

Prácticas pedagógicas, movilización y construcción de paz en territorios en disputa:
experiencia desde el Instituto Agropecuario Santa Rosa, Bolívar, Santander

Alejandro Patiño Maya, Amalia Blanco García y Samanta Moreno Morales

Asesor: Alvelayis Nieto Mejía

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C

2026

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	4
1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Objetivos	6
Objetivo General.....	6
1.3 Justificación.....	7
1.4 Marco teórico	9
1.4.1. <i>Movilización social y formación política: la praxis colectiva como fundamento pedagógico</i>	9
1.4.2. <i>Construcción de paz (cultura de paz): de la ausencia de conflicto a la justicia estructural</i>	11
1.4.3. <i>Educación y convivencia: el espacio escolar como laboratorio democrático</i>	13
1.4.4. <i>Síntesis argumentativa: supuestos teóricos para una investigación-acción en el aula</i>	18
1.4.5. <i>Conclusión del marco: Hacia una praxis educativa integradora</i>	20
Capítulo 2. Diseño Metodológico	20
2.1 Enfoque Metodológico	20
2.2 Contexto y Participantes.....	24
2.2.1 <i>Consentimientos</i>	24
2.3. Instrumentos de Recolección de Datos	25
Capítulo 3. Implementación y Reflexión	26
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	26
3.2 Observaciones y Ajustes	27
3.3 Análisis de Datos.....	27
Capítulo 4. Resultados y Discusión	28
4.1. Resultados	28
4.1.1. <i>Objetivo específico: Comprender los significados y las prácticas cotidianas de convivencia, conflicto y paz que residen en la comunidad educativa del Instituto Agropecuario Santa Rosa</i>	28
4.1.2. <i>Objetivo específico: Mapear las redes de liderazgo, los espacios de decisión colectiva y los repertorios de acción que constituyen la participación social en el Instituto Agropecuario de Santa Rosa</i>	38
4.1.3. <i>Objetivo específico: Diseñar, a partir de la descripción de la convivencia escolar y el mapeo de la participación comunitaria, un conjunto de estrategias pedagógicas</i>	

<i>para la transformación de conflictos que integre saberes locales y fomente la agencia estudiantil</i>	43
5. Conclusiones y Recomendaciones	45
5.1. Síntesis y hallazgos	45
5.2. Propuestas de Mejora	46
5.3. Líneas Futuras de Investigación	47
6. Referentes bibliográficos	49

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

La escuela, como espacio formativo, de socialización y de transformación en la vida de niños, niñas y jóvenes, principalmente en contextos de vulnerabilidad, desempeña un papel fundamental, toda vez que no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también actúa como agente de socialización de valores, normas y habilidades que facilitan la convivencia pacífica y la participación en la sociedad. Por tanto, la escuela tiene la responsabilidad de formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su comunidad, impulsando la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la reciprocidad entre individuos. Además, se constituye como un espacio transcendental para implementar estrategias pedagógicas encaminadas a la construcción de paz, la movilización social y el fortalecimiento del tejido comunitario, favoreciendo así a la conversión de la realidad social y al desarrollo integral de sus estudiantes. De esta manera, la escuela no solo enseña contenidos, sino que también moldea la cultura, las actitudes y las competencias que facultan a las nuevas generaciones construir entornos más justos y cohesionados.

Sin embargo, en Colombia este proceso se ve desdibujado, por situaciones que irrumpen en lo más profundo de la cotidianidad, ya que se encuentran en territorios que han sido marcados por diferentes violencias (Caballero León et al., 2022), esto genera huellas y grietas en el tejido social, cultural, político y económico; empero, también se ve influenciado en un aspecto fundamental de la vida social, la escuela.

La vida de los docentes, los estudiantes y las comunidades se ha visto marcada por dinámicas violentas de algunos territorios, “entre 1980 y 2021 [...] hubo 881 afectaciones a comunidades escolares por el conflicto armado. Allí se incluyen hechos que atentaron contra la vida o la integridad de niñas, niños, adolescentes y docentes.” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 102) Estos escenarios, ocasionan que la vida en las escuelas se convierta en un reto, intentando reconstruir redes sociales y tejidos donde se promueva el diálogo, para convertirse en espacios de protección de DDHH y procesos de transformación colectiva y social.

De acuerdo con la información de diferentes informes, se puede observar que la escuela aún es un blanco fácil donde se pueden desarrollar disputas y procesos de cultura de paz. “Además de su vocación pedagógica, la escuela se convirtió en un espacio de reunión para la comunidad. Esto no solo la volvió un lugar estratégico para desarrollar actividades de vigilancia, sino que también implicó que los impactos trascendieran al tejido comunitario.” (Comisión de la verdad,

2022, p. 99). Este paisaje sigue demostrando que la escuela, en lugares vulnerables y tocados por la violencia, se convierten en sitios inseguros, violentos y que generan miedo y desconfianza; esto impacta en el derecho a la educación, pero también en lo difícil que puede ser, en algunos lugares, la posibilidad de construir un ambiente y una cultura de paz y convivencia.

En el entorno rural del municipio de Bolívar, Santander, el Instituto Agropecuario Santa Rosa se configura como un espacio clave para la formación de niños, niñas y jóvenes que habitan territorios determinados por condiciones de vulnerabilidad social, económica y, en algunos casos, por las consecuencias del conflicto armado que ha afectado a diversas regiones de Colombia. Bajo estas circunstancias, la educación logra consolidarse como un elemento para la construcción de paz y el fortalecimiento de los tejidos comunitarios.

Sin embargo, al interior de las instituciones educativas se logra identificar, por ejemplo, problemáticas asociadas a la convivencia escolar, tales como: conflictos personales, malas prácticas en la resolución de riñas o altercados, intolerancia exagerada y poca participación en los procesos colectivos de toma de decisiones. Esta realidad deja sobre la mesa las limitaciones que se encuentran en el contexto, para la implementación de estrategias didácticas encaminadas a la formación en valores democráticos, ciudadanías activas y críticas y culturas de paz.

De igual forma, se evidencia, en este contexto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en la entrega de contenidos académicos o curriculares, por ejemplo, en la asignatura de cátedra de paz se propicia la memorización de fechas relacionadas con el Acuerdo de Paz de 2016 o la importancia del gobierno escolar dentro de las instituciones, esta realidad deja en segundo plano otras dimensiones de la formación escolar, la socioemocional, política y comunitaria. Este escenario se ve aún más complejo cuando se establece que hay una carente articulación entre la institución educativa, las familias y la comunidad.

Lo mencionado en los párrafos anterior hace que el desarrollo de acciones conjuntas donde se incentiven la convivencia y la transformación social del entorno se vea fuertemente restringido. Ahora bien, las consecuencias de esto último se verán de manera más clara en los resultados de este estudio, donde, por ejemplo, la vía principal para la solución de una dificultad es el rector

Con ello más desarrollado, y frente a posibles causas de esas problemáticas es válido mencionar que, la formación pedagógica y política de las y los docentes también requiere de una revisión sistemática y profunda, y aunque no era objeto central de este documento, se logró observar

que no hay un enfoque participativo y comunitario a la hora de desarrollar el currículo; es decir, se acepta mayoritariamente lo que escribe el Ministerio de Educación Nacional.

Al no abordarse esta situación, persiste el riesgo de que se prolonguen prácticas de violencia y exclusión tanto en el ámbito escolar como en la comunidad, aminorando los procesos de construcción de paz y coartando la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con su entorno.

A este respecto, surge la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que, a partir de una perspectiva política y comunitaria, revitalicen la convivencia escolar y promuevan la movilización social como un elemento clave para la evolución de las dinámicas educativas y sociales en el Instituto Agropecuario Santa Rosa.

De acuerdo con esto, se puede decir que la investigación no se reduce a documentar procesos de violencia histórica o los efectos que ha traído, sino a reconocer que desde la escuela y el aula se generan procesos políticos, de resistencia, de reconstrucción y de transformación; por lo que se pueden fomentar conductas que propicien a la cultura de paz y buena convivencia.

Pregunta de investigación

¿De qué manera las estrategias pedagógicas, a partir de una perspectiva política y comunitaria, pueden fortalecer la convivencia escolar y contribuir a la construcción de paz en el Instituto Agropecuario Santa Rosa del municipio de Bolívar, Santander?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Comprender los significados de paz, conflicto y convivencia construidos por los y las estudiantes, y mapear los repertorios de acción que configuran su participación dentro y fuera de la escuela.

Objetivos específicos

1. Identificar los significados y las prácticas cotidianas de convivencia, conflicto y paz que residen en la comunidad educativa del Instituto Agropecuario Santa Rosa.
2. Mapear las redes de liderazgo, los espacios de decisión colectiva y los repertorios de acción que constituyen la participación social en el Instituto Agropecuario de Santa Rosa.

3. Diseñar, a partir de la descripción de la convivencia escolar y el mapeo de la participación comunitaria, un conjunto de estrategias pedagógicas para la transformación de conflictos que integre saberes locales y fomente la agencia estudiantil.

1.3 Justificación

El presente estudio se asocia a la necesidad de comprender y transformar las dinámicas de convivencia en contextos educativos vulnerables, donde subsisten conflictos coligados a desigualdades estructurales, condicionadas oportunidades de participación y tensiones en la construcción de tejido social. En el caso del Instituto Agropecuario Santa Rosa, estas prácticas se expresan de manera cotidiana, configurando significados diversos sobre la convivencia, el conflicto y la paz, los cuales no han sido problematizados desde una perspectiva pedagógica y política.

La transformación de actitudes, valores y comportamientos para fomentar una cultura de paz es el objetivo fundamental de la relación que existe entre Educación, Movilización social y la Construcción de paz. En este sentido, la Educación para la paz es trascendental en la construcción de una sociedad justa; la Movilización social permite la participación colectiva para transformar realidades; y la Construcción de paz requiere combinar educación, justicia y participación.

Las instituciones educativas no son espacios que se escapen a las lógicas y vejámenes del conflicto armado en Colombia (Cuesta Moreno, 2021), por el contrario, y como bien lo relató la Comisión de la Verdad (Velásquez & Gallego, 2023), las comunidades educativas han tenido que vivir en carne propia el trasegar de la guerra y los enfrentamientos entre actores armados.

Cabe mencionar que, según la Comisión de la Verdad (Velásquez & Gallego, 2023), entre 1986 y 2021 se dieron alrededor de 881 casos de afectación a comunidades educativas; por ende, este trabajo parte de preguntarse por cómo construir al interior de las instituciones educativas, donde habitan estudiantes víctimas del conflicto e hijos o hijas de algunos victimarios, entornos de buena convivencia, respeto, empatía y paz. Por otro lado, parte de reconocer que las vivencias de los y las estudiantes son fuentes valiosas de conocimiento, para entender, desde su perspectiva, cómo se vivió el conflicto armado y cómo se vive ahora las nuevas dinámicas violentas (Mera Rodríguez, 2019).

En este sentido, esta investigación es una posibilidad para ampliar el conocimiento del conflicto armado desde lo particular, desde las vivencias individuales y para conocer cómo hoy esas

experiencias victimizantes transforman las realidades educativas (Alzate Zuluaga, 2022). Asimismo, la firma de un acuerdo de paz con un actor armado no se traduce en paz y tranquilidad para las comunidades; por lo tanto, este ejercicio también puede aportar a futuros diálogos y a tener más presente a las comunidades educativas que se encuentran entre las partes enfrentadas.

Así las cosas, se refuerza la importancia del diálogo crítico entre los paradigmas pedagógicos y teóricos (Freire, Walsh, Galtung) y las voces, cuerpos y experiencias de la comunidad educativa de Santa Rosa, (Bolívar – Santander). Es un ejercicio que cobra relevancia en ese territorio, bajo sus lógicas internas y para su comunidad.

Por otro lado, se vuelve muy pertinente dejar por escrito o instalada en la institución una propuesta pedagógico-política concreta y viable, co-diseñada con sus actores y para ellos; un elemento que posibilitará la discusión sobre cómo se gestiona el conflicto, la convivencia y la paz. Es decir, es una posibilidad para alcanzar lo que se ha conceptualizado como paz positiva estructural, donde se podrá sustituir “represión por libertad, equidad por explotación, y los reforzará con diálogo en lugar de penetración, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación” (Jiménez Bautista, 2021, p. 17).

La relevancia social de este estudio reside en su potencial para afianzar procesos educativos que incurran directamente en la construcción de comunidades más vinculadas y participativas. Igualmente, su utilidad práctica se especifica en la posibilidad de que las estrategias diseñadas sean efectuadas por docentes y actores comunitarios, contribuyendo a la integración de saberes locales y el fortalecimiento de la agencia estudiantil en la evolución de su entorno.

Así mismo, los líderes estudiantiles y comunitarios se favorecerán del reconocimiento y fortalecimiento de las redes de participación y los espacios de decisión colectiva, lo cual puede fomentar procesos de movilización social desde el ámbito educativo. A nivel institucional, por ejemplo, los resultados podrán servir como elemento para el diseño de experiencias didácticas más pertinentes, contextuales e inclusivas. En conclusión, la comunidad académica se verá favorecida al contar con un estudio que relaciona la comprensión de sus prácticas cotidianas, el análisis de la participación social y el diseño de estrategias pedagógicas, lo que contribuye al desarrollo del campo de la educación para la paz desde una enfoque contextualizado y crítico.

1.4 Marco teórico

El presente apartado teórico se enmarca en el relacionamiento entre la educación, la movilización social y la construcción de paz, aquí se consideran estos campos como elementos dinámicos e indispensables dentro de la transformación social, especialmente en contextos caracterizados por la vulnerabilidad, la desigualdad y la conflictividad. Así las cosas, el proceso educativo logra superar una de sus funciones, la tradicional y de transferencia de conocimientos. Para así, posicionarse como una práctica política y ética encaminada a la formación de sujetos críticos, capaces de incidir en la realidad social y de participar en la construcción de comunidades más justas y pacíficas.

Bajo esta idea, construcción de paz no se limita a una ausencia de violencias directas o a una tensa calma; por el contrario, involucra la generación de unas nuevas condiciones estructurales y culturales que beneficien la convivencia, el reconocimiento del otro y la otra y la resolución pacífica de las diferencias, sin desconocer que son necesarias en cualquier ámbito. Por otro lado, la movilización social emerge como un componente clave en esta realidad, pues posibilita la deliberación, el desacuerdo con la administración, la creatividad, la reivindicación de derechos, la construcción de un tejido social sólido y la articulación entre actores escolares o sociales.

Lo mencionado anteriormente se relacionan con un enfoque sociocrítico e intercultural, donde se entiende la educación como un proceso transformador, políticamente activo, contextualizado y orientado hacia la justicia social (Walsh, 2009; Cendales, Mejía y Muñoz, 2016). Por ende, las categorías que se proponen en este documento no se limitan a una mera revisión bibliográfica, sino que se sitúan como una forma de argumentar y de aporte en la comprensión de la intervención educativa en el contexto específico del Instituto Agropecuario Santa Rosa. Es decir, la conceptualización de convivencia, participación y memoria, por ejemplo, se utilizarán como unos lentes para transformar de manera más acertada la realidad de este territorio y no para meramente describir unas situaciones puntuales (González, 2016; Quintero, 2019).

1.4.1. Movilización social y formación política: la praxis colectiva como fundamento pedagógico

La movilización social se entiende como un proceso comunitario, popular y colectivo, mediante el cual las personas se organizan para transformar condiciones de vida, exigir y luchar

por derechos y ejercer una ciudadanía activa. En este sentido, resulta fundamental retomar aportes teóricos que permitan comprender la movilización social como proceso formativo y político.

En esta categoría se pretende visualizar el papel de la escuela y los movimientos sociales como escenarios esenciales en la construcción de ciudadanía y conciencia crítica. Para Avellaneda (2013) la escuela juega un papel importante y trascendental al cambiar su función tradicional de instrucción para llevarla a fomentar espacios deliberativos de formación en política vinculando pensamiento crítico y trabajo comunitario. El estudiante debe asumir un rol más activo en cuanto a la potenciación de sus capacidades políticas, y así, facilitar su participación informada, en temas de esta índole. Las Instituciones educativas deben pensarse como laboratorios de democracia donde se comprueban formas de participación ciudadana.

Así mismo, desde una teoría crítica, la educación y la pedagogía deben comprenderse como procesos que promueven la conciencia social y transformación colectiva. En este sentido Paulo Freire plantea que la liberación no es un acto individual, sino un proceso colectivo de toma de conciencia y acción transformadora sobre la realidad, ya que el ser humano reconoce su realidad y comprende que puede trabajar en ella y generar cambios significativos; se trata de generar acciones que permitan el intercambio de ideas para actuar sobre la realidad (Freire, 1970). Por lo que el autor afirma que “[...] no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión.” (Freire, 2005, p. 172) Esta perspectiva invita a concebir la educación cómo un espacio de dialogo, colaboración y participación, donde los sujetos son reconocidos como protagonistas la praxis social.

Desde una mirada latinoamericana, Orlando Fals Borda resalta la importancia de la praxis popular y la participación colectiva, partiendo del reconocimiento del contexto y la autonomía comunitaria. En su investigación propone una herramienta pedagógica importante para relacionar la educación con la transformación social. Se parte del supuesto de que el conocimiento se construye colectivamente y debe estar orientado a la praxis (Fals Borda, 1987). La IAP (Investigación, acción participativa) atiende al proceso de conjunción entre saberes, en el que el proceso investigativo se vuelve un proceso horizontal, en donde colectivamente (educadores, estudiantes y comunidad) se comparten saberes y se construyen soluciones que estén orientadas al contexto (Orlando Fals Borda, 1991).

Los principios de interacción y organización en la praxis de la IAP conducen a otras consecuencias importantes. Por ejemplo, ella induce a la creación de su propio campo, con el

fin de extenderse en el tiempo y en el espacio, vertical y horizontalmente, en las comunidades tanto como en las regiones. Esta expansión ocurre en movimientos de espiral, partiendo de los niveles micro y extendiéndose a los niveles macro, adquiriendo así una dimensión política. (Fals Borda, 1991, p. 11).

De acuerdo con esto, se puede ratificar que la organización social no solo nos enseña a poder modificar estructuras políticas o económicas, sino también a transformar mentalidades y valores que persistan en una comunidad, en este sentido, la movilización cuenta con un carácter pedagógico que permite fortalecer, aprender transformar el entorno, ya que impulsa a la participación ciudadana (Paulo Freire, 1970). Por su parte Manuel Castells, logra ubicar la movilización y la organización social contemporánea entre lo local y lo global, entendiendo lo importante que es la comunicación, el trabajo colaborativo y las redes, para generar procesos de conciencia política (Castells, 2012).

En síntesis, la movilización social y la formación política se comprenden como métodos pedagógicos que van más allá de la acción colectiva inmediata, estableciéndose como escenarios de aprendizaje, desarrollo del pensamiento crítico y transformación social. A partir de los aportes de diversos autores, los procesos de participación e incidencia social se exponen como prácticas ilustrativas que suscitan la autonomía, el empoderamiento y la construcción de sujetos idóneos para incidir de manera consecuente y crítica en sus contextos.

1.4.2. Construcción de paz (cultura de paz): de la ausencia de conflicto a la justicia estructural

El concepto de construcción de paz insta a un proceso político y social que busca analizar y reformar las condiciones estructurales que dan paso a los conflictos violentos, así mismo, promueve relaciones entre el individuo y la comunidad fundadas en el respeto, la participación y la justicia social. En este marco Johan Galtung sostiene: La violencia está integrada en la estructura y se manifiesta como desigualdad de poder y, en consecuencia, como desigualdad de oportunidades en la vida. (Galtung, 1969, p. 171).

Esta afirmación lleva a pensar que la violencia no debe atacarse solo en hechos aislados, sino que es necesario suprimirla y repensarse las estructuras sociales, que son quienes replican procesos violentos en la sociedad, como desigualdades profundas que acortan las posibilidades en algunos grupos. Lo habitual, al ser violencias que son perpetradas por las estructuras, son

violencias silenciosas y muchas veces invisibles, a comparación de las violencias en manos, por ejemplo, de grupos armados. Sin embargo, aunque sean silenciosas, tienen efectos devastadores y reales; con alcances grandes dentro de la sociedad (Arenas-Villamizar et al., 2019).

Esta violencia estructural descrita por Johan Galtung es el telón de fondo contra el cual la movilización social, desde la perspectiva de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, se levanta como una *praxis* de liberación y construcción de alternativas (Galtung, 1969; Freire, 1970; Fals Borda, 1991). Frente a estructuras sociales que transcriben la desigualdad, la exclusión y la negación de derechos, la acción colectiva consciente se convierte en un proceso transformador que busca dismantelar dichas formas de violencia invisibilizada. Para Paulo Freire, esta movilización comprende un ejercicio de concientización (*conscientização*), mediante el cual los sujetos reconocen las causas estructurales de su opresión y asumen un rol activo en la transformación de su realidad (Freire, 1970). En sintonía, Orlando Fals Borda concibe la movilización social como una práctica participativa y emancipadora, basada en el conocimiento construido desde las comunidades, que fortalece el poder popular y promueve cambios sociales dirigidos a la justicia y la dignidad humana (Fals Borda, 1991). Por tanto, la movilización social no solo coteja la violencia estructural, sino que abre caminos hacia una convivencia democrática y una paz sustentada en la equidad social

Teniendo en cuenta lo anterior, Johan Galtung (2003) plantea la idea de que la paz no es solo la ausencia de conflictos armados o guerras (que él lo denomina paz negativa), sino que la construcción de paz es la presencia de justicia social, equidad y buen vivir en las relaciones sociales y humanas. En sus palabras: “la ausencia de violencia estructural es lo que hemos denominado justicia social, que es una condición definida positivamente (distribución igualitaria del poder y los recursos)”. (Galtung, 1969, p. 183)

En este sentido, la construcción de paz se da cuando estas estructuras sociales garantizan los derechos de cada una de las personas y comunidades, además de garantizar la igualdad de oportunidades y así hacer repartición equitativa de recursos y poder.

Desde este enfoque, se puede observar que la construcción de paz y de una cultura de paz, no es un proceso pasivo, sino un proceso de *praxis* y transformación, que está orientado a crear condiciones que favorezcan a un ambiente sano, rodeado de justicia y procesos que vayan en la línea del buen vivir. Y aunque el autor no trabaja explícitamente el tema de la educación y la escuela en procesos de construcción de paz, se deduce que al ser un proceso que transforma

desde las estructuras, la educación se puede ver como un camino para lograrlo, ya que la educación para la paz ayuda a promover relaciones justas, convivencia y resolución pacífica de conflictos.

En este sentido, la escuela se va convirtiendo en un escenario importante para la construcción de la cultura de paz y convivencia, promoviendo prácticas pedagógicas que fortalecen el diálogo y la participación, que ayuda a la formación de comunidades educativas en un ambiente inclusivo y comprensivo.

1.4.3. Educación y convivencia: el espacio escolar como laboratorio democrático

La educación y la convivencia están estrechamente vinculadas en el entorno educativo, ya que este además de ser un espacio de adquisición de conocimientos, se configura como un lugar donde los estudiantes aprenden a relacionarse, dialogar, respetar y resolver conflictos de manera pacífica (Paulo Freire, 1970). La educación para la convivencia propone impulsar los valores del respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la justicia. Lo cual implica el reconocimiento de la diversidad cultural, social y personal como un tesoro, y no como origen de conflicto (Johan Galtung, 1969; Orlando Fals Borda, 1991).

Ahora bien, dentro de los elementos fundamentales para la construcción de una sociedad pacífica se encuentra la educación, donde esta sea capaz de dejar atrás la mera transmisión de conocimientos académicos y curriculares, para incluir la formación en valores, actitudes y comportamientos que intervengan de manera directa sobre las formas de convivencia; es decir, la educación como una práctica esencialmente política (Freire, 1970).

Así las cosas, la convivencia es producto y se fortalece en los entornos educativos, en la familia, y en las comunidades, a través de la formación situada, el respeto por la vida, el diálogo, la crítica, la autocrítica, la empatía, la subjetivación, la cooperación, entre otros elementos, todos necesarios en el marco de una sociedad políticamente activa. Asimismo, estas habilidades le facilitarán a las y los estudiantes la solución de conflictos de manera asertiva y sin necesidad de apelar a la violencia (Fals Borda, 1991).

La relación entre educación y paz es muy honda y compleja. Una educación encauzada a la convivencia pacífica promueve la justicia, la inclusión y el respeto por los derechos humanos. Al enseñar a escuchar, a aceptar diferencias y a condenar la violencia como forma de solución, se contribuye a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar

colectivo. Esta visión de la convivencia como un espacio de reconocimiento y diálogo es el puente concreto hacia la construcción de la paz positiva descrita por Galtung (1969) al interior del ámbito escolar.

Desde este punto de vista la convivencia escolar se piensa como un cumulo de relaciones interpersonales dada entre los miembros de la comunidad educativa, lo que favorece el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes. Galtung (2003) conecta la convivencia con la educación para la paz como una construcción activa de relaciones justas y equitativas entre los miembros de la comunidad educativa. Para Freire (1970) una educación liberadora es en la que se fomenta el dialogo y la corresponsabilidad como condición fundamental para una convivencia democrática.

Dándole una mirada a una perspectiva contemporánea Walsh (2009), propone una educación intercultural critica, la cual, se fundamenta en reconocer las diferencias étnicas, culturales y epistemológicas como cimiento para una convivencia plural, descolonizadora y transformadora. Cendales, Mejía y Muñoz (2016) subrayan que la educación popular fomenta practicas pedagógicas que fortalecen la participación, la solidaridad y la construcción colectiva del saber impulsando de esta manera la convivencia democrática y emancipadora.

Desde el plano metodológico Paulo Freire, Catherine Walsh y Cendales & Mejía dan a conocer principios solidos que pretenden comprender y promover los procesos educativos encaminados a la sana convivencia, el dialogo y la transformación social. El proyecto freireano (1970) se proyecta desde una pedagogía dialógica y problematizadora, donde los sujetos construyen el conocimiento de manera colectiva a partir de sus presaberes y de una reflexión crítica de su realidad, permitiendo esto, que la convivencia se consolide como una práctica cotidiana basada y/o sustentada en el respeto, la comunicación lateral y la construcción conjunta de sentido. (Freire, 1970).

Estos enfoques no se limitan solo a una visión teórica, ellos orientan una práctica educativa y de investigación que se basa en la acción y la reflexión. Tomando como principio que la convivencia escolar es un proceso social, político y ético se requiere metodologías que fomenten la cooperación, la mediación el aprendizaje colaborativo, estos elementos fortalecen tejido social y el desarrollo integral. Así, la investigación que tome como sustento estas perspectivas se inscribe dentro de un enfoque cualitativo y socio – critico, en el cual los actores educativos se consolidan como los protagonistas de la transformación.

En el escenario colombiano, la convivencia escolar logra importancia a partir de los retos originados en el conflicto armado, la exclusión social y la violencia. Por esto, la ley que en el país promueven estrategias pedagógicas orientadas a promover una resolución pacífica de conflictos, la mediación escolar y la formación ciudadana es la Ley 1620 de 2013, así como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Dentro del proceso formativo, la convivencia y la educación son dimensiones inherentes, toda vez, que el entorno educativo no solo cumple la función de transmitir saberes académicos, sino que, además, se consolida como un espacio donde se aprenden y practican todas las habilidades sociales. En este sentido para lograr la consolidación de una comunidad democrática, la educación para la convivencia implica formar seres capaces de reconocer al otro en sus diferencias, respetar, dialogar y resolver conflictos de manera pacífica.

Dándole una mirada a una perspectiva contemporánea Walsh (2009), propone una educación intercultural crítica, la cual, se fundamenta en reconocer las diferencias étnicas, culturales y epistemológicas como cimiento para una convivencia plural, descolonizadora y transformadora. Cendales, Mejía y Muñoz (2016) subrayan que la educación popular fomenta prácticas pedagógicas que fortalecen la participación, la solidaridad y la construcción colectiva del saber impulsando de esta manera la convivencia democrática y emancipadora.

Desde el plano metodológico Paulo Freire, Catherine Walsh y Cendales & Mejía dan a conocer principios sólidos que pretenden comprender y promover los procesos educativos encaminados a la sana convivencia, el diálogo y la transformación social. (Freire, 1970; Walsh, 2009; Cendales & Mejía, 2013).

El proyecto freireano (1970) se proyecta desde una pedagogía dialógica y problematizadora, donde los sujetos construyen el conocimiento de manera colectiva a partir de sus presaberes y de una reflexión crítica de su realidad, permitiendo esto, que la convivencia se consolide como una práctica cotidiana basada y/o sustentada en el respeto, la comunicación lateral y la construcción conjunta de sentido.

Estos enfoques no se limitan solo a una visión teórica, ellos orientan una práctica educativa y de investigación que se basa en la acción y la reflexión. Tomando como principio que la convivencia escolar es un proceso social, político y ético se requiere metodologías que fomenten la cooperación, la mediación el aprendizaje colaborativo, estos elementos fortalecen tejido social y el desarrollo integral. Así, la investigación que tome como sustento estas

perspectivas se inscribe dentro de un enfoque cualitativo y socio – crítico, en el cual los actores educativos se consolidan como los protagonistas de la transformación.

La educación es un instrumento esencial para fortalecer la convivencia y construir la paz. Invertir en una educación integral y en valores no solo optimiza la calidad de vida de las personas, sino que también sienta las bases para una sociedad más solidaria, pacífica y justa.

En el desarrollo de todos los procesos educativos, resulta importante resaltar el papel que cumplen los modelos pedagógicos, ya que son el punto guía de la labor docente, de las estrategias y de las formas en que se interactúa en el aula, “un modelo se constituye en una guía que orienta decisiones en una realidad compleja.” (Chamorro y Borjas, 2020, p. 87)

Cada modelo, cumple con una mirada particular de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el escenario de la investigación resulta importante tener en cuenta los diferentes enfoques para dar sustento a el objetivo inicial del trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, los modelos y enfoque pedagógicos que se tendrán en cuenta para la exploración serán el enfoque o modelo socio crítico, el intercultural crítico y el enfoque de educación para la paz; ya que pueden ofrecernos herramientas clave desde su teoría para comprender y sustentar el problema que se pretende abordar a lo largo de la investigación.

En el enfoque sociocrítico, por su parte, es importante mencionar que uno de sus impulsores es el pedagogo Paulo Freire, quien siempre vio el acto de enseñar como un proceso de libertad y de horizontalidad; entendiendo que cada persona es libre de tomar consciencia de su realidad y desde allí hacer transformaciones, “Paulo Freire concibe el espacio educativo como medio para la formación de ciudadanos y la promoción del ejercicio de su ciudadanía.” (CLACSO, 2018, p. 65).

Dentro de los postulados del autor, se promueve el dialogo y la participación, “a través de este la educación puede superar la transmisión mecánica de conocimientos y convertirse en un espacio que genere procesos de problematización, a través de los cuales los sujetos de la educación se reconozcan como sujetos y objetos de cambio.” (CLACSO, 2018, p. 60).

Donde no solo el estudiante tiene un proceso de aprendizaje, sino también el docente se sumerge en el mismo mecanismo, esto hace que su papel sea un papel de guía en el camino del estudiante.

Como se menciona con anterioridad, el estudiante toma papel activo en su proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que permite al estudiante tomar rápidamente consciencia de su entorno y así, desarrollar un pensamiento crítico frente a diferentes sucesos que en el contexto puedan aparecer y convertirse en agentes de cambio, “es este diálogo que hace que las personas se forjen a sí mismas, no en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (CLACSO, 2018, p. 41)

En este sentido, hay un proceso de transformación social, lo que implica que haya una praxis que parta desde la consciencia y la reflexión de lo social y de lo que es familiar al estudiante. No es el acto de transmitir conocimientos sino, a partir de lo conocido, desentrañar una realidad que no es visible y participar de manera activa en la transformación social; desde el trabajo de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, se propone implementar la metodología de la IAP (Investigación Acción Participativa), “como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno.” (Fals Borda, 1999, p. 9) que utiliza el enfoque sociocrítico de Freire, en donde los propios sujetos investigan su realidad y hallan soluciones colectivas.

De esta forma, el enfoque sociocrítico freireano orienta la investigación hacia una experiencia educativa más crítica, reflexiva y liberadora que busca transformar el mundo a partir del dialogo y de una participación consistente. (Freire, 1970).

Hay propuestas educativas que buscan reconocer y dar voz a las culturas que históricamente han sido vistas como culturas minoritarias; dentro de estas propuestas es importante mencionar el enfoque intercultural crítico, ya que es un enfoque que no solo busca visibilizar sino también cuestionar todo ejercicio de poder y dominación que alrededor de la enseñanza se ha ido impartiendo, este enfoque ha sido desarrollado ampliamente por la autora Catherine Walsh, entendiendo que la historia ha sido construida desde una mirada académica de manera vertical, “de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados”. (Walsh, 2010, p. 4) y no desde una mirada horizontal donde cada parte tenga la libertad de escribir su propia historia, generando pensamiento crítico y reflexión desde cada contexto ya sea cultural, histórico o político.

Al reconocer las diferencias culturales y de saberes, se pretende promover la igualdad en el ámbito escolar y las relaciones que allí se desarrollan, apostando por una educación que, en vez de generar opresión, libere en su práctica. “Por eso, se entiende como una estrategia, acción y

proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.” (Walsh, 2010, p. 4)

De este modo, Catherine Walsh desde el enfoque intercultural, propone que la educación sea vea como un proceso plural, contextual y liberador, que reconoce la diversidad como fuente de resistencia, creación y transformación social.

La educación es un elemento primordial en la construcción de una cultura de paz, fomentando una sensibilización sobre los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la capacidad de cambiar la naturaleza del conflicto para que sea más constructivo.

El enfoque de educación para la paz de Johan Galtung (2003) se basa en una paz positiva la cual implica la presencia de justicia social, integración y desarrollo humano; además de la ausencia de violencia. Considera la paz como el despliegue de vida, y esta se construye a través de la transformación de conflictos en oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (Galtung, 1996)

Galtung (2003) distingue tres tipos de violencia: directa (actos de violencia física), estructural (violencia inherente a las estructuras sociales) y cultural (violencia que se manifiesta a través de símbolos, ideologías y normas). En la educación para la paz, es crucial abordar estos tres tipos de violencia para construir así, una sociedad más justa y pacífica (Galtung. 1990).

Se debe tomar en consideración que educar para la paz es un proceso continuo y no limitado únicamente a la enseñanza de conocimientos sobre la paz, sino que debe involucrar la transformación de actitudes y comportamientos. Partiendo de esto, el docente, debe ser facilitador del aprendizaje, promoviendo un ambiente de dialogo, respeto y colaboración; teniendo en cuenta que esta educación se debe llevar a cabo en diferentes contextos, como las escuelas, las comunidades y los espacios públicos.

En síntesis, Johan Galtung desde el enfoque de educación para la paz propone procesos educativos que se encaminan hacia una formación integral, justicia social y convivencia armónica, que compromete a la pedagogía con la transformación de las estructuras que reproducen violencia y exclusión. (Galtung, 1996).

1.4.4. Síntesis argumentativa: supuestos teóricos para una investigación-acción en el aula

A partir de este recorrido conceptual, se derivan supuestos teóricos que guían la presente investigación en el Instituto Agropecuario Santa Rosa y que emergen de la articulación de las categorías revisadas:

Como primer elemento se encuentra la formación política significativa, la cual, desde la perspectiva de este documento, emerge primordialmente de la experiencia práctica y la participación crítica, más que de la mera transmisión de contenidos curriculares descontextualizados.

Así las cosas, esta idea encuentra sustento o ejemplos documentados en autores como Avellaneda (2013) y Ariza-Montañez et al. (2015), quienes destacan que la agencia propia y colectiva se logra, primero, mediante la acción política en contextos situados; segundo, a partir de la reflexión sobre las prácticas reales en entornos comunitarios y escolares. En este sentido, se entenderá en este documento que la formación no es un mero aprendizaje de fechas, contenidos, personas o situaciones, es la posibilidad de utilizar los conceptos, los ejemplos de otros sitios o la experiencia propia para cambiar las situaciones de opresión y de desigualdad.

El segundo supuesto, por su parte, reconoce que la construcción de paz es un proceso pedagógico intencional que debe integrar la memoria histórica, el diálogo transformador y la justicia social como ejes centrales. En este sentido, se entenderá que la paz no es una simple tranquilidad individual, alcance de privilegios de clase o ausencia de problemáticas. Esta perspectiva se apoya en aportes de González (2016) y Herrera y Pertuz (2015), para quienes la paz necesita de una apuesta educativa crítica, autocrítica, territorializada y contextualizada que cuestione las relaciones o realidades históricas que reproducen o sostienen la violencia.

Por último, la convivencia y participación democrática en entornos educativos se fortalece mediante prácticas dialógicas o discursivas, la construcción colectiva de acuerdos mínimo y el reconocimiento activo de la diversidad; en otros términos, este concepto no se limita a entender que en el descanso no haya riñas o que se logre hacer una votación al gobierno escolar; todo lo contrario, cuestiona la idea de democracia participativa y de supremacía de las normas. Este supuesto se relaciona con los planteamientos de Pérez y Martínez (2014) y Ramírez y Cárdenas (2016), quienes enfatizan en la necesidad de definir, consensuar y vivir en culturas institucionales basadas en la participación responsable y directa y en el cuidado de las relaciones entre estudiantes, docentes y comunidad.

1.4.5. Conclusión del marco: Hacia una praxis educativa integradora

En síntesis, este marco teórico propone una visión integrada y holística donde, primero, la movilización social es un elemento indispensable en la escuela; segundo, la formación política aporta en el entendimiento de la acción colectiva y la participación directa (Freire, 1970; Fals Borda, 1999).

Tercero, la construcción de paz provee un horizonte de justicia social y memoria, donde se superen, de alguna manera, las contradicciones propias del sistema capitalista (Galtung, 1990, 1996; González, Herrera, & Pertuz, 2015); cuarto, la convivencia ofrece las herramientas prácticas, dialógicas e interculturales para la creación de una vida escolar diferente a la tradicional (Freire, 1970; Walsh, 2009; Cendales, & Mejía, 2013). Por ende, la Investigación acción en el aula se establece como la metodología coherente con esta postura, pues permite vivenciar estos conceptos en un ciclo de praxis política con la comunidad educativa de Santa Rosa, donde es posible co-construir una convivencia escolar que sea, en sí misma, un acto político de paz situada (Monedero, 2020).

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

Metodológicamente, esta propuesta parte de una postura de corte cualitativo, la cual hace referencia a una perspectiva de investigación cuyo fin es entender y reflexionar las vivencias y apreciaciones de las personas frente a un fenómeno en este caso educativo y/o cultural; (Páramo, 2019; Acevedo, 2021) considera indispensable superar la dualidad de lo cuantitativo y cualitativo, este trabajo se sitúa desde esta perspectiva dado que se interesa por las interpretaciones, las experiencias individuales y las lecturas que tengan las comunidades educativas sobre su realidad, entre otros aspectos (Cruz et al., 2012).

Ahora bien, y en línea con lo planteado por Salazar (2020), el proceso investigativo se organizó en varias fases que encauzaron el desarrollo del estudio. En primer lugar, la definición del problema facilitó identificar, delimitar y describir la situación concerniente con la convivencia escolar en el Instituto Agropecuario Santa Rosa, fijando preguntas y objetivos que encaminaron la indagación hacia la comprensión y transformación de dicha realidad (Casajus-Murillo y Gargallo Yebra, 2018).

Consecutivamente, en la fase de diseño del trabajo, se dispuso una ruta metodológica coherente con el enfoque cualitativo y sociocrítico, concretando el tipo de estudio, las técnicas de recolección y análisis de la información. Esta fase garantizó la articulación entre los objetivos propuestos y las acciones llevadas a cabo en el contexto educativo.

En la fase de recogida de datos, se adquirió información relevante a partir de la interacción directa con la comunidad educativa, lo que facilitó la comprensión de las dinámicas de convivencia, los conflictos y las formas de participación presentes en el entorno escolar. Posteriormente, en la fase de análisis de datos, la información fue preparada, categorizada e interpretada, instaurando relaciones entre los hallazgos empíricos, las categorías teóricas y los objetivos de la investigación, auspiciando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Finalmente, en la fase de informe y validación de la información, se sistematizaron los resultados y se avalaron criterios de rigor como la coherencia, la pertinencia y la triangulación de la información, como parte fundamental del proceso investigativo (Salazar, 2020).

En este sentido, el enfoque cualitativo permitió afrontar “los significados, las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otras conductas propias de la comunidad” (Piña, 2023, p. 2), lo cual resultó esencial para interpretar las prácticas de convivencia escolar desde la voz de sus actores. En consecuencia, la investigación no se orientó exclusivamente a recolectar información, sino a descifrar críticamente las realidades vividas por estudiantes y docentes, reconociendo sus experiencias como base para la construcción de conocimiento situado.

Igualmente, como lo plantea García (2023), los métodos cualitativos no buscan controlar variables, sino comprender los fenómenos en su contexto natural, lo que facultó analizar las relaciones, conflictos e interacciones propias de la comunidad educativa sin presunciones de generalización, sino atendiendo a la característica del caso estudiado.

En coherencia con esta postura, la investigación se distanció de los extractivismos epistemológicos (Grosfoguel, 2016), tomando una óptica basada en la coproducción de conocimiento, donde la comunidad educativa fue requerida como protagonista del proceso investigativo. Esto implicó que estudiantes y docentes no fueran considerados objetos de estudio, sino sujetos activos que aportaron desde sus saberes y experiencias a la comprensión de su realidad.

En tal sentido, el estudio no buscó imponer interpretaciones externas, sino cimentar significados de manera conjunta, identificando que las comunidades educativas son quienes mejor perciben sus dinámicas y problemáticas. Esta posición también evidenció el carácter político de la investigación, al asumir una posición crítica frente a la producción de conocimiento y su utilidad social.

De igual forma, prevaleció una validez epistémica apoyada en la devolución sistemática de los resultados, la claridad en el lugar de enunciación del investigador y la utilidad comunitaria de los hallazgos, de modo que estos conllevaran a mejorar las prácticas de convivencia escolar.

Consecuentemente, la investigación se desarrolló a través de la Investigación-Acción en el aula, la cual permitió articular la fabricación de conocimiento con la transformación de la realidad educativa. Esta metodología proporcionó un proceso colaborativo en el que los participantes actuaron como coinvestigadores, reflexionando sobre sus prácticas y forjando propuestas de mejora en un ciclo continuo de acción y reflexión (Martínez, 2004).

Lo anterior cobra sentido, cuando la Investigación-Acción en aula se entiende como educativa, en tanto “permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla” (Catalan Cueto, 2020, p. 2770).

Investigar significados de paz y repertorios de acción en un territorio atravesado por múltiples conflictos, silencio como estrategia de supervivencia y violencia estructural, exige una metodología que no extraiga información, sino que construya conocimiento con quienes lo habitan. Una encuesta o un estudio documental hubiesen predispuesto categorías externas sobre una realidad que los propios estudiantes apenas pueden nombrar, precisamente porque la escuela les ha enseñado a no enunciarlas. La IAA, en cambio, parte de reconocer que el conocimiento sobre ese territorio lo tienen quienes lo viven y que el rol del investigador no es llegar a confirmar hipótesis, sino a abrir espacios donde esos saberes emerjan y se conviertan en herramienta de transformación.

Ahora bien, la IAA posibilita que los y las estudiantes pudieran hablar libremente, sin imponerles juicios morales o cuestionamientos éticos o políticos a sus respuestas. Asimismo, implica para el equipo investigador una devolución o propuesta para las directivas, con el ánimo de transformar las prácticas que se mencionan en el apartado de resultados. Esa devolución, cabe aclarar, no es un favor o una cortesía sino el momento donde el ciclo de la

IAA se cierra: diagnóstico, análisis y propuesta de transformación son inseparables en esta metodología y en concordancia con el objeto de estudio de esta investigación.

De esta manera, la relación entre el enfoque cualitativo y el estudio se demostró en la posibilidad de percibir profundamente las dinámicas de convivencia escolar, suscitar la participación activa de la comunidad educativa y forjar transformaciones situadas. En este proceso, la investigación no se encaminó a la extracción de información, sino a la construcción colectiva de saberes que contribuyeran tanto al conocimiento académico como al fortalecimiento de la convivencia en el Instituto Agropecuario Santa Rosa.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Objetivos específicos	Técnicas de investigación	Instrumentos de investigación	Categorías de análisis
Comprender los significados y las prácticas cotidianas de convivencia, conflicto y paz que residen en la comunidad educativa del Instituto Agropecuario Santa Rosa.	Entrevistas semiestructuradas a la comunidad estudiantil del Instituto Agropecuario Santa Rosa.	Guía de entrevista para estudiantes.	Educación y Convivencia
Mapear las redes de liderazgo, los espacios de decisión colectiva y los repertorios de acción que constituyen la participación social en el Instituto Agropecuario de Santa Rosa.	Entrevistas semiestructuradas a actores clave (líderes estudiantiles, docentes, miembros de la comunidad). Observación de espacios de decisión (consejo estudiantil, asambleas, reuniones informales).	Guía de entrevista focalizada Ficha de recolección de información de noticias de medios locales o nacionales.	Mobilización Social y Formación Política

Fuente: creación propia

2.2 Contexto y Participantes

En cuanto al contexto de la investigación, el corregimiento de Santa Rosa está ubicado en el municipio de Bolívar, departamento de Santander; en el Instituto Agropecuario Santa Rosa. Históricamente, la región ha estado marcada por el abandono de los gobiernos de turno, contribuyendo a dificultades en cuanto a resolución de conflictos, lo que ha generado diversas formas de violencia; incidiendo negativamente en el acceso a servicios básicos, oportunidades educativas y programas de desarrollo social. Estas condiciones han contribuido a la persistencia de dificultades en los procesos de resolución de conflictos, lo que a su vez ha permitido la aparición de diversas formas de violencia que afectan la convivencia, el tejido social y el desarrollo integral de la comunidad educativa y su entorno. Dicho contexto socio – territorial ha impactado de manera significativa en la vida cotidiana de los habitantes de la región, pero también de la comunidad educativa, generando desafíos en la convivencia escolar y en el desarrollo de habilidades necesarias para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica en la institución.

La institución acoge estudiantes que provienen de zonas rurales dispersas, de hogares reconstituidos o ensamblados y de familias extensas, lo que potencia y enriquece el ambiente escolar, sin embargo, también exige atención rigurosa a la diversidad cultural y social generando que cada docente logre adaptar las prácticas educativas a las diferentes necesidades que puedan presentarse y así poder garantizar que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean significativos y transformadores

Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que promuevan, con una perspectiva comunitaria, la convivencia y así mismo, estén orientadas a la construcción de una cultura de paz y de reconciliación.

Esta propuesta de investigación parte de reconocer que, como docentes y habitantes de un territorio y comunidad, nuestro accionar investigativo debe construirse con las personas y los espacios y no sobre ellas o ellos.

2.2.1 Consentimientos

Esta propuesta de investigación parte de reconocer que, como docentes y habitantes de un territorio y comunidad, nuestro accionar investigativo debe construirse con las personas y los

espacios y no sobre ellas o ellos. En este sentido, y dado que una de las personas del grupo reside en el municipio de Bolívar en el departamento de Santander, se toma la decisión de recolectar los datos en dicho lugar, para que los resultados sean de utilidad para la docente y la comunidad educativa en la que ella incide.

Es de anotar que, la participación en el proyecto es de carácter voluntario y no va a suponer un incentivo económico u académico para las o los estudiantes; por ende, el criterio de exclusión es el no deseo de participar (propio o de sus acudientes). Para la presente investigación se establecen criterios de participación que aseguran la pertinencia y confiabilidad de la información recabada. Estos criterios se organizan en función de la población objetivo, conformada por estudiantes de nivel medio superior (bachillerato).

Documento firmado por rector de la I.E: 1. Consentimiento Representante legal 1

Consentimientos informados de los participantes: 2. Consentimiento Participantes

Todos los documentos: Consentimientos

Matriz de consistencia: Matrices consistencia y antecedentes.xlsx

Matriz con documentos de antecedentes: Matriz para el estado del arte_Opción de grado.xlsx

2.3. Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas y recolección de datos se realizarán a partir de los siguientes instrumentos: Entrevistas abiertas: son conversaciones profundas y flexibles, donde se genera un dialogo entre investigador y participantes donde se expresan libremente sobre temas relevantes al estudio. No se sigue un guion rígido, sino que se da la posibilidad de explorar percepciones, experiencias y significados desde la voz de los participantes. Taylor y Bogdan (1987) consideran que la entrevista se encamina hacia la comprensión del mundo desde la perspectiva del entrevistado y revelar el significado de sus experiencias.

El análisis e interpretación de los datos desde el enfoque cualitativo y participativo se establece como un procedimiento reflexivo, sistemático y colaborativo encaminado a entender los significados, prácticas y evoluciones sociales procedentes del trabajo de campo. Busca dar sentido a las voces, experiencias y saberes de los participantes, en relación con los objetivos y el contexto de la investigación. No se condiciona solo a la descripción de la información recolectada.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

Se hace necesario comenzar dejando claro que, la construcción de este ejercicio investigativo partió de la búsqueda, elección y sistematización de artículos de investigación, lo cual posibilitó el ajuste de objetivos. En este sentido, se realizó una búsqueda bibliográfica en Google Scholar, Ebsco, ProQuest y otros motores, a partir de las siguientes palabras clave: DD.HH, convivencia escolar, formación política, movilización social, construcción de paz y escuela en Colombia. Este proceso arrojó un número significativo de artículos y se seleccionaron con base a la fecha de publicación (2002 en adelante) y que tuvieran una territorialidad muy específica.

Ahora bien, en la siguiente matriz se pueden observar lo que se seleccionó de cada artículo:
[Matriz para el estado del arte_Opción de grado.xlsx](#)

Es relevante destacar que, de acuerdo con la revisión de la información, las categorías más relevantes de estos documentos son:

- Educación y construcción de paz (18 registros).
- Movilización social - formación política (6 registros).
- Construcción de paz (6 registros).
- Educación y convivencia (6 registros).
- Educación y formación política (5 registros).

Es válido mencionar que, en muchas de las investigaciones revisadas hasta el momento, la cátedra de paz es un elemento central en la idea de construcción de paz, de buena convivencia y de participación; sin embargo, ¿cómo se podría lograr que la movilización social o la organización sean elementos más destacados dentro del ámbito educativo?

3.2 Observaciones y Ajustes

Durante el proceso investigativo el equipo investigativo identificó dos dificultades centrales que requirieron ajustes metodológicos.

La primera tuvo que ver con el nivel de interés de los y las estudiantes frente a las entrevistas. En un primer momento, la temática no generó motivación ni disposición para responder con buen detalle. Para superar esta dificultad, la docente de ciencias sociales del grado décimo apoyó el proceso vinculando la participación a un incentivo en términos de calificación. Este ajuste, aunque un poco distante de la metodología, resultó analíticamente significativo: la necesidad de ofrecer una nota para motivar la participación en una conversación sobre paz, conflicto y convivencia confirma uno de los hallazgos centrales de esta investigación, la desconexión entre la escuela y las dinámicas políticas del territorio que habita la comunidad estudiantil. Si el tema les fuera más cercano, relevante o divertido, no habría sido necesario el incentivo.

La segunda dificultad emergió durante la revisión de medios de comunicación. La información disponible sobre el municipio de Bolívar, Santander resultó limitada, lo que obligó al equipo a ampliar la búsqueda hacia la provincia de Vélez y el departamento de Santander en su conjunto. Si bien cada territorio tiene sus particularidades, la división político-administrativa de Colombia permite establecer patrones y tendencias que, con las reservas necesarias, ofrecen un contexto válido para comprender las dinámicas de violencia, liderazgo y movilización social que inciden sobre el municipio y la institución educativa estudiada.

3.3 Análisis de Datos

Para el procesamiento de los datos, tanto de las entrevistas como de las entradas en prensa, se diseñaron dos instrumentos de recolección de información que fueron revisados y avalados por el asesor de este trabajo. Así las cosas, entre el 15 de enero de 2026 y el 12 de febrero de 2026, se dialogó y grabó a las y los estudiantes de la institución educativa, y se lograron recopilar 31 entrevistas.

Tras la salvaguarda de los audios y videos de las entrevistas, se procedió a la transcripción de del material, para este proceso se utilizó el programa *Journalstudio*, un aplicativo de Google,

el cual permite ingresar el audio y él genera el texto. Durante ese procedimiento, el programa no hace análisis o incluye elementos nuevos, se ciñe a poner en texto el audio. Posteriormente, se hizo una limpieza del documento, para eliminar muletillas, risas, intervenciones del contexto y otros elementos que no fueran necesarios.

El ingreso de los datos a Atlas ti se hizo en un solo archivo donde estaban transcritas la totalidad de las entrevistas, los códigos se construyeron a priori; sin embargo, se estaba dispuesto a crear nuevos en la medida en que fueran apareciendo elementos no previstos. En cuanto a las noticias, se realizó una búsqueda sistemática en Google abarcando el período comprendido entre enero de 2021 y la fecha de cierre del trabajo de campo. La búsqueda utilizó palabras clave como conflicto, liderazgo, movilización social, organización comunitaria y paz. En una primera fase se rastreó información exclusivamente relacionada con el municipio de Bolívar, Santander. Ante la escasez de resultados, fue necesario ampliar la búsqueda hacia la provincia de Vélez y posteriormente hacia el departamento de Santander en su conjunto. Se seleccionaron noticias y publicaciones de cualquier medio de comunicación local, nacional o en redes sociales, se priorizó aquellas que permitieran comprender las dinámicas territoriales de violencia, liderazgo y repertorios de acción colectiva.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas y la revisión documental, de acuerdo con los objetivos específicos previamente establecidos.

4.1.1. Objetivo específico: Comprender los significados y las prácticas cotidianas de convivencia, conflicto y paz que residen en la comunidad educativa del Instituto Agropecuario Santa Rosa

Este informe de resultados se puede circunscribir dentro de la metodología cualitativa y dentro del paradigma del constructivismo social, donde la realidad no es independiente de los sujetos que en ella habitan, por el contrario, depende de las personas; es decir, que son estas las que la construyen (Pinto Ladino et al., 2019). Es por ello por lo que bajo esta mirada se acepta que el conocimiento es “una acción o un proceso de construcción situada y social” (Cubero Pérez, 2005, p. 45). Este paradigma es acertado para esta investigación dado que se busca conocer los significados contruidos por las personas frente a su realidad, para el caso específico, el

significado que tiene el conflicto, la paz y la convivencia en las vidas de los estudiantes entrevistados.

Ahora bien, la forma como se organizó y sorteó la información fue a través de la codificación en el software *Atlas.ti*, ello permitió, tras dos fases de codificación y revisión, encontrar ciertos patrones y regularidades para acercarse a los significados que hay en este territorio específico sobre conflicto, convivencia, paz y movilización social. No obstante, es necesario aclarar que: la codificación se hizo de manera inductiva (Fernández Nuñez, 2006). Es decir, fue a partir de la lectura de las entrevistas sistematizadas que se construyeron los códigos y los grupos de estos. Asimismo, las entrevistas entregaron una gran cantidad de información, pero solo se codificó las partes que guardaban relación con la temática, ya que algunos estudiantes se desviaron un poco de lo consultado.

Es necesario aclar que, se crearon los siguientes códigos y se agruparon como se evidencia en la tabla 2:

Tabla 2. Sistema de codificación, categorías y subcódigos

Categoría	Subcategoría	Subcódigos
Convivencia escolar	Significados	Significados de convivencia, significados de conflicto, significados de paz
	Prácticas	Prácticas cotidianas de relación, lugares del conflicto, actores del conflicto escolar
	Normas	Normas explícitas, normas implícitas
	Respuestas al conflicto	Respuestas institucionales, respuestas informales, percepción de justicia
Participación comunitaria	Redes de liderazgo	Liderazgo formal, liderazgo informal, organizaciones existentes
	Espacios de decisión	Espacios formales, espacios informales

Categoría	Subcategoría	Subcódigos
	Dinámicas de participación	Frecuencia de participación, motivos de participación, motivos de no participación, participación de jóvenes
	Relación escuela-comunidad	Vínculos existentes, tensiones o desconexiones
Memoria territorial	Memoria del conflicto	Relatos sobre el conflicto armado, víctimas reconocidas/no reconocidas, presencia de actores armados (pasado), presencia de actores armados (presente)
	Gestión de la memoria	Silencio como estrategia, miedo a hablar, normalización de la violencia, lugares de memoria, transmisión generacional
	Afectaciones al territorio	Desplazamiento, despojo, restricciones a la movilidad, acuerdos incumplidos
Repertorios de acción colectiva	Acciones visibles	Protesta pacífica, bloqueo de vías, marcha o movilización, acciones formales
	Acciones de denuncia	Denuncia pública, denuncia judicial, uso de redes sociales
	Acciones comunitarias	Minga o trabajo colectivo, asamblea comunitaria, medios comunitarios
	Resistencia cotidiana	Silencio como resistencia, respuesta a la represión
Relación con el Estado	Presencia estatal	Presencia ausente, presencia presente, tipo de presencia (garantía/represión)

Categoría	Subcategoría	Subcódigos
	Relación con instituciones	Confianza en la policía, confianza en la alcaldía, confianza en la personería, experiencias con la fuerza pública
	Acceso a derechos	Acceso a justicia, respuesta a denuncias, programas estatales
	Estigmatización	Por autoridades locales, por gobernación, por gobierno nacional
Formación política y agencia	Escenarios de formación	Rol de la escuela, rol de la familia, rol de organizaciones sociales, rol de la universidad, aprendizajes en la acción colectiva, aprendizajes en el silencio
	Conciencia y capacidades	Conciencia de derechos, capacidad de exigir, proyectos juveniles
	Transformación	Transformación personal, sueños de cambio

Fuente: creación propia a partir a partir del sistema de codificación.

Ahora bien, la tabla 3, evidencia la frecuencia y las categorías que se encontraron frente a la pregunta por los significados de paz. Queda en evidencia que allí hay un destacado y recurrente vínculo con paz doméstica o individual.

Tabla 3. Significados de paz contruidos por los y las estudiantes

Categoría de significado	Recuento	Porcentaje	Ejemplo textual
Tranquilidad personal / ausencia de estrés	10	44%	"Estar relajado, tranquilo, no tener problemas" (Zharick)
Armonía / no pelear / convivencia cotidiana	4	17%	"Vivir en armonía con los demás, no pelear con nadie" (Danna)

Respeto mutuo	4	17%	"Tener respeto por el otro y por uno mismo" (Breiner)
Bienestar familiar	2	9%	"Estar en familia en un ambiente tranquilo" (Kelly)
Diálogo / comunicación	2	9%	"Estar siempre con las mismas personas, diálogo" (Andrés)
Conflicto armado / violencia estructural / territorio	0	0%	Ningún estudiante lo mencionó

Fuente: Creación propia con base en las entrevistas realizadas.

Los datos de la tabla anterior exponen que el 61% de los y las estudiantes asocian la paz con experiencias o situaciones vinculadas al orden personal e interpersonal; es decir, ausencia de conflictos cotidianos, armonía en las relaciones o no presencia de riñas. Lo que resulta significativo no es solo lo que aparece sino lo que no existe: ningún estudiante vincula la paz con el conflicto armado, la violencia paramilitar o las estructuras de dominación que caracterizan este territorio. Esta ausencia no es un dato menor, es el hallazgo central del primer objetivo específico. Desde Galtung (2003), esta noción de paz se corresponde con lo que él denomina paz negativa: la mera ausencia de violencia directa e interpersonal, sin cuestionamiento de las estructuras que producen la desigualdad y la exclusión.

Lo anterior se vincula directamente con la situación vivada en Colombia tras múltiples acuerdos de paz, en tanto “las paces negativas sin la resolución de los conflictos se han convertido en un espacio de tensa calma al que le sigue una nueva guerra” (Salinas Arias, 2023). Pues el discurso oficial es de paz, pero más que eso es una pacificación forzada, donde los problemas de fondo de las comunidades siguen sin ser resueltos. Y, en la escuela, no se vive una situación diferente.

Por otro lado, la tabla 4 presenta los mecanismos de participación y de acción colectiva que se observan en las entrevistas. En este sentido, ninguna se escapa de la órbita institucional.

Tabla 4. Mecanismos de participación y acción colectiva identificados

Mecanismo	Tipo	Menciones	Ejemplo textual
-----------	------	-----------	-----------------

Acudir al rector directamente	Institucional	83	<i>"Hablar con el rector" (múltiples)</i>
Carta formal al rector	Institucional	32	<i>"Hacer una carta y pasársela al rector" (Zharick)</i>
Acudir al psicorientador	Institucional	11	<i>"Hablemos al psicorientador" (Juan)</i>
Personero estudiantil	Institucional	3	<i>"El personero que nos representa a todos" (Feliipe)</i>
Protesta / movilización / bloqueo / acción colectiva extrainstitucional	No institucional	0	<i>Ningún estudiante lo mencionó</i>

Fuente: Creación propia con base en las entrevistas realizadas.

La tabla 4 muestra que la totalidad de los mecanismos de participación mencionados por los y las estudiantes son de carácter institucional o normatizados. El rector aparece como figura central con 83 menciones directas y 32 referencias a la carta formal como mecanismo de solicitud; es decir, 115 menciones que remiten a un solo actor como interlocutor válido para cualquier demanda estudiantil. El psicorientador suma 11 menciones y el personero estudiantil tan solo 3.

Este último dato es especialmente revelador: el personero es la figura que el sistema educativo colombiano ha diseñado precisamente para representar a los intereses de los y las estudiantes; sin embargo, aparece de manera marginal en sus respuestas, lo que sugiere que la democracia escolar opera más como dispositivo decorativo que como mecanismo real de representación y participación.

Igualmente, significativo es la ausencia absoluta en la categoría de protesta, movilización o acción colectiva extrainstitucional. No se trata de que los y las estudiantes hayan descartado esas formas de participación, es que simplemente no aparecen en su horizonte político o de posibilidades. El repertorio de acción disponible no supera los canales que la norma escolar tolera y legítima.

Parece no haber vínculos entre los ejercicios de movilización, liderazgo, acción colectiva, formación política y relacionamiento con el estado que hay en los territorios y los que se encuentran en la escuela. Es decir, la revisión de medios y noticias permite observar cómo la comunidad se organiza para bloquear vías, tensionar el relacionamiento con la institucionalidad u otra acción colectiva; sin embargo, en la institución educativa parece que todavía no hay necesidad, conocimiento u otro que permita hacer algo más que lo estipulado en la norma (gobierno escolar).

En este análisis, es necesario traer a la discusión la Cátedra de Paz, asignatura que se encuentra dentro de la asignación académica que propone el Ministerio de Educación Nacional (decreto 1538 de 2015); por ello, hay numerosas investigaciones para resaltar su importancia, por ejemplo, Vásquez-Russi (2020) menciona que:

La literatura sobre la Cátedra de la Paz entre 2014 y 2019 se basa en modelos constructivistas, entendiendo que la enseñanza de la paz es vivencial y que estudiantes y docentes están llamados a la transformación de la sociedad en una respetuosa de los Derechos Humanos, pacífica y ambientalmente amigable. (p. 231)

Ahora bien, de acuerdo con las respuestas de las entrevistas, se observa que la cátedra de paz termina por ser, en este contexto, una asignatura más que no le aporta mayores elementos a la formación política, a la convivencia, al trámite de conflictos, etc.

Para entender mejor esos significados, es válido traer una cita de una de las estudiantes que, por efectos de salvaguarda de datos nombraremos estudiante 1, quien menciona: “Pues nosotros siempre nos han dicho que cuando tengamos una petición o algo hablemos al psicorientador o al personero que es el que nos representa a todos” (Comunicación personal con estudiante 1, 2026). Se observa, de manera consecuente, que no vislumbran prácticas por fuera de las que ofrece la institucionalidad; es decir, un docente o la democracia escolar. Esta situación contrasta con los que se ha indagado, por ejemplo, en Argentina donde el nivel organizativo de los estudiantes de secundaria trasciende los mecanismos institucionales (Larrondo, 2013; Otero, 2019).

En esta lógica, la estudiante 2 relata que solo con una carta o comunicación directa con el rector de la institución educativa lograría hacer cambios o transformaciones en su colegio, ello da cuenta de una visión muy institucionalizada de la política, la convivencia y el conflicto. Así las cosas, el estudiante #3 menciona “el rector, nos dijo que iba a hablar con el profe de música y ya no nos siguió tratando así y pues para pintar el salón nos dio dinero y pues estamos hablando

a ver si nos deja para el otro año” (Comunicación personal con estudiante # 3, 2026), parte de lo anterior también lo puede explicar que el contexto escolar nunca les haya requerido de utilizar mecanismo de acción colectiva donde sea necesario una presión más fuerte.

Se hace muy llamativo que, en muchas de las respuestas sobre el significado de paz, no aparezca el conflicto, las peleas, la guerra o algún sinónimo, sino cierto vínculo con la ausencia de problemas o dificultades de índole personal. Ello se evidencia cuando un estudiante menciona “vivir en paz es saber respetar, porque si ustedes no respetan, pues no van a tener paz” (Wendy, comunicación personal, 2026); es decir, la paz se entiende como una experiencia personal e individual. Posiblemente esta respuesta se debe a la atomización de las sociedades contemporáneas bajo el sistema capitalista (Espiter Villa, 2021).

Bajo esta misma línea, otra estudiante respondió “pues siento que es algo fundamental que uno viene acá a no buscar problemas” (Laura, comunicación personal, 2026). Se logra identificar que la institución educativa parece, según estas voces, un espacio que debe estar alejado o sustraído de las conflictividades sociales, política o económicas que se viven en el territorio.

La figura 1, donde se evidencian las veces que los entrevistados mencionan a quién acudir, se hace bastante llamativo que la figura del personero quede tan relegada, pues la democracia escolar-burguesa ha presentado la elección del gobierno escolar como el gran logro dentro de las instituciones educativas. Ahora bien, estos resultados permiten tensionar esa idea y preguntarse si esas prácticas de representatividad son solo un discurso para legitimar las apuestas de la rectoría o de la secretaría de educación correspondiente.

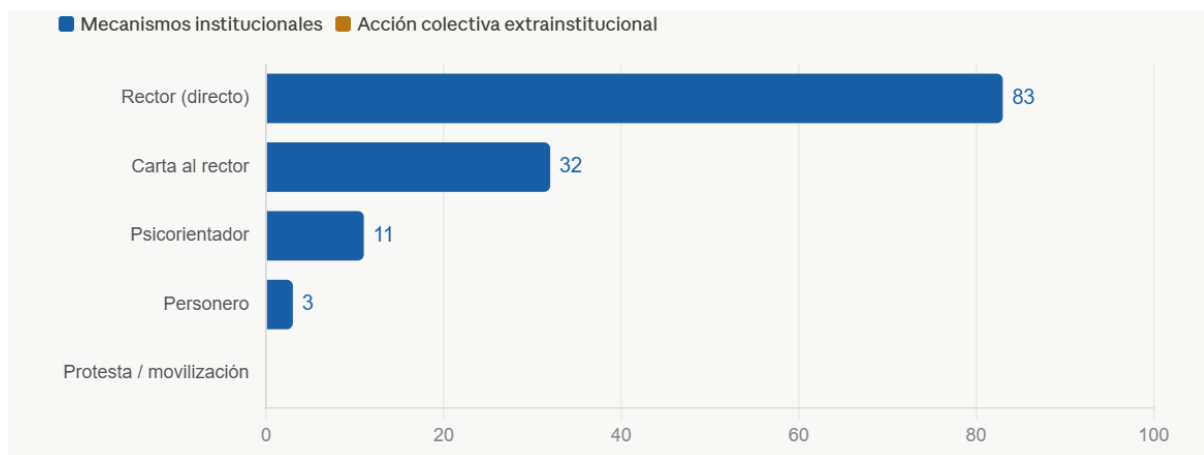
La figura 1 evidencia que el repertorio político de los y las estudiantes no supera los canales que la norma escolar tolera. Resulta especialmente llamativo que el personero estudiantil, la figura central del gobierno escolar colombiano, aparezca apenas en 3 ocasiones frente a las 83 menciones del rector. Esto permite tensionar la idea de que la elección del gobierno escolar constituye un logro democrático real dentro de las instituciones educativas.

Como señala Cardoso (2025), el alejamiento de los jóvenes de la organización política se produce precisamente por la burocratización de los mecanismos de participación y por su desconexión con las pautas y los intereses reales de los estudiantes. En esa misma línea, el artículo advierte que no existe democracia sin personas democráticas para ejercerla, lo que implica que instalar un gobierno escolar sin formación política situada es construir un dispositivo decorativo antes que un espacio real de representación y poder estudiantil. Los datos de esta investigación confirman esa lectura: las prácticas de representatividad del

Instituto Agropecuario Santa Rosa parecen operar más como discurso legitimador de las apuestas de la administración que como mecanismo efectivo de participación y transformación.

Lo anterior, también lo constata la investigación de Piedrahita Rodríguez (2011), quien a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de formación ciudadana concluye que “no basta con que haya elecciones, se necesitan ciudadanos informados” (p. 109). Con esto se sigue validando el hallazgo de esta indagación, los instrumentos de la democracia burguesa general se viven en medidas similares en la escuela, donde con una elección se salda la discusión política. De allí que, para la totalidad de estudiantes entrevistados, paz signifique bienestar individual y la participación sea solo posible a través de la figura del rector.

Figura 1. Distribución de mecanismo de participación mencionados por los y las estudiantes



Fuente: creación propia con base en las respuestas de las entrevistas.

Ahora bien, en la figura 2, se identifica, a partir de una nube de palabras, las palabras más reiterativas en las entrevistas. Como se puede observar, aunque aparece la palabra conflicto, no es visible la movilización, protesta, confrontación o algo relacionado con la acción por fuera de los marco normativos o institucionales definidos.

Figura 2. Nube de términos

Construida a partir de 23 entrevistas, grado décimo, Instituto Agropecuario Santa Rosa (2026). El tamaño refleja la frecuencia de aparición.



Fuente: creación propia con base en las entrevistas recopiladas

Esta figura, permite observar a la escuela como aparato de hegemonía que naturaliza las relaciones de dominación y presenta como legítimas solo las formas de participación que el bloque dominante tolera. Ramírez y Soto Espinoza (2021) identificaron que

Toda persona está sujeta a una ideología que organiza la acción y le mueve a actuar mediante una serie de prácticas que le materializan, así la naturaleza material e institucional de las prácticas ideológicas, su elaboración y difusión, se concreta en la actividad institucional tales como los sindicatos, partidos, escuelas, iglesias, etc. (p. 186)

Así las cosas, la escuela, en este contexto de Santander, ha logrado consolidar la idea que la escuela no tiene que ver con situaciones por fuera del relacionamiento entre estudiantes. Bajo esta misma perspectiva, la educación bancaria popularizada en América Latina ha logrado, según estas respuestas, convertir al estudiantado en un receptor pasivo de las normas institucionales.

Para cerrar este primer apartado de resultados, la paz reducida a lo interpersonal o de relacionamiento entre pares de estudiantes y la participación limitada a lo institucional no son fenómenos separados, son expresiones del mismo proceso, con una intención clara. Es decir, quienes controlan la escuela han construido al interior de esta una noción de paz desvinculada del contexto territorial, político y estructural en el que habitan sus estudiantes. Lo anterior para naturalizar las condiciones de dominación en el territorio y para posicionar el quehacer pedagógico de estos espacios como no políticos o sacralizados por la imparcialidad o la neutralidad.

4.1.2. Objetivo específico: Mapear las redes de liderazgo, los espacios de decisión colectiva y los repertorios de acción que constituyen la participación social en el Instituto Agropecuario de Santa Rosa

Para darle cumplimiento a este objetivo específico hicimos una búsqueda de los últimos cinco años, donde a partir de las palabras clave como conflicto, liderazgo, movilización social, organización comunitaria y paz, logramos identificar que el territorio donde se ubica el Instituto Agropecuario de Santa Rosa ha estado marcado por la violencia, la confrontación entre diferentes grupos armados y la resistencia por parte de las comunidades que allí habitan y significan el espacio.

Cabe resaltar que el ejercicio de búsqueda se hizo en medios de comunicación local, nacional y en redes sociales (Facebook y X); se comenzó rastreando a partir del municipio de Bolívar en Santander; sin embargo, fue necesario ampliar a provincia de Vélez y a todo el departamento. Con ello claro, se logró mapear, fichar y analizar noticias, en el marco de los cinco años que se establecieron para la búsqueda.

Lo anterior, aunque llamativo, no sorprende del todo, dado que como lo menciona la investigación periodística de Alejandra Cetina (2020), “Si se quiere conocer la historia de la provincia se tiene que recurrir a él”; es decir, frente al detalle de la forma como se vive o resiste al conflicto armado en esa zona del país no se conoce aún lo suficiente en medios de comunicación o prensa.

Más adelante en la indagación publicada en Rutas del Conflicto se menciona:

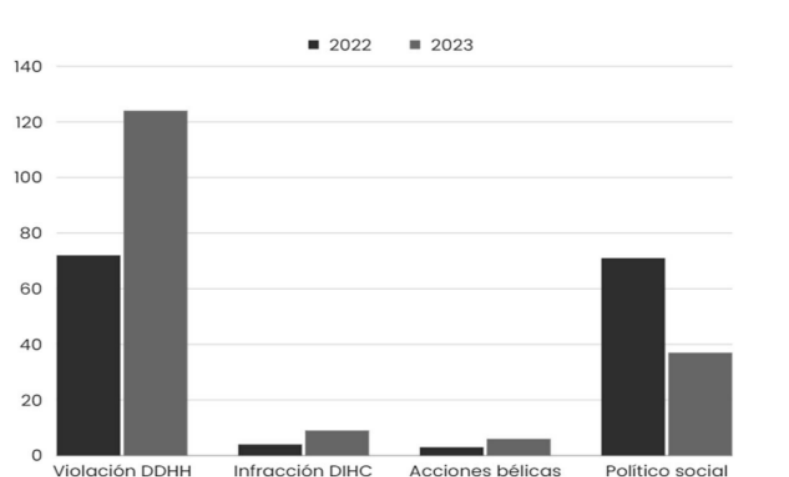
Esto coincide con la denuncia que el líder estudiantil Jorge Enrique hace. Asegura que la falta voluntad política en la provincia para reconocer, para hacer la reconstrucción de los hechos y para reparar a las víctimas locales hace que nadie hable del conflicto. Además, afirma que existe un miedo latente en la población por narrar lo que pasó porque algunos gobernantes pertenecen a familias que tuvieron nexos con grupos al margen de la ley. Ejemplo de ello es el actual gobernador Mauricio Aguilar que es hijo del exgobernador Hugo Aguilar, quien fue condenado por la Corte Suprema de Justicia e inhabilitado 20 años por la procuraduría por nexos con paramilitares durante su candidatura a la gobernación. (Cetina, 2020)

Con ello, se puede atisbar que, primero, no es sencillo conocer cómo se desarrolló y desarrolla el conflicto en ese territorio; segundo, que la prensa y la academia están en mora de preguntar más; tercero, que el vínculo entre política institucional y paramilitarismo sigue vigente.

Ahora bien, en cuanto a los repertorios de acción, cabe destacar que se identifica el silencio como una estrategia de supervivencia frente al conflicto, dado que: “ese silencio prolongado evita que se generen ejercicios para recoger las historias veleñas y sobre todo para que el Estado repare los daños colectivos e individuales de cada una de las víctimas” (Conta, 2020).

Vale la pena traer a la discusión lo realizado por la corporación Compromiso, donde se revisó la distribución de hechos de violencia política durante el 2022 y 2023 en todo el departamento de Santander

Figura 3. Distribución de hechos violencia política separados por subcategoría en 2022 y 2023

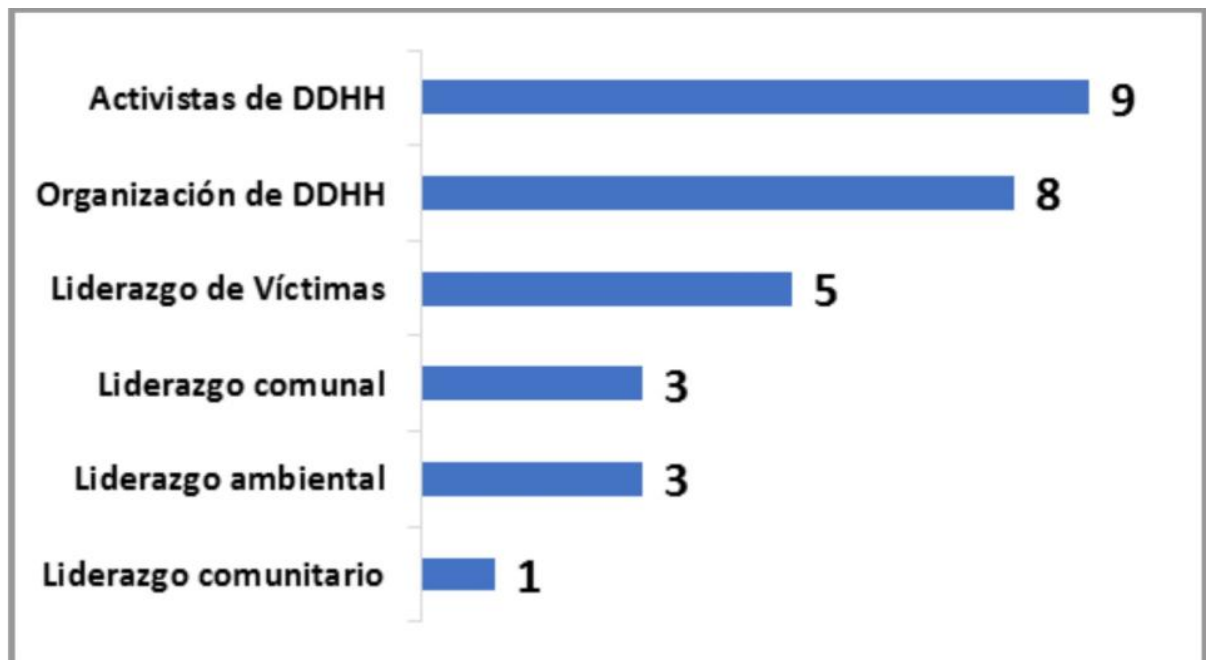


Fuente: Información recuperada de <https://corporacioncompromiso.org/apc-aa-files/6a67676b753637373837753635793679/informe-anual-santander-2023.pdf>

Así las cosas, se logra identificar aumentos importantes en las violaciones de Derechos Humanos entre el 2022 y el 2023; no obstante, el informe no municipaliza o regionaliza la información.

La misma Corporación, y aunque la información no se encontró en una entrada en prensa local o nacional, realizó múltiples publicaciones en redes sociales, para dar a conocer el informe sobre violencia para el año 2024, allí se encuentra que entre enero y marzo de 2024 en Santander hubo 29 agresiones a liderazgos, distribuidos de la siguiente manera:

Figura 4. Distribución de acciones victimizantes a liderazgos sociales y populares durante el primer trimestre de 2024 en Santander



Fuente: Información recuperada de <https://corporacioncompromiso.org/apc-aa-files/6a67676b753637373837753635793679/informe-anual-santander-2023.pdf>

Se logra identificar el gran riesgo que corren en Santander los liderazgos colectivos y populares que alzan su voz cuando actores armados o el estado violenta las comunidades o lo territorio. Por otro lado, también resulta necesario revisar quién es quien más vulnera a las comunidades, en la figura 5 se observa como alrededor del 65% de esas amenazas las perpetraron grupos paramilitares (Autodefensas Gaitanistas de Colombia), alrededor del 21% fueron ejecutadas por grupos que se formaron después de la firma del Acuerdo de Paz (frente 33); y aproximadamente un 14% es cometido por grupos anónimos (delincuencia común u otros).

Ahora, identificar quiénes son los actores armados, legales o ilegales, que violentan a las poblaciones y sus territorios, permite mapear qué demandas le hacen las comunidades al estado. En este sentido, una de las noticias analizadas, correspondiente a un informe de la Corporación Compromiso (2024), reportó que durante el primer trimestre de 2024 en Santander se registraron 29 agresiones a liderazgos sociales y populares, de las cuales 19 fueron perpetradas por grupos paramilitares, 6 por grupos pos-acuerdo surgidos tras la firma del Acuerdo de Paz y 4 por actores sin determinar. Este dato, aunque no es generalizable al municipio de Bolívar específicamente, ilustra el nivel de riesgo que enfrentan los liderazgos sociales en el

departamento y contextualiza el silencio como estrategia de supervivencia identificado en el territorio.

Se hace necesario mencionar, en este ejercicio que, durante octubre de 2025, se llevó a cabo en la provincia Comunera, contigua a la provincia de Vélez, un ejercicio de movilización social llamado *Aquí en la Lucha*, donde diferentes comunidades de varios municipios del departamento bloquearon la vía de Macanillo a Socorro, para visibilizar la presencia de grupos paramilitares en el territorio (Trochando sin Fronteras, octubre de 2025). Así las cosas, se puede observar que, a la protesta social se le contesta, en ese contexto, con una mezcla de violencia paramilitar y estigmatización por parte de las instituciones del estado.

La tesis anterior la confirma lo publicado por Colombia Informa durante el ejercicio de movilización mencionado, este medio, pero en el municipio de Confines, vivenció como la Policía hostigaba a los liderazgos sociales y a los defensores de derechos humanos. En este sentido, hay, por un lado, represión física, por el otro, una guerra discursiva que busca deslegitimar la protesta y construir un relato útil y conocido de "enemigo interno".

Así las cosas, estas noticias permite dejar clara una idea: hay una desconexión o alejamiento entre las formas y acciones políticas adentro y afuera de la escuela. Al interior de las instituciones, según evidencias estos resultados, hay formalismos, mecanismos muy bien definidos, nada que interrumpa la normalidad de la vida escolar. Por su parte, afuera hay bloqueos, confrontación directa, tensiones entre la comunidad y los actores institucionales (gobierno nacional, gobernación o alcaldía). Es decir, pareciese que paralelamente hubiese dos mundos, uno donde la comunidad se enmarca en las prácticas que ha normalizado el sistema; y otro, donde, a partir de la organización popular y social, hay una posibilidad de cambio o de denuncia a partir de la acción política colectiva.

Esta distancia no es casual o aleatoria, expone y evidencia al éxito que ha tenido la escuela como aparato ideológico del estado (Althusser, 1974), en tanto normaliza, disciplina, define qué participación es legítima y quién la puede ejercer. Es más, dentro las entrevistas se encuentran alrededor de 83 menciones al rector, pero no como un actor al que se exija, más bien es un actor dadivoso o benevolente que con cartas o conversaciones cede a lo que desean las y los estudiantes.

El segundo objetivo propone mapear las redes de liderazgo, los repertorios de acción y los marcos de elección que proponen espacios de participación social. Si los analizamos desde las noticias que se utilizaron para el desarrollo del objetivo dos, sobre violencia estructural, la cual

desencadena otro tipo de violencias, y además desde las noticias de inversión socioeducativa en la zona rural por el ministerio de educación y otros actores importantes en el departamento de Santander, se puede evidenciar una tensión creciente entre la presencia institucional y el control a manos de grupos armados.

La redes de liderazgo, en el nivel departamental no se conforman solo por actores institucionales, de acuerdo a las noticias y documentos que se analizaron en este objetivo, sino también por liderazgos sociales a nivel rural, en contextos como Cimitarra, que limitan con el municipio de Bolívar en el departamento de Santander, donde se presentan situaciones de violencia contra la población civil, pero también contra menores, además de la presencia de grupos criminales, estas redes tienden a debilitarse por miedo, estos procesos comunitarios pierden capacidad de incidencia cuando en el territorio no hay presencia estatal y los grupos ilegales imponen su control.

Sin embargo, frente a este panorama, los medios de comunicación muestran intentos de robustecimiento institucional mediante inversión en infraestructura educativa en la zona rural del departamento. Aunque estas inversiones son a nivel de infraestructura, son procesos que el Estado busca legitimar para la recuperación simbólica del territorio, ya que se busca reafirmar que mediante la educación se puede resistir en momentos de vulneración de derechos, empero, cuando en el territorio persisten situaciones de violencia, se evidencia que estos proyectos de inversión en infraestructura sin un acompañamiento íntegro a la comunidad no garantiza procesos de transformación social ni de fortalecimiento del tejido social.

En cuanto a los procesos de participación y decisión colectiva, podemos identificar escenarios formales, pero también procesos de reunión social para concertar encuentro de visibilidad frente a actos de violencia contra la población civil. No obstante, estos hechos de violencia desmedida limitan dicha participación y reducen la discusión pública; por lo tanto, la gobernanza en el territorio se puede ver trasgredida entre las decisiones que la institucionalidad y la población civil puede tomar frente a las dinámicas impuestas por los actores ilegales.

Además de los desafíos evidenciados a lo largo de este departamento, en cuando a violencia, falta de presencia estatal y grupos armados ilegales, en el departamento también se desarrollan propuestas y estrategias que buscan fortalecer el tejido social y las redes de liderazgo comunitario, pero también el liderazgo juvenil, esto, a través de actividades culturales y pedagógicas orientadas a la construcción de paz, convivencia y reconciliación. Uno de los proyectos que se llevan a cabo en el territorio es “Artes para la paz”, ejecutado desde la

Universidad Industrial de Santander y el Ministerio de Cultura. Esta iniciativa junto con otras estrategias lideradas por estudiantes y jóvenes promueve la generación de espacios colectivos y de discusión, en que se fortalecen los procesos de identidad, memoria, reconciliación y convivencia pacífica.

Esta lógica institucional se replica en otros municipios de la región. En Cimitarra, municipio limítrofe con Bolívar, la Gobernación de Santander socializó en 2023 el Plan Nacional de Drogas bajo el lema "Sembrando Oportunidades: Cambiar Vidas con Proyectos Lícitos". Es una iniciativa que promueve el desarrollo lícito como respuesta a la conflictividad territorial, sin interpelar las estructuras de violencia que la generan; es decir, el Estado aparece como actor benevolente que "siembra oportunidades" en un territorio donde de manera simultánea hay paramilitarismo activo, liderazgos amenazados y silencio como estrategia de supervivencia.

Los resultados del rastreo en medios permiten identificar que el territorio de Bolívar y, en general, el departamento de Santander se configura como un escenario de lucha y resistencia popular frente a las vulneraciones perpetradas tanto por actores armados ilegales como por el propio Estado. Esta caracterización contrasta de manera directa y visible con lo que sucede al interior del Instituto Agropecuario Santa Rosa, donde predominan vías de participación formales y procesales que no trastocan las realidades del territorio y que remiten, en última instancia, a la buena voluntad del rector o de la institución como condición para el cambio.

En este sentido, el Estado aparece, dentro y fuera de la escuela, como un actor que concede mínimos a quienes los exigen sin alterar las estructuras que generan la desigualdad y la violencia. Lo que transforma las condiciones de vida de las comunidades no es la respuesta de este actor, sino la forma en que los sujetos actúan políticamente frente a él; es decir, la capacidad de organización, movilización y acción colectiva que la escuela, paradójicamente, no forma ni reconoce.

4.1.3. Objetivo específico: Diseñar, a partir de la descripción de la convivencia escolar y el mapeo de la participación comunitaria, un conjunto de estrategias pedagógicas para la transformación de conflictos que integre saberes locales y fomente la agencia estudiantil

Tras la recolección y análisis de información en el Instituto Agropecuario Santa Rosa y la revisión de medios de comunicación locales y nacionales, los hallazgos obtenidos hacen evidente la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que transforme los ejercicios de

acción política al interior de la institución educativa. No se trata de una intervención externa que llegue a imponer saberes, sino de un proceso construido colectivamente con los y las estudiantes, orientado a fortalecer la organización, la lectura crítica de las coyunturas territoriales y el aprendizaje de formas de acción política que trasciendan los canales institucionales comunes. En coherencia con la Investigación Acción en el Aula, esta propuesta no se presenta como un producto terminado sino como una construcción participativa que emerge directamente de los resultados de los objetivos anteriores y que reconoce a los y las estudiantes como sujetos políticos capaces de leer, nombrar y transformar su realidad.

Temáticamente, la propuesta identifica como punto de partida la necesidad de comprender el territorio específico, sus vulneraciones históricas, ejercicios de resistencia y formas de organización y lucha frente al Estado y los actores armados. Esto implica que los y las estudiantes puedan nombrar lo que ocurre en Bolívar, Santander: la presencia y el control paramilitar, el silencio como estrategia de supervivencia, el despojo y las restricciones a la movilidad. No se trata únicamente de que una movilización social logre su objetivo inmediato, de comprender que la acción colectiva tiene un valor pedagógico en sí misma: le dice a otros y otras que en este territorio hay comunidades que resisten, que nombran lo que les ocurre y que exigen ser reconocidas como sujetos políticos. Aprender a leer una coyuntura, identificar actores, construir demandas colectivas y decidir cómo y cuándo actuar son aprendizajes que no caben en una asignatura, sino que se construyen en la práctica política organizada.

Lograr lo anterior constituye una forma de darle trámite a los conflictos e implicarse en el diálogo sobre las problemáticas individuales y colectivas de los actores educativos. Por ello, el ejercicio asambleario, los círculos de palabra y las cartografías sociales serán las herramientas que permitan que, ante una dificultad entre estudiantes o con las directivas, exista un espacio de diálogo abierto orientado a exigir cambios estructurales. Una carta podrá ser un camino, pero no puede ser el único ante situaciones de desigualdad entre quienes administran la educación y quienes la construyen y la viven cotidianamente. Estos dispositivos pedagógicos no son neutros: apuestan por una formación política que reconoce el conflicto como parte constitutiva de la vida escolar y que forma a los y las estudiantes para actuar en él con conciencia, organización y capacidad de incidencia.

Es importante aclarar que esta propuesta no llega con una estrategia finalizada. Por el contrario, se trata de desdoblar esta preocupación colectivamente, para que sean los propios actores educativos quienes comprendan la importancia y construyan las formas de comenzar a crear

estrategias formativas situadas y propias en su territorio. El camino es largo y complejo, pero no inexplorado. En Argentina, por ejemplo, la organización y la participación política de jóvenes en secundaria ha avanzado significativamente, trascendiendo los mecanismos institucionales y configurando formas propias de acción colectiva estudiantil (Larrondo, 2013). Esa experiencia no es un modelo para replicar sino una posibilidad que inspira o una demostración de que desde las instituciones educativas es posible construir un camino propio hacia la organización, la conciencia política y la transformación de las condiciones que determinan la vida de los y las estudiantes.

Cumplir este objetivo es una tarea inacabada y así debe entenderse. Más que presentar una estrategia terminada, lo que este ejercicio investigativo deja en evidencia es la urgencia de comenzar a plantear la necesidad. Los hallazgos obtenidos muestran una situación crítica de despolitización, naturalización y atomización al interior del Instituto Agropecuario Santa Rosa, una escuela que ha normalizado formas de participación que no cuestionan las estructuras que generan la desigualdad y la violencia en su territorio. Frente a eso, transformar las prácticas dentro y fuera del aula no es una opción pedagógica entre otras sino una responsabilidad política. El primer paso no es tener la estrategia lista sino reconocer colectivamente que las formas actuales son insuficientes y que es posible y necesario construir otras.

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Síntesis y hallazgos

La presente investigación deja tres aprendizajes centrales que se derivan del proceso de recolección, análisis e interpretación de la información.

El primero tiene que ver con los significados que los y las estudiantes del Instituto Agropecuario Santa Rosa construyen sobre la paz y el conflicto. Los hallazgos evidencian que la escuela ha cumplido con eficacia su función como aparato ideológico del Estado en este territorio: los y las estudiantes comprenden la paz como un asunto estrictamente personal, vinculado a la ausencia de peleas o riñas y a la presencia de tranquilidad o estabilidad emocional. El conflicto armado, la violencia estructural y las desigualdades que caracterizan históricamente a Bolívar, Santander, están ausentes de sus significados. Esta despolitización de la paz no es inocente ni casual, es el resultado deseado o buscado de años de formación

escolar que ha naturalizado una noción de convivencia desvinculada del contexto territorial y político en el que habitan sus estudiantes.

En este marco, la Cátedra de Paz queda también en entredicho. En ninguna de las entrevistas emergió como una asignatura relevante para comprender los significados de paz, conflicto, memoria u organización política. La asignatura creada precisamente para acercar a los y las estudiantes al conflicto colombiano y a la construcción de paz se reduce, según esta indagación, a carga académica para los y las docentes y a más hojas de cuaderno para los y las estudiantes. Su existencia no garantiza ni la politización de la paz ni la conexión con el territorio; por el contrario, confirma, que institucionalizar un proceso que por naturaleza es colectivo, situado y político termina vaciándolo de su potencial transformador.

El segundo aprendizaje se refiere a los repertorios de participación y acción colectiva dentro de la institución. Los resultados muestran que la participación se da exclusivamente en el marco de la institucionalidad y el debido proceso, cartas al rector, conversaciones con el psicorientador, elecciones del gobierno escolar. No es posible hablar de movilización social dentro de esta escuela, pues la característica definitoria de esa categoría es precisamente la irrupción y la interrupción de la cotidianidad. Esa capacidad de irrumpir, de salirse del guion institucional para exigir con fuerza, no existe en el repertorio político de los y las estudiantes entrevistados.

El tercer aprendizaje emerge del contraste entre lo que ocurre dentro y fuera de la institución. Santander y el municipio de Bolívar son territorios convulsos, con ejercicios muy interesantes de organización y acción política, bloqueos de vías, movilizaciones comunitarias, denuncias contra el paramilitarismo, resistencia organizada frente al Estado. Sin embargo, nada de eso tiene eco dentro del Instituto Santa Rosa. La escuela y el territorio parecen habitar mundos paralelos que no se comunican, y esa desconexión es en sí misma un hallazgo político: una institución educativa que ignora las dinámicas de su propio entorno no forma ciudadanos críticos, forma sujetos que en el futuro podrían ver en la movilización de sus vecinos una amenaza al orden o una expresión de “vandalismo”, no una forma legítima de exigir derechos.

5.2. Propuestas de Mejora

Las propuestas que emergen de esta investigación se dirigen a dos actores fundamentales: las instituciones educativas de educación básica y media, y las universidades en su rol de formadoras de docentes.

Frente al Instituto Agropecuario Santa Rosa y las instituciones educativas en contextos similares, la propuesta no consiste en crear más asignaturas ni en modificar los contenidos de la Cátedra de Paz. El problema no es curricular, es meramente político. Lo que se requiere es construir espacios reales de deliberación amplia, con incidencia efectiva, con mecanismos directos de participación y con formación política previa que les permita a los y las estudiantes actuar con conciencia. Se trata de pasar de la palabra en el aire a la palabra en el contexto: no solamente explicar qué fue la Asamblea Constituyente de 1991 como contenido de un examen, sino convocar una asamblea propia en la institución donde se delibere sobre algo que afecte la vida escolar. No estudiar el Paro Nacional de 2021 como un hecho histórico distante, sino movilizarse por algo concreto dentro de la institución educativa y aprender en ese proceso qué significa organizarse, construir una demanda colectiva y sostenerla. La diferencia entre una y otra forma de enseñar no es metodológica, es la diferencia entre formar espectadores del mundo y formar sujetos políticos capaces de proponer transformaciones y llevarlas a cabo.

Frente a las universidades, la propuesta es igualmente urgente. Si los y las docentes que llegan a las instituciones educativas reproducen las mismas lógicas de participación institucionalizada que esta investigación cuestiona, es necesario preguntarse qué están formando las facultades de educación. Es posible que las universidades estén formando profesores y profesoras que, al incorporarse al magisterio, olvidan que todo lo que ese gremio ha conquistado (condiciones laborales, estabilidad, derechos) no llegó por la benevolencia de los empleadores sino por movilizaciones, mítines, paros y acción política organizada. Formar docentes críticos implica, entonces, no solo enseñarles pedagogías críticas como contenido académico, sino formarlos en la práctica de la acción colectiva, en la lectura de coyunturas y en la comprensión de que su labor es profundamente política. Una universidad que forma docentes sin conciencia de clase forma reproductores del orden, no transformadores de la realidad.

5.3. Líneas Futuras de Investigación

Esta investigación abre preguntas que no se alcanzaron a responder de forma responsable y que, a todas luces, constituyen posibilidades para profundizar en la comprensión del fenómeno educativo estudiado.

La más urgente tiene que ver con la ampliación de las voces que nutrieron este ejercicio. Los hallazgos aquí presentados se construyeron exclusivamente desde las perspectivas de los y las

estudiantes y desde el análisis de medios de comunicación. Sin embargo, existe la posibilidad de contrastar esta información con las posturas o apreciaciones de, primero, personal administrativo administrativos; segundo, de los y las docentes; por último, de las familias de la comunidad educativa. Si se lograra relacionar cuatro visiones diferentes, el objeto de estudio quedaría mucho mejor expuesto y se lograría, bajo la perspectiva de este texto, comprender mejor el fenómeno y proponer algo en todas las vías.

Es posible que algunos docentes tengan la intención y el deseo de implementar asambleas, círculos dialógicos, cartografías sociales u otras prácticas pedagógicas orientadas a la formación política, pero que encuentren en la administración institucional o en las familias un obstáculo real. Comprender esas tensiones internas requiere una investigación que incluya esas voces y que mapee las condiciones institucionales que facilitan o impiden la transformación pedagógica.

Una segunda línea emerge de la pregunta por la sostenibilidad. ¿Qué ocurre cuando un docente intenta implementar prácticas pedagógicas críticas en un territorio donde el silencio es una estrategia de supervivencia? ¿Cómo se negocia la formación política en contextos donde nombrar el paramilitarismo o la violencia estatal puede tener consecuencias para los actores educativos? Estas preguntas exigen investigaciones de largo aliento que acompañen procesos reales en territorios similares.

Finalmente, queda abierta la pregunta comparada. Esta investigación identificó en Argentina un referente de organización estudiantil en secundaria que trasciende los mecanismos institucionales. Sería valioso profundizar en ese contraste: ¿qué condiciones históricas, pedagógicas y políticas explican esa diferencia? ¿Qué de esa experiencia es transferible a contextos rurales colombianos atravesados por el conflicto armado?

6. Referentes bibliográficos

- Acevedo, M. P. (2021). Jóvenes en cuarentena: la investigación situada como modo de intervención. *Ultima década*, 29(56), 4-34.
- Althouser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión
- Alzate-Zuluaga, M. L. (2022). Las formas de comunicar y narrar el dolor de las víctimas del conflicto armado a partir del Acuerdo de Paz en Colombia. *Análisis Político*, 35(104), 179–198. <https://doi.org/10.15446/anpol.v35n104.105171>
- Arenas-Villamizar, V. V., Mora-Wilches, K. Y., & Medina-Mendoza, L. A. (2019). Familia y escuela como entidades fundamentales en la construcción de paz. *AIBI revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 24-31. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1683>
- Borjas, M. (Comp.). Chamorro, D. (Comp.). (2020). Investigación evaluativa curricular Editorial Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-investigacion-evaluativa-curricular.html>
- Caballero León, L. M., Garzón Martínez, M. A. & Martínez Moya, A. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 (38).
- Cardoso, N. A. (2025). Experiências de autonomia e democracia nos grêmios estudantis. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (57), 14-37. <https://doi.org/10.14482/memor.57.210.720>
- Casajus-Murillo, L., & Gargallo Yebra, E. (2018). Rompiendo estigmas. Sistematización de la Praxis del proyecto MundoCrip. *Acciones e investigaciones sociales*, (39), 57-87.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era del internet*. Alianza Editorial.
- Catalan Cueto, J. P. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(4), 2768-2776

- Cetina, A. (junio 19 de 2020). Historias no contadas: el conflicto armado en el sur de Santander. *Rutas del Conflicto*. <https://rutasdelconflicto.com/notas/historias-no-contadas-el-conflicto-armado-el-sur-santander>
- CLACSO. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs>
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45, 253-274 www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html
- Espiter Villa, V. M. (2021). Honneth: la patología de la razón y la cosificación de lo humano. *Revista Filosofía UIS*. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.18273/revfil.v20n2-2021011>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis político*, 38, 71-88. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2004/01/Fals-Borda-Reflexiones-y-Conferencias-sobre-presente-y-futuro-de-la-IAP.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Jiménez Bautista, F. (2021). Paz positiva versus Paz imperfecta: el poder de la verdad. *Revista de cultura de paz*, 5, 7-33
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109-134.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas
- Monedero, R. R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene estudios de paz y conflictos*, 3(5), 31-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675971329003>
- Mera Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 113-123.

- Piedrahita Rodríguez, J. (2011). Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 3(1), 100-119.
- Ramírez, L. V., y Soto Espinoza, Y. (2021). Educación, Estado y Hegemonía desde Gramsci: el papel de los intelectuales en la transición democrática en México. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 8(15), 177-198. <https://doi.org/10.48162/rev.33.026>
- Salinas Arias, B. A. (2023). Educación para la Paz desde Johan Galtung. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 55-(102), 1-27
- Velásquez, D. & Gallego, J. (2023). Sector educativo y recomendaciones de la Comisión de la Verdad en el Plan. *Revista Cien días*. <https://www.revistaciendiascinep.com/home/sector-educativo-y-recomendaciones-de-la-comision-de-la-verdad-en-el-plan-nacional-de-desarrollo/?pdf=7879>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (Informe final). <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-07/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20nin%CC%83os%20nin%CC%83as%20y%20jovenes%20no%20es%20un%20mal%20menor.pdf>
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Cendales, L., Mejía, M., & Muñoz, J. (2016). Pedagogías y metodologías de la educación popular. CEAAL – Ediciones Desde Abajo.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). 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.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

