



**Desde el aula hacia la paz: subjetividades, convivencia escolar y transformación educativa
en voces de las educadoras**

Mayra Camila Robles Maldonado

Valeria Rugelis Vásquez

Estudiantes

Dr. Ismael José González-Guzmán

Director

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá – 2026

Dedicatoria

A quienes aprendieron a ser luz incluso en medio del desgaste.

A las manos que sostienen la escuela cuando el mundo parece quebrarse, a las voces que resisten sin dejar de abrazar, a quienes continúan sembrando humanidad allí donde tantas veces habita el caos, el abandono, los afanes y el silencio.

Que estas páginas encuentren refugio en las narrativas de quienes aún creen que la ternura puede ser una forma de revolución, que la palabra puede transformar la herida y que educar sigue siendo un acto profundamente político: una manera de defender la vida, la dignidad y la esperanza, incluso en los días más difíciles.

Este trabajo abraza la convicción de que la escuela no es solo un lugar para transmitir conocimientos, sino un territorio de memoria, resistencia y transformación colectiva; un espacio donde las voces tienen derecho a nombrar el mundo y a reinventarlo.

Agradecimientos

A la Universidad Santo Tomás, por brindarnos un espacio de formación crítica y humana, donde comprendimos que educar también es un acto de transformación social.

A nuestro director de investigación, por su orientación, escucha y acompañamiento constante durante este proceso académico y personal.

A las maestras participantes, por compartir sus experiencias, emociones y reflexiones con honestidad y valentía. Sus voces dieron sentido y significado a esta investigación.

A la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá, por abrir las puertas a este ejercicio investigativo y permitir la construcción colectiva de saberes desde la realidad escolar.

A nuestras familias, por convertirse en refugio mientras atravesábamos este camino. Por habitar con amor nuestras ausencias, nuestros desvelos y los días en que el cansancio parecía instalarse en el cuerpo y en la palabra. Gracias por sostenernos cuando las fuerzas faltaban, por creer en nosotras incluso en medio de las dudas y por recordarnos, con cada abrazo y cada gesto que la ternura también puede darle fuerza al alma.

A nosotras, por sostenernos mutuamente a lo largo de este camino, por acompañarnos en cada etapa del proceso y por encontrar en la otra la fuerza y la confianza para seguir adelante. Este trabajo también recoge nuestra sensibilidad, nuestras búsquedas y la convicción de que la escuela sigue siendo un territorio posible para transformar la vida y construir paz.

Que este trabajo sea también una apuesta por las pedagogías que abrazan, cuestionan y revolucionan la vida dentro y fuera del aula.

“¡Gracias Totales!”

Tabla de contenido

Contenido	
Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Justificación	17
1.3. Objetivos	19
1.3.1. Objetivo General	19
1.3.2. Objetivos Específicos	19
1.4. Estado del Arte	20
1.4.1. Subjetividades y experiencias docentes	20
1.4.2. Convivencia Escolar y Cultura de Paz	22
1.4.3. Docentes como agentes de paz y de derechos humanos	25
1.4.5. Perspectiva de género en la docencia y la convivencia	27
1.4.6. Contexto socioterritorial y escolar	30
1.5. Marco Teórico	34
1.5.1. Subjetividad docente y narrativa	35
1.5.2. Convivencia escolar, conflicto y paz	36
1.5.3. Pedagogías críticas y educación para la paz / DD. H.H.	37
1.5.4. Relaciones pedagógicas, vínculos y afectividad	37
1.5.5. Género, cuidado y trabajo emocional en la docencia	38
1.6. Marco Metodológico	39
1.6.1. Enfoque: Cualitativo	39
1.6.2. Perspectiva:	40
1.6.3. Tipo de investigación:	41
1.6.4. Contexto y participantes	41

1.6.5. Técnica:	
1.6.6. Fases del proceso metodológico	43
CAPÍTULO II	45
2.1. “Entrar a la escuela con ojos de investigadora”: relato situado del trabajo de campo	46
2.2. “Ser maestra es mucho más que dar clase”: subjetividades, trayectorias y sentidos de ser docente	47
2.3. “La convivencia es más que no pelearse”: los sentidos que las maestras atribuyen a la paz y la convivencia escolar	49
2.4. “En el diario vivir uno aprende a gestionar”: experiencias en la gestión de conflictos	51
2.5. “Cada una tiene su sello”: prácticas pedagógicas y relacionales en el aula	52
2.6. “Uno carga más de lo que le toca”: tensiones, desgaste y barreras institucionales	54
2.7. “Si pudiéramos, haríamos mucho más”: propuestas y proyecciones desde las voces de las maestras	56
CAPÍTULO III	59
3.1. “La maestra es el aula”: cuando la subjetividad se convierte en práctica pedagógica.	60
3.2. “La paz no es que no haya conflictos”: resignificaciones situadas de la paz y la convivencia.	62
3.3. “Somos mamá, psicóloga y maestra”: feminización del magisterio, cuidado y trabajo emocional invisible.	64
3.4. “Entre el manual y la realidad”: tensiones entre políticas educativas, institución y práctica docente.	66
3.5. “Desde el aula, siempre es posible”: orientaciones pedagógicas situadas para la convivencia y la paz.	69
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	73
Referencias	79

RESUMEN

Este trabajo analiza cómo las subjetividades y experiencias educativas de maestras de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá configuran sus prácticas de convivencia escolar y construcción de paz en un contexto marcado por transformaciones territoriales, violencias estructurales y crecientes demandas normativas en materia de paz y derechos humanos. La tesis central plantea una fractura entre el lugar que la política pública otorga a la escuela como escenario de paz y las condiciones reales —emocionales, laborales e institucionales— en las que las maestras sostienen esa tarea, lo que desplaza sobre ellas un trabajo de cuidado y mediación poco reconocido y débilmente acompañado.

La investigación adopta un enfoque cualitativo con perspectiva hermenéutico-crítica, desarrollado como estudio de caso. La información se construyó mediante análisis documental de marcos normativos y del Proyecto Educativo Institucional, entrevistas narrativas en profundidad y un grupo focal con educadoras de preescolar y primaria, seleccionadas por muestras intencionales.

Los hallazgos evidencian que, aunque la institución cuenta con manuales de convivencia, protocolos y rutas de atención, la gestión cotidiana de la convivencia recae de manera desproporcionada en las maestras, quienes se reconocen “mamá, psicóloga y maestra” en aulas sobrecargadas y con escaso respaldo directivo. Las maestras resignifican la paz más allá del cumplimiento normativo, entendiéndola como tranquilidad, dignidad y derecho a la infancia en contextos atravesados por violencia intrafamiliar, precariedad y conflictividades territoriales, y despliegan prácticas de diálogo, cuidado y reconocimiento del otro que se ven tensionadas por la “formatitis” institucional y la naturalización de su trabajo emocional como responsabilidad femenina.

A partir de estas evidencias, la investigación propone orientaciones pedagógicas situadas para fortalecer la convivencia y la construcción de paz, centradas en el reconocimiento del saber experiencial de las maestras, la creación de espacios de cuidado docente y la articulación crítica entre normatividad, territorio y subjetividades docentes.

Palabras clave: subjetividad docente, convivencia escolar, educación para la paz, derechos humanos, género.

ABSTRACT

This study analyzes how the subjectivities and educational experiences of preschool and primary school teachers at the Tocancipá Technical and Commercial Departmental Educational Institution shape their practices of school coexistence and peacebuilding within a context marked by territorial transformations, structural violence, and increasing regulatory demands regarding peace and human rights. The central thesis posits a disconnect between the role that public policy assigns to schools as spaces for peace and the actual conditions—emotional, professional, and institutional—under which educators carry out this task. This disconnect places a burden of care and mediation on them that is often unrecognized and poorly supported.

The research adopts a qualitative approach with a critical hermeneutic perspective, developed as a case study. Data was collected through documentary analysis of regulatory frameworks and the Institutional Educational Project, in-depth narrative interviews, and a focus group with preschool and primary school teachers, selected through purposive sampling.

The findings reveal that, although the institution has coexistence manuals, protocols, and support pathways, the daily management of coexistence falls disproportionately on the teachers, who see themselves as “mother, psychologist, and teacher” in overcrowded classrooms with little administrative support. These teachers redefine peace beyond mere regulatory compliance, understanding it as tranquility, dignity, and the right of children in contexts marked by domestic violence, precariousness, and territorial conflicts. They employ practices of dialogue, care, and recognition of others that are strained by institutional rigidity and the normalization of their emotional labor as a purely female responsibility.

Based on this evidence, the research proposes situated pedagogical guidelines to strengthen coexistence and peacebuilding, centered on recognizing the teachers' experiential knowledge, creating spaces for teacher self-care, and critically articulating the relationship between regulations, the local context, and teachers' subjectivities.

Keywords: teacher subjectivity, school coexistence, peace education, human rights, gender.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la escuela ha sido convocada a desempeñar un papel estratégico en la construcción de una cultura de paz en medio de profundas desigualdades sociales, violencias estructurales y memorias del conflicto armado. Esta investigación se inscribe en ese horizonte, pero desplaza la mirada hacia un punto ciego recurrente en las políticas educativas: las subjetividades y experiencias de las maestras que, día a día, sostienen la convivencia escolar y traducen los mandatos de paz y derechos humanos en prácticas concretas en el aula.

El estudio se ubica en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá, un municipio de Cundinamarca cuyas transformaciones demográficas y socioeconómicas aceleradas han configurado escenarios escolares marcados por la diversidad cultural, la violencia intrafamiliar y múltiples formas de vulneración de derechos que llegan cada día al aula. Ante esta realidad, la respuesta institucional ha privilegiado dispositivos técnico-administrativos —protocolos, manuales y rutas de atención— que, si bien son necesarios, resultan insuficientes para abordar las dimensiones afectivas, éticas y relacionales que configuran la convivencia cotidiana.

El eje central del estudio es la tensión entre el lugar ético-político que la política pública le atribuye a la escuela y a sus docentes como agentes de paz, y las condiciones reales —sobrecarga laboral, desacompañamiento y precariedad emocional— en que las maestras sostienen esa tarea. Comprender esta disonancia entre el “colegio de papel” y la escuela realmente vivida implica interrogar bajo qué condiciones se espera que las educadoras reparen el tejido social mientras ellas mismas habitan instituciones atravesadas por lógicas jerárquicas y, a veces, violentas.

Para abordar este problema, el estudio adopta un diseño cualitativo con enfoque hermenéutico-crítico, que reconoce las narrativas docentes como fuente legítima de conocimiento pedagógico y político. La información se construyó mediante entrevistas narrativas en profundidad, un grupo focal y análisis documental de marcos normativos y del Proyecto Educativo Institucional, en diálogo con las pedagogías críticas, la educación para la paz, los estudios de género y los enfoques de derechos humanos. La propuesta se inscribe en la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, y emerge de la experiencia de las investigadoras como maestras en ejercicio: un lugar de enunciación que no es un sesgo, sino una condición de posibilidad para formular preguntas desde adentro.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Los hallazgos muestran que, pese al robusto andamiaje normativo —Ley 1732 de 2014 y Cátedra de Paz—, las maestras se sienten solas frente a conflictos que involucran no solo estudiantes, sino también familias y directivos. Se reconocen “mamá, psicóloga y maestra”, cargando un trabajo emocional y de cuidado que la normatividad da por sentado sin ofrecer condiciones proporcionales de protección y acompañamiento. Al mismo tiempo, despliegan prácticas de diálogo, escucha y reconocimiento del otro que constituyen semillas de paz cotidiana en medio de un entorno adverso.

El documento se organiza en tres capítulos: el primero desarrolla los fundamentos teóricos y contextuales; el segundo interpreta las voces de las maestras en torno a sus historias de vida, sus significados de convivencia y paz y las tensiones que enfrentan; el tercero ofrece una lectura crítica de los hallazgos y fórmulas orientaciones pedagógicas situadas, reconociendo a las educadoras como sujetos centrales de cualquier transformación escolar sostenible.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA BOGOTÁ

CAPÍTULO I

DESDE DÓNDE MIRAMOS: ANCLAJES CONTEXTUALES Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En el contexto de los desafíos actuales que enfrentan las instituciones educativas colombianas, la promoción de una cultura de paz se ha convertido en una tarea urgente e ineludible. Por ello, esta investigación parte del reconocimiento de las maestras como actores fundamentales en la configuración de entornos escolares democráticos, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos. Comprender cómo sus subjetividades y experiencias educativas influyen en la convivencia escolar permite no solo visibilizar sus prácticas y trayectorias, sino construir también propuestas pedagógicas transformadoras que sitúen la dignidad humana en el centro de la vida escolar.

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en el marco de las pedagogías críticas y de la educación para la paz, bajo la convicción de que los procesos de formación no ocurren en el vacío, sino en diálogo permanente con las realidades sociales, históricas y culturales que atraviesan a las comunidades educativas. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, reproduce, pero también puede interpelar las dinámicas de poder, exclusión y conflicto presentes en la sociedad (Varela, 2023). En Colombia, la convivencia escolar está profundamente atravesada por tensiones que van más allá de las aulas: la desigualdad estructural, la violencia normalizada, las prácticas de exclusión, los conflictos de género y la baja participación estudiantil son expresiones de una complejidad relacional que ningún manual puede resolver por sí solo (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). La educación, entendida como campo ético y político, se ve así obligada a responder a estos desafíos en medio de una contradicción profunda: por un lado, un marco normativo que promueve la paz y la convivencia; por otro, realidades institucionales que aún reproducen lógicas jerárquicas, disciplinarias y punitivas.

Tras la firma del Acuerdo de Paz en 2016, el Estado colombiano impulsó un conjunto de políticas orientadas a construir memoria, promover la no repetición y fortalecer los valores democráticos en la escuela. La Ley 1620 de 2013 y la Ley 1732 de 2014 son expresiones concretas de ese esfuerzo. Sin embargo, su implementación ha tendido a reducirse a protocolos administrativos, registros de casos y acciones fragmentadas que no logran transformar de manera estructural las relaciones escolares. Esto se explica, en buena medida, por la falta de formación



docente en enfoques de paz y ciudadanía, la sobrecarga laboral y la ausencia de acompañamiento institucional sostenido (Toro Osorio et al., 2021). Lo que resulta llamativo y preocupante es que a la escuela se le ha asignado la tarea de reparar el tejido social sin reconocer que ella misma está inmersa en dinámicas de violencia, desigualdad y precariedad. Mientras avanzan los marcos normativos, se ha profundizado muy poco en quiénes sostienen cotidianamente estos procesos en la vida escolar: las maestras, cuyas prácticas pedagógicas y afectivas se despliegan en medio de tensiones institucionales, demandas normativas y contextos sociales que las desbordan.

Estas tensiones adquieren una textura particular en Tocancipá. Este municipio de Cundinamarca ha experimentado transformaciones demográficas aceleradas por el crecimiento industrial, la instalación de empresas y el asentamiento de familias provenientes de diversas regiones del país y del exterior. Esa mezcla de culturas, prácticas de crianza, experiencias de violencia y trayectorias diversas configuran escenarios de convivencia complejos, tanto en los barrios como en la escuela. De acuerdo con información de la Comisaría de Familia del municipio (CE Garzón Sarmiento, comunicación personal, 26 de diciembre de 2025), en años recientes se registran índices significativos de violencia intrafamiliar, vulneraciones de derechos y agresiones que involucran a niños, niñas y adolescentes, problemáticas que no se quedan en las casas, sino que llegan cada día al aula.

En la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá, estas tensiones se evidencian mediante conflictos recurrentes entre los estudiantes, marcados por dificultades para el diálogo y agresiones verbales y físicas que demandan la intervención constante de los equipos de orientación y convivencia. Ante este panorama, la respuesta institucional ha priorizado el uso de dispositivos técnico-administrativos, tales como protocolos, manuales de convivencia y la activación de rutas de atención. Si bien estas herramientas son necesarias para garantizar los derechos desde un marco formal, resultan insuficientes para comprender y abordar las emociones, los vínculos y las experiencias subjetivas que configuran la cotidianidad escolar. Por lo tanto, operar bajo una lógica fundamentada principalmente en el control y la sanción conlleva el riesgo de deshumanizar los conflictos e invisibilizar las afectaciones emocionales que experimentan tanto los estudiantes como las propias maestras.

Reconocer la dimensión afectiva, relacional y ética de la educación supone preguntarse por quienes sostienen estos procesos cada día: las maestras que median conflictos, acompañan el sufrimiento, promueven el diálogo y traducen los principios de paz y derechos humanos en



UNIVERSIDAD
Santo Tomás
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

prácticas concretas. Y sin embargo, la política pública y muchos discursos institucionales tienden a asumir de forma naturalizada que las maestras son “agentes de paz” y “figuras de cuidado”, sin interrogar sus trayectorias vitales, sus concepciones de autoridad ni los sentidos éticos y pedagógicos que orientan su práctica. Desde un enfoque de género, esta naturalización resulta particularmente problemática: la docencia, como trabajo históricamente feminizada, ha sido asociada al cuidado y la contención emocional de un modo que invisibiliza el trabajo emocional, ético y político que implica sostener la convivencia en contextos atravesados por la violencia. Como señala Jara-Villarreal (2023), el ideal de “maestra-madre” persiste en las estructuras escolares contemporáneas, perpetuando la subvaloración material y simbólica del trabajo de cuidado que realizan las maestras. En consecuencia, la construcción de paz en la escuela se sostiene, en gran medida, sobre un trabajo no reconocido ni suficientemente acompañado, lo que refuerza las desigualdades de género y profundiza la brecha entre las exigencias institucionales y las condiciones reales en que las maestras ejercen su trabajo.

Frente a todo ello, la convivencia escolar no puede seguir comprendiéndose como el resultado automático de normas y protocolos. Es, ante todo, una construcción cotidiana que emerge del vínculo intersubjetivo entre maestras y estudiantes: de la palabra, la escucha, el cuidado y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Como señalan Contreras y Pérez (2010) las narrativas docentes no solo explican la práctica pedagógica, sino que la constituyen, pues permiten comprender por qué las maestras actúan como lo hacen y de qué manera esas acciones configuran y transforman la cultura escolar. Ignorar esas narrativas es excluir la dimensión más humana de la experiencia educativa.

El problema central de esta investigación se revela entonces con nitidez: existe una desarticulación sustantiva entre la política pública de convivencia y paz, las dinámicas sociales y territoriales de Tocancipá, y las subjetividades de las maestras, cuyas voces han sido históricamente invisibilizadas a pesar de ser decisivas para comprender y transformar la convivencia escolar. Abordar esta fractura exige una perspectiva hermenéutico-crítica que reconozca las narrativas docentes como fuente legítima de conocimiento pedagógico y como clave para resignificar las prácticas orientadas a la paz y los derechos humanos. Es desde ahí que surge la pregunta que orienta este trabajo: **¿De qué manera se configuran las prácticas de construcción de paz y convivencia escolar a partir de las subjetividades y experiencias educativas de las maestras de primaria de la IED Técnico Comercial de Tocancipá?**

1.2. Justificación

En el contexto colombiano, la escuela ha sido llamada a desempeñar un papel estratégico en la construcción de una cultura de paz en medio de profundas desigualdades sociales, violencias estructurales y una marcada heterogeneidad cultural. Sin embargo, buena parte de las respuestas institucionales frente a la convivencia escolar se han centrado en el diseño de marcos normativos, protocolos y programas de intervención, sin explorar con suficiente rigor cómo estos dispositivos se tensionan en la experiencia cotidiana de quienes sostienen la vida escolar: las maestras.

Desde una perspectiva cualitativa y socio-crítica, esta investigación se justifica, en primer lugar, porque aborda un vacío práctico: mientras a las maestras se les atribuye el rol de mediadoras de conflictos, garantes de derechos y agentes de paz, sus condiciones reales de formación, acompañamiento y reconocimiento institucional resultan insuficientes y, con frecuencia, invisibilizan el trabajo emocional y ético que realizan. Comprender cómo sus subjetividades y trayectorias educativas configuran las prácticas de convivencia y construcción de paz permite iluminar dimensiones del quehacer docente que no quedan registradas en manuales, indicadores ni informes administrativos, pero que son decisivas para la calidad de los vínculos en la escuela.

En segundo lugar, la investigación se sostiene en una justificación teórica y epistemológica. La producción académica sobre convivencia escolar y educación para la paz en Colombia ha privilegiado el análisis de políticas, la evaluación de programas o la medición de climas escolares, pero son escasos los estudios que articulan sistemáticamente estas problemáticas con las subjetividades de las maestras en contextos específicos como el de la IED Técnico Comercial de Tocancipá. Asumir las narrativas docentes como fuente legítima de conocimiento pedagógico permite desplazar la mirada desde la norma hacia la experiencia vivida, enriqueciendo los marcos conceptuales de la pedagogía crítica, la educación para la paz y la educación en derechos humanos.

En tercer lugar, el estudio se justifica desde un enfoque de género crítico. La docencia en educación básica, al ser una labor históricamente feminizada, se ha asociado de manera naturalizada al cuidado, la contención y la resolución “intuitiva” de conflictos, lo que contribuye a despolitizar y desvalorizar el trabajo de las maestras y a cargar sobre ellas responsabilidades afectivas y éticas poco reconocidas en las políticas públicas. Explorar sus subjetividades, emociones y posiciones frente a la convivencia y la paz permite problematizar estas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

naturalizaciones, visibilizar desigualdades de género y aportar criterios para diseñar dispositivos de formación que cuiden también a quienes cuidan.

En este sentido, realizar esta investigación en los términos propuestos no es solo pertinente, sino necesario. Permite comprender de qué manera se configuran, en la intersección entre políticas, territorios y biografías docentes, las prácticas de convivencia y construcción de paz en la escuela, y ofrece insumos para la elaboración de propuestas pedagógicas situadas que fortalezcan la justicia, la equidad y la dignidad en los entornos escolares.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Comprender de qué manera las subjetividades y experiencias educativas de las maestras de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá configuran sus prácticas de convivencia escolar y construcción de paz en el contexto institucional.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar los sentidos que las maestras atribuyen a la convivencia escolar y la construcción de paz, a partir de sus trayectorias personales, profesionales y contextuales.
- Describir las prácticas pedagógicas y relacionales que las maestras desempeñan en la gestión de conflictos y en la construcción cotidiana de vínculos en el aula y la institución.
- Interpretar las tensiones, posibilidades y proyecciones transformadoras que emergen en el quehacer pedagógico de las maestras frente a la convivencia y la paz, identificando orientaciones que puedan nutrir futuras propuestas pedagógicas situadas.

1.4. Estado del Arte

Este estado del arte examina la producción académica e investigativa sobre las subjetividades y experiencias educativas de las maestras en relación con la convivencia escolar y la construcción de paz en contextos marcados por la desigualdad, la violencia y la diversidad cultural. La búsqueda se realizó en las bases de datos SciELO, Redalyc, Scopus y Web of Science, en repositorios institucionales y en revistas indexadas en educación, ciencias sociales, pedagogía crítica, educación para la paz, derechos humanos y estudios de género.

Se determinaron criterios de inclusión rigurosos: investigaciones empíricas o reflexiones teóricas sobre subjetividad docente, convivencia escolar y educación para la paz; estudios sobre prácticas pedagógicas, gestión de conflictos y construcción de vínculos en el aula; trabajos con perspectiva de género en la docencia y la convivencia escolar; investigaciones situadas en contextos latinoamericanos, con énfasis en Colombia; y publicaciones arbitradas en revistas indexadas, tesis de posgrado, libros y capítulos de autores de referencia en pedagogía crítica, educación para la paz, derechos humanos y estudios de género.

A partir de estos criterios, se identificaron y analizaron los documentos seleccionados, organizados en torno a cinco ejes temáticos: 1) subjetividades e identidades docentes, 2) convivencia escolar y cultura de paz, 3) docentes como agentes de paz y de derechos humanos, 4) perspectiva de género en la docencia y la convivencia, y 5) contexto socioterritorial y escuela.

1.4.1. Subjetividades y experiencias docentes

Los estudios sobre subjetividad, identidad y trayectoria docente subrayan que la docencia es una práctica profundamente atravesada por la biografía, las emociones y los contextos en los que se ejerce. Investigaciones pioneras como las de Goodson (2004) introducen el enfoque narrativo para comprender la identidad profesional docente como resultado de trayectorias personales y profesionales construidas a lo largo del tiempo, en diálogo con condiciones institucionales, políticas y culturales. Desde esta perspectiva, las decisiones pedagógicas y las formas de relación con los estudiantes no pueden analizarse al margen de la biografía profesional del docente.

En la misma línea, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) destacan que la investigación biográfico-narrativa ha permitido visibilizar los saberes de la experiencia que suelen quedar fuera de los discursos oficiales sobre calidad educativa. A partir de relatos autobiográficos, muestran



que las prácticas pedagógicas se vinculan con los significados que las y los docentes atribuyen a su labor, a sus vivencias escolares previas y a los contextos sociales donde enseñan.

Un segundo núcleo de trabajos se centra en la dimensión emocional del trabajo docente. Hargreaves (1998) conceptualiza la *emotional practice* para mostrar que enseñar supone una gestión constante de emociones en la interacción con estudiantes, familias y colegas, y que estas emociones son construcciones sociales situadas en marcos institucionales y relaciones de poder. Zembylas (2005) profundiza en cómo políticas de rendimiento, reformas y discursos de eficacia impactan la subjetividad docente, generando tensiones, desgaste emocional y, a veces, formas de resistencia pedagógica.

En contextos de conflicto armado, desigualdad y diversidad cultural, investigaciones latinoamericanas han mostrado que muchas maestras han vivido experiencias de violencia directa o estructural, desplazamiento forzado o precarización social, lo que incide en su sensibilidad frente al conflicto y en sus estrategias de cuidado y contención emocional en el aula (Herrera & Torres, 2018; Gómez, 2022). Estas experiencias no aparecen solo como “problemas”, sino como recursos pedagógicos que permiten construir vínculos empáticos y prácticas de cuidado.

Finalmente, Clandinin y Connelly (2000) sostienen que la narrativa es una forma de conocimiento que abre acceso privilegiado a los significados que las y los docentes atribuyen a su experiencia. A través de relatos, se hacen visibles tensiones, aprendizajes y dilemas éticos poco capturados por enfoques tradicionales.

No obstante, gran parte de esta literatura se orienta al desarrollo profesional, bienestar o formación docente, sin articular de manera explícita estas subjetividades y emocionalidades con la convivencia escolar y la construcción de paz, ni con la educación en derechos humanos en contextos específicos.

1.4.2. Convivencia Escolar y Cultura de Paz

La convivencia escolar ha sido objeto de un amplio número de investigaciones en el campo educativo, particularmente en contextos atravesados por conflictos sociales, desigualdades estructurales y violencias históricas. En estos estudios, la convivencia ha dejado de entenderse únicamente como la ausencia de conflicto para ser abordada como un proceso relacional, dinámico y pedagógico, en el que se configuran prácticas, normas, vínculos y sentidos que atraviesan la vida cotidiana de la escuela.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Dichas investigaciones se han centrado en el clima escolar, la gestión de manifestaciones de violencia en el aula, destacando que los conflictos entre estudiantes son fenómenos frecuentes que, cuando no son abordados pedagógicamente, pueden escalar hacia formas de violencia verbal, física o simbólica (Ortega, 2010; Chaux, 2012). Estos estudios evidencian que la convivencia escolar no puede reducirse a dispositivos normativos o sancionatorios, sino que requieren estrategias formativas orientadas al diálogo, la mediación y la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa.

En el contexto colombiano, investigaciones sobre convivencia escolar han señalado que las instituciones educativas suelen responder a los conflictos mediante enfoques predominantemente normativos, centrados en manuales de convivencia y rutas de atención, los cuales resultan insuficientes para atender la complejidad de las relaciones humanas y las dimensiones emocionales involucradas (Chaux & Velásquez, 2016). Estos estudios advierten que la aplicación mecánica de protocolos puede generar procesos de exclusión, estigmatización y silenciamiento de las voces estudiantiles, sin incidir de manera profunda en la transformación de las relaciones escolares.

De manera paralela, un conjunto significativo de investigaciones ha abordado la educación para la paz como eje transversal de la convivencia escolar, especialmente en países que han atravesado conflictos armados o contextos de violencia prolongada. Autores como Jares (2000, 2004) sostienen que la educación para la paz no puede concebirse como un contenido aislado del currículo, sino como una práctica cotidiana que se expresa en las formas de relación, en la gestión del conflicto y en la construcción de una cultura escolar basada en el respeto, la justicia y la dignidad humana. En esta línea, los estudios coinciden en que la paz no se enseña únicamente desde el discurso, sino que se construye en la experiencia relacional del aula.

Tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia, se ha incrementado la producción investigativa en torno a la Cátedra de la Paz y las políticas educativas orientadas a la convivencia. Algunas investigaciones han analizado la implementación de estas iniciativas, evidenciando que, si bien han permitido visibilizar la importancia de la paz en el ámbito escolar, su desarrollo suele limitarse a actividades puntuales o formales, desvinculadas de las prácticas pedagógicas cotidianas. Estos estudios señalan una brecha entre el marco normativo y la realidad escolar, en la que la convivencia continúa siendo un desafío no resuelto.

Asimismo, investigaciones sobre prácticas restaurativas y mediación escolar han mostrado resultados favorables en la reducción de conflictos y el fortalecimiento del sentido de comunidad,



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

siempre que dichas prácticas se desarrollen desde enfoques participativos y comunitarios (Zehr, 2007; Morrison & Vaandering, 2012). No obstante, estos estudios también advierten que la efectividad de las prácticas restaurativas depende en gran medida de las concepciones, actitudes y disposiciones de los docentes, así como del acompañamiento institucional y la formación docente continua.

En el ámbito latinoamericano, diversos estudios han subrayado que la convivencia escolar se encuentra vinculada a las condiciones socioculturales y territoriales en las que se insertan las instituciones educativas. Investigaciones desarrolladas en contextos de desigualdad social, evidencian que las tensiones que emergen en la escuela reflejan problemáticas más amplias del entorno, lo que demanda enfoques pedagógicos sensibles al contexto y a las experiencias de los sujetos que lo habitan (Tedesco, 2012; Dubet, 2015). En este sentido, la escuela aparece como un espacio donde se reproducen, pero también pueden transformarse, las dinámicas de exclusión y conflicto presentes en la sociedad.

Si bien existe una amplia producción académica sobre convivencia escolar, educación para la paz y gestión de conflictos, gran parte de estos estudios se concentran en programas, modelos de intervención o marcos normativos, sin profundizar en el papel de las experiencias y subjetividades de las maestras en la construcción cotidiana de la convivencia escolar. En muchos casos, el docente aparece como ejecutor de estrategias o mediador técnico, sin que se problematice cómo sus trayectorias, emociones y concepciones influyen en la manera en que se construyen —o se tensionan— las relaciones escolares.

1.4.3. Docentes como agentes de paz y de derechos humanos

En el campo de la investigación educativa, numerosos estudios han analizado el rol del docente como actor clave en la formación ciudadana, la promoción de los derechos humanos y la construcción de culturas de paz en el ámbito escolar. Estas investigaciones parten del reconocimiento de la escuela como un espacio político y ético en el que se configuran prácticas, valores y relaciones que trascienden la transmisión de contenidos académicos.

Desde una perspectiva crítica, autores como Freire (1970, 1996) han planteado que la docencia constituye una práctica política orientada a la formación de sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad. A partir de estos postulados, múltiples investigaciones han retomado la figura del docente como agente de transformación social, destacando su papel en la promoción de



valores democráticos, el reconocimiento del otro y la defensa de los derechos humanos en la cotidiana de la escuela (Giroux, 1997; Apple, 2013). Estos estudios subrayan que la educación en derechos humanos no se limita al abordaje de contenidos curriculares específicos, sino que se expresa en las prácticas pedagógicas, las formas de relación y el ejercicio de la autoridad en el aula.

En contextos de posconflicto y violencia estructural, algunas investigaciones han profundizado en el papel de los docentes como agentes de paz, responsables de mediar conflictos, acompañar procesos de reparación simbólica y promover prácticas de convivencia orientadas a la no violencia. Estudios desarrollados en América Latina evidencian que las maestras y maestros asumen funciones que desbordan su rol pedagógico tradicional, actuando como mediadores, orientadores y referentes éticos frente a situaciones de violencia, exclusión y vulneración de derechos (Muñoz & Molina, 2016; Herrera, 2018). Estas investigaciones coinciden en señalar que la escuela se convierte en un escenario privilegiado para la construcción de paz cotidiana, pero también en un espacio donde recaen múltiples demandas sociales no siempre acompañadas por políticas de cuidado docente.

En el caso colombiano, un conjunto significativo de estudios ha abordado la implementación de políticas educativas orientadas a la convivencia, la ciudadanía y los derechos humanos, destacando el papel asignado a los docentes en la materialización de dichas políticas. Investigaciones sobre la Cátedra de la Paz y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar señalan que, si bien estas iniciativas reconocen al docente como agente central, su implementación suele recaer en la responsabilidad individual de los maestros, sin garantizar procesos sistemáticos de formación, acompañamiento y bienestar laboral (Chaux et al., 2016). En estos estudios, el docente aparece como ejecutor de políticas públicas que demandan competencias emocionales, éticas y políticas, sin que dichas exigencias sean suficientemente problematizadas.

Por otra parte, investigaciones centradas en formación docente para la convivencia y la paz han mostrado que los procesos formativos orientados a los derechos humanos resultan más efectivos cuando se desarrollan desde enfoques reflexivos, participativos y situados. Estudios como los de Tibbitts (2017) y Bajaj (2011) evidencian que la educación en derechos humanos requiere prácticas pedagógicas que reconozcan la experiencia del docente, promuevan el diálogo crítico y articulen los contenidos normativos con las realidades locales.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

No obstante, estos estudios también advierten que muchos programas continúan privilegiando enfoques prescriptivos, centrados en el cumplimiento normativo, sin atender las condiciones emocionales y contextuales de los docentes.

Asimismo, investigaciones recientes han comenzado a problematizar la tensión entre el discurso que posiciona a los docentes como agentes de paz y las condiciones reales en las que ejercen su labor. La exigencia de formar para la paz y los derechos humanos convive con contextos escolares marcados por la sobrecarga administrativa, la precarización laboral y la falta de reconocimiento del trabajo emocional docente. Estos estudios sugieren que la capacidad de los docentes para actuar como agentes de paz se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones institucionales y al reconocimiento de su subjetividad.

Aunque numerosas investigaciones reconocen a los docentes como agentes de paz y de derechos humanos, pocas profundizan en cómo sus experiencias, trayectorias y subjetividades influyen en la manera concreta en que asumen —o resisten— dicho rol en la cotidianidad escolar. En muchos estudios, el docente es conceptualizado como un actor normativo o idealizado, sin problematizar las tensiones emocionales, éticas y políticas que atraviesan su práctica.

1.4.5. Perspectiva de género en la docencia y la convivencia

La perspectiva de género ha adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa, particularmente en los estudios que analizan la docencia como una profesión históricamente feminizada y atravesada por relaciones de poder, cuidado y desigualdad. Desde este enfoque, diversos trabajos han problematizado cómo el género configura las experiencias docentes, las formas de ejercer la autoridad, la gestión de los conflictos y la construcción de la convivencia escolar.

Numerosas investigaciones coinciden en señalar que la feminización del magisterio, especialmente en los niveles de educación inicial y básica primaria, ha estado acompañada de procesos de desvalorización simbólica y material de la labor docente. Autores como Apple (1988) y Acker (1995) evidencian que el trabajo educativo ha sido históricamente asociado a tareas de cuidado, afecto y contención emocional, consideradas extensiones “naturales” del rol femenino, lo cual ha contribuido a invisibilizar su carácter profesional, político y ético. En este sentido, el género opera como un eje estructurante que incide tanto en las condiciones laborales como en las expectativas sociales depositadas sobre las maestras.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En relación con la convivencia escolar, diversos estudios han analizado cómo las dinámicas emocionales y relacionales recaen de manera diferenciada sobre las maestras. Investigaciones desarrolladas desde la sociología de la educación y los estudios feministas señalan que las maestras suelen asumir, además de sus funciones pedagógicas, tareas de mediación de conflictos, acompañamiento emocional y cuidado de los estudiantes, sin que dichas labores sean reconocidas institucionalmente (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2005). Estas investigaciones advierten que la naturalización del cuidado como atributo femenino refuerza dinámicas de sobrecarga emocional y desgaste profesional.

Desde el campo de los estudios de género, diversas investigaciones han profundizado en cómo el género atraviesa el ejercicio de la autoridad docente y las relaciones en el aula. Autoras como Connell (2002) y Skelton (2012) evidencian que las maestras enfrentan tensiones particulares al ejercer la autoridad, pues sus prácticas son evaluadas a partir de estereotipos de género que asocian lo femenino con la suavidad, la docilidad o la disposición al cuidado. En este contexto, las maestras que adoptan posturas firmes o disciplinarias pueden ser cuestionadas, mientras que aquellas que priorizan el vínculo afectivo suelen asumir mayores cargas emocionales en la gestión de la convivencia.

En contextos escolares marcados por la violencia y la desigualdad social, investigaciones recientes han señalado que las maestras se convierten en figuras centrales de contención emocional y reconstrucción del tejido relacional, especialmente frente a situaciones de conflicto, agresión o vulneración de derechos. Estudios desarrollados en América Latina muestran que esta función, aunque fundamental para la convivencia escolar, rara vez se acompaña de políticas institucionales de cuidado docente o de formación con enfoque de género (Bonder, 2016). En consecuencia, la construcción de la convivencia recae de manera desproporcionada sobre el trabajo emocional de las maestras.

Asimismo, investigaciones sobre educación, género y convivencia han advertido que las relaciones escolares reproducen, en muchos casos, desigualdades de género presentes en la sociedad, tanto en las interacciones entre estudiantes como en las dinámicas institucionales. Estos estudios destacan la necesidad de enfoques pedagógicos que no solo promuevan la igualdad de género, sino que también reconozcan cómo las identidades y experiencias de las maestras influyen en la manera en que se gestionan los conflictos, se establecen normas y se construyen relaciones de poder en la escuela (Subirats, 2002; Stromquist, 2006).

1.4.6. Contexto socioterritorial y escolar

En el campo de la investigación educativa, un número creciente de estudios ha destacado la importancia de comprender la escuela como una institución situada, profundamente influenciada por las dinámicas sociales, económicas, culturales y territoriales en las que se inserta. Desde esta perspectiva, el contexto socioterritorial no constituye un simple escenario externo a la vida escolar, sino un componente activo que configura las prácticas pedagógicas, las relaciones escolares y los sentidos que se atribuyen a la convivencia.

Diversas investigaciones han evidenciado que los contextos marcados por desigualdad social, violencia estructural, migración y fragmentación del tejido comunitario inciden directamente en la dinámica escolar. Autores como Dubet (2015) y Tedesco (2012) señalan que la escuela contemporánea enfrenta tensiones derivadas de la coexistencia de múltiples realidades sociales que se expresan en el aula, generando desafíos en términos de convivencia, inclusión y justicia educativa. Estos estudios coinciden en que las problemáticas sociales no permanecen fuera de la escuela, sino que se traducen en conflictos, prácticas de exclusión y dificultades en la construcción de vínculos.

En contextos urbanos y periurbanos atravesados por procesos de industrialización acelerada y movilidad poblacional, diversas investigaciones han analizado cómo la migración interna e internacional reconfigura las dinámicas escolares. Estudios desarrollados en América Latina muestran que la llegada de poblaciones diversas genera escenarios de multiculturalidad que, si no son abordados pedagógicamente, pueden derivar en tensiones, discriminación y conflictos interpersonales (Rockwell, 2009; Torres, 2017). En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde confluyen distintas trayectorias de vida, lenguajes culturales y experiencias de socialización, lo que demanda prácticas educativas sensibles al contexto y a la diversidad.

Asimismo, investigaciones centradas en territorios afectados por violencias estructurales y conflictos armados han señalado que la escuela asume funciones que desbordan su misión pedagógica tradicional. Autores como Herrera (2018) evidencian que, en estos contextos, las instituciones educativas se constituyen en espacios de contención emocional, protección y reconstrucción simbólica, especialmente para niñas, niños y jóvenes afectados por experiencias de violencia, desplazamiento o vulneración de derechos. Estos estudios subrayan que la convivencia



escolar se ve profundamente atravesada por memorias colectivas de violencia que relaciones y prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva sociológica, diversas investigaciones han destacado que las políticas educativas orientadas a la convivencia suelen desconocer las particularidades territoriales de las instituciones escolares. Dubet (2015) advierte que los enfoques normativos y homogéneos tienden a invisibilizar las desigualdades estructurales que configuran las experiencias escolares, trasladando a la escuela —y especialmente a los docentes— la responsabilidad de resolver problemáticas sociales complejas sin los recursos ni el acompañamiento necesarios. En este sentido, el contexto socioterritorial aparece como un elemento clave para comprender las tensiones entre el deber ser normativo y la realidad cotidiana de la escuela.

Por otra parte, investigaciones desde la etnografía educativa han aportado miradas profundas sobre cómo los docentes construyen prácticas pedagógicas situadas en respuesta a las condiciones del territorio. Rockwell (2009) y Guber (2001) evidencian que las prácticas escolares no pueden analizarse al margen de los contextos locales, pues es en la interacción cotidiana donde los docentes interpretan, negocian y resignifican las políticas educativas en función de las realidades concretas de sus estudiantes y comunidades. Estos estudios destacan el papel del docente como mediador entre las demandas institucionales y las necesidades del contexto.

El recorrido por la producción académica relacionada con las subjetividades y experiencias docentes, la convivencia escolar y la cultura de paz, el rol del docente como agente de derechos humanos, la perspectiva de género en la docencia y el contexto socioterritorial permite reconocer avances significativos en la comprensión de la escuela como un espacio relacional, ético y político.

Las investigaciones revisadas coinciden en señalar que la convivencia escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado ni exclusivamente normativo, sino como un proceso complejo que se construye en la interacción cotidiana entre sujetos, prácticas y contextos sociales diversos.

De manera particular, los estudios sobre subjetividad y narrativas profesionales docentes han contribuido a visibilizar la experiencia de los maestros como una fuente legítima de conocimiento pedagógico, mostrando cómo las trayectorias de vida, las emociones y los sentidos atribuidos a la práctica influyen en la manera de enseñar y de relacionarse en el aula.

Asimismo, las investigaciones sobre convivencia escolar y educación para la paz han ampliado la comprensión de los conflictos escolares, destacando la necesidad de enfoques



UNIVERSIDAD
San Buenaventura
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

pedagógicos basados en el diálogo, la mediación y la justicia restaurativa, más allá de las sanciones sancionatorias o administrativas.

Por su parte, los estudios que analizan a los docentes como agentes de paz y de derechos humanos reconocen el papel central que desempeñan las maestras en la promoción de valores democráticos, la gestión de conflictos y la formación ética de los estudiantes, especialmente en contextos atravesados por violencias estructurales. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones abordan dicho rol desde una perspectiva normativa o idealizada, sin profundizar en las tensiones emocionales, políticas y laborales que atraviesan la experiencia docente cotidiana.

La perspectiva de género ha permitido problematizar la feminización del magisterio y la naturalización del cuidado como responsabilidad femenina, evidenciando la carga emocional y relacional que asumen las maestras en los procesos de convivencia escolar. No obstante, se identifican vacíos importantes en la articulación entre género, subjetividad docente y construcción de paz, particularmente en estudios que reconozcan estas dimensiones de manera integrada y situada.

Finalmente, las investigaciones sobre contexto socioterritorial y escuela han demostrado que las dinámicas de violencia, migración, desigualdad y fragmentación del tejido social inciden directamente en la convivencia escolar, demandando prácticas pedagógicas sensibles al territorio.

A partir de los enfoques, vacíos y tensiones identificados en el estado del arte, esta investigación se sitúa en una perspectiva crítica y contextualizada que permite examinar la relación entre las experiencias de las maestras y las dinámicas de convivencia y construcción de paz en el ámbito escolar. Aunque los estudios revisados han aportado de manera significativa a la comprensión de la identidad, la narrativa y la dimensión emocional del ejercicio docente, persiste una tendencia a abordarlas de forma segmentada, limitando su comprensión en relación con las interacciones y prácticas que configuran la vida escolar.

En este sentido, resulta pertinente avanzar hacia enfoques que integren estas dimensiones y reconozcan la docencia como una práctica situada, atravesada por condiciones sociales, institucionales y territoriales que inciden en la manera en que se gestionan los conflictos y se construyen los vínculos en la escuela.

Desde esta perspectiva, el estudio se orienta a analizar cómo las trayectorias y vivencias de las maestras inciden en la configuración de acciones pedagógicas orientadas a la convivencia y la paz, particularmente en contextos marcados por desigualdades y memorias de violencia.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En consecuencia, se recurre a un marco teórico que permita abordar estas experiencias de manera articulada, favoreciendo una comprensión más amplia del ejercicio docente y su papel en la construcción de relaciones escolares más justas.

1.5. Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se orienta a sustentar, el análisis de la relación entre las experiencias de las maestras, las prácticas pedagógicas y las dinámicas de convivencia y construcción de paz en el ámbito escolar.

Para ello, se estructura en torno a cinco ejes conceptuales articulados: 1) la subjetividad docente y la narrativa como claves para comprender la configuración del sujeto docente; 2) la convivencia escolar, el conflicto y la paz como dimensiones relacionales que atraviesan la vida institucional; 3) las pedagogías críticas y la educación para la paz y los derechos humanos como horizonte ético-político; 4) las relaciones pedagógicas, los vínculos y la afectividad como base de la interacción educativa; y, finalmente, 5) el género, el cuidado y el trabajo emocional en la docencia, que permiten problematizar las condiciones en las que se configura el quehacer docente.

En conjunto, estas categorías ofrecen un marco interpretativo que posibilita comprender de manera integrada cómo las subjetividades y experiencias de las maestras influyen en la convivencia escolar y la construcción de paz.

1.5.1. Subjetividad docente y narrativa

La subjetividad docente se concibe como una construcción histórica, política y emocional que emerge en la intersección entre trayectorias personales, profesionales y contextos socioculturales. No constituye un atributo individual aislado, sino un proceso dinámico de configuración en el que confluyen experiencias de vida, discursos institucionales y condiciones estructurales que atraviesan el ejercicio de la docencia. La práctica pedagógica se entiende como una acción situada que implica posicionamientos éticos y políticos frente a la educación, la convivencia y la formación de sujetos.

Desde las pedagogías críticas, Freire (1970, 1996) plantea que el acto educativo es inherentemente político, en tanto contribuye a reproducir o transformar las condiciones sociales. Giroux (1997) reconoce al docente como un intelectual crítico que interpreta y cuestiona las relaciones de poder presentes en la escuela. Estas perspectivas permiten comprender la



subjetividad docente como un campo de tensiones entre normatividad, experiencia y agencia.

Desde enfoques decoloniales, Walsh (2009) y De Sousa Santos (2010) amplían esta comprensión al situar la subjetividad como espacio de producción de saberes situados, vinculados a la justicia social y epistémica, especialmente en contextos latinoamericanos.

En este marco, la narrativa docente se configura como una vía privilegiada para acceder a la subjetividad. Clandinin y Connelly (2000) sostienen que la experiencia educativa se organiza narrativamente, mientras que Bolívar (2001) señala que los relatos permiten visibilizar saberes pedagógicos que no siempre son reconocidos institucionalmente. Así, la narrativa no se limita a una técnica metodológica, sino que constituye una forma de conocimiento que articula lo personal, lo profesional y lo contextual.

1.5.2. Convivencia escolar, conflicto y paz

La convivencia escolar se entiende como un proceso relacional dinámico que se construye en la interacción cotidiana entre los sujetos que habitan la escuela. No se reduce a la ausencia de conflicto ni al cumplimiento normativo, sino que implica la construcción de vínculos basados en el reconocimiento, la participación y la corresponsabilidad.

El conflicto constituye una dimensión inherente a la vida escolar y una oportunidad pedagógica para el aprendizaje social. Enfoques restaurativos y dialógicos proponen su abordaje desde la mediación, la escucha y la reparación de vínculos, superando perspectivas punitivas centradas en el control (Zehr, 2007; Morrison & Vaandering, 2012).

La cultura de paz, en clave crítica, se concibe como una práctica relacional que se construye en la cotidianidad escolar. Galtung (1996) plantea que la paz no es solo ausencia de violencia, sino presencia de justicia y equidad. En el contexto colombiano, Suárez (2021) enfatiza la necesidad de comprender la paz como una construcción situada, atravesada por desigualdades estructurales.

1.5.3. Pedagogías críticas y educación para la paz / DD. H.H.

Las pedagogías críticas conciben la educación como una práctica orientada a la transformación social. La escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se disputan sentidos, valores y formas de ciudadanía.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Freire (1970, 1996) plantea la educación como praxis —acción y reflexión—. Giroux (1997) enfatiza el papel del docente como intelectual crítico. Walsh (2009) y De Sousa Santos (2010) cuestionan la hegemonía de epistemologías eurocéntricas y proponen enfoques situados en América Latina.

La educación para la paz y los derechos humanos se entiende como una práctica cotidiana que se expresa en las relaciones pedagógicas, en la gestión del conflicto y en la construcción de espacios democráticos. No se limita a contenidos curriculares, sino que implica la vivencia de valores como la dignidad, la justicia y la participación.

1.5.4. Relaciones pedagógicas, vínculos y afectividad

Las relaciones pedagógicas constituyen el núcleo de la experiencia educativa, en tanto configuran los modos de interacción, reconocimiento y construcción de sentido en la escuela. Estas relaciones trascienden la transmisión de contenidos, situándose como vínculos éticos y afectivos que inciden directamente en la convivencia escolar.

Desde una perspectiva dialógica, Buber (1999) plantea que la educación se fundamenta en el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Hargreaves (1998) introduce la noción de enseñanza como práctica emocional, mientras que Zembylas (2005) enfatiza el carácter político de las emociones en la educación.

Desde una ética del cuidado, Noddings (2003) propone que la práctica docente implica una respuesta sensible y responsable frente a las necesidades del otro, reconociendo la interdependencia como base de la relación educativa. Esta perspectiva resulta clave en contextos de desigualdad y conflicto, donde el vínculo pedagógico se convierte en un espacio de contención, acompañamiento y construcción de confianza.

En relación con la autoridad pedagógica, Dubet (2015) señala que esta se legitima en la coherencia y el reconocimiento mutuo, más que en la imposición normativa. Hooks (1994) complementa esta visión al plantear que una pedagogía comprometida implica involucramiento afectivo y cuestionamiento de las jerarquías tradicionales.

En este sentido, los vínculos pedagógicos se configuran como espacios donde se negocian normas, se tramitan conflictos y se construyen relaciones democráticas, incidiendo de manera directa en la construcción de la convivencia y la paz en la escuela.

1.5.5. Género, cuidado y trabajo emocional en la docencia

La docencia está atravesada por relaciones de género que configuran tanto su ejercicio como su reconocimiento social. La feminización del magisterio ha contribuido a la naturalización del cuidado y a la invisibilización del trabajo emocional docente.

Acker (1995) y Apple (2013) advierten que esta asociación ha generado procesos de desvalorización del trabajo pedagógico. Desde perspectivas feministas latinoamericanas, Segato (2013) y Curiel (2007) permiten analizar estas dinámicas en relación con estructuras de poder más amplias.

El trabajo emocional, como señalan Hargreaves (1998) y Zembylas (2005), implica la gestión constante de emociones en contextos complejos, aunque suele permanecer invisibilizado en las políticas educativas.

La incorporación de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) permite comprender cómo género, clase y territorio se entrecruzan en la experiencia docente. En este sentido, el cuidado se reconoce como una práctica ética y política fundamental para la construcción de convivencia y paz, aunque insuficientemente valorada.

1.6. Marco Metodológico

1.6.1. Enfoque: Cualitativo

El enfoque cualitativo de esta investigación se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad los significados, experiencias y prácticas que configuran la convivencia escolar y la construcción de paz desde la perspectiva de las maestras, más que en medir variables o probar hipótesis causales. En esta dirección, Hernández-Sampieri (2014) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por la búsqueda de comprensión de “fenómenos sociales complejos” y por el interés en los significados que los sujetos atribuyen a su realidad, lo cual resulta especialmente relevante cuando se pretende acceder a las subjetividades docentes y a la manera como estas configuran sus prácticas cotidianas. Desde la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas, Marín (2015) sitúa este tipo de estudios en el campo de las segundas, orientados principalmente a interpretar y dar sentido al mundo histórico-social y cultural, más que a predecirlo o controlarlo, de modo que el énfasis recae en la comprensión de las experiencias y no en la cuantificación de variables. Así, la presente investigación asume el enfoque cualitativo como un proceso flexible e interpretativo que busca reconstruir la realidad tal como la viven y



UNIVERSIDAD SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

significan las maestras de la IED Técnico Comercial de Tocancipá, atendiendo contextual, la subjetividad y las tramas de sentido que atraviesan sus prácticas pedagógicas, sus relaciones y sus modos de abordar la convivencia y la paz en la escuela.

1.6.2. Perspectiva:

El paradigma **socio-crítico** que orienta esta investigación concibe la educación como una práctica social y política atravesada por relaciones de poder, ideologías y desigualdades, de modo que el conocimiento no se limita a describir o comprender la realidad, sino que busca también cuestionarla y transformarla. Como expone Marín (2015), este enfoque se nutre de la tradición de la teoría crítica y de las pedagogías de la resistencia, al considerar que la escuela reproduce estructuras de dominación, pero a la vez puede convertirse en un escenario para problematizarlas y generar procesos emancipadores. En coherencia con ello, asumir un paradigma sociocrítico implica reconocer a las maestras como sujetas históricas y políticas, capaces de interpretar críticamente su propia práctica y de incidir en la construcción de relaciones más justas en la escuela, de manera que la investigación, al recuperar sus narrativas sobre convivencia y paz, no solo interprete significados, sino que aporta insumos para resignificar la labor docente y abrir posibilidades de transformación en clave de paz y derechos humanos.

1.6.3. Tipo de investigación:

El estudio de caso se asume en esta investigación como un tipo de investigación cualitativa especialmente relevante porque permite comprender en profundidad un fenómeno social situado —las prácticas de convivencia y construcción de paz configuradas por las subjetividades de las maestras de una institución específica— atendiendo a su carácter particular y contextual. Páramo (2013) plantea que el estudio de caso es una “estrategia metodológica de investigación orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad”, a partir de la cual es posible fortalecer, matizar o incluso generar marcos teóricos para entenderlo o explicarlo (p. 309). Esta lógica coincide con el propósito de este trabajo, que no busca generalizar estadísticamente, sino producir una descripción densa y una comprensión profunda de un caso concreto, utilizando múltiples fuentes de información (entrevistas, grupos focales) y privilegiando la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno en su entorno real.

1.6.4. Contexto y participantes

El contexto de la investigación se sitúa en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá, ubicada en un municipio que ha experimentado transformaciones socioeconómicas aceleradas asociadas al crecimiento industrial, la movilidad laboral y la llegada de familias provenientes de distintos territorios, lo que configura un entorno escolar atravesado por diversidad cultural, tensiones de convivencia y múltiples formas de vulneración de derechos que inciden directamente en la vida cotidiana del aula. En este escenario, la escuela se constituye en un espacio donde se visibilizan conflictos, cargas emocionales y desafíos relacionales que las maestras deben gestionar en su práctica diaria, al tiempo que se les exige materializar los mandatos institucionales de paz y convivencia. Los participantes del estudio son dieciseis maestras de educación preescolar y básica primaria, vinculadas a la institución, seleccionadas mediante muestras intencionales con criterios como: pertenecer al sector oficial, tener al menos un año de experiencia en la IED, participar activamente en procesos de aula y relacionados con la convivencia escolar, y manifestar disposición voluntaria para compartir sus narrativas y reflexiones en entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Esta delimitación permite acceder a una diversidad de trayectorias y subjetividades docentes, manteniendo al mismo tiempo la profundidad analítica necesaria para un estudio de caso cualitativo centrado en la comprensión de cómo se configuran las prácticas de convivencia y construcción de paz desde las experiencias de las maestras.

1.6.5. Técnica:

En coherencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, se recurre a entrevistas semiestructuradas y a un grupo focal porque son técnicas que privilegian la voz de los sujetos, permiten acceder a la complejidad de sus significados y favorecen una comunicación horizontal entre investigadores y participantes. Bautista (2011) explica que, a diferencia de las encuestas o entrevistas rígidamente estructuradas, las entrevistas cualitativas abiertas o semiestructuradas posibilitan un diálogo en el que las personas pueden expresar sus experiencias, emociones y perspectivas con sus propias palabras, construyendo sentido en el marco de la interacción. En este estudio, las entrevistas semiestructuradas con maestras permiten profundizar en sus trayectorias, percepciones y tensiones en torno a la convivencia y la paz escolar, mientras que el grupo focal se utiliza como espacio de discusión colectiva para explorar creencias compartidas, discrepancias y



posicionamientos frente a los mismos temas, fortaleciendo la comprensión del caso y la triangulación de voces e interpretaciones.

1.6.6. Fases del proceso metodológico

Para garantizar coherencia entre el enfoque cualitativo, el paradigma sociocrítico y el tipo de estudio de caso, el proceso metodológico se organiza en un conjunto de fases articuladas que orientan desde el diseño hasta la interpretación y devolución de los hallazgos. Estas fases no se conciben como pasos rígidos y lineales, sino como momentos interrelacionados y flexibles que permiten ajustar las decisiones metodológicas a las particularidades del contexto, de las maestras participantes y de la información que va emergiendo durante el trabajo de campo.

Fase 1. Diseño y fundamentación metodológica: Definición del enfoque cualitativo, el paradigma sociocrítico, el tipo de estudio de caso y la coherencia de estas decisiones con el problema, la pregunta y los objetivos de investigación.

Fase 2. Contextualización y definición del caso: Descripción del contexto geográfico e institucional, delimitación del caso de estudio y establecimiento de los criterios de selección de las maestras participantes.

Fase 3. Diseño de técnicas e instrumentos: Elaboración y ajuste de las guías de entrevista semiestructurada, del grupo focal y de los documentos éticos (consentimiento informado, acuerdos de confidencialidad).

Fase 4. Trabajo de campo y recolección de información: Desarrollo de las entrevistas individuales y del grupo focal con las maestras participantes, posibles observaciones puntuales de contextos escolares.

Fase 5. Análisis e interpretación de la información: Transcripción de los registros, lectura comprensiva, codificación inicial, construcción de categorías y ejes de sentido, e interpretación hermenéutico-crítica en diálogo con el marco teórico.

Fase 6. Devolución de resultados y proyecciones pedagógicas: Socialización de los hallazgos con la institución y las maestras participantes, formulación de conclusiones y elaboración de orientaciones o proyecciones pedagógicas situadas en torno a la convivencia y la construcción de paz.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
— INCO —
— PRINCIPAL —
— BOGOTÁ —

CAPÍTULO II

VOCES QUE TEJEN ESCUELA: NARRATIVAS, PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE LAS EDUCADORAS

Este capítulo se adentra en las voces de las maestras de primaria de la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá, para comprender cómo sus subjetividades, trayectorias y experiencias configuran las formas en que viven, nombran y practican la convivencia escolar y la construcción de paz. A partir de las entrevistas individuales y del grupo focal realizadas entre marzo y abril de 2026, se reconstruyen sus relaciones sobre quiénes son, qué han vivido dentro y fuera de la escuela, cómo gestionan los conflictos cotidianos y qué sueñan transformarse en la institución.

El análisis se organiza en seis ejes que recogen y entrelazan sus narrativas. En primer lugar, se exploran las historias de vida y los sentidos de ser docente, mostrando que “ser maestra es mucho más que dar clase” y que la posición frente a la convivencia y la paz está atravesada por la familia, el territorio, la vocación y, a veces, el azar. Luego se presentan los significados que atribuyen a la convivencia y a la paz, más allá de “no pelearse”, para dar paso a sus experiencias concretas en la gestión de conflictos, las prácticas pedagógicas y relacionales que han construido como “sello” propio, las tensiones y desgastes que enfrentar al cargar “más de lo que les toca”, y, finalmente, las propuestas que formulan cuando afirman que “si pudiéramos, haríamos mucho más”.

Desde esta perspectiva, el capítulo no busca hablar *sobre* las maestras, sino hablar *con* ellas: hacer del aula, de la sala de profesores y de sus historias un lugar legítimo de producción de conocimiento pedagógico y político sobre la convivencia y la paz en la escuela.

2.1. “Entrar a la escuela con ojos de investigadora”: relato situado del trabajo de campo

El trabajo de campo constituyó una experiencia investigativa profundamente significativa que desbordó el cumplimiento de una fase metodológica para convertirse en un ejercicio de encuentro, escucha y reflexión crítica sobre las realidades que atraviesan la escuela y el quehacer docente. El ingreso a la IED Técnico Comercial de Tocancipá estuvo inicialmente mediado por la expectativa y la cautela propias de aproximarse a un escenario institucional marcado por múltiples exigencias administrativas, dinámicas de convivencia complejas y condiciones laborales que atraviesan cotidianamente a las maestras. No obstante, en el transcurso de los primeros



UNIVERSIDAD SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

acercamientos emergió un clima de apertura que posibilitó la construcción gradual de confianza y reconocimiento mutuo con las maestras participantes.

Dicha confianza no se configuró de manera inmediata, sino a partir de una presencia investigativa ética, sensible y respetuosa frente a las experiencias compartidas. En este sentido, las entrevistas narrativas y el grupo focal trascendieron su dimensión instrumental para constituirse en escenarios intersubjetivos de construcción de sentido, donde las maestras no solo relataron experiencias vinculadas a la convivencia escolar, sino que también hicieron visibles emociones, tensiones, agotamientos y formas de resistencia que habitualmente permanecen silenciadas en los discursos institucionales.

El desarrollo del trabajo de campo implicó enfrentar desafíos asociados a los tiempos institucionales, las extensas jornadas laborales y la dificultad de encontrar espacios que garantizaran la tranquilidad necesaria para el diálogo reflexivo. A ello se sumó la carga emocional presente en algunas narrativas, las cuales interpelaron constantemente la posición como investigadoras y exigieron asumir una escucha ética capaz de reconocer la dimensión humana y afectiva implicada en cada relato. Particularmente conmovedor resultó identificar cómo varias maestras se nombraban a sí mismas como “mamá, psicóloga y maestra”, expresión que evidencia el desbordamiento de las funciones pedagógicas tradicionales y la naturalización de labores de cuidado emocional históricamente feminizadas e invisibilizadas dentro de la institución escolar.

Esta experiencia investigativa transformó de manera significativa las comprensiones sobre la convivencia escolar y la construcción de paz. Entendiendo que dichas categorías no pueden reducirse a protocolos, manuales o rutas institucionales, sino que se materializan en prácticas cotidianas de escucha, mediación, reconocimiento y cuidado que las maestras sostienen incluso en contextos de agotamiento y escaso acompañamiento institucional.

Asimismo, el proceso permitió reconocer las narrativas docentes como formas legítimas de producción de conocimiento pedagógico y comprender que investigar la escuela implica la dimensión ética, política y afectiva de quienes indagan frente a las realidades que buscan interpretar.



2.2. “Ser maestra es mucho más que dar clase”: subjetividades, trayectorias y sentidos de la docente

Las maestras participantes configuran un mosaico de trayectorias vitales en el que confluyen historias de origen rural y urbano, experiencias en sector público y privado, caminos vocacionales tempranos y decisiones “por cosas de la vida”. Algunos, como la Docente 2, llegaron a la profesión casi “de rebote”, pero terminaron encontrando en la docencia una vocación que hoy nombran con convicción: *“Al principio yo era muy apática a ser docente... pero de verdad que esto es vocación y amo ser maestra”*. Otros, como la Docente 7, narran un deseo de ser maestra que nace en la escuela unitaria, cuando la profesora le pedía ayudar con los niños de primero y segundo, y que se sostiene aún en condiciones de precariedad económica: *“Fue un sueño que tuve desde niña... yo quiero ser docente”*.

En sus relaciones, familia, territorio y azar aparecen entrelazados como fuerzas que orientan el camino hacia la docencia. La Docente 1 reconoce la influencia de una hermana maestra y de la catequesis que ofrecía a niños y niñas de su comunidad: *“Desde ahí me picó el bichito... tengo como madera y me puse a estudiar”*. La Docente 7 cuenta cómo, siendo campesina y madre, pagó su carrera jornaleando y sembrando gladiolos en Choachí, mientras sus hijos la animaban: *“Así me pagué mi carrera, el día que me entregaron ese título, yo lloraba”*. Estas trayectorias no solo hablan de esfuerzo individual; muestra cómo el acceso a la formación docente se cruza con condiciones de clase, género y lugar de origen.

Cuando se describen a sí mismas, las maestras articulan rasgos profesionales y rasgos personales como si fueran inseparables. Se nombran “exigente”, “perseverante”, “comprometida”, “responsable”, pero también “amorosa”, “cariñosa”, “madre completamente entregada a mi hogar”. La Docente 2 se presenta como *“esa mamá que brinda cariño, pero que también exige”*, trasladando al aula una ética de cuidado y firmeza que también practica en su familia. La Docente 3 se reconoce “perfeccionista” y “apasionada”, consciente de que en sus manos no solo hay estudiantes, sino también las historias de sus familias.

Estas subjetividades configuran la manera en que se posicionan frente a la convivencia y la paz. Para quienes han trabajado en contextos rurales, el vínculo con la comunidad y la participación de las familias son elementos naturales de su identidad profesional; por eso, al llegar a Tocancipá, la Docente 2 extraña que *“aquí todo está encasillado a una metodología”* y que el trabajo comunitario sea más limitado que en la escuela rural.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Las experiencias de violencia vividas por algunas familias, como la niña que su padre golpea a su madre, relatada por la Docente 9, sensibilizan a las maestras frente a los efectos emocionales del contexto, reforzando en ellas la idea de que ser maestra implica escuchar, contener y “ponerse en los zapatos” de sus estudiantes. En este sentido, para ellas “*ser maestra es mucho más que dar clase*”: es asumir, desde su propia historia, una responsabilidad ética en la formación humana y en la construcción cotidiana de paz en la escuela.

2.3. “La convivencia es más que no pelearse”: los sentidos que las maestras atribuyen a la paz y la convivencia escolar

Cuando se les preguntó qué entienden por convivencia escolar, las maestras no se remiten a definiciones de manual, sino a experiencias concretas y vividas. Para algunas, la convivencia está fuertemente ligada a la disciplina y al orden, como expresa la Docente 1: “*Si no hay una sana convivencia, no hay una construcción de nada... se necesita la disciplina para que haya entendimiento*”. En su voz resuena la preocupación por grupos numerosos, niños con necesidades de apoyo y familias con poca contención, donde el aula se percibe como un espacio difícil de gobernar sin normas claras.

Otros docentes ponen el énfasis en el respeto y el vínculo. La Docente 2, al hablar de convivencia y paz, reconoce la complejidad del contexto social contemporáneo: “*Vivimos en una sociedad que todos los días vive a la carrera, con miles de problemas... eso también se ve reflejado en los estudiantes*”, y define su quehacer pedagógico como búsqueda de paz “entre los actores educativos”. La Docente 13 habla de convivencia como un espacio donde se “*propenden ambientes adecuados para aprender*”, donde el conflicto se resuelve por vías pacíficas y el diálogo ocupa un lugar central.

La construcción de paz, por su parte, se asocia con la creación de ambientes seguros, tranquilos y dignos para estudiantes y docentes. La Docente 10 la describe como la posibilidad de que todos, niños y maestras, se sientan motivados a estar en la institución, sin miedo a la burla, al “bullying” o a la desautorización permanente. La Docente 11 amplía esta idea al plantear que la paz en el aula parte de reconocerse como “*seres sintientes*”, capaces de expresar emociones y de vivir en comunidad, y subraya que de poco serviría ser “*excelentes en matemáticas*” si no se aprende a convivir en un país atravesado por la guerra.



Estas definiciones se nutren de contextos diversos. Docentes con experiencia en contextos rurales destacan que allí hay menos conflictos graves de convivencia, aunque existen otras brechas, por ejemplo, tecnológicas; mientras que en el contexto urbano de Tocancipá se percibe mayor estrés en las familias, situaciones laborales precarias y conflictos más frecuentes con los padres de familia. También se reconocen las marcas de la desigualdad: estudiantes que no tienen materiales, que llegan sin normas desde casa, que viven en hogares con violencia intrafamiliar o con adultos que trabajan en varios turnos y casi no están presentes. Para las maestras, entonces, *“la convivencia es más que no pelearse”*: implica respeto, cuidado, justicia y dignidad en medio de contextos que muchas veces no ofrecen esas mismas condiciones fuera de la escuela.

2.4. “En el diario vivir uno aprende a gestionar”: experiencias en la gestión de conflictos

Los relatos de las maestras muestran que la gestión de conflictos se aprende *“en el diario vivir”*, enfrentando situaciones que van desde empujones aparentemente menores hasta episodios de agresión verbal de padres de familia. La Docente 1 reconoce que los conflictos entre estudiantes son “usualmente” parte del día a día: *“que si me quitó, que me rayó”*, y que aunque puedan parecer pequeños, *“para el estudiante eso daña su convivencia y las ganas de hacer sus cosas”*. Frente a ello, describe un proceso de aprendizaje práctico: *“Uno aprende en el diario vivir... a tratar de solucionar los conflictos, no minimizarlos, pero sí tratarlos de corregir”*.

Algunas experiencias han dejado huellas profundas. La Docente 7 recuerda el caso de dos niños que, además de compartir el aula, compartían cuidadora y conflictos familiares previos: *“Ellos miraban cómo se podían hacer zancadillas, cómo se empujaban, cómo se sacaban la lengua... algo tenía que pasar”*. Al descubrir que las madres los animaban a “no dejarse”, la maestra decidió escuchar a cada niño, citar a las familias y remitir el caso a coordinación, buscando un límite que ella sola no podía poner. Hoy, al mirar atrás, reconoce que esa situación le enseñó a “fortalecer la empatía” y leer los cambios de comportamiento de los estudiantes como señales de algo que está pasando más allá del aula.

La Docente 2 relata una experiencia distinta: el acompañamiento de dos niñas preadolescentes en constante conflicto, una de ellas con problemas personales que traía al aula. Optó por acercarse desde el afecto y la escucha: *“La traté más que como alumna, como una hija”*, y trabajó también con la compañera para que comprendiera la situación. Al final del año, la estudiante redujo su agresividad, se convirtió en líder de su grupo y, años después, sigue visitando



a la maestra para saludarla. Para las maestras, esta experiencia confirma que el diálogo pueden transformar actitudes que inicialmente se percibían como inmodificables.

No todos los conflictos se dan solo con estudiantes. Varias maestras relataron episodios con padres de familia que han llegado a afectar su bienestar emocional. La Docente 2 recuerda una situación con un padre que la llevó a deprimirse y a pensar en “botar la toalla”, aunque finalmente decidió sostenerse por los niños: *“Ellos no tienen culpa de las acciones de sus papás”*. La Docente 11 narró cómo fue acusada telefónicamente de no haber hecho el “debido proceso” frente a una situación de convivencia, a pesar de haber accionado y documentado su intervención; el episodio se tradujo en un extenso informe y en varios días de angustia, lo que la llevó a concluir que también debe “blindar” su paz mental aprendiendo a exigir sus derechos y a poner límites.

En todos estos casos, las maestras reconocen que su manera de gestionar conflictos se ha transformado con el tiempo. Hablan de un paso de la sanción inmediata a estrategias más mediadas: escuchar a las partes, propiciar el diálogo, usar herramientas como la “ruleta” o el “dado” de resolución de conflictos, o recurrir a apoyos institucionales cuando la situación las desborda. “En el diario vivir uno aprende a gestionar” no es una frase retórica: es el reconocimiento de que la escuela es un espacio de formación permanente también para quienes enseñan.

2.5. “Cada una tiene su sello”: prácticas pedagógicas y relacionales en el aula

A partir de las entrevistas se configura un repertorio de prácticas pedagógicas y relacionales que las maestras han ido construyendo para promover el respeto, el diálogo y el cuidado. Aunque comparten estrategias comunes, tales como: pactos de aula, normas claras, uso de recursos audiovisuales, cada una reconoce un “sello” propio en su manera de habitar el aula.

El diálogo aparece como eje transversal. La Docente 2 recurre a mesas redondas donde los estudiantes comparten “parte de sus problemáticas”, lo que permite que sus compañeros conozcan sus historias y desarrollen respeto mutuo. La Docente 6 enseña, desde las primeras semanas, un pequeño protocolo de resolución de conflictos: buscar a la docente, hablar de lo sucedido, proponer una solución conjunta y sellarla con un gesto —un presionado de manos, un abrazo y un “discúlpame” cuando corresponde—, ritual que considera muy propio y efectivo con los más pequeños.

El uso de monitores y responsabilidades compartidas también es recurrente. La Docente 1 organiza “monitores” que llevan una lista de quienes alteran la convivencia, lo que se traduce en



UNIVERSIDAD
Santo Tomás
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

consecuencias sobre la nota de disciplina, mientras que la Docente 9 asigna monitores para recoger cartucheras, limpiar pupitres y cuidar el orden del salón, insistiendo en que el trabajo es colectivo y no solo “limpiar su pedacito”. En ambos casos, las maestras buscan que los estudiantes asuman responsabilidades concretas en el cuidado del espacio común.

El afecto como metodología aparece con fuerza. La Docente 7 afirma que su sello está en “la forma como los trata”: se reconoce cariñosa pero firme en los límites, y cuenta que sus estudiantes llegan a decirle “yo quiero ser como tú cuando sea grande”, lo que interpreta como una señal de que su manera de enseñar deja huella. La Docente 2, por su parte, se percibe como una “mamá” dentro del aula que combina cariño y exigencia, especialmente con estudiantes que atraviesan situaciones difíciles.

En el nivel de transición, la Maestra 8 destaca el uso de refuerzos positivos, el manejo de un tono de voz bajo y la construcción de rutinas estables como estrategias clave para la autorregulación y la convivencia: ha observado que los niños, incluso aquellos que llegan “gritando desde casa”, van ajustando su forma de hablar al tono tranquilo del aula. También señala la importancia de trabajar la convivencia mediante el juego, las pausas activas y actividades sensoriales, especialmente considerando que en la institución ingresan niños de cuatro años al grado de transición, sin el desarrollo cognitivo esperado para ese nivel.

Cuando comparan sus experiencias en contextos rurales y urbanos, varias maestras subrayan diferencias en la forma de relacionarse con las familias y en la cultura escolar. En el sector rural, como señala la Docente 2, el trabajo con la comunidad y la participación de los padres en actividades escolares son más frecuentes y fluidos; en el contexto urbano, en cambio, perciben familias más “estresadas”, menor asistencia a escuelas de padres y una relación más conflictiva con algunos acudientes. Estas diferencias también marcan el “sello” de sus prácticas: quienes se formaron en lo rural tienden a traer al aula estrategias de participación comunitaria que chocan con estructuras más rígidas y protocolizadas del contexto urbano.

2.6. “Uno carga más de lo que le toca”: tensiones, desgaste y barreras institucionales

Las maestras coinciden en que, al intentar construir convivencia y paz, “*cargan más de lo que les toca*”. La primera fuente de tensión que señalan son las condiciones de trabajo: grupos numerosos, inclusión de estudiantes con necesidades específicas sin apoyos suficientes, falta de materiales didácticos y tiempos limitados para el trabajo pedagógico y el diálogo. La Docente 1



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

pide explícitamente “un número menor” de estudiantes y mayor preparación para la diversidad, pues siente que debe decidir entre poner atención a los niños de inclusión o al resto del grupo, lo que termina generando roces y conflictos.

La segunda barrera es la desconexión familiar y la ausencia de normas en casa. Varios docentes mencionan que los niños llegan sin hábitos ni límites y que algunos padres cuestionan abiertamente la necesidad de cumplir normas escolares, como en el caso de la estudiante que afirmaba: *“En mi casa no hay normas, entonces yo no veo por qué aquí las tengo que cumplir”*. La Docente 9 resume la tensión al afirmar que muchos padres “se duermen” frente a sus responsabilidades, mientras otros trabajan en varios turnos y casi no ven a sus hijos, lo que complejiza aún más el panorama.

La tercera fuente de desgaste se ubica en la dimensión institucional. En el grupo focal, la Docente 14 habla de una institución que necesita “oxigenación desde sus cabezas”, pues percibe un equipo directivo fragmentado, coordinadores que “van por su lado” y poca continuidad en los procesos. Otras maestras hablan de “formatitis”: una acumulación de formatos y protocolos que, aunque buscan ordenar la respuesta institucional, terminan sustrayendo tiempo al trabajo pedagógico y generando la sensación de que lo administrativo pesa más que lo convivencial. La Docente 10 reconoce que al principio vivió con mucho rechazo la presión directiva, y solo con el tiempo ha podido resignificarla como una forma de “curarse en salud” frente a un contexto conflictivo, sin dejar de considerar que esa carga limita la innovación y la cercanía en el aula.

El impacto emocional y psicológico de estas tensiones es evidente. En el grupo focal se menciona la existencia de “cantidad de profes con enfermedades laborales, estrés, ansiedad, depresión” que se normalizan y se silencian. La Docente 7 relata cómo las situaciones con dos estudiantes la llevaron a un nivel de estrés y ansiedad tal que no quería ir al colegio, anticipando los problemas desde la noche anterior. La Docente 2 confiesa que un conflicto con un padre la afectó psicológicamente al punto de querer abandonar la profesión ese año. Frente a estas experiencias, muchas maestras hablan de sentirse solas institucionalmente, buscando apoyo entre colegas más que en los equipos directivos o en las instancias de acompañamiento psicosocial.

A pesar de este desgaste, la mayoría afirma que no se arrepiente de haber elegido la docencia. Al contrario, muchas expresan que “les hace falta” el aula en vacaciones o que no se imaginan en otra profesión, aunque reconocen que, si la carga convivencial sigue creciendo sin transformaciones de fondo, cambiar de oficio podría convertirse en una opción a futuro. La frase



UNIVERSIDAD
Santo Tomás
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

“uno carga más de lo que le toca” sintetiza esa tensión entre el amor por el trabajo de que el sistema educativo no está respondiendo de manera justa a lo que se espera de las maestras.

2.7. “Si pudiéramos, haríamos mucho más”: propuestas y proyecciones desde las voces de las maestras

Lejos de ubicarse solo en el lugar de la queja, las maestras formulan propuestas concretas para mejorar la convivencia, la paz escolar y sus propias condiciones de trabajo. Una de las peticiones más reiteradas es la reducción del número de estudiantes por aula, especialmente en los primeros grados, donde la alfabetización inicial y la formación de hábitos requieren acompañamiento cercano. Maestras de primero y preescolar señalan que con grupos más pequeños podrían generar más espacios de diálogo, juego y trabajo socioemocional, en lugar de limitarse a “apagar incendios” y cumplir contenidos.

Otra apuesta fuerte es el trabajo más riguroso y contextualizado con las familias. En el grupo focal y en varias entrevistas se propone fortalecer la escuela de padres, no como evento masivo y general, sino como procesos sostenidos con grupos pequeños, centrados en pautas de crianza, vínculos afectivos, corresponsabilidad en la formación y conocimiento de protocolos. La Docente 7 llega a decir que habría que “obligar” de algún modo a los padres más ausentes a asistir, no desde la sanción, sino desde el reconocimiento de que son justamente quienes más necesitan ese acompañamiento. La Docente 10 plantea que sin la participación activa de las familias es muy difícil sostener lo que se trabaja en las cinco horas diarias de colegio.

Las maestras también sueñan con espacios de cuidado y formación para ellas mismas. La Docente 11 propone que, más allá de las capacitaciones teóricas, se generen experiencias de fortalecimiento emocional como terapias en la naturaleza u otras actividades que les permiten procesar el estrés acumulado. En el grupo focal se plantea la necesidad de que las directivas y los equipos interdisciplinarios participen realmente en procesos de formación sobre convivencia, empatía y trato respetuoso hacia los docentes, en lugar de ausentarse de las jornadas o permanecer solo un momento.

En el plano pedagógico, varias maestras apuestan por dar mayor autonomía al equipo docente para innovar y adaptar las propuestas curriculares a las realidades de sus estudiantes. La Docente 2 señala que en el sector rural podía trabajar más con proyectos comunitarios y vivencias cotidianas, mientras que en la institución actual siente que *“todo está encasillado a una*



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

metodología” que deja poco margen para escuchar al estudiante y desde su contexto sugieren fortalecer la formación situada en habilidades socioemocionales, justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos, con acompañamiento de especialistas que conozcan el contexto específico de Tocancipá.

Finalmente, varias maestras señalan la importancia de cambios estructurales en la gestión institucional y en la política educativa. En el grupo focal, la Maestra 14 insiste en la urgencia de “*un buen equipo directivo*” que trabaje de manera articulada, mientras que la Maestra 7 propone que quienes dirigen la educación, desde la rectoría hasta el Ministerio, hayan sido docentes de aula, para que las normas y protocolos no se elaboren “desde un escritorio”, desconectados de la realidad cotidiana. Detrás de estas propuestas hay un mensaje claro: “Si pudiéramos, haríamos mucho más”, pero el sistema actual limita parte de ese potencial. Escuchar y tomar en serio estas voces no es un gesto simbólico; es una condición necesaria para avanzar hacia escuelas donde la convivencia y la paz no sean solo discursos, sino prácticas colectivas sostenibles.

CAPÍTULO III

ENTRE LO QUE SE VIVE Y LO QUE SE SUEÑA: UNA LECTURA CRÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA PAZ

Este capítulo discute los hallazgos presentados en el capítulo anterior a la luz del marco teórico y del contexto educativo colombiano, con el propósito de comprender cómo las subjetividades de las maestras, sus condiciones de trabajo y las políticas de convivencia configuran, potencian o limitan la construcción de paz en la escuela. Más que agregar nuevas descripciones, se busca tensionar los relatos de las maestras con categorías como trabajo emocional docente, feminización de la profesión, convivencia escolar como escenario de ciudadanía y la noción de “escuela como territorio de paz”.

Desde esta perspectiva, el capítulo se organiza en tres movimientos analíticos y uno propositivo: primero, se examina el lugar de las subjetividades docentes y del trabajo emocional en la construcción de convivencia; luego, se abordan las tensiones entre los discursos institucionales sobre paz y las condiciones reales de la escuela, incluyendo la “formatitis” y el “colegio de papel” que describen las maestras; en tercer lugar, se analiza el desgaste y la sobrecarga que implican las demandas de convivencia en un trabajo históricamente feminizado; Finalmente, se recuperan las propuestas que las propias maestras formulan como horizontes de transformación posibles.

3.1. “La maestra es el aula”: cuando la subjetividad se convierte en práctica pedagógica.

Los relatos de las maestras revelan que lo que ocurre en el aula no se puede separar de quiénes son ellas como personas: sus historias de vida, sus miedos, sus afectos, sus concepciones del mundo y de los niños organizan de manera profunda sus decisiones pedagógicas cotidianas. Una maestra que creció en un contexto de conflicto armado percibe el valor de estudiar de un modo radicalmente distinto al de quien creció en una familia con todas las necesidades satisfechas. Una maestra que recuerda haber sido “la niña invisible” en la escuela se convierte en quien más cuida a los estudiantes que pasan desapercibidos. Esta imbricación entre historia personal y práctica profesional no es anecdótica: es estructural al oficio de enseñar.

En este sentido, los aportes de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) resultan iluminadores. Desde el enfoque biográfico-narrativo, estos autores sostienen que la identidad



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

profesional docente es el resultado de un largo proceso de construcción en el que se acumulan experiencias vividas, saberes adquiridos y marcos de sentido que el maestro va elaborando a lo largo de su trayectoria. No se trata, entonces, de aplicar un conjunto de técnicas aprendidas en la universidad, sino de ejercer una práctica que lleva inscrita la propia historia. En esta misma línea, Clandinin y Connelly (2000) proponen el concepto de *conocimiento práctico personal* para dar cuenta de los saberes encarnados que guían las decisiones del maestro en el aula: saberes contruidos narrativamente, a partir de la experiencia, y no reducibles a algoritmos ni manuales.

Las maestras del DEPA¹ encarnan esta idea de manera clara. Cuando una de ellas describe que les habla a los estudiantes sobre “cómo será su vida en el bachillerato, en la universidad, en el transporte público”, no está siguiendo un currículo prescrito: está traduciendo su propia comprensión del mundo en una estrategia pedagógica de preparación para la vida. Cuando otra utiliza “estudios de caso” para que sus estudiantes de quinto grado reflexionen sobre las consecuencias de sus actos, está poniendo en juego un saber experiencial construido en años de ejercicio docente en contextos exigentes. Goodson (2004) ha argumentado con fuerza que los procesos de reforma educativa fracasan frecuentemente cuando ignoran el conocimiento profesional acumulado por los docentes y tratan sus saberes como si fueran obstáculos a superar, en lugar de recursos fundamentales sobre los cuales construir cualquier cambio.

Estas reflexiones remiten también a Freire (1970), para quien la educación es siempre un acto político y humano, que no puede hacerse desde la distancia ni desde la neutralidad. El educador que no se involucra afectivamente con sus estudiantes, que no lee el contexto en el que viven, que no lleva al aula su propia experiencia del mundo, produce lo que Freire denominó “educación bancaria”: una transmisión de contenidos desconectada de la vida y de la posibilidad transformadora. Las maestras entrevistadas rechazan instintivamente este modelo, no porque conozcan a Freire de memoria, sino porque su propia experiencia les ha enseñado que los niños aprenden —y aprenden a vivir juntos— cuando se sienten reconocidos como sujetos por alguien que también se reconoce como sujeto ante ellos.

La subjetividad de las maestras no es, entonces, un telón de fondo de su práctica pedagógica: es su núcleo organizador. Cada decisión sobre cómo iniciar la jornada, cómo responder a un conflicto entre estudiantes, cómo hablarle a una familia, cómo organizar el espacio

¹ “DEPA” es el nombre abreviado con el que los docentes se refieren a la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

del aula, lleva la huella de lo que cada maestra es y de lo que ha vivido. Reconocer es caer en un psicologismo individualista, sino comprender que la mejora de la convivencia escolar pasa, inevitablemente, por reconocer y potenciar el saber subjetivo y experiencial de quienes sostienen la escuela día a día (Goodson, 2004; Clandinin y Connelly, 2000).

3.2. “La paz no es que no haya conflictos”: resignificaciones situadas de la paz y la convivencia.

Una de las contribuciones más ricas de los relatos de las maestras es la resignificación que operan sobre el concepto de paz. Lejos de entenderla como “ausencia de problemas” o como cumplimiento de protocolos, las maestras construyen concepciones de paz ancladas en sus propias experiencias vitales y en las realidades concretas de sus estudiantes. Para la maestra que trabajó en Arauca con hijos de excombatientes, la paz no es una idea abstracta: es que *“los niños puedan vivir su infancia como cualquier niño debería vivir”*, que puedan *“salir a jugar con la tranquilidad de decir, estamos bien, vamos a estar a salvo”*. Para otra maestra, la paz es principalmente el respeto a la diferencia: comprender que *“todos somos diferentes y que aún en esas diferencias debemos aprender a respetarnos”*.

Esta comprensión situada coincide con la distinción clásica de Galtung (1996) entre paz negativa y paz positiva. La *paz negativa* es la simple ausencia de violencia directa; la *paz positiva*, en cambio, implica la ausencia de violencia estructural y cultural, la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales y la existencia de relaciones de justicia, dignidad e igualdad (Galtung, 1996). Las maestras, sin usar estos términos, practican intuitivamente esta distinción: saben que en sus aulas no basta con que “no se peleen” si fuera de la escuela los niños viven pobreza, violencia doméstica o exclusión. La paz que ellas buscan construir es la paz positiva: una que toque las condiciones de vida de sus estudiantes y de sus familias.

Jares (2000) plantea que la educación para la paz no puede reducirse a un conjunto de actividades sobre “no violencia”, sino que implica una opción pedagógica crítica, conflictual y no violenta, que reconoce el conflicto como parte constitutiva de la vida social y lo trabaja como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento colectivo. Esta perspectiva resuena profundamente en los relatos de las maestras, quienes no temen al conflicto como tal, sino a sus formas destructivas. Varias de ellas describen cómo usan los conflictos cotidianos —una pelea en el recreo, una situación de discriminación, una acusación entre compañeros— como punto de partida



para trabajar la empatía, el diálogo y la responsabilidad. El conflicto, en sus aulas, ni se ignora: se trabaja pedagógicamente.

Lederach (2005) propone que el corazón del proceso de construcción de paz es la *imaginación moral*: la capacidad de reconocerse en relación con el otro, incluso cuando ese otro ha causado daño. Esta imaginación no es ingenua ni utópica; es una forma concreta de trabajo pedagógico y político que parte de las relaciones reales y construye, a partir de ellas, algo nuevo. Las maestras del DEPA ejercen permanentemente esta imaginación moral cuando escuchan a la niña que siente que es rechazada por sus inclinaciones sexuales y a la niña que se siente incómoda, cuando median entre estudiantes cuyas familias están en conflicto, cuando les hablan a sus estudiantes sobre el futuro que les espera y sobre cómo quisieran que fuera.

A estas elaboraciones teóricas se suma la perspectiva de Gómez (2022), quien ha analizado la convivencia escolar en el contexto colombiano posacuerdo como un escenario en permanente tensión entre las demandas de la política pública y las prácticas relacionales concretas de los actores educativos. Sus hallazgos muestran que la convivencia escolar que realmente transforma no es la que se impone desde arriba, sino la que emerge del reconocimiento mutuo, del diálogo sostenido y de la construcción compartida de normas que tienen sentido para quienes las viven. Esta es, precisamente, la pedagogía que las maestras del DEPA intentan practicar, aun en condiciones que no siempre se lo facilitan.

3.3. “Somos mamá, psicóloga y maestra”: feminización del magisterio, cuidado y trabajo emocional invisible.

“En nuestras manos tenemos no solamente uno ni dos niños. No solamente son los niños como tal, sino también sus familias, todo lo que está detrás de ellos”: esta afirmación de una de las maestras resume con precisión el núcleo de este apartado. Las maestras del DEPA cargan con una responsabilidad que excede ampliamente lo que cualquier descripción de carga podría contemplar. Son maestras, pero también son mediadoras de conflictos familiares, contenedoras emocionales de niños en crisis, interlocutoras de padres violentos, gestoras de papelería y, en muchos casos, la única figura adulta de referencia y afecto que algunos estudiantes tienen en su cotidianidad.

Esta multiplicidad de roles no es casual: es el resultado histórico de la feminización del magisterio. Apple (1988) argumentó que el proceso por el cual la enseñanza en los niveles elementales se convirtió en un trabajo mayoritariamente femenino en el siglo XIX y XX no fue



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

neutral: respondió a una lógica de devaluación salarial y simbólica del oficio, que construcción cultural de las mujeres como “naturalmente” predispuestas al cuidado y la abnegación para justificar condiciones laborales que no se habrían aceptado para profesiones masculinas equivalentes. La escuela, en lógica esta, se convirtió en una extensión institucionalizada del hogar, y las maestras, en madres por mandato social y no solo por vocación.

Acker (1995) profundizó esta perspectiva mostrando que las mujeres que enseñan en la escuela primaria se enfrentan a una doble exigencia: cumplir con las expectativas académicas e institucionales de la profesión, y al mismo tiempo responder a las expectativas de cuidado, afecto y disponibilidad emocional que la cultura escolar proyecta sobre ellas. Esta doble exigencia genera una carga que Acker denominó el trabajo invisible del docente: todo lo que las maestras hacen y que no aparece en ningún horario, en ningún formato, en ningún informe de gestión, pero que es absolutamente indispensable para que la escuela funcione.

Hargreaves (1998) introdujo el concepto de *trabajo emocional docente* para dar cuenta de esta dimensión: la gestión permanente de las propias emociones y las del entorno, que no es un añadido a la enseñanza sino su condición de posibilidad. Hargreaves mostró que las emociones de los maestros —la alegría cuando un niño comprende algo, la angustia ante una situación de maltrato, la frustración frente a la falta de apoyo institucional— no son interferencias en la práctica pedagógica, sino su motor y su contenido más profundo. Las maestras del DEPA expresan esto con claridad cuando dicen que “los niños le dan a uno vida, lo motivan, le dan alegrías”, pero también cuando reconocen que salen “agotadas” y que el trabajo con padres violentos les genera “temor”, “angustia” y, en los casos más graves, enfermedades laborales.

Zembylas (2005), desde una perspectiva postestructuralista, añade que las emociones en la enseñanza no son puramente individuales: están formadas por relaciones de poder, por normas institucionales y por discursos culturales que determinan qué emociones son “apropiadas” para un maestro y cuáles deben ser suprimidas o disimuladas. Las maestras del DEPA lo viven cuando sienten que deben contenerse ante una agresión de un padre de familia, cuando guardan silencio ante situaciones de injusticia por miedo a las represalias, o cuando minimizan su propio agotamiento emocional porque “así es la profesión”. Este silenciamiento es, también, una forma de violencia institucional hacia las maestras.

Jara-Villarreal (2023) muestra que, en el contexto latinoamericano actual, la feminización de la docencia sigue asociando de forma naturalizada a las maestras con el cuidado, la contención



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

y la vocación de servicio, lo que contribuye a que se espere de ellas una disponibilidad ilimitada y, al mismo tiempo, se desvalorice material y simbólicamente su trabajo. El resultado es la paradoja que viven las maestras del DEPA: son imprescindibles para que la escuela funcione, pero son invisibles cuando se trata de reconocer, apoyar o proteger su labor.

3.4. “Entre el manual y la realidad”: tensiones entre políticas educativas, institución y práctica docente.

“Aquí tenemos manuales, protocolos, rutas de atención, todo muy especificado; pero eso no tiene en cuenta el contexto ni la realidad del aula”: esta afirmación de una de las maestras sintetiza la tensión que este apartado propone analizar. Existe en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá —como en muchas otras escuelas del país— un desfase significativo entre el aparato normativo que regula la convivencia y las condiciones concretas en las que las maestras deben implementarlo.

El marco normativo colombiano sobre convivencia escolar es robusto y, en muchos aspectos, ambicioso. La Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año establecieron el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos; el Decreto 1038 de 2015 reglamentó la Cátedra de Paz como espacio de formación ciudadana obligatorio en todas las instituciones educativas. Estos instrumentos representan una apuesta del Estado colombiano por articular la educación con la construcción de una cultura democrática y no violenta en el período posacuerdo. Sin embargo, la experiencia de las maestras del DEPA muestra que la existencia de normas bien intencionadas no garantiza por sí sola su efectividad.

Foucault (1975/1985) ofreció herramientas conceptuales potentes para entender por qué las instituciones educativas pueden convertirse en espacios de normalización y control antes que en espacios de liberación. Su análisis de los mecanismos disciplinarios —la vigilancia, la sanción normalizadora, el examen, la distribución de cuerpos en el espacio— describe con precisión la lógica de muchos sistemas escolares: la “formatitis” que describen las maestras es una expresión contemporánea de esta disciplina burocrática, donde el registro, el expediente y el protocolo se convierten en el fin de la acción institucional, desplazando el acompañamiento real de los conflictos. Como señalan Foucault y sus lectores críticos en educación, la escuela no es solo un



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

espacio donde se aprende: es también un espacio donde se aprende a obedecer, a reproducir relaciones de poder.

Giroux (1997) propuso superar esta visión con el concepto del maestro como *intelectual transformativo*: un educador que no se limita a implementar políticas diseñadas por otros, sino que lee críticamente su contexto, cuestiona las estructuras que reproducen la injusticia y construye desde el aula una pedagogía orientada a la democratización de las relaciones sociales. Las maestras del DEPA son, en muchos sentidos, intelectuales transformativas no reconocidas: elaboran diagnósticos lúcidos sobre las fallas de la institución (“*esto necesita cambios de fondo, no paños de agua tibia*”), proponen estrategias pedagógicas contextualizadas y resisten, dentro de los márgenes que les son posibles, la reducción de su rol a meras ejecutoras de protocolos.

Chaux y Velásquez (2016) han señalado, en el contexto colombiano, que el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia requiere no solo de contenidos y normas, sino de ambientes escolares que modelan cotidianamente el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, cuando las propias maestras viven amenazas, abandonos institucionales y relaciones jerárquicas autoritarias, el ambiente escolar que se les pide construir para los estudiantes resulta difícil de sostener: no se puede enseñar a resolver conflictos dialógicamente desde una institución que resuelva sus propios conflictos de manera autoritaria y burocrática. (Toro Osorio et al., 2021) han documentado esta misma brecha en instituciones colombianas, mostrando cómo la ausencia de liderazgo pedagógico comprometido y de culturas institucionales coherentes con los principios que se proclaman en los manuales impide que las políticas de convivencia se traduzcan en cambios reales en las relaciones cotidianas.

La expresión “colegio de papel” no es, por tanto, solo una queja. Es un diagnóstico político que señala la distancia entre el poder de la norma escrita y las realidades de poder que organizan la vida institucional: quién puede hablar, quién es escuchado, quién es responsabilizado cuando algo sale mal. Revertir esta situación exige, más que nuevos protocolos, una transformación de las relaciones de poder dentro de la escuela que pongan el bienestar de las maestras —y a través de ellas, el de los estudiantes— en el centro de las prioridades institucionales.



3.5. “Desde el aula, siempre es posible”: orientaciones pedagógicas situadas para la convivencia y la paz.

A pesar del peso de las tensiones descritas, las maestras del DEPA no se quedan en el diagnóstico. Cuando se les pregunta qué harían si pudieran, sus respuestas son concretas, apasionadas y profundamente pedagógicas. Este apartado recoge esas propuestas y las articula con referentes teóricos que permiten proyectarlas como orientaciones transformadoras, no como prescripciones externas, sino como horizontes de posibilidad contruidos desde el territorio de Tocancipá.

Espacios institucionales de cuidado y escucha para las propias maestras. Las educadoras señalan con claridad que no pueden sostener el cuidado de los demás desde el agotamiento y el abandono. Proponen espacios de apoyo psicosocial, reuniones de acompañamiento emocional entre pares, procesos de formación que incluyen herramientas para gestionar el impacto emocional del trabajo en contextos de alta conflictividad. Noddings (2003) sostiene que una ética del cuidado en la educación no puede limitarse a la relación entre maestro y estudiante: debe extenderse a las condiciones en que las maestras ejercen su trabajo y los vínculos que los sostienen como personas y como profesionales. El cuidado, en esta perspectiva, es una práctica recíproca que la institución también debe hacia sus docentes.

Pedagogías del diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Las maestras ya practican estas pedagogías en sus aulas —mesas de diálogo, espacios de escucha, ritmos que permiten el encuentro genuino entre las personas— pero piden más tiempo, menos burocracia y más apoyo institucional para poder hacerlo bien. Freire (1970) fundamentó teóricamente esta apuesta: el diálogo como práctica pedagógica no es simplemente una técnica de comunicación, sino una postura ética y política que reconoce al otro como sujeto creador de conocimiento, no como receptor pasivo de contenidos. Walsh (2009), desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales, añade que este reconocimiento implica cuestionar también qué saberes se valoran en la escuela y cuáles se invisibilizan: los saberes de las comunidades, de las familias, de los propios niños y niñas, de las maestras.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Articulación familia-escuela desde enfoques participativos y contextualizados. Los autores proponen transformar las “escuelas de padres” en espacios reales de encuentro, formación y corresponsabilidad, adaptados a las características y necesidades de las familias de Tocancipá. No como espacios de control o de vigilancia de los padres, sino como espacios de diálogo genuino donde la escuela escucha a las familias y las familias comprenden mejor los procesos pedagógicos. Lederach (2005) recuerda que la construcción de paz comienza en las relaciones cotidianas, en la capacidad de ver en el otro —incluso en el que ha causado daño— a un sujeto con historia, miedos y potencial de transformación. Esta imaginación moral es también el horizonte de una escuela que trabaja pedagógicamente con las familias, sin rendirse ante la hostilidad, pero sin tampoco aceptarla como inevitable.

Autonomía pedagógica y valoración del saber experiencial de las maestras. Una de las demandas más recurrentes en los relatos es la de poder enseñar de acuerdo con el contexto, sin la presión permanente de llenar formatos o de seguir al pie de la letra mallas curriculares que no siempre se corresponden con lo que los niños necesitan. Goodson (2004) ha argumentado que la autonomía profesional del docente no es un privilegio sino una condición para que el conocimiento pedagógico situado —el que se construye en la práctica, en el territorio, en la relación concreta con los estudiantes— pueda contribuir efectivamente a la calidad educativa. Giroux (1997) complementa esta perspectiva al señalar que los maestros que ejercen autonomía pedagógica son quienes pueden convertirse en intelectuales transformadores: agentes de cambio que leen críticamente su contexto y proponen alternativas desde adentro.

Formación docente situada en derechos humanos, perspectiva de género y convivencia. Las maestras no piden más capacitaciones teóricas desconectadas de su realidad; piden formación que las ayude a entender y a transformar lo que viven. Piden herramientas para gestionar sus propias emociones y las de sus estudiantes, para comprender las dinámicas de género que atraviesan su trabajo, para conocer sus derechos frente a las agresiones y para desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a contextos de violencia, diversidad y cambio cultural acelerado. Walsh (2009) propone que la formación decolonial no consiste en agregar contenidos sobre “diversidad” a los currículos existentes, sino en transformar las condiciones de producción del saber en la escuela: quién habla, desde dónde, con qué autoridad y en diálogo con qué otras voces. Noddings (2003)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

añade que esta formación debe incluir, de manera central, el desarrollo de una ética y la capacidad de percibir las necesidades del otro, de responder a ellas de manera concreta y de construir relaciones que sostengan el crecimiento mutuo.

En suma, estas orientaciones no son un programa cerrado ni una receta universal. Son horizontes de posibilidad que emergen de las voces de las propias maestras, enriquecidos por un marco teórico que las valida, las contextualiza y las proyectan más allá de lo que cualquier maestra, sola y sin apoyo, podría hacer. Porque una de las lecciones más importantes de esta investigación es que la paz en la escuela no puede construirse en soledad: requiere acompañamiento, condiciones, reconocimiento y principalmente la voluntad política de quienes tienen el poder de transformar las estructuras que hoy desgastan, silencian e invisibilizan a quienes sostienen la escuela día a día.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Lo que las maestras nos enseñaron sobre la paz y la escuela

Esta investigación partió de una pregunta aparentemente sencilla y, al mismo tiempo, políticamente incómoda: ¿de qué manera se configuran las prácticas de construcción de paz y convivencia escolar a partir de las subjetividades y experiencias educativas de las maestras de primaria de la IED Técnico Comercial de Tocancipá? La respuesta que emergió del trabajo de campo no es una fórmula ni un protocolo. Es una certeza que las propias maestras sostienen con claridad y que este estudio se propone enunciar con el rigor que merece: la paz en la escuela no se construye a pesar de las maestras, sino gracias a ellas, y muchas veces en contra de las condiciones que el sistema les ofrece.

Lo que sigue no es un cierre, sino una apertura. Las conclusiones de una investigación hermenéutico-crítica no buscan clausurar el sentido, sino proyectarlo: devolver a la comunidad educativa, a los tomadores de decisiones y a las propias maestras una lectura más lúcida de lo que ocurre cada día en las aulas del DEPA.

En respuesta a los objetivos de la investigación

Sobre el primer objetivo específico — comprender los sentidos que las maestras atribuyen a la convivencia y la paz desde sus trayectorias personales y profesionales —, la investigación



concluye que dichos sentidos son profundamente situados, encarnados y disidentificados. Para las maestras del DEPA, la convivencia no es el cumplimiento del discurso normativo oficial. Para las maestras del DEPA, la convivencia no es el cumplimiento del manual ni la ausencia de conflicto: es tranquilidad, dignidad, respeto a la infancia y cuidado recíproco. La paz, en sus palabras, es que "los niños puedan vivir su infancia como cualquier niño debería vivirla". Esta resignificación no es ingenua; es el resultado de trayectorias vitales que han atravesado la ruralidad, la precariedad económica, la violencia doméstica y el acceso difícil a la formación. Sus concepciones de paz no vienen de los libros de texto: vienen de haber visto, desde adentro, lo que la ausencia de paz le hace a un niño.

Esta conclusión dialoga directamente con Galtung (1996) y su distinción entre paz negativa y paz positiva: las maestras practican intuitivamente una pedagogía de la paz positiva, orientada a la justicia, la dignidad y la satisfacción de necesidades, mucho antes de haber leído ese concepto en ninguna bibliografía académica. El saber experiencial docente no es un sustituto menor de la teoría; en muchos casos, la precede y la interpela.

Sobre el segundo objetivo específico — describir las prácticas pedagógicas y relacionales que las maestras despliegan en la gestión de conflictos y en la construcción de vínculos —, la investigación concluye que existe un repertorio pedagógico rico, diverso y contextualizado que las maestras han construido de manera artesanal, muchas veces sin reconocimiento institucional. Mesas de diálogo, rituales de resolución de conflictos, uso del afecto como metodología, asignación de responsabilidades compartidas, escucha sostenida, acompañamiento individualizado: estas prácticas no están en ningún protocolo, pero son las que realmente transforman el clima del aula.

Cada maestra tiene, como ellas mismas lo nombraron, un "sello" propio. Ese sello no es un estilo personal arbitrario; es el resultado de años de observación, error, aprendizaje y adaptación al contexto. Clandinin y Connelly (2000) lo llamarían conocimiento práctico personal; Goodson (2004) lo nombraría saber profesional acumulado. Cualquiera sea el nombre teórico, la conclusión es la misma: ese conocimiento es un activo pedagógico de primer orden que las políticas educativas colombianas no están sabiendo reconocer, sistematizar ni proteger.

Sobre el tercer objetivo específico — interpretar las tensiones, posibilidades y proyecciones transformadoras en el quehacer pedagógico de las maestras —, la investigación concluye que la tensión estructural más profunda no está entre los estudiantes ni entre los estudiantes y las maestras: está entre lo que el sistema le exige a las maestras y lo que el sistema



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

les devuelve. Se les pide construir paz en escuelas que no siempre practican la paz. Se les pide contener el sufrimiento de los niños mientras cargan el propio en silencio. Se les pide implementar protocolos diseñados lejos del aula, por personas que raramente han estado frente a un grupo de más de treinta niños con historias de violencia, precariedad y abandono.

La "formatitis", el "colegio de papel" y la expresión "uno carga más de lo que le toca" no son quejas menores: son diagnósticos políticos precisos sobre una escuela que ha convertido el cumplimiento burocrático en sustituto de la transformación pedagógica real. Foucault (1975/1985) describió hace décadas cómo las instituciones normalizan y disciplinan; las maestras del DEPA lo viven cada día y, a pesar de ello, resisten desde el aula con una pedagogía que ningún formato puede contener.

Respuesta a la pregunta central de investigación

Las prácticas de construcción de paz y convivencia escolar en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá se configuran principalmente desde tres fuentes interrelacionadas: la subjetividad de las maestras —sus historias de vida, sus concepciones del mundo, sus emociones y su ética del cuidado—; el territorio —las condiciones socioeconómicas de Tocancipá, la violencia intrafamiliar, la diversidad cultural y la precariedad de muchas familias—; y la tensión con la institucionalidad —el desfase entre lo que el marco normativo prescribe y lo que las condiciones reales permiten. Lo que emerge de esa intersección no es una práctica homogénea ni planificada desde arriba, sino una paz cotidiana, frágil y poderosa a la vez, que se sostiene en el vínculo, la escucha, el reconocimiento y la constancia de unas maestras que, parafraseando a Freire (1970), han comprendido que enseñar es siempre un acto político y que la convivencia no se decreta: se construye, con el cuerpo, la palabra y la presencia, un día a la vez.

Limitaciones de la investigación

Este estudio tiene al menos tres limitaciones que es importante nombrar con claridad. La primera es de alcance: al tratarse de un estudio de caso centrado en una institución específica, los hallazgos no son generalizables estadísticamente a otras instituciones educativas del país. Su valor reside en la profundidad interpretativa, no en la representatividad cuantitativa. Sin embargo, muchas de las tensiones identificadas —la sobrecarga emocional docente, la brecha entre



normatividad y práctica, la feminización del cuidado— son reconocibles en contextos similares de Colombia y América Latina.

La segunda es de perspectiva: la investigación se centró exclusivamente en las voces de las maestras. Quedan fuera los puntos de vista de los estudiantes, las familias, los directivos y el personal de orientación, cuyas perspectivas sobre la convivencia podrían enriquecer, matizar o cuestionar algunos de los hallazgos presentados. Una investigación posterior con diseño participativo más amplio permitiría una comprensión más polifónica del fenómeno.

La tercera es de posición: las investigadoras son maestras en ejercicio en contextos similares al estudiado. Esta condición, asumida como fortaleza epistemológica a lo largo del trabajo, también conlleva el riesgo de una identificación excesiva con las participantes que podría haber limitado, en algún momento, la distancia crítica necesaria para tensar sus relatos con mayor radicalidad analítica. La triangulación permanente con el marco teórico buscó mitigar este riesgo, pero es importante reconocerlo como una tensión constitutiva del proceso investigativo.

Proyecciones para futuras investigaciones

Los hallazgos de este estudio abren al menos cuatro líneas de indagación que merecen ser exploradas en futuras investigaciones:

La primera es el estudio del bienestar docente y el cuidado institucional como condición para la convivencia escolar: si las maestras no están bien, la escuela no puede estar bien. Esta relación, apenas esbozada en las políticas educativas colombianas, merece investigación sistemática que permita diseñar dispositivos institucionales concretos de cuidado docente.

La segunda es la perspectiva de los estudiantes sobre la convivencia y la paz, especialmente en contextos como el de Tocancipá, donde los niños cargan historias de violencia, movilidad y precariedad que moldean profundamente su manera de habitar la escuela.

La tercera es una investigación de corte comparado entre instituciones educativas en municipios de industrialización acelerada de Cundinamarca, que permita identificar si las tensiones descritas en este estudio responden a dinámicas locales o a un patrón regional más amplio vinculado a las transformaciones territoriales.

La cuarta, quizás la más urgente, es la investigación sobre formación docente situada en género, derechos humanos y pedagogías del cuidado: ¿qué procesos formativos realmente



UNIVERSIDAD
Santo Tomás
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

transforman la práctica de las maestras en contextos de alta conflictividad, y cuáles son los efectos de esto en el nivel del discurso?

Reflexión final: la paz empieza por quienes la sostienen

Una de las maestras del DEPA dijo, con una sencillez que no requiere glosa teórica: “Si pudiéramos, haríamos mucho más.” Esta frase es, al mismo tiempo, un reconocimiento de lo que ya hacen —que es enorme— y una denuncia de lo que el sistema no les permite hacer. No es resignación. Es lucidez.

Esta investigación ha intentado ser fiel a esa lucidez. Ha buscado hacer visible lo que la política pública sigue ignorando: que la construcción de paz en la escuela colombiana descansa, de manera desproporcionada e injusta, sobre los hombros de maestras que no cuentan con las condiciones que merecen, que no reciben el reconocimiento que les corresponde y que, a pesar de todo, siguen eligiendo el aula como territorio de transformación.

Reconocer su saber, proteger su bienestar y transformar las estructuras que las sobrecargan no es un gesto de benevolencia institucional: es una condición *sine qua non* para que la paz en la escuela deje de ser un discurso y se convierta, de una vez, en una práctica colectiva sostenible. Desde el aula, siempre es posible. Pero no desde la soledad.

REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism*. Open University Press.
- Apple, M. W. (2013). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa; epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Grupo Editorial Universitario.
- Bonder, G. (2016). Género y educación en América Latina: desafíos para la igualdad. *Revista Educación y Sociedad*, 37(135), 15–32.
- Buber, M. (1999). *Yo y tú*. Caparrós Editores.
- Cardona-Jaramillo, Y., Bado-Herrera, L. P., Pedraza-Álvarez, W., Bado-Herrera, L. del P., & Herrera, N. (2018). Construcción de paz y convivencia escolar a través de la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 83–94.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.06>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- 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.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.273.

- Connell, R. W. (2002). Gender. Polity Press.
- Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Curiel, O., (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Nómadas (Col), (26), 92-101.
- De Sousa Santos, B., (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17-39.
- Díaz, A. S. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 321–334.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20603>
- Dubet, F. (2015). La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa? Gedisa, 2005, 89 págs.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Foucault, M. (1985). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975).
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fuentes Fuentes, L. S., Pérez Castro, L. M., & Medrano Serpa, Y. (2021). La escuela: Un espacio de convivencia. En Formación educativa en el contexto social y cultural (Vol. III, pp. 37–50). Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)
- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. Sage.
- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Gómez, J. C. (2022). Sentidos acerca de la Educación para la Paz de maestros en conflicto armado colombiano. *Revista Educación Y Sociedad*, 3(6), 11–20.

<https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.97>

Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jara-Villarreal, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: una revisión integrada. *Revista Punto Género*, (19), pp. 288–322. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71218>

Jares, X. R. (2000). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2.ª ed.). Editorial Popular.

Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Editorial Popular.

Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. LOM Ediciones.

Marín, J. D. (2015). *Investigar en educación y pedagogía: Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, 11 (2), 138-155. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322>

Muñoz, L. H. B., & Molina, C. A. M. (Eds.). (2016). *Construcción de desarrollo y paz: Aprendizajes y recomendaciones desde los territorios*. CINEP/PPP – Redprodepaz.

Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Ortega Ruiz, R., y colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.



- Páramo, P. (2013). La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación. Piloto de Colombia.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Segato, R. L. (2013). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Prometeo Libros.
- Skelton, C. (2012). Gender and education. Routledge.
- Soriano Díaz, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 13(1), 321–334. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20603>
- Stromquist, N. P. (1990). Gender inequality in education: Accounting for women's subordination. British Journal of Sociology of Education, 11(2), 137–153.
- Stromquist, N. P. (2006). Gender, education and the possibility of transformative knowledge. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(2), 145–161.
- Suárez Espejo, A. N., & González Rodríguez, S. (2021). Enfoque de educación para la paz en Colombia: Aproximaciones, limitaciones y potencialidades [Trabajo de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16766>
- Subirats, M. (2002). Género y educación: La escuela coeducativa. Graó
- Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Fondo de Cultura Económica.
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'. International Journal of Human Rights Education, 1(1). Retrieved from <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2>
- Toro Osorio, K., De Armas, T.A. & Romero Zúñiga, C. (2021). La cátedra de paz como eje del desarrollo social en la era del posconflicto. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47 (1), 355-370. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>
- Torres Mora, F. E., Villamizar Yañez, N., Sánchez Lozano, D. M., Porras Moreno, J. F., y Rodríguez Vesga, J. H. (2017). La narrativa del conflicto armado interno en Colombia: una construcción política de la historia. Razón Crítica, (2), 51–77. <https://doi.org/10.21789/25007807.1161>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Varela, J. (2023). La escuela autoritaria en cuestión: materiales de sociología de la educación para contribuir a una escuela democrática. Sarmiento Revista Galego-portuguesa de Historia Da Educación, 27, 229-247. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10127>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Zehr, H. (2007). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Good Books.
- Zembylas, M. (2005). Teaching with emotion: A postmodern enactment. Information Age Publishing.