses)

En esta fase final, los investigadores asumieron un rol de analistas e intérpretes:

- **Organización y codificación de datos:** Sistematización de notas de campo, transcripciones de entrevistas y registros audiovisuales.
- **Análisis de contenido cualitativo:** Identificación de patrones, categorías emergentes y relaciones conceptuales.
- **Construcción de interpretaciones:** Elaboración de conclusiones y recomendaciones basadas en los hallazgos.
- **Validación con la comunidad:** Presentación de resultados preliminares a la comunidad educativa para retroalimentación y validación.

Rol del investigador a lo largo del proceso:

Los investigadores adoptaron múltiples roles complementarios:

- **Observadores etnográficos:** Registrando de manera sistemática las dinámicas escolares cotidianas.
- **Participantes activos:** Involucrándose en actividades pedagógicas y comunitarias.
- **Facilitadores de diálogos:** Promoviendo espacios de reflexión sobre paz y diversidad.

- **Intérpretes culturales:** Decodificando significados y prácticas institucionales.
- **Mediadores pedagógicos:** Aportando a la reflexión sobre las estrategias implementadas.

3.10 Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por los estudiantes de grado 6°, los docentes de diferentes áreas y los directivos docentes de la Institución Educativa Aguas Blancas. Esta institución se encuentra en una región que, como muchas otras del país, enfrenta retos asociados a la convivencia, la exclusión social y la reproducción de estereotipos sociales.

La muestra fue intencional y no probabilística, seleccionada en función de la relevancia de los participantes para los objetivos del estudio, tal como se recomienda en investigaciones cualitativas donde se prioriza la riqueza y profundidad de la información sobre la representatividad estadística tal como lo señalan Hernández Sampieri y Mendoza (2018), cuando expresa que la selección intencional permite al investigador elegir casos que proporcionen información rica y pertinente para comprender el fenómeno de estudio.

Así, la muestra poblacional está conformada por:

- **Un grupo de estudiantes** (de grado 6°), con un aproximado de 6 estudiantes elegidos aleatoriamente.
- **Cinco docentes** de diversas áreas del conocimiento, entre ellas ciencias sociales, ética, lenguaje, educación artística y el coordinador de convivencia.

- **Un directivo docente** (coordinadora académica), encargada de velar por la implementación de las políticas institucionales.

3.11 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó una estrategia metodológica que incluye los siguientes instrumentos: observación participante, entrevistas, grupos focales y análisis documental. Estos fueron diseñados a partir de los referentes teóricos y validados mediante juicio de expertos.

En primero lugar, la observación participante se presenta como un método cualitativo donde el investigador se involucra directamente en el entorno social que estudia para registrar comportamientos y dinámicas de manera sistemática y detallada (Pérez, 1999). Este nos permitió registrar directamente las interacciones diarias, el entorno escolar, los métodos de enseñanza y las conversaciones sobre diversidad, ya sea en voz alta o no; para garantizar la uniformidad, se utilizó un formato de observación. (Ver anexo I)

Asimismo, las entrevistas son preguntas (conversacionales) estructuradas o semiestructuradas que permiten conocer en profundidad las perspectivas, experiencias y reflexiones de los participantes. Gracias a ellas pudimos analizar la perspectiva de docentes y directivos sobre la diversidad, la cultura de paz y la enseñanza inclusiva, así como las causas de los conflictos y los posibles cambios (Kvale, 1996). (Ver anexo K)

Por su parte, los grupos focales consisten en discusiones grupales donde los participantes comparten y reflexionan sobre temas específicos, permitiendo observar las interacciones e interpretaciones colectivas (Morgan, 1996). En este caso, los estudiantes

compartieron sus experiencias en la escuela y sus reflexiones sobre temas como el conflicto, la aceptación y el respeto a las diferencias. (Ver anexo M)

Finalmente, a través del análisis documental se pueden estudiar documentos institucionales para extraer información relacionada con el objeto de estudio, permitiendo entender el marco normativo y práctico (Bowen, 2009). En esta fase fueron objeto de revisión el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, los planes de aula y los registros de convivencia escolar, ayudándonos a comprender la aplicación de los principios de inclusión y cultura de paz. (Ver anexo O)

En cuanto a las técnicas, se implementaron principalmente tres: guía de observación, entrevistas grupales guiadas por un moderador y análisis de contenidos.

La guía de observación, según Denzin y Lincoln (2005), permite al investigador captar y registrar comportamientos naturales en contextos específicos, registrando interacciones, significados y dinámicas culturales no verbales en su entorno auténtico. Esta técnica resultó esencial en la investigación, al permitir documentar de manera exhaustiva las observaciones realizadas en diversos escenarios institucionales.

Por otro lado, Krueger y Casey (2015) definen las entrevistas grupales guiadas por un moderador como “sesiones de discusión guiadas donde participantes comparten percepciones colectivas bajo moderación experta, revelando consensos, divergencias y dinámicas grupales sobre temas complejos.” La implementación de entrevistas requiere moderadores capacitados que faciliten el desarrollo dinámico y fluido de las sesiones grupales.

Otra de las técnicas utilizadas fue el análisis de contenido, definida por Bardin (2011) como "una técnica de análisis sistemático de comunicaciones para describir su contenido manifiesto y latente, identificando categorías temáticas recurrentes en textos y discursos." En esta investigación, el análisis de documentos institucionales como el PEI y Manual de Convivencia requirió esta técnica, que facilitó su comprensión e interpretación profunda.

3.12 Análisis de la Información

El tipo de análisis utilizado en nuestro trabajo investigativo fue el análisis de contenido etnográfico, que según Altheide (1987) combina el análisis de contenido con principios etnográficos para interpretar documentos y prácticas culturales considerando su contexto social y cultural. Esto permitió abordar no solo lo explícito en las palabras y acciones de los actores (estudiantes, docentes y directivos), sino también los significados implícitos, valores, creencias y actitudes que construyen sus percepciones sobre las estrategias implementadas, la cultura de paz y la diversidad en el contexto escolar.

Para realizar el análisis, se siguieron los siguientes pasos:

1. Lectura comprensiva del material recolectado.
2. Codificación abierta, con identificación de unidades de significado.
3. Codificación axial, relacionando conceptos y construyendo categorías.
4. Relación de instrumentos (entrevistas, observación, documentos, grupos focales) para fortalecer la validez interna del estudio.

Como afirma Bardin (2002), el análisis de contenido no es únicamente una técnica de tratamiento del discurso, sino una herramienta analítica que busca interpretar sentidos latentes o manifiestos en los datos.

3.13 Consideraciones Éticas

No se infringieron las normas durante el estudio, al igual que en la investigación social y educativa en general, se utilizaron los nombres de los participantes y se mantuvo la confidencialidad de la información para proteger su privacidad, a todos los participantes se les explicó su propósito y se les solicitó su consentimiento informado, así como la autorización de un adulto o tutor en el caso de los niños, no fue obligatorio participar y siempre tuvieron derecho a retirarse en cualquier momento. Los resultados se compartieron con la comunidad escolar para animarlos a tomar las riendas y a reflexionar en grupo.

3.14 Impacto Esperado

Este estudio pretende marcar una gran diferencia en la forma en que los docentes perciben su papel para lograr una sociedad más justa, equitativa y pacífica, será posible planificar la mejora del Proyecto Educativo Institucional al identificar qué funciona y qué necesita mejorarse en términos educativos, esto se hará desde la perspectiva de considerar la diversidad como fuente de paz, el estudio también servirá como punto de partida para estudios más profundos sobre el papel de la educación en situaciones de superación social y erradicación de la violencia.

CAPITULO IV: Interpretación y análisis de la información

4.1 organización de la información recolectada

Durante el proceso investigativo se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos que permitieron obtener una visión amplia y profunda del fenómeno estudiado: entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes, observación participante en el aula y análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y los planes de aula.

Para organizar la información se aplicó una codificación temática y categorial, la cual permitió agrupar los hallazgos en torno a tres grandes categorías de análisis: Cultura de paz, Convivencia escolar y Estrategias pedagógicas para la paz. Cada una de ellas se asoció con fragmentos de entrevistas, observaciones y documentos institucionales que evidencian tanto las percepciones de los actores educativos como las prácticas cotidianas que se desarrollan en el contexto escolar. Además, para facilitar la comprensión de datos se implementó una matriz por categorías comprendida por los siguientes aspectos: categoría, instrumento, perspectiva emic, perspectiva etic y análisis. (Ver tabla 2, tabla 3 y tabla 4)

En concreto, la información proveniente de las entrevistas a docentes permitió conocer sus concepciones sobre la paz, la convivencia y la diversidad; la observación participante aportó elementos sobre el comportamiento real de los estudiantes y las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula; los grupos focales con estudiantes mostraron sus experiencias de discriminación, sus compromisos con la convivencia y sus propuestas para mejorar el ambiente escolar; finalmente, el análisis documental ofreció el marco normativo e institucional que orienta la práctica educativa.

Este proceso de análisis permitió contrastar las distintas voces, observar coherencias y tensiones entre el discurso institucional y las prácticas reales, y comprender de manera integral cómo se configura la convivencia y la cultura de paz en la escuela.

4.2 Categorías de análisis

A partir del trabajo de campo y del sustento teórico del proyecto, se definieron tres categorías centrales que guiaron el análisis e interpretación de la información:

4.2.1 Cultura de paz

Inspirada en las propuestas de Johan Galtung (1996) y Paulo Freire (1970), esta categoría se entiende como un proceso dinámico que implica la promoción de valores, actitudes y comportamientos orientados a la resolución pacífica de los conflictos, la empatía y el respeto por la diferencia. En el contexto educativo, la cultura de paz no se reduce a la ausencia de violencia, sino que supone la construcción cotidiana de relaciones solidarias, democráticas y cooperativas dentro de la comunidad escolar.

4.2.2 Convivencia escolar

Basada en los planteamientos de Henry Giroux (1992) y Elsie Rockwell (2009), esta categoría refiere al conjunto de interacciones que se dan en el entorno escolar, las cuales pueden fortalecer o debilitar la formación ciudadana. La convivencia escolar se concibe como una práctica sociocultural que refleja las normas, valores y relaciones de poder presentes en la institución. Analizarla permite identificar los modos en que los estudiantes, docentes y directivos gestionan las diferencias, resuelven los conflictos y construyen acuerdos para vivir juntos.

4.2.3 Estrategias pedagógicas para la paz

Esta categoría agrupa las acciones y metodologías implementadas por los docentes para promover la convivencia, la reflexión ética y la resolución pacífica de conflictos. Desde la perspectiva de Freire (1970), las estrategias pedagógicas deben ser dialógicas y participativas, permitiendo que los estudiantes sean sujetos activos en la construcción del conocimiento y de su propia formación ciudadana. La educación para la paz implica, por tanto, un compromiso ético del maestro con la transformación de las realidades escolares y sociales.

En conjunto, cada una de estas categorías se articula entre sí: la cultura de paz constituye el marco ético y valorativo, la convivencia escolar representa el escenario práctico donde se materializan las relaciones, y las estrategias pedagógicas son las herramientas que hacen posible su desarrollo. En conjunto, estas tres dimensiones permiten analizar de forma integral cómo se vive y se enseña la paz en la Institución Educativa de Aguas Blancas.

4.3 interpretación y análisis por categorías

4.3.1 Cultura de paz

El análisis de las entrevistas y observaciones permitió evidenciar que, aunque la cultura de paz es reconocida por los docentes como un eje fundamental de la formación, su práctica cotidiana enfrenta múltiples desafíos. Uno de los maestros entrevistados expresó que *“la cultura de la paz se entiende como las acciones que promueven relaciones humanas sanas”*; sin embargo, reconoció que en el contexto de Aguas Blancas aún predomina un imaginario de *“ojo por ojo y diente por diente”*. Esta afirmación refleja la

tensión entre los ideales institucionales y las prácticas heredadas de un contexto social marcado por la violencia y la desigualdad.

De acuerdo con Galtung (1996), la cultura de paz implica transformar las estructuras y comportamientos que reproducen la violencia directa o simbólica. En la escuela, esto significa promover un lenguaje respetuoso, la participación democrática y la equidad en las relaciones. Durante la observación participante realizada en un acto cívico, se evidenció que algunos estudiantes mostraban desinterés y conductas disruptivas, mientras que otros, especialmente las niñas, intentaban mantener la calma y solicitar silencio a sus compañeros sin recurrir a la confrontación. Este tipo de comportamientos sugiere que existen gestos incipientes de cultura de paz, aunque limitados por la falta de continuidad pedagógica.

Asimismo, los estudiantes, en los grupos focales, también manifestaron una comprensión intuitiva de la paz. Gabriela Gaviria escribió: *“Hablar con mis compañeros y decirle que no discriminemos”*; mientras que Santiago Tijero se comprometió a *“ayudar a los niños afectados por la discriminación”*. Estos testimonios demuestran que los jóvenes reconocen la necesidad de cambiar actitudes de exclusión y violencia, pero también que requieren acompañamiento docente para traducir estos compromisos en acciones sostenidas.

Como plantea Freire (1970), la educación para la paz no se enseña desde la imposición, sino desde la concientización: el diálogo permite que los sujetos reconozcan su papel en la transformación del entorno. La escuela, por tanto, tiene el reto de pasar de la enseñanza moralizante de la paz a la construcción colectiva de una cultura basada en el respeto, la cooperación y la solidaridad. Para información resumida (ver tabla 2).

Tabla 2

Análisis categoría cultura de paz

Categoría	Instrumento	Perspectiva Emic	Perspectiva Etic	Análisis
Cultura de Paz	Entrevistas y observación participante	<p><i>“La cultura de la paz se entiende como las acciones que promueven relaciones humanas sanas”</i>; contexto marcado por <i>“ojo por ojo y diente por diente”</i>. (Docente)</p>	<p>Johan Galtung (1996) señala que la cultura de paz implica transformar estructuras y comportamientos que reproducen la violencia, promoviendo paz positiva y convivencia democrática.</p>	<p>Los docentes reconocen la cultura de paz como fundamental, pero enfrentan desafíos debido a prácticas heredadas de violencia y desigualdad.</p>
Cultura de Paz	Observación participante en acto cívico	<p>Algunos estudiantes muestran desinterés y actitud disruptiva, mientras que algunas niñas buscan mantener la calma y solicitan silencio sin confrontación.</p>	<p>Galtung destaca la necesidad de un cambio estructural y cultural en la escuela para que la cultura de paz sea efectiva, y que las prácticas de paz deben ser sistemáticas y continuas.</p>	<p>Conductas mixtas entre estudiantes: desinterés y conductas disruptivas junto a gestos pacíficos limitados por falta de continuidad pedagógica</p>
Cultura de Paz	Grupos focales con estudiantes	<p><i>“Hablar con mis compañeros y decirle que no discriminemos”</i> (Gabriela Gaviria); <i>“ayudar a niños afectados por</i></p>	<p>Freire plantea que la educación para la paz es un proceso de diálogo y concientización que debe empoderar a los sujetos para transformar su entorno y construir</p>	<p>Los estudiantes muestran comprensión intuitiva de la paz y compromisos contra la discriminación, pero necesitan mayor acompañamiento para acción.</p>

discriminación” una cultura basada
(Santiago Tijaro) en respeto,
cooperación y
solidaridad.

4.3.2 Convivencia escolar

El análisis de la convivencia escolar mostró una coexistencia entre prácticas de respeto y episodios de discriminación o exclusión. En las entrevistas a docentes se mencionó que, aunque se promueven espacios de reflexión ética y se realizan campañas de sensibilización, aún persisten actitudes discriminatorias, especialmente hacia estudiantes de origen étnico arhuaco, kankuamo o afrodescendiente.

Uno de los docentes afirmó: *“En trabajos grupales se suele dejar de lado a los estudiantes de la etnia arhuaca y negra”*. Este testimonio coincide con lo observado en las aulas, donde algunos niños se burlaban de quienes seguían las normas o participaban con mayor interés en las actividades escolares. Dichas prácticas confirman la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que fomenten la empatía y la equidad.

Según Giroux (1992), la escuela es un espacio de reproducción cultural, pero también de resistencia. La convivencia no debe entenderse como simple ausencia de conflictos, sino como la posibilidad de abordarlos desde el diálogo crítico y la participación democrática. En la Institución Educativa de Aguas Blancas, aunque existen normas de convivencia y un manual que orienta las sanciones, el cumplimiento de estos instrumentos depende de la mediación pedagógica de los docentes. Durante la observación participante se evidenció que, ante los conflictos, algunos maestros mantienen un tono conciliador, apelando al respeto mutuo; sin embargo, otros recurren a estrategias autoritarias, elevando

la voz o ignorando comportamientos disruptivos. Este contraste sugiere que las concepciones de convivencia están atravesadas por estilos pedagógicos diferentes: unos orientados al diálogo y otros al control disciplinar.

Por tanto, la convivencia escolar, se encuentra en un proceso de transición entre una cultura normativa y una cultura dialógica. Rockwell (2009) sostiene que las relaciones escolares son el reflejo de las prácticas sociales de la comunidad. En el contexto de Aguas Blancas, donde persisten rezagos de conflicto armado y desigualdad social, los comportamientos de los estudiantes reproducen los patrones del entorno. De ahí la importancia de que la escuela se constituya en un espacio de reconstrucción simbólica y emocional que permita resignificar las relaciones y fortalecer la cohesión grupal. Para información resumida (ver tabla 3).

Tabla 3

Análisis categoría convivencia

categoría	Instrumento	Perspectiva Emic	Perspectiva Etic	Análisis
Convivencia Escolar	Entrevistas a docentes	“En trabajos grupales se suele dejar de lado a los estudiantes de la etnia arhuaca y negra”. (Docente)	Giroux (1992) La convivencia no debe entenderse como simple ausencia de conflictos, sino como la posibilidad de abordarlos desde el diálogo crítico y la participación democrática.	Persisten episodios de discriminación y exclusión a pesar de campañas y reflexiones éticas. Es necesario abordar el diálogo crítico y democrático para erradicar la mentalidad excluyente.

Convivencia Escolar	Observación participante en aulas y actos.	Frente a las situaciones de conflicto, algunos maestros mantienen un tono conciliador; sin embargo, otros recurren a estrategias autoritarias, elevando la voz. Algunos niños se burlaban de quienes seguían normas o participaban activamente.	Rockwell (2009) sostiene que las relaciones escolares reflejan prácticas sociales y la escuela puede resignificar relaciones.	Se observan conductas disruptivas y contrastes pedagógicos: tono conciliador vs. autoritario ante conflictos. En la escuela los estudiantes reflejan las prácticas sociales de su comunidad.
------------------------	---	---	---	--

4.3.3 estrategias pedagógicas para la paz

El análisis de las entrevistas y observaciones permitió identificar una serie de prácticas pedagógicas que buscan fomentar la paz y la inclusión, aunque con distintos grados de efectividad. Los docentes mencionaron el uso de talleres, campañas de sensibilización, mediación escolar y escucha activa, como estrategias para promover la resolución pacífica de los conflictos. Estas acciones responden al enfoque de la Cátedra de la Paz establecida por la Ley 1732 de 2014 en Colombia, que propone incorporar la educación para la paz en todos los niveles escolares.

Durante las observaciones de clase, se registraron diferencias notables entre docentes. Algunos mantuvieron una actitud dialogante y empática, favoreciendo la participación de los estudiantes; otros, en cambio, emplearon un enfoque directivo y poco inclusivo, lo que generó desmotivación y actitudes de indiferencia. Por ejemplo, en una clase de inglés se observó que la docente se mantuvo sentada, utilizando un tono alto para

controlar el grupo, lo cual limitó la interacción y el aprendizaje significativo. Este tipo de situaciones coincide con lo planteado por Freire (1970) cuando advierte sobre la “educación bancaria”, que reproduce relaciones jerárquicas y pasividad en los estudiantes.

En contraste, se reconocen prácticas positivas en el desarrollo de actividades donde los docentes fomentan el diálogo, la cooperación y la expresión libre de emociones. Estas estrategias permiten construir ambientes de confianza y reconocimiento mutuo. Como lo expone Tobón (2013), la pedagogía para la paz debe centrarse en el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional.

El grupo focal con estudiantes evidenció la conciencia que algunos jóvenes tienen sobre la importancia del respeto. Taliana Mendoza escribió: *“No más acoso ni bullying a los compañeros, ni malas palabras”*; mientras que Álvaro Meriño reconoció que fue discriminado por su orientación y se comprometió a *“mantener la paz con mis compañeros y ser más amable”*. Estas voces reflejan una comprensión emocional y moral de la paz, que debe ser potenciada desde la práctica docente.

En síntesis, las estrategias pedagógicas implementadas muestran avances, pero aún requieren sistematización, acompañamiento institucional y formación docente en mediación y gestión de conflictos. La educación para la paz no puede depender del esfuerzo individual de algunos maestros, sino de una política pedagógica integral que articule valores, currículo y convivencia. Para información resumida (ver tabla 4).

Tabla 4*Análisis categoría estrategias pedagógicas*

Categoría	Instrumento	Perspectiva Emic	Perspectiva Etic	Análisis
Estrategias pedagógicas para la paz	Entrevistas y observación participante	Observador <i>“La docente se mantuvo sentada, utilizando un tono alto para controlar el grupo”</i> , limitando interacción, aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias.	Freire (1970) advierte que la “educación bancaria” reproduce relaciones jerárquicas y pasividad estudiantil; Tobón (2013) sostiene que la pedagogía para la paz debe desarrollar competencias socioemocionales.	Se identifican enfoques pedagógicos contrastantes: algunos docentes fomentan diálogo y participación, otros adoptan posturas directivas que generan desmotivación.
Estrategias pedagógicas para la paz	Grupos focales.	<i>“No más acoso ni bullying a los compañeros, ni malas palabras”</i> (Taliana Mendoza); <i>“Mantener la paz con mis compañeros y ser más amable”</i> (Álvaro Meriño).	Tobón (2013) enfatiza el desarrollo de empatía, comunicación asertiva y autorregulación emocional como base para ambientes de confianza.	Las estrategias pedagógicas muestran avances, pero necesitan sistematización y formación docente para una implementación efectiva y coherente.

4.4 contraste con las preguntas y objetivos de investigación

El propósito central de esta investigación fue analizar cómo las estrategias pedagógicas favorecen la cultura de paz y la aceptación de la diversidad en los estudiantes de básica secundaria de la I.E Aguas Blancas del municipio de Valledupar. Al contrastar los hallazgos con los objetivos propuestos, se evidencia que las prácticas docentes y las experiencias escolares sí aportan elementos significativos para la construcción de ambientes pacíficos, aunque de manera desigual y con vacíos en su implementación.

En relación con **objetivo general**, que buscaba analizar el rol de las estrategias pedagógicas en la construcción de cultura de paz, los resultados muestran un cumplimiento parcial, ya que estas prácticas promueven solo parcialmente su desarrollo. Las observaciones y entrevistas confirman la existencia de acciones puntuales, como talleres de sensibilización, mediación escolar y cátedra de la paz, que promueven el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, también se identifican prácticas que reproducen modelos autoritarios y relaciones verticales, lo cual limita el desarrollo de la autonomía y el diálogo (Freire, 1970).

Respecto a los **objetivos específicos**, relacionados con la convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad, muestran avances importantes en la toma de conciencia de docentes y estudiantes. Las entrevistas evidencian que los maestros reconocen la necesidad de fortalecer el respeto por las diferencias étnicas, de género y sociales, mientras que los estudiantes expresan compromiso con la no discriminación. Aun así, la observación participante reveló que estas actitudes positivas no siempre se traducen en comportamientos sostenidos, lo que sugiere la necesidad de acompañamiento pedagógico continuo y coherente.

Desde la perspectiva de Giroux (1992), la escuela debe ser un espacio de formación ciudadana donde se aprendan las competencias democráticas y se cuestionen las relaciones de poder. En este sentido, los resultados indican que las estrategias pedagógicas deben trascender el ámbito moral o disciplinario para convertirse en experiencias críticas de transformación social. La práctica docente tiene que integrar el pensamiento reflexivo, la empatía y la acción colectiva como parte del proceso educativo.

En conclusión, el contraste con los objetivos demuestra que la cultura de paz no es un estado alcanzado, sino un proceso en construcción. Los logros alcanzados en materia de convivencia y aceptación de la diversidad son valiosos, pero requieren una planeación institucional más sistemática y un compromiso pedagógico compartido.

4.5 relación con el contexto educativo y social

El contexto de la Institución Educativa de Aguas Blancas está profundamente marcado por las huellas del conflicto armado y las desigualdades sociales de la región. Este escenario condiciona las dinámicas escolares, las relaciones interpersonales y las oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con lo señalado por Rockwell (2009), la escuela es un reflejo de la cultura local, y su tarea más importante es transformar las prácticas heredadas de exclusión y violencia en experiencias de cooperación y reconocimiento.

En consecuencia, los resultados de este estudio muestran que la convivencia y la paz en la institución no pueden entenderse aisladas del entorno comunitario. Los estudiantes reproducen los valores, tensiones y modos de relación aprendidos en sus familias y barrios. De ahí la importancia de que la escuela asuma un papel reparador y transformador, donde el

aprendizaje se vincule con la realidad social de los estudiantes y promueva el sentido de pertenencia, la solidaridad y la corresponsabilidad.

Asimismo, el análisis documental del PEI y el Manual de Convivencia revela que la institución cuenta con lineamientos normativos acordes con la política nacional de educación para la paz. No obstante, su aplicación práctica requiere fortalecer la articulación entre los distintos actores escolares: docentes, directivos, estudiantes y familias. La construcción de una cultura de paz no depende únicamente de los contenidos curriculares, sino de la coherencia ética y pedagógica de toda la comunidad educativa (Galtung, 1996).

En este sentido, el docente se convierte en mediador de aprendizajes y emociones, capaz de promover espacios de diálogo y reflexión que humanicen la educación. Como lo plantea Freire (1970), educar es un acto de amor y de esperanza; por ello, el maestro debe reconocer la diversidad como una riqueza y no como una amenaza. La escuela de Aguas Blancas tiene la oportunidad de consolidarse como un escenario de reconciliación, donde las diferencias se valoren como fuente de aprendizaje y no de conflicto.

Finalmente, los hallazgos de este capítulo evidencian la necesidad de implementar un plan institucional de cultura de paz que integre la formación docente, la participación estudiantil y el compromiso comunitario. Este proceso permitirá consolidar prácticas educativas coherentes con los valores de equidad, justicia y respeto, fundamentales para una convivencia pacífica y sostenible.

Capítulo V: Hallazgos, conclusiones y recomendaciones

Respondiendo al cuestionamiento planteado, Las estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad en la I.E. Aguas Blancas ejercen una influencia positiva pero limitada en la construcción de una cultura de paz. Aunque actividades como talleres, mediación escolar, campañas y prácticas de la Cátedra de la Paz generan sensibilización y comportamientos de respeto en algunos estudiantes, su impacto es parcial y desigual. La falta de continuidad institucional, la variabilidad en la aplicación docente y las condiciones sociales externas —marcadas por desigualdad, prácticas agresivas y herencias del conflicto— restringen la transformación colectiva. Si bien se observan cambios individuales y gestos que apuntan a una convivencia más pacífica, la consolidación de una cultura de paz sostenible requiere mayor coherencia en las estrategias, formación permanente de los docentes y articulación con la comunidad.

5.1 síntesis de hallazgos principales

1. Reconocimiento teórico y prácticas puntuales: Existe un reconocimiento claro, por parte de docentes y directivos, de la importancia de la cultura de paz y la diversidad (apoyado en el PEI y el Manual de Convivencia). Sin embargo, las prácticas que plasman ese reconocimiento son mayormente puntuales y dependen del interés y las competencias del docente a cargo.
2. Voces estudiantiles comprometidas pero necesitadas de acompañamiento: Los estudiantes muestran conciencia y voluntad (p. ej., compromisos escritos: “no discriminarnos”, “ayudar a los afectados”), lo que indica una base afectiva y moral

favorable. No obstante, requieren acompañamiento pedagógico para traducir ese compromiso en prácticas consistentes.

3. Desigualdad entre estilos docentes: Las observaciones indican heterogeneidad en las prácticas: algunos docentes emplean estrategias dialógicas y participativas; otros mantienen enfoques autoritarios o directivos que limitan la inclusión y la participación. Esta variabilidad impacta la recepción y el efecto de las estrategias.
4. Discriminación persistente en interacciones cotidianas: Aun cuando hay iniciativas institucionales, se registran actos y formas de discriminación (por etnia, apariencia, orientación u origen) en dinámicas de aula y grupales, lo que revela que las estrategias no han alterado totalmente los imaginarios y hábitos sociales.
5. Marco institucional con vacíos operativos: El PEI y el Manual de Convivencia incorporan normas y lineamientos favorables a la paz y la inclusión, pero faltan indicadores de seguimiento, planes de formación docente, recursos y evaluaciones que permitan verificar el impacto real de las estrategias.

5.2 implicaciones prácticas y teóricas

Implicaciones practicas

- La presencia de iniciativas pedagógicas muestra que la institución dispone de materiales normativos y voluntad parcial para promover la cultura de paz; sin embargo, para que esas iniciativas se traduzcan en cambio sostenido se requiere: (a) formación continua y en servicio del profesorado en mediación y competencias socioemocionales; (b) diseño e implementación de un plan institucional de cultura de paz con metas, indicadores y cronograma; (c) mayor articulación familia-

escuela-comunidad para incidir sobre las prácticas sociales que reproducen la exclusión.

- Las estrategias deben orientarse hacia la creación de rutinas pedagógicas (proyectos transversales, evaluaciones formativas, role playing, asambleas estudiantiles) que integren la diversidad como contenido y método, no solo como tema puntual.

Implicaciones teóricas

- El estudio confirma y matiza las propuestas de Freire y Galtung: la educación para la paz requiere prácticas dialógicas que conecten conocimiento, afecto y acción; las políticas y normas (estructura) son necesarias, pero no suficientes sin pedagogías situadas que transformen prácticas culturales. Además, los hallazgos refuerzan la idea de Giroux y Rockwell acerca de la escuela como espacio tanto de reproducción como de resistencia cultural: las estrategias pedagógicas pueden ser germen de transformación cuando se articulan con proyectos institucionales coherentes.

5.3 limitaciones del estudio

1. Alcance geográfico y poblacional: La investigación se centra en una única institución rural (I.E. Aguas Blancas) y en grupos específicos de básica secundaria de grado 6°; por tanto, los hallazgos no son directamente generalizables a otros contextos urbanos o rurales con características diferentes.
2. Temporalidad de la intervención: Las observaciones y actividades analizadas corresponden a momentos específicos; sería necesario un seguimiento longitudinal para medir efectos sostenidos en el tiempo.

3. Dependencia de datos cualitativos: Aunque la etnografía ofrece profundidad, la ausencia de mediciones cuantitativas complementarias limita la posibilidad de estimar magnitudes o tendencias numéricas más amplias.
4. Posibles sesgos de observación: La presencia del investigador y el hecho de que algunos docentes supieran del estudio pueden haber influido en comportamientos (efecto Hawthorne). Además, la calidad del material de algunas transcripciones traducidas desde escaneos pudo introducir imprecisiones menores en citas textuales.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero deben considerarse al interpretar los alcances del estudio y al planear investigaciones futuras.

5.4 recomendaciones

A partir de los hallazgos, se proponen recomendaciones prácticas e institucionales dirigidas a la I.E. Aguas Blancas, las autoridades educativas, las instituciones formadoras de profesionales de la educación, profesionales de la educación en ejercicio y futuros investigadores:

Para la institución (I.E. Aguas Blancas):

1. Diseñar e implementar un Plan Institucional de Cultura de Paz con objetivos claros, indicadores de impacto, cronograma y responsables. Este plan debe integrar la Cátedra de la Paz, el PEI y el Manual de Convivencia en actividades continuas y evaluables.
2. Formación continua del profesorado en mediación escolar, gestión de conflictos y competencias socioemocionales; incluir talleres prácticos y acompañamiento en aula (coaching pedagógico).

3. Estrategias pedagógicas sistemáticas: institucionalizar metodologías participativas (roles, asambleas, proyectos colaborativos) que trabajen la diversidad a lo largo de las asignaturas y no solo en actividades aisladas.
4. Participación familiar y comunitaria: articular espacios regulares de encuentro con familias y líderes comunitarios para alinear prácticas de convivencia y construir redes de apoyo.
5. Mecanismos de seguimiento y evaluación: crear indicadores simples (p. ej., reducción de incidentes, participación estudiantil, percepción de inclusión) y reportes semestrales que permitan ajustar las estrategias.

Para autoridades educativas y políticas locales:

6. Apoyo en recursos y formación: destinar fondos y programas de capacitación específicos para instituciones en contextos posconflicto y rurales.
7. Redes interinstitucionales: promover la cooperación entre escuelas de la región para intercambiar buenas prácticas y experiencias exitosas.

Para instituciones formadoras de profesionales de la educación:

8. Incorporar pedagogías para la paz en currículos: Incluir asignaturas sobre educación inclusiva, mediación escolar y competencias socioemocionales.
9. Prácticas pedagógicas supervisadas: Establecer pasantías en contextos rurales con evaluación de estrategias dialógicas, para que los futuros profesionales comprendan la realidad de los contextos poco favorecidos.

Para profesionales de la educación en ejercicio:

10. Sistematizar estrategias inclusivas: Transformar acciones puntuales (talleres, actividades, tareas) en planes que permitan la incorporación de todos y todas en las dinámicas institucionales.
11. Homogeneizar estilos pedagógicos: Migrar de enfoques autoritarios a dialógicos, fomentando empatía y participación estudiantil para contrarrestar escenarios de discriminación.
12. Acompañamiento constante a la población discriminada: Establecer rutinas de acompañamiento sostenido para la población discriminada, reconociendo estas prácticas como eje central de la formación pedagógica y no como carga laboral adicional.
13. Articulación comunitaria: Incorporar a las familias en la formación de valores pacíficos, reconociendo que el núcleo familiar constituye el principal espacio de formación de los patrones de pensamiento y comportamiento humano.

Para investigación futura:

14. Estudios longitudinales que midan el impacto de planes institucionales de cultura de paz a mediano y largo plazo.
15. Investigaciones mixtas que combinen profundidad cualitativa con mediciones cuantitativas (encuestas de clima, escalas de convivencia) para estimar magnitudes y relaciones estadísticamente.

16. Líneas temáticas emergentes: indagar específicamente en diversidad de género, efectividad de la Cátedra de la Paz en contextos rurales, y la influencia de procesos familiares en la reproducción de prácticas discriminatorias.

5.5 Cierre

El presente estudio evidencia que la I.E. Aguas Blancas cuenta con condiciones iniciales y voluntades para fortalecer la cultura de paz desde la escuela; sin embargo, la transformación requiere acciones articuladas, formación docente sostenida y el compromiso colectivo de la comunidad. La educación para la paz es un proceso intersectorial y de largo aliento: los resultados aquí obtenidos permiten orientar decisiones institucionales concretas y señalan líneas de investigación futuras que pueden profundizar y validar las propuestas presentadas.

REFERENCIAS

- Altheide, D. L. (1987). Análisis de contenido etnográfico. *Sociología cualitativa*, 10(1), 65-77.
- Alto Comisionado para la Paz (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera.
- Alvarado, L., García, M. (2008). características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 192 – 202.
- Ballesteros Moreno, J. (2025). La acción del estudiante como sujeto político: una oportunidad para la convivencia escolar y la cultura de paz. Tesis doctorales.
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido (3.^a ed.). Ediciones Akal.
- Barrantes, A. (2019). Metodología de la investigación cualitativa: técnicas e instrumentos. Editorial EUNED.
- Bermúdez, M. (2018). La etnografía educativa: una mirada desde la práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 45-62.
- Bowen, G. A. (2009). Análisis documental como método cualitativo de investigación. *Revista de Investigación Cualitativa*, 9(2), 27-40.
- Callejas, L. O. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 415-431.
- Canales Cerón, M. (2006). Grupos focales: una guía práctica para su planificación y ejecución. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 1. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Decreto 1675 de 2013. Reglamentación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). Manual de investigación cualitativa (3rd ed.). SAGE Publications.

- Díaz Hernández, F., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed., p. 120).
- Dillenbourg, P. (1999). ¿Qué entiendes por aprendizaje colaborativo? En P. Dillenbourg (Ed.), Aprendizaje colaborativo: enfoques cognitivos y computacionales (pp. 1-19). Elsevier.
- Echavarría Grajales, C. V., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N. A., González Meléndez, L., & Castro Beltrán, L. A. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Cuadernos de Administración, 28(51), 159-187.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27.
- Figueroa Ibarra, C. (2016). Violencias y resistencias: desafíos para una pedagogía de la diferencia en Colombia. Revista Colombiana de Educación, (71), 45–66. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4981>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1994) *Educación y participación comunitaria, nuevas críticas en educación*, Paidós, México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Disponible en: https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido_10145/
- Galtung, J. (1990). Conceptos de paz y cultura de paz. En: Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra. Revista de Cultura de Paz. DOI: 10.58508/cultpaz.v8.228.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Galtung, J. (2009) P. Calderón Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista paz y conflictos, 2. 60 – 81. Recuperado de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/sociojuridico/article/view/3582/3061>
- Giroux, H. (1990). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. Social Text, (28), 55–76.

- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Giroux, H. (1998) La escuela y la lucha por la ciudadanía, Siglo XXI, México. Recuperado de <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/f752789d-893e-4861-9434-60146ea74b95/content>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, D., Pérez, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra ximhai*, 11(1), 63-81.
- Hernández de Velazco, J., Chumaceiro, A. C., Trejo, G. Y. Z., & Luzardo, M. T. A. (2018). Cultura para la paz en Colombia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (86), 612-641.
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Academia.edu.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (4.ª ed., p. 445).
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Sao Paulo: Aique.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Grupos focales: Guía práctica para la investigación aplicada* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *Entrevistas: Una introducción a la investigación cualitativa*. Sage Publications.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328361_archivo_pdf_ley_1620_2013.pdf

Ley 1732 de 2014.}

Martínez Guzmán, V. (2001). Filosofía para hacer las paces. Icaria.

McLaren, P. (1998) La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI, México.

Mena, L., & García, C. (2020). Educación para la paz y diversidad en contextos escolares: Una aproximación desde las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(84), 75–89.

Ministerio de Educación Nacional (2016).

Morgan, D. L. (1996). Grupos focales. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Naciones Unidas. Asamblea General. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243). <https://digitallibrary.un.org/record/285677>

Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

Pascual-Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra-Ximhai*, 10(2). Disponible en <file:///C:/Users/serwi/Downloads/Dialnet-PedagogiaDeLasDiferenciasYLaEquidadDesdeYHaciaUnaE-7898253.pdf>

Pérez, A. (1999). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Editorial Ciencias Sociales.

Rincón Ávila, J. T. (2023). Uniendo Fronteras: estrategia pedagógica inclusiva e intercultural para el desarrollo de competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje en niños migrantes venezolanos de 4 a 12 años.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

- Ruz, J. (2006) Convivencia y calidad de la educación. OEI. Santiago. Recuperado de <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/f752789d-893e-4861-9434-60146ea74b95/content>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. Academia.edu.
- Sampieri-Cabrera, R. (2023). Metodología de la investigación cualitativa y etnográfica. Editorial Académica.
- Sandoval Forero, E. A. (2013). Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos. *Revista Ciencias Sociales*, 141, 11-24.
- Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. NY: Cornell University Participatory Action Research Network, P. 17.
- Tedesco, J. C. (1995). Educación y justicia social en América Latina. Fondo de Cultura Económica.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Torres Florián, R. J. (2022). La música folclórica una estrategia para la acción política colectiva, construcción de paz territorial y reconocimiento a la diversidad cultural.
- Toro Osorio, K., De Armas, T. A., & Romero Zúñiga, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 355-370.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas. Desclée de Broker, Bilbao. Recuperado de: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/1.Cultura_Paz_DH_Educacion_Jose_Tuvilla.pdf
- UNESCO. (2005). Educación para todos: El camino hacia la inclusión.
- UNESCO. (2008). Guía para la educación inclusiva: Asegurar el acceso a la educación para todos.
- UNESCO. (2017). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. París: UNESCO.

Zuluaga, G. (2021). Prácticas de exclusión y discursos de odio en la escuela colombiana: desafíos para una educación intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 45–67