



Prácticas pedagógicas desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz para fortalecer la convivencia y la cultura de paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Ataco, Tolima, territorio de posacuerdo

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Autor: Elizabeth Olivera Tique

Melgar, 4 de agosto de 2025

Prácticas pedagógicas desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz para fortalecer la convivencia y la cultura de paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Ataco, Tolima, territorio de posacuerdo

Autor: Elizabeth Olivera Tique

Director: Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Línea de Investigación: Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento

Documento para optar por el título de Doctora en Educación

Melgar, 4 de agosto de 2025

Dedicatoria

A mi padre Evaristo que, aunque este en el cielo sigue siendo mi mayor ejemplo de humildad y amor. A Julia mi madre que con su fortaleza y valentía me ha enseñado a nunca rendirme.

A mi hijo Sergio Andrés que ha sido el motor de mi vida y que juntos hemos ganado batallas que parecían insuperables.

A mis hermanos y hermanas por su apoyo incondicional.

Agradecimientos

Primeramente, a Dios y a María Santísima que con su ejemplo y sabiduría me han guiado a lo largo de mi vida.

A la universidad Santo Tomás y sus docentes, por su tiempo, apoyo y enseñanzas durante este ciclo de aprendizaje.

A los docentes de la Institución educativa Jorge Eliecer Gaitán, por su disposición y colaboración para atenderme en el proceso y llevar a cabo este proyecto.

A mis compañeros de doctorado por animarme y celebrar cada logro especialmente a Magali por su apoyo y aliento incondicional.

A mis amigos que me han colaborado y motivado con sus palabras de aliento en momentos difíciles, a mi cuñada Lucía que siempre ha estado presente y dispuesta a colaborarme con su escucha y consejos.

Y de manera muy especial al doctor José Guillermo, cuya orientación, paciencia y sabiduría fueron definitivas para concluir esta tesis.

Contenido

Introducción	12
1. Planteamiento del problema	18
2. Justificación	25
3. Marco contextual	29
3.1 Pregunta de investigación.....	34
3.2 Objetivos	34
3.2.1. General.....	34
3.2.2. Objetivos específicos.....	34
4. Estado del Arte.....	35
4.1 Prácticas pedagógicas en contextos de conflicto o posconflicto.....	36
4.2 Formación docente y competencias para educar para la paz	39
4.3 Escuela, currículo y ciudadanía como escenarios de construcción de paz.....	42
4.4 Perspectivas internacionales sobre educación y paz	45
5 Marco teórico.....	54
5.1 Bases Teóricas.....	54
5.2 Conceptualización de paz.....	54
5.3 Práctica pedagógica.....	61
5.2.1. Conceptualización prácticas pedagógicas desde el proceso educativo.	68
5.2.2. Práctica pedagógica como actividad educativa	69
5.4 Convivencia pacífica escolar.....	70
6 Método de Investigación	73
6.1 Fundamentación metodológica	73
6.1.1 Relación entre hermenéutica y Ciencias Sociales	73

6. 1. 2. Aportes de las hermenéuticas metodológicas al estudio de las prácticas pedagógicas de paz en el municipio de Ataco.....	76
6.2 Enfoque	77
6.3 Población.....	78
6.4 Instrumentos	80
6. 4. 1. Entrevista	80
6. 4. 2. Revisión documental	81
6. 4. 3. Triangulación de datos.....	82
6.5 Técnica de validación.....	83
6. 5. 1. Análisis de la información	83
6.6 Fases de la investigación.	84
6.7 Consideraciones éticas	87
6.8 Procedimiento	88
7. Pedagogía, Paz y Convivencia en el Municipio de Ataco	88
7. 1. Municipio de Ataco aspectos sociopolíticos	88
7.1.2. Antecedentes de la Cátedra de paz en Ataco	91
7. 1. 3. Ley 1732 de 2014 Cátedra de paz	97
7. 1. 4. Educapaz.....	98
8. Resultados	100
8.1 Primer objetivo específico: identificar las estrategias pedagógicas	100
8.1.1. Barreras.....	105
8.1.2. Impactos.....	108
8.1.3. Aportes de Educapaz	110
8.1.4. Propuestas.....	111
8.1.5. Algunas generalidades sobre las prácticas pedagógicas.....	111

8.2 Segundo objetivo específico: conceptos de paz	115
8.2.1. Enfoque conceptual	115
8.2.2. Estrategias y metodologías	118
8.2.3. Vinculación con políticas educativas	123
8.3 Objetivo específico tres: sistematizar las prácticas pedagógicas	125
9. Conclusiones	133
9.1 Aportes a la línea de investigación.....	135
9.2 Limitaciones	137
9.3 Orientaciones para investigaciones futuras	138
10. Referencias.....	140
Anexos	155

Listado de Tablas

Tabla 1 División documental según fuente, temática y porcentaje	35
Tabla 2 Tensiones, tendencias y vacíos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas para la paz	49
Tabla 3 Definiciones de teoría y práctica	63
Tabla 4 Descripción de todos los participantes	79
Tabla 5 Relación método, herramienta y a quien se aplica	81
Tabla 6 Técnicas de validación	83
Tabla 7 Matriz desarrollo de la investigación (planeación y desarrollo)	85
Tabla 8 Definiciones de paz Cátedra y Educapaz	115
Tabla 9 Características de las dos propuestas	118
Tabla 10 Secuencia didáctica grado 8° eje 1 sesión 4.....	120
Tabla 11 Articulación de las dos propuestas con la normativa	123

Listado de figuras

Figura 1 Grandes temas de la cátedra de paz	20
Figura 2 Puntajes de competencias ciudadanas para la institución participante	23
Figura 3 Incidencia de Educapaz en el año 2023.....	24
Figura 4 Ubicación geográfica de Ataco	30
Figura 5 Características del municipio de Ataco	31
Figura 6 Distribución de registros Sisbén IV.....	32
Figura 7 Oferta estatal para el municipio de Tumaco.....	33
Figura 8 Tipos de violencia según Galtung	56
Figura 9 Parque de la Paz	90
Figura 10 Mapa de categorías	101
Figura 11 Temas y subtemas en la categoría prácticas pedagógicas	102
Figura 12 Mapa de proyecto de la categoría Barreras	105
Figura 13 Impactos de la cátedra de paz.....	109
Figura 14 Principales temas sobre los aportes específicos de Educapaz	110
Figura 15 Mapa de propuestas	111
Figura 16 Módulos trabajados en la Guía 1 Educapaz	122

Resumen

El conflicto armado en Colombia ha causado graves violaciones de derechos humanos. En 2016, el Gobierno firmó el Acuerdo de Paz, pero su implementación ha sido compleja, dado que aún persisten problemas derivados de la violencia, lo que afecta de manera desigual algunas regiones. En el marco del posacuerdo, se han realizado esfuerzos para concretar lo pactado; en este contexto, los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) han sido estrategias pertinentes para mitigar los efectos de la guerra y reconstruir el tejido social en las zonas más afectadas por la violencia; una de ellas es el municipio de Ataco, al sur del Tolima. Otra de las estrategias creadas por el Gobierno con esa misma orientación, es la Cátedra de paz, que resalta el carácter transformador de la educación; de estas premisas se derivó el interés por caracterizar las prácticas pedagógicas de paz, con el fin de identificar y promover estrategias efectivas para consolidar escenarios de paz específicamente en la Institución Educativa Distrital Jorge Eliécer Gaitán.

Se diseñó un estudio de corte cualitativo, que contó con la participación de docentes y directivos en entrevistas individuales y grupos focales, así mismo se realizó un rastreo documental. Los resultados evidenciaron diversidad de estrategias pedagógicas en tres ejes que los docentes consideran fundamentales: bienestar estudiantil, espacios de formación y estrategias de enseñanza y aprendizaje; también se recopilieron las barreras de naturaleza estructural, sociopolítica y propias del marco normativo que limitan su implementación o continuidad. En congruencia se generaron recomendaciones. Se concluyó que la educación para la paz requiere articulación institucional y compromiso pedagógico sostenido en el tiempo.

Palabras Clave: Cátedra de paz, prácticas pedagógicas, PDET, posacuerdo, bienestar estudiantil.

Abstract

The armed conflict in Colombia has caused serious human rights violations. In 2016, the Government signed the Peace Agreement, but its implementation has been complex, given that problems arising from violence persist, which unequally affects some regions. Within the framework of the post-agreement, efforts have been made to implement what was agreed; in this context, the Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET, by its initials in Spanish) have been relevant strategies to mitigate the effects of the war and rebuild the social fabric in the areas most affected by violence; one of them is the municipality of Ataco, south of Tolima.

Another of the strategies created by the Government with the same orientation is the Chair of Peace, which highlights the transformative nature of education. Based on these premises, this study aimed to characterize the pedagogical practices of peace, to identify and promote effective strategies to consolidate peace scenarios specifically in the Jorge Eliécer Gaitán District Educational Institution. For this purpose, a qualitative study was designed, including the participation of teachers from the Jorge Eliécer Gaitán District Educational Institution, who took part in individual interviews and focus groups. Additionally, a documentary search was conducted.

The results showed a diversity of pedagogical strategies, especially in three areas that teachers consider fundamental: student well-being, training spaces, and teaching and learning strategies. Moreover, structural, socio-political, and regulatory barriers that limit their implementation or continuity were identified. It was concluded that peace education requires institutional coordination and sustained pedagogical engagement.

Keywords: Chair of Peace, pedagogical practices, PDET, post-agreement, student well-being

Introducción

El conflicto armado en Colombia ha sido una de las manifestaciones más complejas de violencia sociopolítica en América Latina, dejando profundas huellas en la historia, la sociedad y la memoria del país. Autores como Calderón (2016) lo conceptúan como “el conflicto colombiano que ha desencadenado violencia directa con graves violaciones de los derechos humanos y de los postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH)” (p. 62), a lo anterior agregan que no es de carácter internacional, lo que no implica necesariamente que no tenga algunos efectos a este nivel. Siguiendo a Ahumada (2020) este conflicto se ha centrado en zonas apartadas de ciudades principales, que tienen una ubicación geoestratégica en estrecha conexión con el uso y tenencia de tierras y de manera global en palabras de Grasa (2020) debido también a un sistema político no incluyente.

Conviene además clarificar que, en décadas de enfrentamientos, el conflicto armado, lejos de debilitarse ha encontrado nuevas expresiones: atentados indiscriminados, terrorismo, uso de armas no convencionales (como las minas antipersonales) y eliminación de la oposición, entre otros (Gómez, 2003). Para este autor es difícil caracterizar todas las implicaciones, teniendo en cuenta que el conflicto se desenvuelve sin una línea definida, con distinta intensidad, en todas las regiones del país y con una tasa alta de impunidad. En este escenario de hostilidades, los gobiernos de turno habían llevado a cabo intentos de negociación de paz, por lo que se ha expuesto que:

Con respecto al principal grupo insurgente en términos cuantitativos y cualitativos, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), el gobierno colombiano había mantenido hasta 2012 tres procesos de negociación formales, además de muchas interlocuciones y exploraciones previas. Se trata, en orden cronológico, de las negociaciones en La Uribe (bajo la presidencia de Betancur); Caracas y Tlaxcala

(bajo la presidencia de Gaviria), y El Caguán (bajo la presidencia de Pastrana). (Grasa, 2020, p. 4)

Adicionalmente este autor refiere que, aunque no se llegó con estos acercamientos a un acuerdo formal; en términos de aprendizaje hubo muchas ganancias para ambas partes. Igualmente se describe que no hubo negociaciones con el Ejército de Liberación Nacional (ELN) —segundo grupo guerrillero en importancia— sino hasta las de Quito y la Habana que estuvieron en simultáneo con las de las FARC-EP.

En 2016 se logró concretar la firma del Acuerdo Final con las FARC-EP —que tuvo como objetivo terminar el conflicto y construir una paz estable y duradera — este mismo año, específicamente en noviembre se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial-PDET—. Estos se orientaban a impulsar el desarrollo social, la competitividad económica y a la vez el fortalecimiento institucional, en las zonas que históricamente han sido más afectadas por el conflicto armado¹ (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES, 2025). La normativa que acompaña este proyecto es el Decreto Ley 893 de 2017 y específicamente para Tolima se priorizan los municipios de Ataco, Chaparral, Planadas y Rioblanco.

Estos municipios han experimentado consecuencias bastante difíciles debido al conflicto armado. Según el estudio reportado por CODHES en 2023² en el que participaron hogares del Pacífico (Bojayá y Buenaventura), Bogotá y el Sur del Tolima —como se especificó, Rioblanco, Planadas Ataco y Chaparral: “Todos los hogares reportaron que al menos uno (1) de sus integrantes

¹El Gobierno Nacional tuvo cuatro criterios que se explicitan en el Acuerdo, numeral 1.2.2. Afectación del conflicto armado, Cultivos y economías ilícitas, nivel de pobreza y Capacidades institucionales. (Decreto Ley 893 de 2017). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81856>

² Contextos explicativos del desplazamiento forzado en el sur del Tolima y sus impactos sobre el territorio y la territorialidad (1958-2018). Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. CODHES

ha sufrido desplazamiento forzado por el conflicto armado” (p. 44). A pesar de los programas generados la zona sigue teniendo complejidades en materia humanitaria. Así, Tafur y Mejía (2020) confirman que después de la firma del Acuerdo con las FARC persisten grupos armados al margen de la ley con todas sus problemáticas asociadas, lo que demanda un esfuerzo considerable en la garantía de no repetición —aspecto medular del Acuerdo—. Señalan, además, los autores, que en estas regiones los procesos de paz y de desmovilización se caracterizan por su fragilidad, lo que implica alto riesgo de violaciones de derechos humanos a la población civil.

En este contexto, se hace evidente la necesidad de la construcción de una cultura de paz y en este propósito han confluído varios actores, tanto gubernamentales como empresas y la sociedad civil. Por parte del gobierno y mediante la Ley 1732 de 2014 se crea la Cátedra de Paz como una asignatura³, de carácter obligatorio para todos los ciclos educativos y deja en manos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) la tarea de proporcionar criterios y orientaciones para materializar dicha ley. En congruencia se expide el Decreto 1038 de 2015 que establece que:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al

³ Al respecto el artículo 3 de la mencionada Ley explicita: *Implementación*. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Ciencias Sociales, Naturales, Educación Ética y en valores humanos.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: Cultura de paz, Educación para la paz y Desarrollo Sostenible. (p. 2)

Entre las iniciativas de relevancia también se encuentra el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) que como describe Schmelkes (2024), nace en el contexto del Acuerdo de paz, específicamente en el 2017 como fruto de iniciativas conjuntas entre la sociedad civil y otros socios y entidades con la idea de mitigar las brechas de oportunidades en zonas afectadas por el conflicto donde las economías ilegales y la escuela compiten constantemente. Mucho más antigua (1999) la Fundación Ideas para la Paz (FIP) se constituye como un centro de pensamiento que acompaña las necesidades institucionales y de otros sectores que trabajan por construir escenarios de paz.

No obstante, trasladar este tipo de enseñanza a las aulas no es una tarea fácil; precisa de armonizar la normativa con las distintas realidades de las instituciones, lo que puede trascender las acciones individuales. Para un ejemplo concreto Rubiano et al. (2020), exponen la dificultad que en algunas regiones representa hablar del conflicto armado, dadas las condiciones sociales y políticas presentes, lo que implica enfrentar resistencias tanto de las comunidades que han normalizado la violencia como de los sectores que consideran que ciertos temas pueden generar polarización y controversia.

Otro aspecto esencial en este contexto hace referencia a las metodologías y estrategias usadas por los docentes e instituciones, dado que se requiere de un enfoque pedagógico y una formación específica, que en la práctica se traduce en prácticas pedagógicas superficiales que no tienen el impacto esperado. Al respecto Morales y Gebre (2021) concluyen que los desafíos para la implementación de la cátedra aún son desconocidos y que los docentes requieren de apoyo permanente para consolidar propuestas situadas y significativas. Siguiendo la idea de Vásquez

(2020) aunque existe literatura y fuentes institucionales que proporcionan algunas actividades alineadas con la cátedra, no necesariamente logran concretar cómo llevarlas a cabo en el aula:

Es decir, plantean actividades generales que pueden ser útiles, pero que no están articuladas a los objetivos de la Cátedra ni a los Estándares Básicos de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación, base de los currículos de formación ciudadana. (p. 230)

Olave et al (2019) advierte que orientaciones que no consideren la argumentación, por ejemplo, se cimientan en bases muy pobres y reduccionistas que no posibilitan enfrentar los retos que tiene la educación, para materializar avances en la construcción de paz. Sin embargo, es importante resaltar que la implementación de la Cátedra de la paz está enmarcada en el reconocimiento de que la educación sigue siendo un instrumento fundamental para la transformación social (Añaños, et al. 2020).

De acuerdo con lo expresado, genera gran interés indagar por las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en Ataco, un municipio muy marcado por hechos de violencia y con unas complejidades específicas. Según datos de la Agencia del Renovación del Territorio ART (2023) Ataco presenta la mayor brecha para la dimensión justicia y seguridad⁴ con un (34,8%), seguido de Rioblanco (31,6%), Planadas (30,5%) y Chaparral con un (16,4%). Esto con el fin de evidenciar las contradicciones que pudieran surgir en el aula y aportar recomendaciones al margen

⁴ Está compuesta de indicadores como el índice de riesgo de victimización, tasa de víctimas de secuestro y tasa de hurtos, entre otras variables relevantes en este contexto. https://centralpdet.renovacionterritorio.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/Sur%20de%20Tolima%20%20-%20Documento%20subregional%202023.pdf?utm_source

de lo abstracto que puede ser el concepto de paz, para ponerlo en una construcción dinámica cargada de significados que desafían tanto al ámbito educativo como a la sociedad en su conjunto.

Finalmente, el presente trabajo investigativo se estructura en varios capítulos que permiten desarrollar de manera coherente el análisis de las prácticas pedagógicas de paz en el municipio de Ataco. En primer lugar, se presenta el marco contextual, en el que se ubica territorial y socialmente la problemática. A continuación, el estado del arte revisa estudios relevantes sobre educación para la paz y prácticas pedagógicas, lo que permitió identificar vacíos de investigación y el aporte particular de esta tesis. En el marco teórico, se abordaron distintos enfoques del concepto de paz —negativa, positiva e imperfecta— así como las nociones fundamentales sobre práctica pedagógica y convivencia pacífica. Posteriormente, se expuso la ruta metodológica, sustentada en la hermenéutica metodológica como enfoque interpretativo para analizar las prácticas pedagógicas docentes. Por último, se presentan los resultados del trabajo de campo, organizados según los objetivos específicos, y las conclusiones, que ofrecen una síntesis de los hallazgos y recomendaciones para el fortalecimiento de la educación para la paz.

En este escenario, es fundamental comprender cómo las iniciativas educativas orientadas a la construcción de paz, como la Cátedra de Paz y el programa Educapaz, son apropiadas por las comunidades escolares y transformadas en prácticas pedagógicas concretas. Por ello, esta investigación se centra en examinar cómo dichas prácticas, desarrolladas por los docentes de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán en el municipio de Ataco, contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar y la cultura de paz, en un contexto marcado por la persistencia del conflicto y sus consecuencias a nivel social.

1. Planteamiento del problema

Se ha documentado que la escuela como institución ha sido una de las más afectadas por el conflicto armado en Colombia (Osorio, 2016). En su investigación este autor expone que en zonas con presencia activa del conflicto se desintegraron varios centros educativos, hubo desplazamientos masivos, despojos y desapariciones forzadas. En el caso de la institución analizada por este autor, el 72.7% de estudiantes participantes manifestó no haber encontrado en su colegio un proyecto que les brindara apoyo ante estas situaciones de violencia. Ante este panorama el autor afirma:

Falta escuchar las voces y las propuestas de las comunidades afectadas y entre ellas de las comunidades educativas, y de quienes desde el campo de la educación básica están construyendo estrategias para superar los impactos del conflicto sobre la prestación del servicio educativo (p. 186).

Esto cobra relevancia particularmente en lo que atañe a la zona sur del Tolima, que en palabras de Uribe-Sarmiento (2022), explicitan que este departamento es central en la historia colombiana, dado que en el siglo XIX se presentaron numerosas guerras y que más adelante también se agregaron conflictos entre grupos guerrilleros, paramilitares y el Estado, que persisten hasta la fecha. Sin embargo, se han dado diversidad de propuestas para superar la violencia:

Hombres, mujeres y jóvenes han mantenido vivas y han hecho emerger propuestas de construcción de paz que abordan el modo en cómo les afectó el conflicto. Tal es el caso de los municipios de Chaparral, Ataco, Rioblanco y Herrera, en el sur del Tolima, donde pobladores y pobladoras se han asociado para desarrollar organizaciones de productores de

café, otras relacionadas con el cuidado del medio ambiente, redes de mujeres, jóvenes constructores de paz, entre otras. (p. 92)

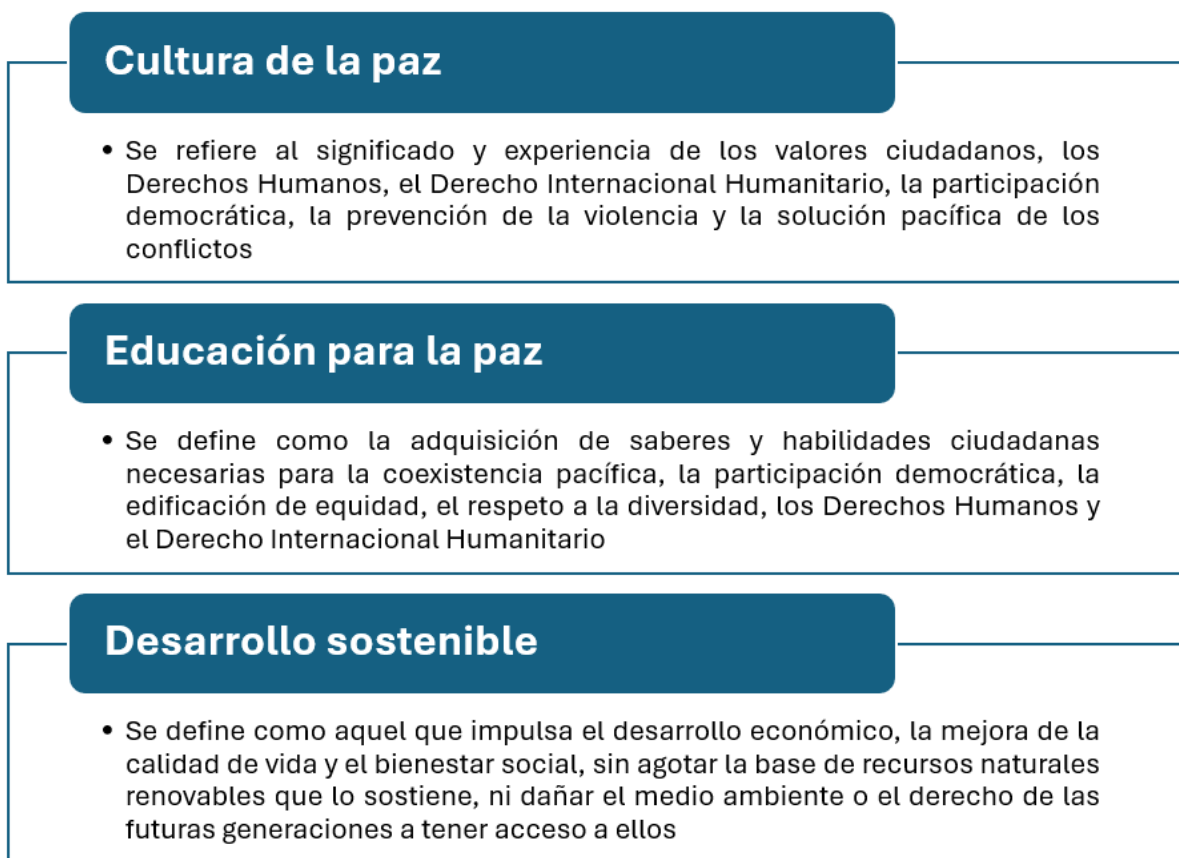
Así, frente a estas problemáticas y en el marco de los retos del posconflicto, se ha fortalecido también la idea de que la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino además formar para la convivencia, la reconciliación y la paz (Rincón, et al., 2020). Desde la perspectiva de estos autores, la educación se posiciona como una herramienta esencial para transformar la sociedad colombiana y promover la paz. La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 instauraron la Cátedra de Paz como respuesta estatal a la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con la convivencia, la democracia y la reconciliación.

Como se ha expuesto, ante los profundos desastres causados por el conflicto armado, la Cátedra de Paz se configura en una estrategia esencial para reflexionar sobre la historia, comprender los impactos de la violencia y construir, a través del diálogo y la educación, los cimientos de una sociedad más justa, equitativa y comprometida con la reconciliación. Surgió como una propuesta liderada por el parlamentario Ariel Armel, y busca promover la cultura de paz en Colombia, un aspecto que debe formarse desde el proceso educativo de los ciudadanos (Álvarez y Marrugo, 2016).

En el Decreto 1038 de 2015 se establece la responsabilidad de impulsar el proceso de asimilación de saberes y habilidades vinculados al territorio, la cultura, el entorno económico y social y la memoria histórica, con el objetivo de reestructurar el tejido social, impulsar el desarrollo y asegurar la eficacia de los principios, derechos y obligaciones establecidos en la Constitución. En esa medida, los propósitos esenciales de la Cátedra de la Paz serán fomentar el aprendizaje, la reflexión y la conversación en torno a los siguientes aspectos temáticos como se puede ver en la figura 1.

Figura 1

Grandes temas de la cátedra de paz



Nota. Elaboración propia con base en el Decreto 1038 de 2015

Según el Ministerio de Educación Nacional, de manera explícita en la Guía de orientaciones para la Cátedra de la Paz, expone que la firma del Acuerdo allana el camino para escribir una nueva historia del país y se convierte en el punto de partida para que:

Construyamos una Colombia con más y mejores oportunidades para todos y en la que la garantía de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento

de la diversidad y la pluralidad se conviertan en los verdaderos pilares de nuestra sociedad (MEN, s.f.).

De igual manera, resalta que la educación es la herramienta más idónea para cimentar la paz y la equidad, a la vez que la educación para la paz debe surgir en el aula con la confluencia de las familias para trascender hacia las diferentes regiones y comunidades del país. Adicionalmente se resalta la importancia de formar seres humanos con habilidades para el cuidado de sí mismo, los otros y el medio que los rodea. Como aspecto esencial también se documenta la centralidad que tiene recuperar la memoria histórica con el fin de generar procesos de reconciliación que fortalezcan la participación y el respeto por las diferencias. Con estos antecedentes se plantea que la Cátedra de Paz es la respuesta desde el ámbito educativo para aportar a estos propósitos.

Ahora bien, concretar acciones en el marco de la Cátedra de paz no ha estado exento de desafíos. Vergel-Ortega, et al (2016), documentan que, aunque existe evidencia de estrategias utilizadas por las instituciones educativas como eventos, charlas y conmemoraciones alrededor de la paz, todavía los índices de violencia y *bullying* son altos, lo que pone de presente que desarrollar estas competencias en los estudiantes es un reto de grandes magnitudes. Al respecto Álvarez y Marrugo (2016) advierten sobre los riesgos de la Cátedra de paz; en primer lugar, el contenido académico que puede sesgarse hacia la historia de conflictos y masacres con un énfasis marcado sobre el pasado; en segundo lugar, el perfil profesional de los docentes, dado que no se define ninguno en especial y, en tercer lugar, el componente evaluativo se complejiza debido a que:

Sí hay matoneo, sí hay *bullying*, sí hay trampa en los exámenes, sí hay trabajos de copia y pega, sí existe el uso de los golpes y agresiones físicas como el método para resolver problemas, sí hay suicidio, sí hay riñas, surge otra pregunta, ¿cuál será la calificación a obtener por los estudiantes de la Cátedra de la Paz? (p. 172).

Estas y otras inquietudes son importantes para hacer seguimiento. Otros autores López-Jiménez, et al. (2019) cuestionan las prácticas pedagógicas caracterizadas por la reproducción de acciones rutinarias y la transmisión de conocimientos descontextualizados o sesgados; en congruencia proponen un proceso de deconstrucción, que necesariamente implica el reconocimiento de la parte contextual, así como de las necesidades de la comunidad académica en que se implementan; es decir que no solamente se limitan a un espacio institucional (colegio, escuela, universidad, etc.) sino que debe tener en consideración los saberes culturales y jalonar procesos de reflexión y transformación.

En este contexto también es importante precisar que:

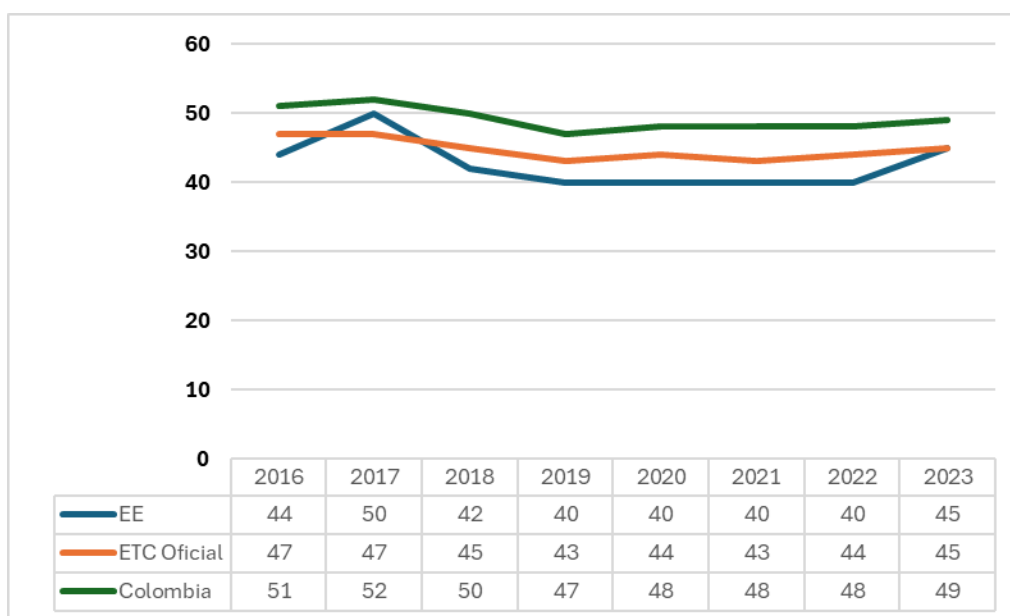
Hay un consenso general sobre el rol fundamental que puede cumplir la escuela, tanto para que la vida escolar sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de culturas de paz en diversos escenarios e instancias sociales. La implementación de la Cátedra de Paz debe ser coherente con estos avances y aprovechar las valiosas experiencias, programas e iniciativas que se han desarrollado. Por ello se debe partir de lo construido (Rivas et al., 2019, p. 245).

En este escenario, aunque la Cátedra de Paz y programas como Educapaz han sido implementados en diversas instituciones educativas del país, no siempre se dispone de información sistematizada sobre cómo estas propuestas han sido implementadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas cotidianas, ni sobre las formas en que estas acciones se han reflejado en la convivencia escolar y la promoción de una cultura de paz, particularmente en contextos rurales afectados por el conflicto armado, como el municipio de Ataco, Tolima.

Esta situación cobra mayor relevancia al observar los resultados de las pruebas Saber en competencias ciudadanas, particularmente para la institución participante. Según los datos del ICFES entre 2016 y 2023, el colegio ha mostrado puntuaciones por debajo del promedio nacional. Por ejemplo, en 2021, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 40, mientras que el promedio nacional fue de 48, lo que evidencia brechas significativas en la formación ciudadana, tal como se observa en la figura 2.

Figura 2

Puntajes de competencias ciudadanas para la institución participante.



Nota. Elaboración propia con base en datos del ICFES (2023).

Estos datos sugieren que, pese a la existencia de políticas como la Cátedra de Paz, aún persisten desafíos importantes en la apropiación de contenidos y valores relacionados con la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, los bajos resultados en competencias ciudadanas podrían reflejar limitaciones en los

procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la formación para la ciudadanía, lo cual pone de relieve la necesidad de revisar críticamente las estrategias pedagógicas, su adaptación al contexto territorial y las condiciones institucionales que inciden en su implementación.

Otras iniciativas como Educapaz han impulsado procesos pedagógicos apoyando a las instituciones educativas, se han concentrado en regiones históricamente afectadas por el conflicto armado tal como se representa en la figura 3.

Figura 3

Incidencia de Educapaz en el año 2023



Nota. Tomado del Informe de Gestión Educapaz, 2023.

Para el caso de la Cátedra de paz y pese a estos esfuerzos y a la obligatoriedad de esta en el sistema educativo colombiano desde 2015, no cuenta con mecanismos sistemáticos de evaluación que permitan cuantificar su impacto, su nivel de apropiación por parte de las comunidades escolares, ni tampoco su sostenibilidad en el largo plazo. Por lo anterior, es pertinente indagar cómo se trabaja desde las prácticas pedagógicas el tema de la paz en espacios concretos.

2. Justificación

Los municipios del sur del Tolima han sido de gran interés para los grupos armados por dos aspectos principales: en primer lugar, por su ubicación geográfica, ya que, porque a través del Río Saldaña se puede navegar hacia el Río Magdalena el cual comunica con las cordilleras Oriental y Central; además, por medio de la Cuchilla de Altamizal, estos municipios se conectan con el norte de Huila, Piedemonte, Sumapaz Meta y Caquetá. En segundo lugar, por la facilidad de producción de cultivos ilícitos, pues, están muy cerca al Cañón de las Hermosas una zona que históricamente ha tenido actividad con referencia a cultivos de Amapola (PDM, Ataco 2024-2027). También se informa en este mismo documento oficial que, posterior a la firma del Acuerdo de Paz han surgido dos variables de riesgo: aumento de grupos armados residuales y el interés de estos por controlar el territorio a través de intimidaciones y extorsiones a la población civil. El territorio ha sido impactado por diversos hechos violentos como tomas guerrilleras, enfrentamientos, desplazamientos y despojos, entre otros, lo que pone al municipio de Ataco con un Índice de Riesgo de Victimización —IRV— Medio Alto, y pone de presente la necesidad de generar acciones para disminuir dicho riesgo.

En este contexto, Ríos y Gaviria (2023) exponen que la Cátedra de paz es una iniciativa que se gesta con la participación del Ministerio de Educación y el Gobierno nacional enmarcada en las negociaciones del Acuerdo de paz, teniendo como base que la cultura de violencia debe ser

reemplazada por una cultura de paz, premisa que también es compartida por García-Noguera et al. (2024). Estos últimos autores reconocen la centralidad que tiene la Cátedra para la reconstrucción del país y la concreción de acciones de formación en valores y actitudes que propicien un diálogo constructivo sobre la paz.

Autores como Umaña et al. (2018), también dan notoriedad a la Cátedra de paz, en tanto, en su investigación evidencian que el ámbito escolar es propicio para generar estrategias de socialización para la paz y que crea espacios para fortalecer la tolerancia y la equidad. Así mismo se considera que para avanzar se hace necesario generar aportes que fortalezcan las prácticas pedagógicas de paz. Por esta misma línea, Rivas et al. (2019) complementan con la idea de que hay un consenso general sobre la importancia del ámbito escolar en la construcción de culturas de paz; con especial atención en los contextos donde la violencia y la exclusión han sido recurrentes. En esta línea, reflexiona Jaimes, et al. (2019) que:

Se reconoce la pedagogía como agente reconstructor del tejido social y fomentador de individuos capaces de superar el conflicto, la violencia, las crisis, las desigualdades y de forjar nuevos contextos formados con integridad, vínculos saludables, con mayor bienestar y justicia social (p. 37).

Finalizan los autores resaltando que las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la paz son influenciadas en gran medida por los medios de comunicación, por lo que, esto no corresponde necesariamente con la realidad social. En esa medida es menester estructurar y ampliar la explicación de los escenarios sociales. Por su parte, Campo-Baena et al. (2024), puntualizan que es necesario desde el ámbito educativo generar estrategias pertinentes que orienten acciones reparadoras; el objetivo de su investigación fue precisamente proporcionar información situada y recomendaciones prácticas en pro de la sana convivencia en instituciones educativas de

nivel superior. Sus conclusiones van en línea de reestructurar el currículo y poner en marcha la Cátedra de paz, con actividades prácticas y metodologías innovadoras.

La investigación de Vergel-Ortega et al. (2016) también documentó prácticas pedagógicas para la paz y la relación con las habilidades de los estudiantes en el marco de un enfoque de competencias. Enumeró prácticas magistrales (que no ponen al estudiante en un rol activo), en contraste con otro grupo de docentes que se decantó por los talleres, para fomentar los debates sobre aspectos fundamentales en este contexto, al igual que prácticas con enfoque humanista que invitan a la reflexión y trabajan el componente de la motivación, entre otras; lo que se asoció con mejores niveles de competencias emocionales y resolución de conflictos.

Benítez (2023) también documenta impactos positivos con la implementación de la Cátedra de manera específica en poblaciones afrodescendientes (que fueron los participantes de su investigación); en esa medida se reconoce la contribución para fortalecer el sentido de pertenencia y por esa vía la autoestima, también aumentó el conocimiento sobre derechos humanos y paz. Así mismo, este autor identificó áreas de oportunidad para la implementación de la Cátedra como la cualificación docente, además de las barreras estructurales tan marcadas en el territorio colombiano. En esa línea también Cabezudo (2013) concluye de manera enfática en que: “La educación para la paz, derechos humanos y para el desarme es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana” (p.49), que precisa de la revisión constante de prácticas y una orientación clara hacia principios pedagógicos democráticos.

Estos antecedentes, ponen de presente la necesidad de seguir fortaleciendo la implementación de la cátedra y compartir experiencias significativas que nutran la diversidad de prácticas pedagógicas que podrían ser significativas en este contexto. Se reconoce el aporte de la

educación en la construcción de paz y por esa vía a la mitigación del impacto negativo del conflicto armado en las zonas PDET. Estos antecedentes ponen de presente la necesidad de seguir fortaleciendo la implementación de la Cátedra de Paz y de compartir experiencias significativas que nutran la diversidad de prácticas pedagógicas que podrían ser transformadoras en este contexto. Bajo este hilo argumentativo se reconoce el aporte de la educación en la construcción de paz y, por esa vía, en la mitigación del impacto negativo del conflicto armado en las zonas PDET. En este sentido, la presente investigación se alinea con los propósitos del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16: *Paz, justicia e instituciones sólidas* (ONU, 2015), dado que promueve la consolidación de entornos educativos que fomenten la inclusión, la justicia social y la resolución pacífica de conflictos. Desde una perspectiva situada, se busca aportar al fortalecimiento institucional y a la construcción de escenarios de paz en los territorios históricamente afectados por la violencia, como lo es el municipio de Ataco, Tolima.

En este escenario, se considera pertinente llevar a cabo esta investigación porque, a pesar de los avances normativos, persisten brechas significativas en la implementación efectiva de la Cátedra de Paz en contextos rurales marcados por la violencia histórica. Ataco, como parte de los municipios priorizados PDET, presenta múltiples factores de vulnerabilidad: presencia de actores armados, economías ilícitas, desplazamientos forzados y limitada cobertura estatal. Estos factores afectan de manera directa la educación, la convivencia, y la construcción de ciudadanía crítica.

Por lo anterior, estudiar y documentar las prácticas pedagógicas de paz en este territorio no solo es necesario, sino urgente. La población seleccionada —una institución educativa rural del municipio de Ataco— representa un escenario donde es posible ver las posibilidades de transformación. En armonía con estos propósitos, la investigación que aquí se propone tiene un enfoque cualitativo-hermenéutico, centrado en recuperar percepciones de docentes como actores

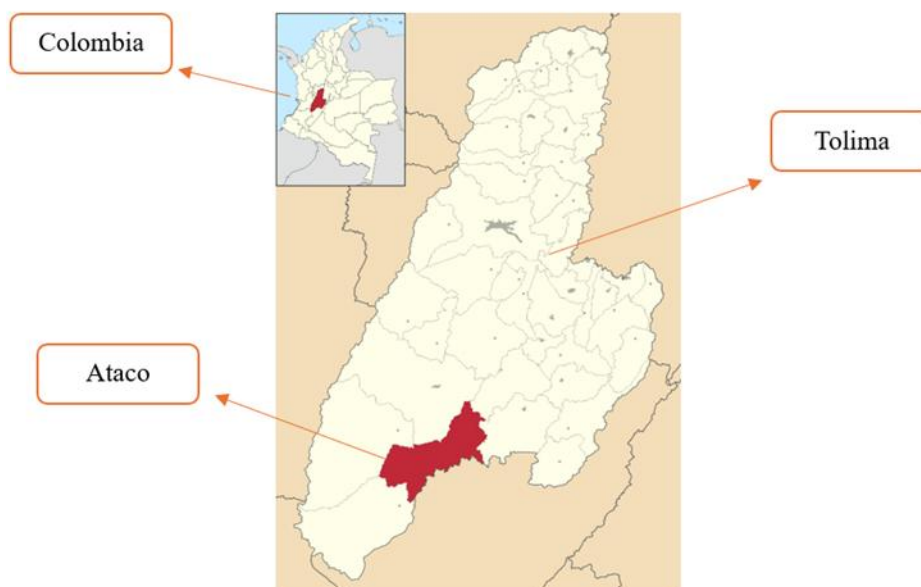
clave en la construcción de paz cotidiana. Su relevancia radica en que busca generar conocimiento situado, orientar acciones pedagógicas contextualizadas y aportar evidencia que contribuya al fortalecimiento de estrategias para la convivencia y la cultura de paz, especialmente en territorios rurales de posacuerdo. Así, lo presentado se alinea con el propósito de consolidar espacios educativos protectores, críticos y participativos, con gran capacidad de incidir en la transformación social desde la base comunitaria.

3. Marco contextual

Ataco es un municipio ubicado en la zona suroriental del departamento del Tolima. El municipio cuenta con una cabecera municipal, un corregimiento y 98 veredas. Su población es mayoritariamente rural: de los 34.841 habitantes, 14.725 viven en la cabecera urbana (26,79 %) y 20.116 en la zona rural (73,21 %). Esta distribución pone de presente el carácter rural del territorio. En cuanto a su extensión, Ataco abarca 996,82 km², de los cuales apenas el 0,10 % corresponde al área urbana, mientras que el 99,90 % restante se ubica en el sector rural, lo que acentúa aún más su dispersión territorial y los retos de acceso a servicios e infraestructura (Plan de Desarrollo Municipal “Por Ataco Seguimos Avanzando” 2024-2027). La figura 4 condensa la ubicación geográfica del municipio.

Figura 4

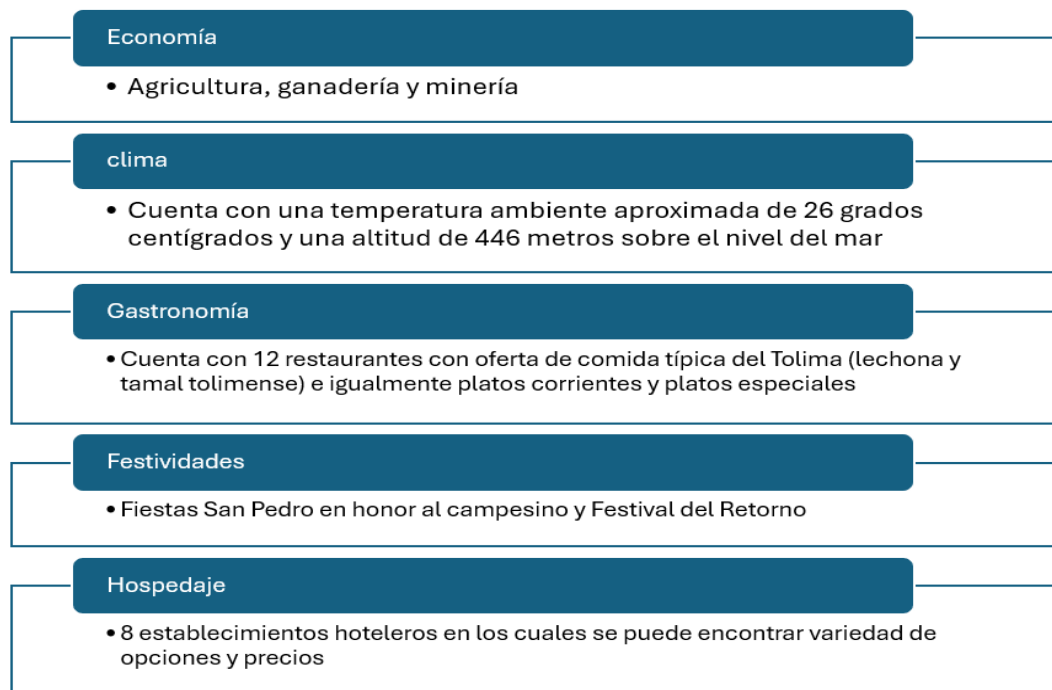
Ubicación geográfica de Ataco



Nota. Tomado de Enciclopedia libre Wikipedia 2016

La página oficial de Tolima Cultural⁵ enumera algunos atractivos turísticos como la parroquia Nuestra Señora de Lourdes que tiene alta representatividad para los Atacunos; la Cascada de las Perlas que cuenta con varias cuencas hidrográficas; el Balneario la Calera, para visitar en familia; dos miradores (El Espejo y la Cruz); y el Parque de la Memoria Cultura de Paz, que es una casa grande con una zona verde construida también con árboles que se sembraron en homenaje a las víctimas de la violencia en el municipio. Allí también se encuentra una placa en honor a los soldados que perdieron la vida en combate. Este lugar es utilizado para eventos en homenaje a las víctimas. En la figura 5 también se pueden ver otras características distintivas del municipio.

⁵ <https://tolimacultural.com.co/ataco/>

Figura 5*Características del municipio de Ataco*

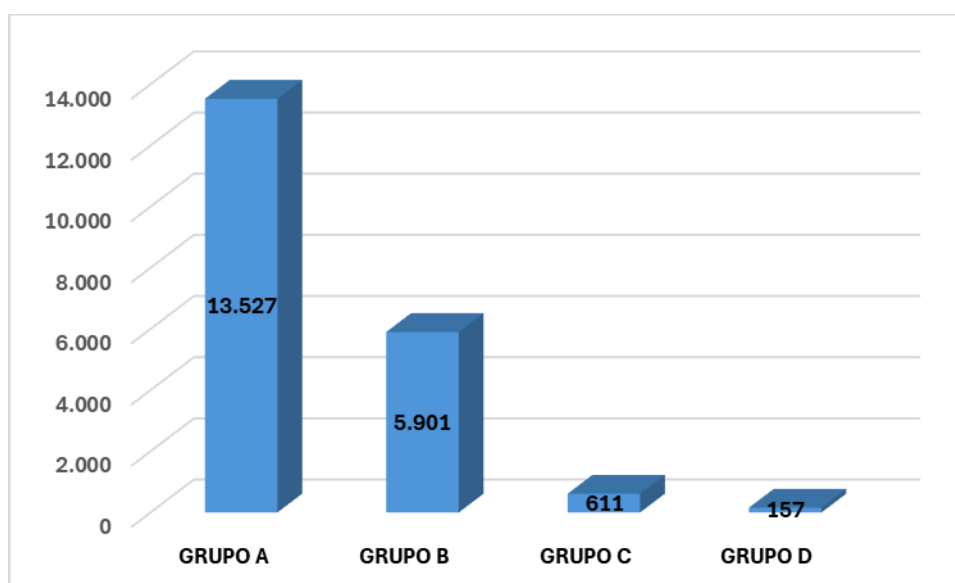
Nota. Elaboración propia tomado de la página oficial del Tolima Cultural ([Ataco - Tolima Cultural](#))

En el Plan Municipal de Gestión de Riesgo de Desastres 2020 de la Corporación Autónoma del Tolima —Cortolima— se describen tres factores críticos que convierten el sur del Tolima en un territorio vulnerable: la marginación, que se traduce en niveles altos de pobreza, falta de coordinación en las políticas institucionales y baja cobertura de servicios públicos, entre otros; deslegitimación política, que evidencia el desborde de la capacidad institucional y que impacta de manera directa la administración de justicia, la restitución de derechos y una verdadera democracia y finalmente, la violencia, que persiste y deteriora la seguridad ciudadana con sus múltiples expresiones: desplazamiento, minería ilegal, homicidios, zonas minadas, etc.

Esta situación se vincula con los datos sobre el acceso a servicios de salud del municipio, que de acuerdo con las cifras suministradas en el Plan municipal (ver figura 6) la gran mayoría de personas se ubica en el grupo A del Sisbén IV⁶, lo que indica que en su mayoría son población con poca capacidad para generar ingresos.

Figura 6

Distribución de registros Sisbén IV



Nota. Elaboración propia con base en la información presentada en el Plan de Desarrollo Municipal para Ataco 2024-2027

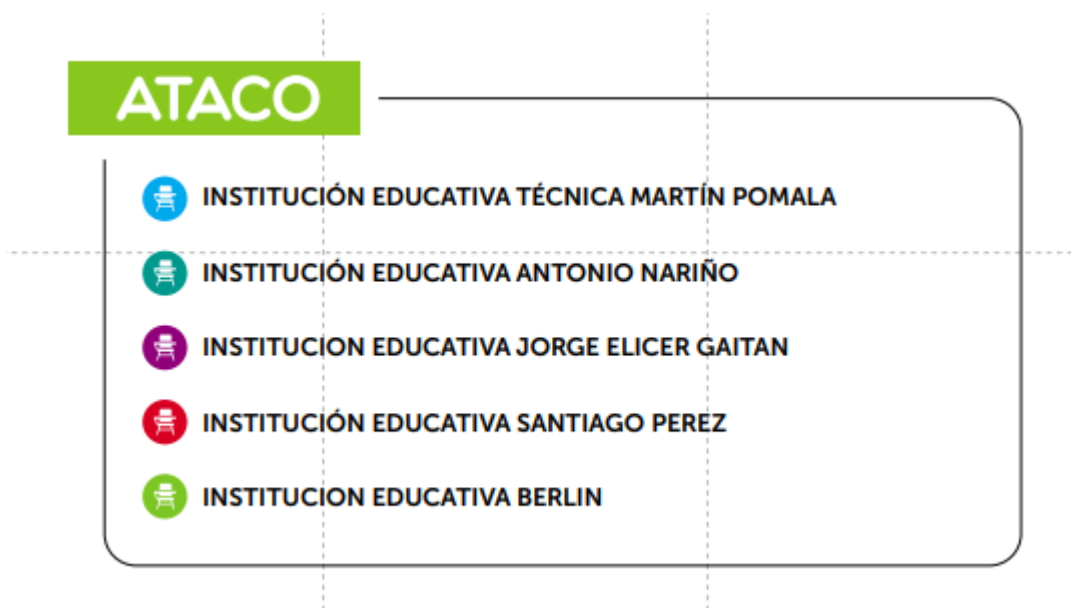
En esa medida, se puede inferir que la alta proporción de personas afiliadas al Sisbén en el municipio de Ataco pone de relieve una situación de vulnerabilidad económica significativa, lo que profundiza considerablemente las brechas de desigualdades y coloca al municipio en

⁶ El Sisbén IV clasifica la población por grupos. Para el Grupo A: pobreza extrema (población con menor capacidad de generación de ingresos); Grupo B: pobreza moderada (población con mayor capacidad de generar ingresos que los del grupo A); Grupo C: vulnerable (población en riesgo de caer en pobreza) Grupo D: población no pobre, no vulnerable. [Conoce el Sisben IV](#)

dificultades para consolidar escenarios de paz. Lo anterior es resaltado también por el informe de Educapaz⁷ que enfatiza en lo desafiante que es lograr la paz con inequidades tan marcadas. Con este argumento recalca la importancia de disminuir determinantes sociales y estructurales, teniendo como base que la pobreza es la génesis de muchas crisis humanitarias. Por su parte, frente al sector educativo, el municipio tiene una oferta de cinco instituciones públicas y dos privadas (PDM Ataco 2024-2027) tal como se expone en la figura 7.

Figura 7

Oferta estatal para el municipio de Tumaco



Nota. Infografía sobre oferta educativa en la zona sur del Tolima (Educapaz⁸)

Finalmente, de la oferta distrital, para la presente investigación el criterio de elección del colegio participante — Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán— respondió a la accesibilidad

⁷ Bajo nivel educativo, pobreza socio-emocional y violencia: un cuaderno por desatrasar: <https://educapaz.co/informe-educacion-y-paz-final/>

⁸ <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/esquina-sur-del-tolima-oferta-educativa/>

a la información, a factores logísticos, a la disposición para colaborar con el estudio de directivos y docentes y, por último, a la representatividad, dado que su sede principal se localiza en la vereda Polecito y cuenta con 17 sedes a su cargo, adicionalmente, la sede Casa de Zinc cuenta con toda la oferta educativa desde preescolar hasta grado once, por lo que tiene una cobertura de 583 estudiantes (PDM Ataco 2024-2027).

3.1 Pregunta de investigación

¿Cómo han contribuido las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz al fortalecimiento de la convivencia y la cultura de paz en los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Ataco, Tolima?

3. 2 Objetivos

3. 2. 1. General

Analizar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz para contribuir al afianzamiento de la cultura de paz y la convivencia en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio Ataco, Tolima.

3. 2. 2. Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen al afianzamiento de la cultura de Paz y la convivencia particularmente en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco.
2. Interpretar los conceptos de paz presentes en el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen a afianzar cultura de Paz y la convivencia en el colegio Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco, sur del Tolima.

3. Sistematizar las prácticas pedagógicas del programa Educapaz y la Cátedra de Paz con el fin de promover su implementación y fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz en la comunidad educativa de la institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco.

4. Estado del Arte

Luego de exponer la sección anterior, donde se abordó el contexto del problema, la justificación y los objetivos, que permiten el entendimiento y desarrollo de esta propuesta, aquí el énfasis es evidenciar el estado del arte donde se pretende mostrar los estudios más recientes que sustentan este trabajo investigativo.

Con el fin de ubicar la temática de esta investigación, se organizó esta sección teniendo en cuenta tesis doctorales y artículos científicos de carácter local, nacional y global, entre los años 2015 a la actualidad, las cuales se consultaron en bases de datos y repositorios enfocadas en cuatro grandes temas: Prácticas pedagógicas en contextos de conflicto o posconflicto, Formación docente y competencias para educar para la paz, Escuela, currículo y ciudadanía como escenarios de construcción de paz y Perspectivas internacionales sobre educación y paz. Los porcentajes se evidencia a continuación en la siguiente tabla (1):

Tabla 1

División documental según fuente, temáticas y porcentaje.

Fuente	Temáticas	Cantidad	Porcentaje
Tesis doctorales	Prácticas pedagógicas en contextos de conflicto o posconflicto	5	20 %
	Formación docente y competencias para educar para la paz	2	8%

	Escuela, currículo y ciudadanía como escenarios de construcción de paz	4	16 %
	Perspectivas internacionales sobre educación y paz	1	4%
	Prácticas pedagógicas en contextos de conflicto o posconflicto	2	8 %
	Formación docente y competencias para educar para la paz	2	8%
Artículos de revistas	Escuela, currículo y ciudadanía como escenarios de construcción de paz	3	12%
	Perspectivas internacionales sobre educación y paz	6	24%
Total		25	100 %

Nota. Elaboración propia

4.1 Prácticas pedagógicas en contextos de conflicto o posconflicto

En primer lugar, se encuentra la tesis doctoral de Molano (2019), quien resalta el propósito de las prácticas pedagógicas en contextos afectados por el conflicto armado, y evidencia cómo estas —si son las adecuadas— pueden transformarlos. Al respecto señala que deben partir del conocimiento histórico, la acción reflexiva y la formación integral del ser humano, claves para la construcción de la paz. Se usó entrevistas narrativas a docentes que llevaran más de cinco años de ejercicio con el propósito de interpretar los sentidos de las prácticas pedagógicas contadas por estos participantes.

Se identificó que la práctica pedagógica al ser experiencial está dotada de sentido; de igual manera el autor puntualiza que se encuentra inmersa en un conjunto de condiciones socioculturales y ambientales que la explican y finalmente, otro aspecto importante para considerar en este

contexto es que las prácticas pedagógicas en este escenario oscilan entre la incertidumbre que genera el miedo y la posibilidad transformadora que representa la esperanza.

Con respecto a representaciones sobre el conflicto en docentes, el trabajo de Jiménez (2018) desde un marco cualitativo —interaccionismo simbólico específicamente— y con apoyo de la teoría fundamentada socializó un cuestionario virtual de entrada a 42 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira y 31 de la Universidad de la Sabana, finalmente 10 contestaron el cuestionario y cinco participaron en las entrevistas. Como se mencionó, el propósito fue explorar las representaciones sociales de docentes de primaria sobre el conflicto en Colombia. Los resultados también dieron cuenta de que educar para la paz implica generar espacios donde se puedan resolver los desacuerdos, lo que necesariamente pone al conflicto como una oportunidad y no como un escenario violento, de igual manera los docentes usan el conflicto para enseñar a reflexionar y a dialogar y, por esa vía resolver diferencias. En ese sentido, lo relacionan con definiciones positivas. No obstante, también se identificaron prácticas que no orientan hacia la reflexión, sino que responden a la mera transmisión de contenidos.

Igualmente, el estudio de Cabrera (2017) expone una propuesta pedagógica a partir de imágenes, para cuestionarse sobre la necesidad de abordar de manera reflexiva el conflicto armado y la edificación de la paz durante el periodo posconflicto, donde prime la empatía y se sustituya la imposición violenta de ideas por el diálogo concertado. Parte de reconocer la necesidad de apoyarse en los derechos individuales, el respeto a las pautas que guían la convivencia social, y el reconocimiento del otro a partir de las diferencias.

Desde una perspectiva similar la tesis doctoral de Camargo (2020), narra las voces de docentes rurales que enseñan el imaginario de la educación rural, creando un marco de comprensión epistemológica que permite comprender la dinámica de la interacción entre la

educación y la dinámica social en una región afectada por conflicto armado. Destaca dos aspectos, a saber: el primero está vinculado a la violencia simbólica ejercida por el Estado; el segundo se refiere a la promoción educativa para mejorar la calidad de vida; además, propone puntos de discusión necesarios como los diferentes tipos de violencia que se dan diferentes a la violencia estructural, que se deben tener en cuenta en la política pública de educación para la ruralidad con el fin que fortalezca la paz estable y duradera.

De igual importancia en este contexto está el estudio de Trujillo (2020), cuyo propósito se centró en entender la función desempeñada por los profesores como actores políticos en el ámbito de la educación rural en contextos de acuerdo y posconflicto en el país. Desde una perspectiva cualitativa (hermenéutica) utilizó instrumentos como el diario de campo abierto y entrevistas que se aplicaron a 17 docentes. Se evidenció que un gran porcentaje de docentes del área rural se expone de manera indirecta a la violencia, por ejemplo, por la presencia de grupos al margen de la ley o por la población que está en las instituciones que ha sido víctima del conflicto armado. Con estas complejidades se recomienda que los docentes construyan espacios de paz desde lo cotidiano, es decir con acciones mínimas orientadas a la mejora en la convivencia en el entorno educativo.

Igualmente se reconoció que en este marco el docente se considera agente político que reconoce los contextos y condiciones de su entorno, con autoridad para cuestionar y reflexionar el abandono del Estado, factor que determina la calidad de la educación en estas comunidades. Sin embargo, consideran la necesidad de un currículo y planes ajustados a la ruralidad del país, posibilitando la formación pedagógica enfocada en constituir estudiantes críticos y reflexivos.

De igual manera, Quimbayo et al. (2022), también exploraron las prácticas pedagógicas en territorios de conflicto y se preguntan cómo se han transformado las prácticas pedagógicas en este contexto. Al respecto indican que el estudiante, como sujeto activo en su formación y en medio de

estos contextos violentos, se ve influenciado por múltiples experiencias cotidianas que afectan todos los espacios en los que se desenvuelve, lo que condiciona en gran medida su aprendizaje y la manera en que este lo impacta. En la búsqueda sistemática de literatura se reiteró que la temática ha generado gran interés, existe una gran tendencia a usar enfoques cualitativos por lo que hay una vacante de investigación en la causa-efecto y otras relaciones entre aspectos observados. De igual manera, las investigaciones han sido menos cuando el foco son los estudiantes, por lo que sería pertinente integrar las diversas perspectivas de la comunidad educativa. En este escenario también es relevante que los docentes comprendan en su dimensión las dinámicas de reconstrucción de tejido social y en coherencia, sean “facilitadores e integradores de las comunidades que buscan recomponerse” (p. 5)

Finalmente, y con estos mismos intereses de base Loaiza-Zuluaga y Vallejo (2024) realizaron un estado del arte con una premisa muy importante: la sociedad colombiana una vez que se firmó el Acuerdo de paz pensó que el conflicto había terminado porque se entendió la paz como ausencia de guerra, sin embargo, “hoy las instituciones nacionales, incluso, internacionales, muestran una lectura opuesta frente a la paz” (p. 39). Otro aspecto interesante que muestran los autores es que la educación para la paz, precisa de docentes, lo que implica que es imperativo la formación para la paz. Para este caso en específico la formación docente en y para el posconflicto requiere necesariamente repensar los currículos de las licenciaturas, con el objetivo de resignificar la educación y alinearla con los objetivos propios de este proceso.

4.2 Formación docente y competencias para educar para la paz

En tema de la formación docente en competencias para la paz, ha sido recurrente en la literatura, un primer trabajo doctoral de Cruz (2021), quien muestra algunos referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su

práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo. Entre las técnicas para recabar datos se utilizó la observación participante y entrevistas a profundidad aplicadas a seis docentes de estas zonas, que además participaron en equipos de discusión quincenales. En sus resultados propuso enfocarse más en la formación del docente, al igual que el reconocimiento de los contextos y realidades territoriales; esto según el autor permite desarrollar proyectos más abarcadores que potencien habilidades y aptitudes en procesos pedagógicos, con el fin de formar seres autónomos críticos de su realidad social, capaces de transformar su entorno. De igual manera este trabajo debe trascender de las aulas a los contextos locales, regionales y nacionales.

Con intereses similares la tesis de Almanza (2021), se trabajó desde un enfoque cualitativo (Investigación-Acción Educativa) que recogió información por medio de varios instrumentos —8 en total— entre los que se contaba relatorías de clase y entrevistas a estudiantes. Así, la autora evidenció que las prácticas pedagógicas no están adecuadas para el reto de formar para la paz, esto a razón de que no están actualizadas. Se siguen aplicando enfoques tradicionales que no tienen en cuenta el complejo contexto del acuerdo; carecen de una pedagogía social crítica que permita la emancipación transformadora y la falta de capacitación de docentes en la enseñanza de la historia, especialmente, ignorando la responsabilidad que tiene en la transformación del conflicto y la contribución a la construcción de la paz. Sin embargo, de manera enfática, resaltó que, si bien el Acuerdo de Paz no logró erradicar la violencia, sí abrió la posibilidad de redefinir prácticas orientadas a iniciativas sostenidas en el tiempo, comprometidas con la construcción de una paz duradera y que el sistema educativo es un gran agente constructor de paz.

En la misma línea Loaiza-Zuluaga et al (2024) tuvieron como propósito comprender experiencias de docentes rurales, con referencia al conflicto armado colombiano y documentan las formas como han desarrollado habilidades para fomentar procesos de paz en el ámbito educativo.

Nuevamente se enmarca en lo cualitativo utilizando fenomenología del encuentro y como técnicas de recabado de datos se usó la entrevista y los talleres pedagógicos. Se ratificó la brecha urbano rural, igualmente, que el diseño curricular para formación docente requiere articular el saber pedagógico con el disciplinar. Concluyen los autores que al interior de la escuela claramente se ha dado importancia a la construcción de paz, no obstante, se evidencia que estas acciones no entienden el conflicto como inherente a las relaciones, por lo que más que evitar los conflictos, se debe articular procesos que involucren a toda la comunidad educativa y que se parta de una perspectiva de paz que está en constante construcción desde diferentes actores y que trascienda los contextos inmediatos. Finalmente, para la construcción de paz es necesaria una sinergia entre la importancia que se declara y las acciones que en realidad se implementan.

Finalmente, Segura y Perdomo (2021), trabajaron la educación socioambiental en el contexto de la Cátedra de Paz. Según los autores resulta primordial integrar de manera transversal el componente emocional mediante el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales en la práctica docente, al respecto puntualizan que:

Lo anterior implica que es indispensable, que los y las docentes además de ser empáticos asuman la educación como un acto político liberador y conozcan la realidad en la que está inmersa la escuela, se acerquen a la historia de vida de cada estudiante, con el fin de poder tener una lectura objetiva del contexto, y desde allí promover proyectos de aula como respuesta al sentir y los intereses de los educandos como aporte para la paz. (p. 89)

Igualmente, recomiendan incluir los procesos de memoria histórica, y destacan el rol que tienen los docentes como gestores de esperanza. Finalizan con uno de los retos más significativos en este contexto: promover procesos críticos y reflexivos para comprender los orígenes del conflicto armado y las transformaciones que han surgido hasta el momento.

4.3 Escuela, currículo y ciudadanía como escenarios de construcción de paz

La interacción de la escuela y la formación para la ciudadanía también ha sido de gran interés. El estudio de Llinás (2020), se propuso construir una propuesta de pedagogía restaurativa que propenda por la reconstrucción del tejido social en el país. Para ello se centró en la perspectiva de quienes han estado expuestos de manera directa en el conflicto, en total 20 participantes. Se usó un paradigma sociocrítico y se concluyó que la pedagogía restaurativa debe entenderse como un proceso dinámico, en que participan diferentes disciplinas y que al desarrollarse en contextos educativos propicia construir una cultura basada en el perdón, la reconciliación y la restauración. Esto finalmente posibilita comprender el conflicto armado desde diferentes miradas, lo que reconoce la necesidad de desaprender lo documentado para permitirse una comprensión más situada a través de sus propias percepciones.

Siguiendo esta línea temática el trabajo de López (2019), realiza un análisis al plan de estudios en la escuela de formación posgradual de la fuerza aérea colombiana. Desde una perspectiva cualitativa trabajaron con distintos actores: directivos, docentes, estudiantes y egresados a quienes se les realizó entrevistas. Además, el autor utilizó un rastreo documental para triangular la información. Un punto importante que se documenta es que existe una brecha significativa entre lo plasmado en los documentos institucionales y las prácticas en clase. Una segunda conclusión es la necesidad de actualizar el currículo dado que, se ha privilegiado un pensamiento tradicional, por lo que la formación al respecto es fragmentada y descontextualizada del mundo real. Igualmente se identificó que el componente investigativo de formación en posgrados es bajo y que no se orienta a la responsabilidad social para el posconflicto y recuperación de los sectores de la sociedad que se han afectado por el conflicto armado.

Otra investigación que aporta al trabajo con la Cátedra de paz es el de Rivas et al. (2019) que se centró también en comprender distintos aspectos en torno a la misma. En primer lugar, documentan los avances normativos que sustentan la Cátedra, aunque advierte que por su abundancia y complejidad pueden saturar a los docentes. En segundo lugar, señalan que los documentos institucionales —como el PEI, por ejemplo— suelen elaborarse con escasa participación del docente. Entre las principales conclusiones de este estudio se tiene que:

La Cátedra de Paz y la Educación para la Paz no son asignaturas o áreas nuevas del currículo escolar, sino que han estado implícitas en el desarrollo de competencias ciudadanas, principios y valores, ética y derechos humanos, entre otras materias de estudio. (p. 247).

Y en ese sentido se debe seguir trabajando de manera articulada y con el apoyo de toda la comunidad educativa: padres, directivos, docentes, estudiantes, dentro y fuera de las aulas.

En sintonía con estos mismos marcos teóricos Nel Urrea et al. (2019) trabajaron las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de paz. Una de las premisas importantes es que la escuela como institución tiene un llamado a la formación ciudadana que, entre otros aspectos, debe articular las necesidades de la comunidad y, en este contexto el lugar del docente es fundamental para construir estrategias de intervención que posibiliten la promoción de valores. Sin embargo, también los docentes se enfrentan a retos significativos como el uso de los recursos didácticos, la flexibilidad curricular, los procesos de evaluación, la formación continua y el aprendizaje diferencial entre otros. Cabe señalar que estos retos no son exclusivos de quienes promueven la paz, sino que son transversales a la praxis docente en su conjunto.

De igual importancia, se referencia el trabajo doctoral de Tuay (2019), que deja entrever la escuela como un espacio ideal para cultivar la ciudadanía orientada hacia la paz en escenarios de conflicto y posacuerdo en Colombia, con el fin de establecer directrices para prevenir las manifestaciones de la violencia tanto en el ámbito social como político. En él se evidencia la escasa formación académica de los docentes rurales para lidiar con situaciones de convivencia en contextos de conflictos, los cuales han permeado las escuelas, generando intimidación, miedo y temor; además se debe luchar con la estigmatización de las comunidades rurales, haciendo que la enseñanza de los derechos civiles y la convivencia presente diversos retos; por lo tanto se hace necesario e importante crear lineamientos enfocados en formación sólida de la ciudadanía, la democracia y la paz, para contribuir así a la transformación de la sociedad para el posacuerdo.

Otros autores como García (2018), en su tesis doctoral enseña la significativa influencia de la escuela en la formulación de los proyectos de vida de los estudiantes y en la estimulación del progreso comunitario en Colombia en las zonas de posconflicto. Desde esta perspectiva la escuela es vista como un espacio que refleja las diferentes vivencias de la comunidad en la que está inmersa, además del liderazgo en la construcción de los proyectos de vida de los educandos

Específicamente sobre la incidencia de la cátedra de paz, autores como García, et al. (2024), destaca las características curriculares de dos instituciones que incluyeron en el PEI esta cátedra y al respecto señala que: por un lado, se incorporó en el área de Ciencias Sociales y en el otro como un proyecto pedagógico independiente. Ambas propendieron por la sana convivencia tratando de integrar necesidades formativas tanto de los estudiantes como de la comunidad. De igual manera identificaron limitaciones en la puesta en marcha que tienen que ver con que algunos docentes reducen la iniciativa y en los contenidos disciplinarios se toca de manera tangencial los temas propuestos. Otro aspecto medular es que se puso de relieve que no se involucra a toda la

comunidad. Finalmente, entre los aprendizajes que ha dejado la implementación de la Cátedra de paz es notorio las habilidades para la resolución de conflictos.

4.4 Perspectivas internacionales sobre educación y paz

Ahora bien, a nivel internacional, las prácticas pedagógicas y la educación para la paz han sido tema un tema recurrente. Se referencia así, el trabajo de Barrios-Tao et al. (2017), quienes explican la importancia de la educación en situación de posconflicto y describe algunas estrategias educativas que han implementado países que han sufrido confrontaciones, en este caso de Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica. Este trabajo investigativo examina cómo en estas experiencias se adoptó un enfoque holístico al encaminarse hacia la comunidad, tratando de integrar todos los actores sociales de la misma manera a los docentes y las organizaciones de carácter nacional e internacional, indicando además que el eje de la educación debe ser el respeto por los derechos humanos, basados en la equidad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad y la estabilidad política, complementado con la capacitación a la mayoría de miembros de la sociedad, incluyendo los docentes. Esto se debe a que los maestros son actores clave en la dinámica de construcción y reconstrucción de la ciudadanía durante el proceso de transformación del tejido social, abordando una variedad de necesidades para el avance social (Ley 1732 de 2014).

Igualmente, se tiene la tesis de Vázquez (2019) quien expone desde México el proceso vivido por la comunidad indígena en la construcción de la paz , inicialmente permite identificar los paradigmas de la violencia en los que está fincada la sociedad mexicana, las formas de entender los sucesos sobre paz y violencia y cómo la población aplicó variadas filosofías y etapas en los procesos de superar la violencia, evidencia el caso de Chiapas donde primaba el racismo y clasismo, y donde se implementó la filosofía Kantiana.

Adicionalmente el autor documenta el caso de Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que a diferencia del caso de Chiapas, se enmarcó en el reconocimiento del otro, valorando las raíces indígenas, lo cual les permitió fortalecer las capacidades originarias para convivir en paz; esto implica la necesidad de mirar la paz desde las diferentes teorías para dar respuesta a la diversidad de conflictos que se desarrollan, en la diversidad cultural, étnica, racial, religiosa y de género, entre otras. El cual es un ejemplo para Colombia si la intención es fortalecer una nueva sociedad basada en una paz estable y duradera.

Así mismo, Irwin (2019) describe la influencia que ha tenido la educación y su aporte a la reconstrucción política, económica y social en Irlanda. Pese a ser un sistema educativo muy dividido por el conflicto racial y religioso, muestra cómo ha logrado impactar a la sociedad, tomando políticas educativas inglesas y adaptándolas a la realidad de los territorios irlandeses. La educación profesional se enfoca en la formación en la ciudadanía, el reconocimiento de los derechos humanos y la formación de habilidades para el trabajo, lo cual ha influido positivamente en la sociedad irlandesa y ha aportado a la consolidación de la paz.

Por esta misma línea, Shah y Lopes (2014), trabajan el papel de la educación en Indonesia y la provincia de Aceh, y como esta está integrada en las principales luchas culturales, políticas, económicas y sociales actuales, en este contexto la educación pasó a ocupar un papel para ayudar al gobierno provincial a satisfacer las elevadas expectativas públicas de mejora de la prestación de servicios y redistribución de derechos y oportunidades que tradicionalmente habían estado en manos de unos pocos privilegiados, lo que demuestra una vez más como motor de la paz.

El estudio de, VanHuis (2021) presenta la implementación del Programa de Educación Compartida en Irlanda del Norte, como estrategia educativa que ha logrado un progreso importante en la promoción de la paz desde la base. Esto se logró mediante el apoyo de iniciativas asociadas,

se centra en superar las divisiones arraigadas en la identidad, con el objetivo de construir una paz inclusiva que beneficie a todas las generaciones. El autor sugiere, que las opiniones de los jóvenes deben ser consideradas como principales y no secundarias. En ese sentido, es fundamental, por lo tanto, que no solo se soliciten sus puntos de vista, sino que también se les cuestione y se les incluya en las políticas.

Por su parte, Ndwandwe (2024) en su trabajo investigativo presenta los obstáculos que impiden la ejecución de la educación para la paz en los colegios secundarios de Sudáfrica. Se observó que la educación para la paz se aplicó con éxito moderado fuera del plan de estudios formal, en el que se adoptó un enfoque multimedia y utilizó clubes de paz liderados por estudiantes y campañas contra la violencia; señala que las principales dificultades para la ejecución de la educación para la paz son: las limitaciones financieras, el poco tiempo destinado a esta, la poca participación de los padres, el exceso de trabajo de los docentes y la influencia negativa del entorno social. Como recomendación, se propone un mayor apoyo financiero por parte del estado, una mayor capacitación a los docentes, un currículo general que integre la educación para la paz y que involucre a todos los sectores sociales.

Igualmente, el estudio de Pagallo (2017) realiza un examen de la participación de las mujeres en la República de Kenia en los procesos oficiales de paz. Su figura y las contribuciones son fundamentales; la importancia de involucrarlas como parte esencial de la sociedad para garantizar la justicia política, jurídica, social y económica de una sociedad. Sin embargo, hay poca información y participación de las mujeres en procesos de paz que en su gran medida están liderados por hombres. En el 2002, la Organización Mundial de la Salud las vincula a través del término *construcción de paz* (p. 2), implementando iniciativas que buscan una mayor participación en los procesos de posconflicto. Se destaca que las mujeres pueden desempeñar un papel vital

como actores sociales activos en las desafiantes tareas de mediar, estabilizar y reconstruir comunidades desgarradas por el conflicto, incluidos sus roles como madres y maestras.

Finalmente, La tabla 2 sintetiza algunas de las principales tensiones, tendencias y vacíos que atraviesan el desarrollo de las prácticas pedagógicas para la paz, lo cual permite evidenciar tanto los avances como los retos que aún persisten en su implementación.

Tabla 2

Tensiones, tendencias y vacíos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas para la paz

Tensiones	Tendencias	Vacíos
La falta de formación y preparación del docente para responder a las necesidades territoriales del posacuerdo y la exigencia gubernamental para transformar su entorno, eso ocasionado por el poco presupuesto que se destina a la educación y donde la capacitación y formación a docentes es limitada, pero sí es exigido en su rendimiento y resultados a través de evaluaciones sin brindar las condiciones necesarias para su preparación. Imposición de políticas educativas adaptadas de otros lugares, totalmente descontextualizadas para las necesidades de paz y convivencia, ceñidas a enfoques tradicionales inadecuados para los territorios que poseen una gran variedad de	Una tendencia investigativa en las prácticas pedagógicas y la educación para la paz es su orientación eminentemente de carácter cualitativo, centrada en la narración y la memoria histórica, que, aunque es muy importante y necesario para entender los orígenes del conflicto, desconoce la necesidad de un marco reflexivo actual que identifique las nuevas formas de violencia y con ello que surgen nuevos elementos que hacen necesarios que se formen otras habilidades sociales que permitan en el presente la lucha por los derechos humanos, la participación, el diálogo y la democracia.	Uno de los grandes vacíos hallados en las investigaciones se relaciona con las pedagogías para la paz. Se hace necesario evaluar la certeza de dichas políticas y programas que buscan fortalecer la paz y la reconciliación, especialmente desde los actores principales, en este caso los docentes, que se convierte en el eje central de desarrollo de estas políticas. La contextualización de las prácticas pedagógicas es un vacío en la investigación, en primer lugar, porque muchos de los docentes que evalúan estos procesos son externos al territorio, desconociendo si estas están o no

necesidades, entre las que se destacan desigualdad económica, falta de servicios básicos, abandono estatal, poco acceso a la educación, entre otros, que limitan aún más las condiciones educativas y participativas de los estudiantes y el deseo de formar estudiantes críticos y reflexivos. Las prácticas pedagógicas están enfocadas al reconocimiento de la violencia estructural como fuente principal de la violencia en los territorios de posacuerdo, desconociendo otras formas violentas que tienen un mayor arraigo en estas zonas y que afectan más profundamente el desarrollo pedagógico. Y que en muchos de estos territorios se han naturalizado e invisibilizado, como la violencia de género, psicológica, patrimonial, económica, verbal, la violencia física y sexual, convirtiéndose en uno de los grandes retos de los docentes en la formación para la paz y la convivencia.	Otra tendencia investigativa en las prácticas pedagógicas y la educación para la paz es su perspectiva encaminada desde el área de ciencias sociales, abandonando el ideal de que la educación independientemente debe formar seres íntegros, que puedan convivir e interactuar como ciudadanos y que este campo no es de un área exclusiva de las ciencias sociales, sino que por el contrario como proceso esencial se debe hacer desde todas las áreas del conocimiento. En la actualidad, la tendencia de las prácticas pedagógicas se centra en reconocer cierta población del conflicto: excombatientes, víctimas directas, desplazados, desconociendo que la escuela es una pequeña sociedad donde interactúan todos los sectores y que se hace necesario trabajar de forma transversal, integrándolos a todos porque, de una u otra manera, en mayor o	aplicadas a las necesidades que requiere la población, y segundo, por la efectividad, se hace necesario reconocer si estos aprendizajes logran trascender en la construcción del tejido social, o si por el contrario se convierte en un programa más que no tiene ninguna trascendencia en la sociedad. Otro vacío que se evidencia es la falta de estudios para reconocer si los jóvenes validan programas y políticas públicas enfocadas a la paz como la cátedra de la paz y su implementación con el fin de recoger esos soportes en la construcción de las nuevas políticas públicas donde los jóvenes sean los que propongan la solución a las problemáticas y necesidades en la construcción de la paz desde el ámbito educativo.
---	--	---

El reto de las prácticas pedagógicas docentes enfocadas en la formación ciudadana y la democracia en los territorios de posacuerdo es complejo y desafiante, especialmente en zonas donde los derechos humanos son vulnerados de manera constante tanto por el Estado como por grupos armados y sectores de poder local. En estas comunidades, que ya enfrentan altos niveles de vulnerabilidad, las prácticas pedagógicas deben enfrentarse a la intimidación, el miedo y el temor generalizados, factores que dificultan la promoción de un entorno de aprendizaje seguro y participativo.	menor grado han vivido los embates del conflicto armado, además que la educación no puede centrarse en un solo grupo social	Pese al rol primordial de la mujer en la pedagogía y en sociedad, existe un gran vacío en las investigaciones con referencia a cuál es el papel que puede desempeñar la mujer en los procesos de reconciliación y paz. Es de reconocer que la mujer posee grandes habilidades para la mediación por su carácter de conciliadoras y por su don maternal
---	--	---

Nota. Elaboración propia

Como síntesis de los estudios revisados se pueden encontrar coincidencias en que la formación del profesorado es un factor crítico en los procesos educativos orientados hacia la paz. Cruz (2021), Molano (2019), Tuay (2019) y Loaiza-Zuluga y Vallejo-Espítia (2024) señalan la necesidad de repensar los currículos de formación docente para que estos integren enfoques críticos, históricos y territoriales. En ese sentido, hay una insistencia en superar una formación técnica o tradicional y avanzar hacia propuestas que fortalezcan la autonomía, el pensamiento crítico y la acción transformadora del profesorado —en contextos de posacuerdo, por ejemplo—. Otros estudios como los de Almanza (2021) y Jiménez (2018) cuestionan muchas prácticas, dado que siguen siendo tradicionales, descontextualizadas y desprovistas de una pedagogía crítica. Esto limita su capacidad para abordar el conflicto armado como fenómeno estructural y cultural, y por esa vía fomentar procesos de construcción de paz genuinos.

Llinás (2020), Camargo (2020) y Cabrera (2017) proponen enfoques pedagógicos restaurativos, desde la experiencia de las víctimas y los actores comunitarios, que apuntan al reconocimiento de las múltiples violencias (simbólicas, estructurales, culturales) presentes en los territorios. Estas propuestas buscan fomentar la reflexión, la empatía y el diálogo como herramientas de transformación social. Igualmente, se resalta al docente como agente político y comunitario, con capacidad de liderazgo y mediación pacífica. Se reconoce la función de la escuela como espacio de reconstrucción del tejido social y de los proyectos de vida, especialmente en contextos rurales y afectados por el conflicto armado, sobre este argumento coincidieron Trujillo (2020) y García (2018).

En cuanto a las experiencias internacionales, el trabajo de Barrios et al. (2017) examinó experiencias en Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica, donde la educación para la paz se enfocó en la articulación intersectorial y con un especial énfasis en los derechos humanos. Irwin (2019), desde

Irlanda, evidenció cómo la educación puede adaptarse a contextos históricamente divididos para impulsar transformaciones sociales. Shah y Lopes (2014), desde Indonesia, y Vázquez (2019), desde México, resaltan la importancia de reconocer la pluralidad de conflictos y la necesidad de propuestas pedagógicas interculturales.

Por esta línea estudios como los de Camargo (2020), Loaiza-Zuluga et al. (2024) y Vázquez (2019) profundizaron en las realidades específicas de contextos rurales e indígenas. En conjunto coinciden en la necesidad de incorporar saberes locales, memorias y formas de convivencia propias, y resaltan que la paz debe construirse desde el reconocimiento de las diversidades culturales y epistemológicas. Por último, frente al Cátedra de paz Rivas et al. (2019) aportaron su análisis rescatando los avances normativos, pero también dificultades prácticas como la saturación y la escasa participación docente en el diseño de documentos institucionales como el PEI que prácticamente es la ruta de navegación y un referente para los docentes y sus prácticas. También advirtió que la Cátedra de Paz no debe verse como un contenido aislado, sino como un componente transversal de una educación basada en derechos humanos, ética y ciudadanía.

5 Marco teórico

5.1 Bases Teóricas

Teniendo en cuenta que en la sección anterior se expuso el estado del arte, se presenta este apartado que incluye las bases epistémicas que respaldan diferentes categorías destinadas para el estudio. Entre ellas están las nociones de paz, las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar, las cuales se consideran pertinentes para los objetivos establecidos de este trabajo doctoral.

5.2 Conceptualización de paz

A lo largo de la historia, el significado de paz se ha interpretado desde diversas perspectivas y distintos pensadores; en coherencia, para este estudio, centrado en examinar las concepciones de paz como una idea o principio fundamental, se abordarán diversidad de conceptos. Desde esta perspectiva amplia, resulta necesario comprender que el conflicto no siempre debe entenderse como negativo.

Un referente en esta temática ha sido Cécile Mouly (2022), quien conceptualmente define la violencia, el conflicto y la paz para orientar debates alrededor de ellos. En primer lugar, es importante puntualizar que el conflicto “es un fenómeno esencial para el cambio social” (p.14), por esta razón el término no debe tener una connotación negativa. Otro aspecto que recalca la autora es que se puede presentar entre dos o más partes —grupos o individuos— con fines contrapuestos, no necesariamente reales, sino que los perciban como tal. Para el caso del conflicto colombiano —lo explica la autora— se pueden desagregar al menos tres partes: fuerzas de seguridad del Estado, grupos paramilitares y guerrillas; estos grandes grupos igualmente se pueden seguir desglosando. Se destaca igualmente, que el conflicto en Colombia se puede tipificar como

un conflicto asimétrico, dado que, el Estado generalmente cuenta con capacidades materiales superiores a las de los grupos armados.

Siguiendo esta línea de pensamiento el concepto propuesto por Galtung (2003) es “la paz es la ausencia/reducción de todo tipo de violencia y la paz es transformación creativa y no violenta del conflicto” (p. 31), que frecuentemente se conoce como ausencia de conflicto. De esta forma, Galtung (2003) distingue entre paz negativa y paz positiva. La paz negativa se refiere únicamente a la ausencia de violencia directa, como lo sería el cese de enfrentamientos armados, sin que necesariamente se resuelvan las causas profundas del conflicto. Esta concepción es la que comúnmente se aplica en escenarios de posacuerdo, como lo ocurrido en Colombia tras la firma del Acuerdo de Paz, donde se prioriza el fin de los actos violentos sin transformar las estructuras que originaron la confrontación.

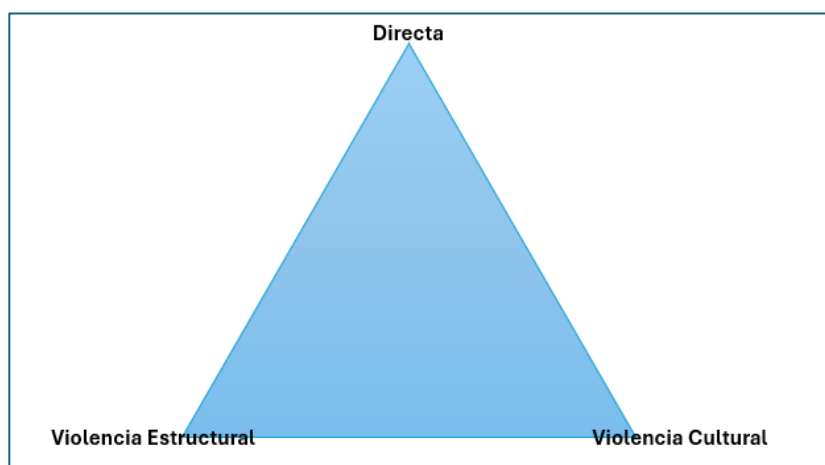
Desde esta definición se desprenden dos comprensiones centrales: la primera de estas es la concepción que hace referencia a la eliminación de todo acto violento; de cierta manera es la que toma el Estado colombiano luego de firmar el acuerdo de paz, desconociendo que la violencia se considera más que un acto de agresión; sin embargo, lo que se busca inicialmente con la firma del acuerdo es poner fin a los enfrentamientos de carácter violento, y en segundo lugar, se caracteriza por reconocer que la paz es la transformación de la violencia sin desconocer que hay conflicto, reconociendo que este está presente en todo acto humano y que hace parte de la relaciones sociales.

En estrecha relación con estas ideas Galtung (2016) indica que existe interdependencia entre los tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, lo que implica que se refuerzan entre sí. Tal como se expone en la Figura 8, en la punta del triángulo la violencia directa es la forma visible, física o verbal de la violencia —entre otras— y es lo que se manifiesta de manera inmediata

y perceptible: asesinatos, agresiones, tortura, amenazas, guerra, etc., la violencia estructural es la violencia invisible o indirecta, causada por estructuras sociales injustas que impiden la satisfacción de necesidades básicas o limitan el desarrollo humano, como ejemplo se tienen la desigualdad, el racismo y la pobreza y, finalmente, la violencia cultural que son las creencias, actitudes, ideologías, religiones o tradiciones que legitiman o justifican la violencia directa o estructural.

Figura 8

Tipos de violencia según Galtung



Nota. Elaboración propia, con base en Galtung (2016).

Puntualiza además el autor que:

A pesar de las simetrías existe una diferencia básica entre los tres conceptos de violencia relacionada con su desarrollo temporal. La violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales. (p. 154).

Desde otra perspectiva (nacional) la segunda definición está enmarcada en el pensamiento de Alfredo Molano, quien plantea el concepto de la paz territorial, que está situado en la concepción de abordar los conflictos desde una perspectiva que reconoce la importancia del espacio y el territorio. En el caso de Colombia, esta ha sido una de las principales problemáticas que han generado violencia en el país. En palabras de Molano (2013), el conflicto está volviendo a su origen, un conflicto territorial intensificado, en el cual la población más vulnerable se ve desplazada por las diferentes fuerzas que ejercen el control.

Otros autores como Puerta (2023), aportan a la discusión sobre la paz territorial y puntualizan que por lo menos se pueden identificar tres grandes perspectivas que coexisten y que a veces también se tensionan. En primer lugar, la perspectiva liberal (Institucional) que está bastante influenciada por el pensamiento occidental moderno (Galtung, Kant y Ritchmont) que propone; en segundo lugar, la perspectiva crítica o posliberal que habla de la importancia de abordar procesos ecológicos en el que participan el territorio y las Inter especies que allí habitan, por lo que indígenas y grupos campesinos pueden tener formas propias de paz y, en tercer lugar, la perspectiva de la paz decolonial que propone entenderla a partir del pensamiento local y teniendo en cuenta su historia colonial y las dinámicas que se desarrollaron en esos territorio. Desde la perspectiva de esta autora el concepto de paz territorial no se puede reducir solamente a la ausencia de conflicto armado, sino que debe entenderse en la confluencia de las formas de vida, la resistencia y la reconciliación que han sido creados por territorios en particular.

En ese mismo sentido, la paz territorial en Colombia podría verse vinculada a la necesidad de reducir las disparidades socioeconómicas existentes en el ámbito regional del país. Al igual que los entornos citadinos y campestres que enfrentan intervenciones estructurales que las han conducido a conflictos armados y violencia, el objetivo no es favorecer a un grupo selecto, sino

asegurar la justicia de una manera extensiva, resguardando al máximo derechos de quienes han sufrido (Jaramillo, 2014).

Por consiguiente, obtener la paz y fortalecer la armonía pacífica pueden alcanzarse mediante un proceso de transformación de las áreas más golpeadas por el conflicto, integrándolas de manera eficaz en el progreso de la nación. Esto, no solo implica resolver las tensiones y los conflictos latentes, sino también revitalizar estas regiones para que se conviertan en motores de progreso y prosperidad para todo el territorio. De manera que la revitalización de las áreas más impactadas por el conflicto y su incorporación en el crecimiento y progreso del país son pilares primordiales en la consecución de la paz duradera y la coexistencia pacífica.

De igual manera, se tiene la concepción que plantea Gonçalves (2001), que implica ver el territorio y las múltiples territorialidades; no es algo que está fuera de la sociedad. En ese sentido el territorio se define como un espacio apropiado y propio, y en última instancia, es creado por los sujetos y grupos sociales a través de los cuales se afirman. Por lo tanto, continuamente hay territorio y territorialidades, o procesos de limitación territorial socialmente. Siempre existen varias territorialidades en un mismo territorio.

En el contexto colombiano, abordar la lucha y la paz desde esta óptica implica reconocer los múltiples procesos de construcción territorial llevados a cabo por diferentes grupos sociales, entre ellos los grupos armados que han creado territorios exclusivos, y en muchos casos han quedado devastadas por la guerra. La consolidación de la paz debe reconocer estas realidades territoriales, ya que el proceso implica no sólo que los Estados ocupen territorios vacíos después de la retirada de los insurgentes, sino también comprender y abordar las complejas relaciones sociales y las dinámicas de apropiación que surgen dentro de ellos (Bautista, 2017).

A partir de estas reflexiones, resulta pertinente también introducir la noción de paz imperfecta, que propone entender la paz no como un estado acabado o ideal, sino como un proceso inacabado, dinámico y profundamente contextual (Muñoz, 2001). El autor explica que el adjetivo de imperfecta puede remitir a negación, sin embargo, lo que se quiere transmitir es el concepto central de inacabada. Otro aspecto medular para entender el pensamiento de Muñoz, (2001) es que se debe construir conocimiento o “teorías autónomas de paz (no dependientes directamente de la violencia) y, en última instancia, abordar el problema del poder como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas” (p. 2). Al respecto Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) puntualizan que la noción de paz imperfecta en Muñoz hace una crítica de la postura dicotómica de paz positiva/negativa dado que no abarca en su complejidad las conexiones entre las subcategorías que presenta Galtung. Así esta propuesta es más optimista ya que integra la naturalidad del conflicto y la construcción de paz acorde con escenarios específicos.

Desde esta perspectiva se reconoce que, en contextos como el colombiano, la paz se construye en medio de tensiones, contradicciones y desigualdades persistentes, y que su realización se da de forma parcial, con avances y retrocesos que deben ser constantemente gestionados por los distintos actores sociales. Siguiendo postulados de Hernández (2024) “La construcción de la paz es la más joven de las disciplinas de los estudios de paz; pero al mismo tiempo es la que alberga su mayor potencialidad” (p.13). Esta autora también asume un concepto de paces imperfectas porque no lo asume como ausencia de toda violencia, sino que, por el contrario, a la construcción continua y que puede enfrentar retrocesos debido a las violencias. Igualmente, la autora invita a las iniciativas civiles de paz articularse con otras iguales para tener una mayor incidencia.

Otro concepto que exponen Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) es la teoría de la paz neutra de Francisco Jiménez, que, en palabras de los autores, no hace referencia a la indiferencia o la pasividad sino a una posición empática, creativa y no violenta, que no toma partido por ninguna forma de violencia —ni directa, ni estructural, ni cultural—, lo que implica necesariamente eliminar todo tipo de violencia, por supuesto incluida las más naturalizada o invisibilizada por la sociedad. Así, esta postura no se alinea con ideologías sino con principios éticos universales como la justicia y la empatía. Por otro lado, en la relación entre el medio ambiente también se habla de paz biocéntrica para hacer referencia a aquella perspectiva que destaca la necesidad de una pedagogía que integre la interdependencia con la naturaleza que se aleje de la perspectiva antropocéntrica y de cuenta de que las decisiones que tomamos afectan la dimensión natural.

Sarmiento (2013), es enfático en apostar a una concepción integral de paz, que reconsidera que los conflictos sociopolíticos varían y, por lo tanto, también se transforman en tiempo y espacio, por lo que:

(...) los procesos de construcción de paz tendrían que adecuar sus análisis y prácticas para responder de manera apropiada a los cambios que experimentan los conflictos y los cambios en las relaciones de los múltiples actores involucrados (p. 23).

En cuanto al ámbito educativo y su relación con la construcción de paz, Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019), indican que es importante reconocer que:

(...) la educación como un proceso que, partiendo de la interrelación de individuos, puede llevar no solo a reproducir, transferir, producir y apropiar el conocimiento, sino también a transformarlo positivamente hacia el fortalecimiento de la cultura de paz en el mundo (p.

287).

En atención a lo anterior, se concluye este apartado con un argumento central para este estudio: “Sin duda, Colombia es un escenario fértil para la paz porque tiene un patrimonio de paz que es necesario reconocer y hacer visible” (Hernández, 2024 p. 47). A partir de esta perspectiva, se hace necesario romper con el enfoque tradicional de la llamada “paz negativa”, entendido como la mera ausencia de violencia directa, para avanzar hacia formas más profundas y sostenibles de paz, que incluyan la superación de violencias estructurales y culturales. Los estudios de paz han consolidado, durante décadas, un marco teórico y práctico que permite identificar, analizar y fortalecer estas experiencias. La construcción de la paz, entonces, debe asumirse como un eje prioritario en Colombia, capaz de transformar estructuras, relaciones y sentidos, y de proyectar futuros más justos y habitables para todos.

5.3 Práctica pedagógica

Para De Tezanos (2015) la idea de práctica pedagógica es una manera actual de nombrar lo que antes se entendía como el oficio de enseñar; en palabras de la autora, la historia de cómo se ha entendido y por lo tanto cómo se ha ejercido la enseñanza es compleja y ha ido transformándose también según el pensamiento de la época; en principio se centró en el modelo donde el maestro es la única fuente del saber para migrar al alumno como foco de interés, lo que derivó en que se descuidara la reflexión sobre la enseñanza misma y el rol del maestro. Aunque el concepto se nutrió de diversas áreas del conocimiento como la didáctica, la sociología, la pedagogía, etc. ninguna explica en su totalidad todo lo que sucede en el acto de enseñar en tanto, se concibe como una práctica social específica.

Ahora bien, otros autores como Ambrosio (2018) y Tobón (2017) la han definido desde la socioformación, lo que implica que las prácticas pedagógicas desde este marco son acciones colaborativas que incluyen a toda la comunidad académica —directivos, docentes, estudiantes y comunidad—; enfocadas en resolver problemas del contexto, y co-construyen el conocimiento por lo que no se recibe de manera pasiva; no son estáticas sino que por contrario se ajustan permanentemente y no tienen como fin último el aprendizaje individual sino transformar condiciones de vida y además contribuir a la sostenibilidad ambiental.

Así mismo, Tobón et al. (2018) expone las diferencias entre las prácticas pedagógicas y las competencias docentes dado que suelen usarse de manera indiferenciada; como se explicó anteriormente las prácticas pedagógicas no son exclusivas del docente, sino que se construyen colectivamente, trascienden el contexto escolar, son acciones cotidianas que ocurren en el día a día como resultados de la interacción entre las personas, no están planificadas totalmente, pero influyen en la formación. En contraste las competencias docentes hacen referencia al dominio técnico como por ejemplo el diseño y ejecución de los planes de clase, aplicar estrategias de evaluación y uso de las TIC, entre otras.

Frente a estas conceptualizaciones más integradoras, también existen voces críticas que han cuestionado la distancia que aún persiste entre el discurso pedagógico y la práctica efectiva en las aulas. Así Álvarez-Álvarez (2013), señala que: “Los términos “teoría” y “práctica” se emplean con mucha frecuencia en el mundo de la educación, pero no siempre se comparte el significado que se da a los mismos” (p.173); argumento que también expone Rodríguez, (2006) para puntualizar que tal como sucede en otros ámbitos, la idea de práctica se usa de variadas formas que a veces son incompatibles.

Álvarez-Álvarez (2013), realiza un cuadro comparativo entre autores del campo educativo para ejemplificar la polisemia de los términos, tal como se recoge en la tabla 3.

Tabla 3

Definiciones de teoría y práctica

Autor	Teoría	Práctica
Gimeno (1998)	Conjunto de leyes, enunciados e hipótesis ordenados en conjuntos que explican un fenómeno o una parcela de la realidad, formando tipos de conocimientos agrupados en ciencias o disciplinas que constituyen la base de ocupaciones profesionales	Alude a lo que tiene una existencia real (la educación que realmente se practica). A veces la contraponemos a lo que es irreal o deseable. Referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar).
Clemente (2007)	La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar, a partir de estos fundamentos, reglas de actuación.	En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente como si no.
García, (2007)	Conjunto de conocimientos y valores tácitos que sustentan las acciones y comportamientos humanos, y constituyen las premisas sobre las que se elaboran las explicaciones racionales de las cosas.	Conjunto de actividades que no pueden comprenderse en plenitud cuando se consideran aisladamente, sino que son inteligibles desde una perspectiva educativa, porque se orientan a promover la enseñanza y el aprendizaje.

Nota. Tomado de Álvarez-Álvarez (2013, p 175).

Como hace notar la autora a partir de las definiciones se reconoce la teoría con otros términos habituales como ciencia, conocimiento o investigación y para el caso de la práctica se

emplean términos como praxis, enseñanza o acción. Sin embargo, Álvarez-Álvarez (2015) concreta las definiciones como sigue: “la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general.” (p. 175).

Frente a este mismo punto Rodríguez, (2006) acota cuatro formas de entender la relación entre teoría y práctica y por qué en algunos casos pueden ser problemáticas. En cuanto al primer enfoque de esa relación —*El componente didáctico*— la teoría se articula como principios para diseñar estrategias curriculares concretas, sin embargo, se enseña de forma desconectada del contexto real del aula. *La práctica como aplicación de la teoría*; la teoría se percibe como herramienta para implementar acciones que pueden ser planeación, uso de diarios, registros, etc., pero esto limita el sentido crítico y reflexivo que debería acompañar la implementación y en ese sentido está la *Evaluación del cumplimiento de requisitos* en donde las actividades como la planificación o los informes son vistos como requisitos académicos, pero no como oportunidades para la reflexión de la práctica pedagógica. Finalmente, *La práctica como generadora del conocimiento que produce*, en tanto, la interacción entre teoría y práctica se convierte en motor para producir un saber pedagógico genuino y es una vía para reconstruir conocimiento pedagógico desde la experiencia.

Álvarez-Álvarez (2013), retoma algunos problemas de la relación teoría-práctica que tienen que ver con que históricamente en el campo teórico de la educación los mayores aportes han sido de personas que no enseñan en las escuelas y en paralelo en la formación de docente no se les preparaba para cambios en los modelos educativos (por ejemplo, la escolarización masiva de la población). De igual manera, se identifica una brecha entre lo que sucede en la universidad y lo que ocurre en la escuela en términos de que la teoría educativa vs práctica pues persiguen

objetivos distintos: producir conocimiento y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la socialización profesional es distinta en términos de niveles del sistema educativo (primaria y secundaria, por ejemplo) y el contacto real con la enseñanza ocurre muy tarde, lo que deriva en escenarios formativos con lógicas y prioridades distintas. Finalmente, se identifica una ruptura entre teoría y práctica dado que este lenguaje (teórico) muchas veces se aleja de la realidad cotidiana del aula, lo que genera dificultades para que los docentes, lo comprendan adopten y/o apliquen en su labor diaria.

Al respecto la autora propone estrategias para cerrar esta brecha: acuerdos interinstitucionales, ciclos de planificación, construcción de conocimiento desde el profesional docente, un enfoque contextualizado que reconozca las condiciones reales del aula y que parta de lo que es posible y una pequeña pedagogía que pone la reflexión como uno de los aspectos centrales para construir saber pedagógico situado. Una postura similar adopta Rodríguez (2006) cuando concluye que toda práctica está anclada en un contexto histórico, cultural y afectivo. Por tanto, no puede entenderse al margen de las condiciones sociales, institucionales y personales que la atraviesan, y en ese sentido la práctica no es neutral dado que, implica decisiones sobre qué enseñar, para qué y desde dónde. Además, tiene un carácter ético (porque forma subjetividades) y político (porque puede reproducir o transformar la realidad social). En otras palabras, la práctica pedagógica también es un ejercicio de resistencia y de construcción de sentido.

En ese sentido, y en concreto en esta investigación se parte de comprender las prácticas pedagógicas de una manera situada, ya que son los y las docentes quienes las construyen en interacción con los estudiantes principalmente y en las condiciones particulares de su territorio; esto necesariamente no implica que se desvinculan los demás agentes educativos (padres por ejemplo o la comunidad inmediata) sino que participan de manera indirecta o complementaria, en

especial cuando estas abordan procesos de regulación emocional, resolución de conflictos o la huerta escolar, que pueden trascender el aula. Además, es importante puntualizar que, aunque se inscriben en marcos curriculares como la Cátedra de paz o iniciativas como Educapaz su implementación varía de acuerdo con los recursos, trayectorias y apuestas pedagógicas de cada docente y de cada institución. Al ser Ataco un escenario históricamente atravesado por la violencia, documentar estas prácticas pone de relieve las respuestas educativas diferenciadas y cómo se adaptan ante las complejidades sociopolíticas del territorio.

En este contexto, es importante tener en consideración cómo el conflicto armado interno ha influido directamente en los espacios educativos, ya que la presencia y el dominio territorial de grupos armados ilegales tanto en zonas centrales como periféricas del país han impactado considerablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Trujillo y Cardona, 2019). En palabras de estos autores, en muchas situaciones, esto ha obligado a las comunidades educativas a transformarse y ajustarse a las particularidades impuestas por este conflicto. En este escenario el rol y la labor del docente, mediante la aplicación de sus prácticas pedagógicas, contribuyen de manera significativa a la mediación y transformación de los territorios impactados por el conflicto armado en Colombia (Quimbayo, et al 2022).

Ahora bien, en este marco, la práctica pedagógica debe desempeñar un papel significativo en la construcción de paz mediante la implementación de estrategias, ejercicios, reflexiones y el uso crítico de la tecnología, que se orienten a la formación de sujetos capaces de promover valores y principios democráticos. Estos procesos contribuyen al desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y a la consolidación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con la transformación social, tal como lo plantean experiencias pedagógicas enfocadas en la educación para la paz.

No se debe desconocer el papel que tiene el docente en la enseñanza según Díaz (1990) “el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados —lo que ya ha sido dicho—, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.” (p.15), convirtiendo así las prácticas en un acto transformador, según la pedagogía crítica: “significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia” (Giroux 1997, p. 155)

Esto significa que, en la coyuntura política de Colombia, la educación tiene la mayor responsabilidad de aportar para esa transformación. La educación no se puede quedar en un proceso de mera repetición, es importante que, en palabras de Giroux (1997), enseñar sobre el cambio social implica, obtener una crítica comprensión de las estructuras fundamentales de la sociedad, las finanzas, la cultura y el ámbito laboral popular, donde estas logren estar sujetas a posibles cambios y transformaciones.

En Colombia, según el MEN (2017), en la Resolución 18583 numeral 3.2 se define que:

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblacionales.

Esto quiere decir que una de las funciones es investigativa y posibilita llevar a los estudiantes a una serie de interacciones comunicativas que le van a facilitar el proceso de relaciones y reflexiones sobre problemas, saberes y métodos, como estimulación y transformación de los acontecimientos cotidianos.

Siendo así, las prácticas pedagógicas involucran saberes, estrategias y bienes que despliega el educador para generar aprendizajes significativos en diversos contextos, áreas y niveles educativos. Su análisis y mejora continua es fundamental para la innovación en educación. Dentro de este marco, la práctica pedagógica debe desempeñar un papel significativo construyendo la paz, mediante ejecución de estrategias, ejercicios, reflexiones, y la misma tecnología, construyendo sujetos críticos, capaces de promover valores y principios, enfocados en el acatamiento de las libertades humanas, que le van a permitir solucionar conflictos de manera razonable y con ello contribuir a fomentar la necesidad imperante en Colombia de alcanzar una paz sólida y perdurable.

5. 2. 1. Conceptualización prácticas pedagógicas desde el proceso educativo.

Las prácticas pedagógicas abarcan varios significados y enfoques que varían según el contexto de su aplicación, sin embargo, en este caso se plantea desde el proceso educativo, donde se convierten en la actividad esencial para el desarrollo y aplicación de profesión docente, están sujetas a las condiciones sociales, de igual manera el aspecto específico que se busca impactar.

Según Zaccagnini (2008), citado por (Agudelo et al., 2011), las prácticas pedagógicas son procesos intencionados en los que un sujeto (educador) media la formación de otro sujeto (educando), dentro de un marco teórico, ético y metodológico. Esta mediación configura escenarios educativos complejos que exigen una pedagogía específica para su interpretación y manejo. En este contexto, el sujeto pedagógico se concibe como un ser histórico, cuya capacidad

de interactuar críticamente con su entorno sociocultural determina el sentido de la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, Agudelo et al., (2011) citando a Freire (1979), plantea que la práctica educativa debe ser un proceso que lleve a fomentar la libertad y la responsabilidad social, donde los estudiantes sean críticos y a través su reflexión y aprendizaje logren construir una mejor sociedad, más equitativa, justa y democrática. Para ello señala que las prácticas pedagógicas deben estar enfocadas en promover estas capacidades en los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad. Solo a través de esta perspectiva, las prácticas pedagógicas pueden contribuir significativamente al desarrollo de una sociedad pacífica participativa y democrática, como es la aspiración de esta sociedad colombiana.

5. 2. 2. Práctica pedagógica como actividad educativa

En la actividad educativa, la práctica pedagógica es esencial para poner en marcha los objetivos estratégicos de las instituciones. Se considera que debe existir una correspondencia donde se integra con el enfoque y modelo institucional, los cuales son aplicados según la realidad de los contextos de estos. En palabras de Zuluaga (2001), citado por Rojas y Castillo (2017), la práctica incluye modelos teóricos y prácticos de aprendizaje, conceptos de diversidad en diferentes campos del conocimiento utilizados en pedagogía y la forma en que estos discursos funcionan en las instituciones educativas. Además, la práctica pedagógica educativa se identifica por su impacto social, donde asigna roles específicos a docentes y discentes en este contexto.

De igual manera, de acuerdo con Rojas y Castillo (2017), la práctica pedagógica educativa vincula el currículum con conceptos y normas sociales que permiten al estudiante reconocer su realidad y reflexionar sobre el aprendizaje. Así mismo, estos autores, citando a Alanis (2011),

plantean que el aprendizaje se logra a través de la formación y la praxis en la realidad social donde se desempeña. Por otro lado, mencionan a Lanza (2007), quien sostiene ver esta práctica como una innovación reflexiva, donde convergen teoría y práctica para crear un docente creador de conocimiento. Desde los aportes de Zabala y Arnau (2008) se señala la trascendencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias cognitivas y autónomas del estudiante, lo que destaca su impacto e importancia en la formación de este.

De esta manera, sin duda, se establece como la práctica pedagógica incluye una variedad de factores que llevan a formar cada día el docente, en palabras de Rojas y Castillo, (2017). La práctica pedagógica se cimienta en la interacción entre los diferentes integrantes del sistema educativo donde interactúan vocación y aprendizaje y donde se busca cada día fortalecer el desempeño en el que hacer pedagógico. Ahora bien, desde la perspectiva de esta investigación, se reconoce el valor de las definiciones conceptuales también para enmarcar los debates por ejemplo entre teoría y práctica; sin embargo, se considera que esta dicotomía debe superarse para migrar a una visión situada e integrada del quehacer docente. De manera particular en el contexto del municipio de Ataco, donde las condiciones sociopolíticas demandan una actuación docente, debe partir de una comprensión crítica de la realidad y en congruencia generar respuestas educativas contextualizadas.

5.4 Convivencia pacífica escolar

Para definir la convivencia pacífica escolar, se tomará la definición que plantea la SEDTOLIMA (2023) donde se entiende como:

(...) la acción de interactuar con otros individuos del entorno educativo, de manera armónica y pacífica. Hace alusión a la interacción entre los miembros de la comunidad

educativa, quienes se apoyan mutuamente para lograr los objetivos pedagógicos y el desarrollo integral (SEDTOLIMA, 2023, p. 1).

Enfocada a la creación de entornos seguros, respetuosos y propicios para sus miembros, en el ámbito escolar, las interacciones diarias entre los diferentes integrantes de la comunidad son fundamentales. Estas interacciones no sólo facilitan conocimiento académico; además, el desarrollo integral vital para la formación

El Estado colombiano como medida legal en busca de promover convivencia escolar crea la Resolución 2620 de 2004, considerando aportar en formar ciudadanos eficaces, promoviendo educación y conciencia social entre los individuos, lo que a su vez fortalece los principios democráticos y la participación ciudadana si tenemos en cuenta que el propósito es fomentar la formación de ciudadanos comprometidos (Ley 1620 de 2013), lo cual es fundamental para el desarrollo de la ciudadanía y la democracia. El tener habitantes informados y con autonomía política hace que sean más participativos, que generen debate y que a la vez se involucren en el manejo de la política exigiendo a sus representantes información sobre el desarrollo de estas.

En contextos marcados por la diversidad, como en el caso colombiano, donde prevalece una gran variedad de etnias y culturas, se hace necesario que la educación intercultural promueva el diálogo recíproco y la cooperación entre personas de diversos orígenes, lo cual es esencial para la vida en común y el progreso económico. La convivencia escolar se basa en la capacidad de tolerancia hacia la diversidad de pensamientos, personalidades y grupos culturales diversos (Mockus, 2002). Esto implica un ambiente de respeto, atenuado por la inserción y el sentido de pertenencia, necesario para el bienestar de los alumnos y donde se sientan seguros y apoyados para aprender y crecer.

La escuela es el escenario más favorable para que la juventud aprenda a desarrollar el pensamiento crítico, el reconocimiento de la realidad, la tolerancia, el respeto mutuo, al igual que comprenda su papel como ciudadano. Asimismo, aprender a convivir de forma pacífica es esencial para una educación integral de carácter social o individual. El desarrollo humano depende de las relaciones con los demás, pero estas relaciones no siempre son fáciles debido a la intolerancia. Esta falta de respeto genera conflictos y enfrentamientos debido a las diferencias de concepciones, percepciones e intereses. Por ello, es fundamental educar para convivir, disentir, ponerse en el lugar del otro, comprenderse y trabajar por objetivos comunes, todo ello en un marco de profundo respeto por la dignidad intrínseca de cada persona (Pérez, 2007), convirtiéndose en el punto neurálgico de lo que Colombia necesita para lograr la reconciliación que tanto anhela el país.

Finalmente, es importante precisar que, educar para la paz no siempre se nombra, pero se practica. En las aulas rurales, muchas veces atravesadas por conflictos históricos y desigualdades persistentes, los y las docentes aportan a la escucha y a la resolución de conflictos. Esta investigación parte del reconocimiento de esas acciones como gestos pedagógicos que contribuyen a la construcción de paz, incluso cuando no se ajustan a discursos institucionales o no figuran en los planes oficiales. Asimismo, la presente investigación entiende la construcción de paz no solo como un propósito educativo, sino como una práctica cotidiana que se gesta en las aulas mediante procesos que, aunque no siempre nombrados *educación para la paz*, sí comportan valores, habilidades y compromisos necesarios para transformar las realidades de exclusión, violencia o desigualdad, tan marcados en algunos territorios de Colombia, como en el municipio de Ataco Tolima.

6 Método de Investigación

6.1 Fundamentación metodológica

La hermenéutica, especialmente en su giro aplicado a las ciencias sociales, se entiende como una tradición crítica que redefine el papel del investigador y del conocimiento y que se distancia del positivismo (Ávila, 2012). Para este autor, esta mirada implica tres tareas fundamentales: unificar, comprender y traducir las voces y experiencias humanas, incluidas aquellas que han sido marginadas. Por ello el investigador social no se limita a observar, sino que participa en un círculo de comprensión entre su horizonte y el del sujeto estudiado. Su aporte a la pedagogía resulta evidente. Al respecto, Arteta (2013) señala que la pedagogía hermenéutica se centra en un proceso de interpretación continua, en el que docentes y estudiantes se educan mutuamente a través del diálogo y la experiencia vivida. De esta forma, la pedagogía no es solo transmisión de contenidos, sino un espacio para comprender, interpretar y construir sentido, en línea con las condiciones culturales e históricas de quienes enseñan y aprenden.

6.1.1 Relación entre hermenéutica y Ciencias Sociales

La relación entre hermenéutica y ciencias sociales gira en torno a una profunda transformación en la comprensión del conocimiento social, dado que se pasa de un enfoque positivista y empirista a uno interpretativo, en el que el sentido y la comprensión de las acciones humanas se vuelven centrales. En primera instancia se da una ruptura con el modelo de las Ciencias Naturales en el sentido de que mientras en éstas se buscan leyes universales y explicaciones causales a partir de los datos que son observables, en las Ciencias Sociales deben orientarse a la comprensión de las motivaciones internas, los significados y las experiencias subjetivas de los actores sociales. Así, la hermenéutica, particularmente desde W. Dilthey (1833-1911), propone

que los fenómenos sociales no pueden tratarse como objetos naturales, porque son creaciones humanas cargadas de sentido. Esto requiere un método distinto: no la explicación causal, sino la comprensión. Es decir, interpretar símbolos, narrativas, acciones, instituciones, etc., no como cosas, sino como expresiones del mundo vivido.

Desde esta perspectiva, toda comprensión está mediada por una precomprensión: no se accede a la realidad social de forma pura u objetiva, sino desde nuestros marcos culturales, lingüísticos e históricos. En ese sentido, investigador y sujeto comparten un mundo simbólicamente estructurado, y cualquier estudio social implica una doble interpretación: la que hace el actor y la que hace el investigado. Esto trae consecuencias a nivel metodológico, dado que el dato empírico no es neutro, sino interpretado, la explicación social no puede desligarse del lenguaje ni de la experiencia histórica, y el método deja de ser una lógica universal para ser un proceso reflexivo y situado:

Así, las ciencias de la cultura no se proponen explicar y predecir los acontecimientos sociales con base en leyes y teoría universales, sino buscan comprender su significado específico por medio de interpretaciones objetivas. Por ello se llama a este modelo comprensivo o “hermenéutico” (Velasco, 2012, p. 211).

Lo anterior obliga a pensar el vínculo entre teoría y experiencia como un proceso dialéctico, lo que implica que la teoría no se aplica desde fuera, sino que se transforma en el encuentro con la realidad social, que también es ya interpretación.

Ahora bien, aunque el origen de la hermenéutica podría rastrearse desde la interpretación de textos religiosos y filosóficos, en el siglo XIX y XX se expande a otros campos como la sociología y la historia y en esa medida se identifican tres grandes corrientes hermenéuticas en la

segunda mitad del siglo XX. La primera, Hermenéuticas metodológicas en el ámbito de la Ciencias Sociales e Historia, para hacer referencia a la pluralidad de posiciones que tienen en común un interés por comprender cómo los sujetos construyen el sentido del mundo social en que habitan y resulta determinante el punto de vista de los autores y los contextos específicos:

En este sentido, como lo ha señalado Charles Taylor, las perspectivas hermenéuticas de las ciencias sociales son afines a la concepción multiculturalista de la sociedad, pues reconocen que la racionalidad de las creencias y acciones dependen de criterios específicos de cada sociedad (Velasco, 2012, p. 218).

Esta agrupa varias subcorrientes como la comprensión tipificada de Max Weber, que intenta reconocer racionalmente el sentido de las acciones; la fenomenología social de Alfred Schütz que pone el énfasis en cómo los sujetos construyen sentido desde sus vivencias cotidianas; la etnometodología de Garfinkel que estudia cómo las personas producen orden social y sentido en la interacción diaria y, finalmente, la hermenéutica analítica de Winch, para quien comprender es una acción social, por lo que no hay significados universales.

La segunda, la hermenéutica filosófica (H.G. Gadamer, 1900-2002) no busca ofrecer un método de investigación sino pensar que comprender es una experiencia humana y se entiende el acto de interpretar como un proceso dialógico e histórico, que no es controlable ni neutral. Finalmente, la tercera corriente, la hermenéutica política (Habermas, 1929) en la que la interpretación no solo busca comprender, sino también criticar estructuras de poder, ideología y dominación. Así, la hermenéutica se convierte en una herramienta para desenmascarar relaciones de poder escondidas en los discursos, instituciones o prácticas sociales. Además, su objetivo es también emancipador: busca liberar a los sujetos de estructuras opresivas.

No obstante, el autor es enfático en expresar que esta diversidad antes que negativa, es enriquecedora al punto de que:

Tal diversificación no es motivo de alarma, como pudiera parecer a una visión como la de Kuhn que privilegia la vigencia de un paradigma específico en cada disciplina para que se desarrolle normalmente. La diversidad de orientaciones hermenéuticas sólo puede ser virtuosa y edificante si participan todas ellas en un diálogo plural y crítico, superando el aislamiento, indiferencia o descalificaciones mutuas (Velasco, 2012, p. 233).

6. 1. 2. Aportes de las hermenéuticas metodológicas al estudio de las prácticas pedagógicas de paz en el municipio de Ataco

El contexto social, político y territorial es esencial para comprender el sentido de las prácticas pedagógicas de paz en el municipio de Ataco. Por esta razón, es importante precisar que se alinea con las hermenéuticas metodológicas, en tanto las decisiones pedagógicas no son neutras ni genéricas, sino que son respuestas concretas a experiencias vividas a causa del conflicto armado en el municipio de Ataco y en el marco de la Cátedra de paz y Educapaz. Igualmente, la hermeneútica permite que las estrategias desplegadas por los docentes en la Institución puedan ser leídas como formas situadas de responder ante dinámicas sociopolíticas del país, como acciones significativas en un proceso de continua comprensión y transformación, por lo que interesa comprender no únicamente el concepto de paz sino las prácticas pedagógicas situadas en el contexto social, institucional y territorial.

Igualmente, es importante precisar que se adopta la hermenéutica metodológica como marco que no busca acceder al sentido subjetivo profundo de los actores, sino que, siguiendo estos postulados, permite reconstruir motivos pedagógicos plausibles, acciones racionales y marcos

normativos (como la Ley 1732 de 2014) e institucionales que orientan dichas prácticas. Esta orientación metodológica da herramientas para interpretar prácticas sociales sin reducirlas a datos cuantificables, en lo que se reconoce que todo acto pedagógico está inmerso en una red de significados compartidos, aunque no siempre plenamente conscientes o explícitos para los propios actores. Finalmente, la perspectiva hermenéutica permite caracterizar las prácticas pedagógicas de paz, desde una lógica interpretativa, en función de su pertenencia a contextos culturales, históricos e institucionales que les otorgan coherencia y forma.

En síntesis, el proceso hermenéutico en esta investigación se desarrolló en tres momentos: en primer lugar, la recolección y análisis de fuentes escritas institucionales permitió identificar los marcos culturales, normativos e históricos en los que se configuraron las prácticas pedagógicas vinculadas a la Cátedra de Paz y al programa Educapaz. En segundo lugar, las entrevistas en profundidad con docentes posibilitaron interpretar sus experiencias, discursos y decisiones pedagógicas como respuestas situadas frente a las condiciones sociales derivadas del conflicto armado. Y, por último, el grupo focal ofreció un espacio de contraste y diálogo entre actores educativos, lo que también posibilita matizar las interpretaciones individuales. Como ha sido reiterativo, este enfoque hermenéutico no se propuso acceder a una verdad única, sino reconstruir sentidos compartidos que, en su historicidad y complejidad, ponen de presente cómo la pedagogía de paz se concreta en prácticas significativas para la transformación social desde el contexto local.

6.2 Enfoque

Para la presente investigación es pertinente considerar el enfoque cualitativo, en tanto permite comprender con mayor detalle los significados y experiencias de los actores en su contexto social tal como lo señalan Flick (2007). La coincidencia con esta propuesta responde a que esta perspectiva se adapta al argumento que otorga relevancia a las experiencias personales de la

comunidad educativa, en específico los docentes y directivos. Estos actores juegan un rol fundamental en las estrategias aplicadas que se alinean tanto con la normativa estatal, como con la local para establecer la formación escolar en convivencia pacífica en las zonas de posconflicto sur del Tolima.

6.3 Población

Los participantes que se tuvieron en consideración para el desarrollo de este proyecto pertenecen a la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán que se ubica en el municipio de Ataco, zona de posacuerdo del sur del Tolima. La elección responde, entre otros aspectos, a la implementación en este centro educativo de los programas Educapaz y la Cátedra de paz que, como se ha descrito está alineada con la normativa nacional y es obligatoria para todos los planteles en Colombia. Se eligió entonces a conveniencia y por facilidad de acceso congruente con lo expuesto por Otzen y Manterola (2017) que indican que este tipo de muestreo “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230). En esa medida, se entrevistaron y participaron en el grupo focal sin tener en cuenta la distinción de género, ni área de conocimiento, dado lo anterior, se tuvieron en cuenta dos criterios amplios:

1. Docentes responsables de la instrucción cívica y Cátedra de Paz, y que estén en las instituciones el mayor tiempo posible desde 2016 a la actualidad.
2. Que trabajen los programas de paz de los entes gubernamentales, Cátedra de Paz y Educapaz.

Finalmente, participaron para las entrevistas individuales tres docentes y para el grupo focal dos docentes y dos directivos docentes, con las iniciales de su nombre como un código para anonimizar los datos, con la siguiente descripción asociada como se expone en la tabla 4:

Tabla 4

Descripción de todos los participantes

Nombre	Descripción
Grupo focal	
NESP	Docente del área de Ciencias Sociales, Sede Principal de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán. Licenciado en Ciencias Sociales, bachiller pedagógico de la escuela normal superior de Manizales, especialista en la educación universitaria y pedagogía, Magíster en educación especial y también en TIC's para la educación. Ingresó a la institución en el 2019 con el concurso posconflicto ⁹
SPM	Rectora de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán; Licenciada en básica primaria, Magíster en Administración de Organizaciones Educativas y actualmente cursa el doctorado en Derecho y Administración, ha trabajado en la región aproximadamente desde 2005 inicialmente como docente y ahora en el marco del Concurso en el 2019 para rectoría.

⁹ Concurso 601 a 623, Docentes en zonas afectadas por el conflicto armado: <https://www.cnsc.gov.co/abierto-concurso-de-merito-directivos-docentes-y-docentes-posconflicto>

VMT	Docente de Educación Básica Primaria, magíster en pedagogía ambiental y desarrollo sostenible, lleva más de 15 años en la institución, actualmente está en el área de Ciencias Naturales y trabajó varios años como docente de primaria
MBGS	Docente de más de 10 años de antigüedad en la zona, se dedica al área de Ciencias Naturales.

Entrevistas

OSC	Docente de Ciencias Sociales del colegio desde hace 4 años en zona rural, socióloga con maestría en estudios políticos, con 15 años de experiencia como docente, capacitadora de comunidades vulnerables y docente universitaria
LPOG	Docente de ética y valores, Magister en educación, lleva desde el 2015 en la zona inicialmente como provisional y luego nombrada en el 2019 en el marco del Concurso posconflicto
VNG	Licenciado en Ciencias Naturales, magíster en educación ambiental, ha trabajado en la zona desde el año 2020.

Nota. Elaboración propia

6.4 Instrumentos

6. 4. 1. Entrevista

Las entrevistas como estrategia para recabar datos, tiene ventajas convenientes para el caso específico, dado que permite indagar un poco más en las percepciones, opiniones y vivencias de los participantes; en esa medida, por medio de un guion de preguntas se puede ampliar el conocimiento sobre un tópico de interés (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017). En ese

sentido, ofrece flexibilidad para abordar las prácticas pedagógicas de paz y temas asociados importantes para caracterizar las prácticas pedagógicas y su relación con la convivencia escolar para contextualizar lo encontrado en el contexto teórico y práctico.

6. 4. 2. Revisión documental

Con respecto a la revisión documental y siguiendo a Useche et al (2019), se presenta como una alternativa que implica no sólo seleccionar textos y documentos, sino que, apoya las nociones, resultados y conclusiones a que se llega desde diferentes perspectivas que posibilitan ampliar el abordaje y los conocimientos sobre el área de interés para dar paso a la integración y la crítica. Para este caso específico se tendrán en cuenta los textos publicados por entes gubernamentales sobre Educapaz y la Cátedra de paz, el informe elaborado por la alcaldía municipal (Plan Educativo Municipal) y adicionalmente el pluriverso de paz en el Tolima, que enriquecen el corpus de información con que se cuenta para cumplir los objetivos de investigación. Lo anterior con miras a evidenciar contrastes, confluencias, estrategias y recursos utilizados para el avance en la implementación de la Cátedra de paz e iniciativas no gubernamentales como Educapaz. La siguiente tabla (5) sintetiza lo comentado:

Tabla 5

Relación método, herramienta y a quien se aplica

Método	Herramienta	A quien se aplica
Revisión documental: esta técnica brinda la oportunidad de identificar textos y/o documentos relevantes relacionados con la temática “Es la		Planes de aula Mallas curriculares

exploración exhaustiva de textos y documentos sobre un tema en particular” (Useche et al, 2019, p. 48)	Guía documental	Material didáctico
		Cuadernos
		Documentos
		Educapaz (guía Santillana)
		Cátedra de Paz (lineamientos)
Entrevistas semiestructuradas, Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), permite una mayor flexibilidad y mejor abordaje ya que a través de una pregunta se puede indagar sobre nuevas perspectivas que nos dan los entrevistados.	Cuestionario semiestructurado	Docentes y directivos docentes focalizados

Nota. Elaboración propia

6. 4. 3. Triangulación de datos

Con la intención de integrar diversas fuentes de datos para ampliar la perspectiva, extraer conclusiones más robustas y a la vez disminuir la dependencia de una sola fuente de información se utilizó la triangulación de datos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Según Denzin y Fielding citados por esta misma autora esto se logra mediante varias fases que comprenden cuando menos:

Un análisis que se caracteriza por ser integrado y crítico, ya que considera datos recolectados en distintos momentos, contextos y provenientes de personas o grupos diversos. Esta perspectiva se enriquece con el aporte de un equipo de investigación interdisciplinario, lo que

permite abordar los fenómenos desde múltiples corrientes teóricas. Además, se apoya en la aplicación de una variedad de métodos y técnicas, tanto propios de la tradición cualitativa como aquellos derivados del método cuantitativo, lo que fortalece la rigurosidad y la amplitud del estudio

6.5 Técnica de validación

Tabla 6

Técnicas de validación

Técnica	Validación
Revisión documental	Por juicio de expertos
Entrevistas docentes, directivos docentes y (entrevista semiestructurada)	(ver anexo B)
Prácticas pedagógicas conceptos de paz en los programas Educapaz y Cátedra de paz	Concepto de CEBIC
	Circulo de tesis

Nota. Elaboración propia

6. 5. 1. Análisis de la información

Con el objetivo de extraer ideas significativas y pertinentes de la información recabada, el proceso de análisis se configura como un aspecto central en este proceso; esto pasa por interpretar, dar buen uso a la información y aportar para futuros trabajos investigativos. Así para Sarduy (2007) es importante en cualquier contexto investigativo tener este aspecto en cuenta, ya que no sólo implica recopilar datos sino diferenciar lo relevante de lo superfluo para transmitir resultados de forma clara y sin ambigüedades, lo que es un aspecto básico para darle sentido a un trabajo

investigativo. Otra estrategia empleada fue el uso software *NVivo* en su versión 12 plus, que facilitó la organización, codificación y análisis de datos cualitativos. Esta herramienta permitió identificar segmentos relevantes en las entrevistas y los documentos analizados, para establecer relaciones entre ellos y contribuir así a la construcción de categorías con sentido interpretativo en el marco del estudio.

6.6 Fases de la investigación.

Seguidamente, se expone una síntesis de las fases en que se desarrolló este proyecto investigativo consolidada en la tabla 7:

Tabla 7

Matriz desarrollo de la investigación (planeación y desarrollo).

Pregunta orientadora	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Técnica	Instrumento	A quien se aplica
¿Cómo han contribuido las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz al fortalecimiento de la convivencia y la cultura de paz en los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Ataco, Tolima?	Analizar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz para contribuir al afianzamiento de la cultura de paz y la convivencia en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco, Tolima	Identificar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen al afianzamiento de la cultura de Paz y la convivencia particularmente en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco.	Prácticas pedagógicas y cultura de paz	Fase 1 Análisis documental	Guía análisis documental	Planes de aula Mallas curriculares Material didáctico Cuadernos Documentos Educapaz (guía Santillana) Catedra de Paz (lineamientos)
				Fase 2 Entrevistas	Cuestionario entrevista semiestructurada	Docentes, directivos docentes focalizados
		Interpretar los conceptos de paz presentes en el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen a afianzar cultura de Paz y la convivencia en el colegio Jorge Eliécer Gaitán del		Fase 3 Grupo focal Entrevista	Categorización (características comunes) de prácticas pedagógicas que afianzan la cultura de paz y la convivencia	Entrevista semiestructurada Docentes focalizados

Pregunta orientadora	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Técnica	Instrumento	A quien se aplica
		municipio de Ataco, sur del Tolima	Prácticas pedagógicas y cultura de paz	Fase 4 Entrevista grupo focal	Entrevista semiestructurada Directivos y docentes focalizados	Diálogo maestros y directivos docentes sobre la categorización de las prácticas pedagógicas halladas
		Sistematizar las prácticas pedagógicas del programa Educapaz y la Cátedra de Paz con el fin de promover su implementación y fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz en la comunidad educativa de la institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco	Prácticas pedagógicas, cultura de paz y convivencia	Fase 5 Triangulación de la información	Software N Vivo	Análisis y triangulación de la información.

Nota. Elaboración propia

6.7 Consideraciones éticas

Con el fin de alinearse tanto con la normativa nacional como la de la institución este estudio se clasificó según la resolución 008430 de 1993 como una investigación sin riesgo, dado que empleó técnicas cualitativas para recabar la información sin hacer intervención directa de variables de tipo fisiológico, biológico o psicológico que pudieran afectar la integridad de los participantes. Con referencia a investigar con comunidades que históricamente han sufrido procesos de violencia sistemática y violación de derechos fundamentales, se tuvo en cuenta una comunicación transparente sobre los propósitos del estudio y en congruencia la participación fue voluntaria y con la garantía de la confidencialidad de los datos, por lo que a cada participante se le asignó un código para anonimizar congruente con la normativa sobre datos personales (Ver Anexo D).

Por estas razones también se contó con un formato de consentimiento informado (Anexo A) que explicaba lo más concreto los propósitos de la investigación entre estos el objetivo y el tipo de participación, con la claridad también de que se pueden retirar en cualquier momento. También se reiteró que las grabaciones y transcripciones —como material pedagógico— sólo serían expuestas en el marco del doctorado y posibles artículos que deriven del mismo proceso investigativo. Por lo anterior no se divulgó información que fuera fácilmente identificable. Por último, se deja explícito que no existen conflictos de interés conocidos que puedan llevar a un sesgo en los resultados; adicionalmente queda el compromiso de devolver los resultados del estudio a las comunidades participantes. Finalmente se informa que se obtuvo el aval del comité de ética de la Institución como se observa en el Anexo G.

6.8 Procedimiento

El acercamiento inicial a la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán se realizó mediante contacto directo con la rectoría, se presentó el proyecto y se solicitó el consentimiento institucional. Posteriormente se hizo lo propio con los docentes y directivos docentes para invitarlos a participar. Se reiteró el carácter voluntario y la garantía de anonimato y se gestionaron los encuentros para las entrevistas y el grupo focal. La recolección de datos se dio en tres momentos: se accedió a los documentos normativos y lineamientos de la Catedra de paz y Educapaz; se realizaron las entrevistas individuales a los docentes participantes y posteriormente los grupos focales, los cuales se grabaron, se transcribieron y se codificaron con apoyo del Software *Nvivo 12 Plus*.

El proceso de análisis se nutrió de una prelectura exploratoria de los documentos recabados, al igual que de la transcripción de las entrevistas y de los grupos focales para identificar regularidades. Mediante una codificación abierta se agruparon fragmentos que tuvieran similitudes para generar categorías y subcategorías. Finalmente, en los resultados se integró la interpretación y se puso en diálogo con los autores que han trabajado estas temáticas.

7. Pedagogía, Paz y Convivencia en el Municipio de Ataco

7. 1. Municipio de Ataco aspectos sociopolíticos

Sobre su fundación se conocen dos versiones: la primera que fue fundada el 19 de marzo de 1657 por el hidalgo español Diego de Ospina y Maldonado con el nombre de “San José de Ataco” en honor a el día de San José perteneciente a la de la jurisdicción de la Villa de Purificación, de la cual si existen registros oficiales y la segunda que fue fundada por el

Italo-español Alonso Fuenmayor el 1 de enero de 1778, quien buscaba oro en estos pueblos indígenas, y fundó un caserío llamado pueblo viejo organizado al nororiente del actual casco urbano, lo que hoy es la vereda balsilla, y que por constantes asedios de los indígenas Coyaimas y Natagaima fue trasladado a el actual caserío (Patarroyo, 2020), sin embargo, debido a los constantes ataques de los grupos pijaos que residían en la zona, optaron por mover el asentamiento al lugar que ocupa actualmente: el punto más bajo donde se encuentran la quebrada de Paipa y el río Saldaña.

La Asamblea Legislativa del Estado, a través de la ley 42 de 1884, lo destituyó oficialmente como Entidad Aldea, cediendo su jurisdicción al distrito de Chaparral. Después, mediante el Decreto No. 16 del mismo año, fue nuevamente ascendido a la condición de Distrito, ratificada por el Decreto No. 650 el 13 de octubre de 1887, así como el 16 de agosto de 1950, mediante el Decreto 976. Este nuevo documento legal le otorga el nombre de Ataco, estableciendo sus fronteras que llegaban casi hasta el Nevado del Huila. Sin embargo, por ordenanza No. 52 de 1971, el gobierno del departamento determinó que 1.445 kilómetros cuadrados de este municipio se separarían y se formaría una nueva entidad territorial denominada Planadas.

Figura 9*Parque de la Paz*

Nota. Parque de la paz, tomado de la Gobernación del Tolima

En la actualidad lo integran la cabecera municipal, el corregimiento de Santiago Pérez y 105 veredas, correspondiendo el 99.9% al área rural. Posee un área de 996,82 km², de los cuales solo el 0,1% es área urbana. Sus límites son por el norte con Chaparral, Coyaima y Rioblanco; al oriente con Natagaima; al oeste con Planadas; y al sur con el departamento del Huila, límites determinados legalmente en varios decretos, entre ellos el Decreto 803 de 1940 y el Proyecto de Ordenanza de mayo de 1988, que consolidaron la jurisdicción territorial del municipio.

Sus principales actividades son la agricultura, especialmente de cacao, café, plátano, yuca y maíz; la ganadería, ganado vacuno, y la explotación aurífera (Aponte, 2020). La zona urbana está a una altura de 446 msnm y cuenta con una temperatura promedio de 26 °C, siendo una región cálida propicia para la agricultura. El paisaje de Ataco es variado y por lo tanto tiene una región diversa con características geográficas únicas, desde tierras bajas hasta

altas montañas. Con respecto a las vías de comunicación, se encuentran bastante regulares o en mal estado. La mayoría son vías terciarias que conectan las veredas; en el caso del corregimiento de Santiago Pérez, la conecta la vía intermunicipal que lleva a Planadas.

7.1.2. Antecedentes de la Cátedra de paz en Ataco

A finales del siglo XIX y la primera década del siglo XXI Colombia atravesaba una de las épocas más violentas del país, según Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica ocurrieron la mayor cantidad de víctimas del conflicto armado, con un 60, 91% de las últimas décadas, conociéndose como

Los años de la tragedia humanitaria: esto se genera por el aumento del paramilitarismo, el narcotráfico y el aumento del accionar de los grupos guerrilleros y su apoyo al narcotráfico, también el afianzamiento de las FARC-EP con la zona de despeje en el Caguán. (CODHES, 2023, p. 10)

Este panorama no solo afecta la seguridad y la economía del país, sino que también lo hace en el sector educativo, en muchos lugares del país las escuelas fueron destruidas, los maestros fueron amenazados, asesinados o desplazados, y los estudiantes fueron reclutados por los grupos armados. Según la Comisión Colombiana de Juristas (2004)

Entre julio de 1996 y junio de 2003, fueron afectados como consecuencia del conflicto armado, por lo menos 71 planteles educativos. A las guerrillas se les señaló como las presuntas autoras de 40 daños (56,34%), a los grupos paramilitares de diez daños (14,08%) y agentes estatales fueron los presuntos autores del daño en nueve planteles. En el caso del daño a 12 planteles (12,68%), no se identificó el grupo combatiente presunto autor del ataque (p.41).

Con ese panorama se postula a la alcaldía el señor Adolfo León Álvarez Rodríguez, un veterinario zootecnista de la universidad del Tolima y especialista en gerencia de proyectos, político, de 29 años nacido en Ataco. Con el aval del partido Cambio Radical y el lema “Porque amamos nuestra tierra la solución somos todos”. La situación política no era la mejor se había acrecentado las amenazas y el 16 de octubre, faltando 12 días, para las elecciones cuando regresaban al casco urbano de hacer campaña proselitista, fue interceptado por dos sujetos vestidos de civil que pidieron apagar las luces y le ordenaron a Adolfo Álvarez descender del carro. Sin mediar palabra le dispararon en cinco ocasiones con arma corta y luego le pegaron un tiro a una rueda del carro (Ballesteros, 2018).

Luego del sepelio y sobreponiéndose al dolor, Carolina Rodríguez de Álvarez, la madre del joven asesinado decide dar continuidad con el proyecto político. Tomando las banderas, y se postula como candidata y queda ganadora. Ella, una mujer ama de casa que había sido golpeada duramente por la violencia a manos de la subversión, quienes también le arrebataron a su padre y a su hermano, y además sufrió un accidente de tránsito que la dejó en silla de ruedas. Pese a esto, ella, una mujer llena de entereza y empuje decide ponerse la camiseta y trabajar por la paz, dándose a conocer como la *alcaldesa de la Paz*. Implementando un gobierno que buscaba resolver las principales problemáticas del municipio, señalaba que, sin vías de comunicación, ni escuelas, ni servicios, la paz no es factible. (Tiempo, 2008).

Por esta razón decidió organizar un proyecto educativo para la paz junto con el gobierno regional y central, el cual se denomina Cátedra de paz, (es importante tener en cuenta que ella fue una de las precursoras de la Cátedra de paz en Ataco) que a partir del 2010 se implementó en todas las instituciones del municipio, con el objetivo de que los niños

adquieran conocimientos sobre respeto, tolerancia y honor, así como sobre el perdón. El cual consideraba básico en la vida, ya que esta mujer no tiene tiempo para rencores. Su discurso siempre estuvo centrado en hablar de perdón y reconciliación.

Aunque realizó otras obras de infraestructura, como la pavimentación de la vía Ataco, Planadas, su gobierno lo dedicó a trabajar en la educación para la paz. Con apoyo del comisionado para la paz, la primera fase inicia con la capacitación de más 100 docentes que replicarían en las diferentes sedes institucionales (Ardila, 2008). Posterior a esto, el proyecto se amplió a todos los docentes y se implementó hasta la llegada de la cátedra de paz que posteriormente el estado implementó con la Ley 1732 de 2014, ley catedra de paz, y que el Ministerio de Educación propuso como cátedra obligatoria en todas las instituciones del país.

Esta mujer que se destaca por su temple e ímpetu, decidida a trabajar por la paz y por primera vez para el municipio de ataco lidera y pone en marcha un programa enfocado en la paz, inicialmente en el desarrollo políticas enfocadas a trabajar en las necesidades de la comunidad, consideraba que, sin carreteras, ni colegios, ni servicios, no es posible la paz, y desde lo educativo lidera la implementación de una cátedra de la paz en las escuelas del municipio, para que los niños aprendan sobre respeto, tolerancia y honradez. (Tiempo, 2008), siendo así que se inicia la implementación de la cátedra de paz y derechos humanos, con el apoyo del gobierno nacional y departamental.

El programa municipal, lanzado e implementado en el 2010, se enfatiza la paz positiva eliminación de la violencia, pero se concibe como una construcción de humanismo y compromiso social (cultura, dinamismo, participación y productividad), centrándose en la formación de comportamientos, hábitos y conductas centrada en la Comunidad en general. Se plantea desde tres sectores: primero para la población adulta, quienes sensibilizan sobre

el poder del perdón, la convivencia, la solidaridad, el respeto y la tolerancia, fundamentalmente. En segundo lugar, para los jóvenes donde, se debe hacer hincapié en los diferentes valores de las niñas, niños y los jóvenes y en tercer lugar implementar una política de paz para acompañar y fortalecer el proceso desde los entes gubernamentales (Galindo et al., 2010).

Esta cátedra estaba estructurada para desde 3° a 11°, en bloques de tres grados y cada uno tenía un eje central. En el caso de grado octavo se denominaba Cátedra de paz y derechos humanos II y el tema central era el AMOR, definido como: “conjunto de sentimientos que se manifiestan entre los individuos capaces de desarrollar emotividad, afecto y aprecio profundo hacia una persona” (Galindo et al., 2010, p. 68), este eje temático se distribuía en cinco guías pedagógicas, y tenía como objetivo general: estar en capacidad de aplicar el concepto de amor a todos los aspectos de su vida, asimilando este concepto como un valor fundamental para la construcción de La Paz, relacionado directamente con otros valores tan importantes como la justicia. El proyecto se desarrolló en todo el municipio como política pública municipal y todas las instituciones educativas lo implementaron hasta el año 2015.

El objetivo general del grado estaba enfocado en aplicar el amor como un valor fundamental en la vida, relacionándolo con otros valores como la justicia para fomentar la paz. Y el eje temático se relacionaba con el amor como motor en la construcción de paz y la defensa de la condición humana, al igual que el respeto de los derechos humanos, como pilares esenciales de la cultura de paz y derechos humanos.

Esta cátedra para el grado octavo estaba dividida en cinco guías pedagógicas, que es de las primeras que se plantearon en el municipio las cuales cada una tenía un objetivo

general, un eje temático, reconocimiento de saberes previos, conceptualización, práctica, actividad de ejecución, un recordemos y, por último, una reflexión.

A continuación, se hará una síntesis de cada una de las guías pedagógicas:

Guía pedagógica 1, el Amor como valor Cuyo objetivo era comprender el concepto de amor en una dimensión integral, enfocada en el ser humano y orientada al desarrollo de actitudes positivas que promuevan la justicia, igualdad, respeto, tolerancia y verdad, valores esenciales para construir una cultura de paz y derechos humanos. Su eje temático se centraba en que pilares de esta cultura son la defensa de la condición humana, el amor y el respeto por los derechos humanos.

Los conocimientos previos llevaban a cuestionar el significado del amor, el significado de la paz y el valor y, por último, cuestionaba la importancia del amor en la construcción de paz, señalando que el amor en los humanos no se agota; por el contrario, puede multiplicarse en diferentes formas según las circunstancias de los humanos. Apoyándose en el neurólogo y psiquiatra Víctor Frankl, y el grafólogo, psicólogo italiano Marco Marchesan.

La guía 2, planteaba el amor como eje fundamental en la construcción de paz su objetivo era establecer la relación de amor con valores como la justicia, la igualdad, el respeto y la tolerancia en la construcción de una cultura de paz y derechos humanos y cuyo eje temático se centraba en la diferencia de la condición humana, el amor, el respeto de los derechos humanos son los pilares de la cultura de paz y derechos humanos, concebía la paz desde el amor como vivencia continua y esencial que fortalece formas de vivir y convivir en los diferentes contextos familiar, escolar y social. La paz requiere un compromiso personal

de autoconocimiento, reconocimiento de la dignidad propia y del otro, y respeto mutuo. Todo esto parte de la doctrina social de la Iglesia.

La guía 3, el Amor como, producto de la justicia, pretendía entender, comprender e interiorizar el concepto de justicia como valor intrínseco del ser humano, como una virtud que se desprende de sus comportamientos y conductas y que forma parte de su ser y de su personalidad, y como eje temático, la defensa de la condición humana, el amor y el respeto de los derechos humanos son pilares en la cultura de paz y los derechos humanos, definía la paz como el fruto de la justicia y el amor. La justicia, como virtud, guía hacia la equidad y respeto mutuo que se convierte en convivencia. Tomando los planeamientos de Aristóteles, la justicia es la virtud total que atañe a un tercero. Aún ahí que el justo es aquel que es capaz de aplicar su vida en relación con los demás. Convivencia. La justicia equitativa reconoce la importancia de cada individuo y debe expresarse como amor al prójimo, siempre alineada con la verdad. Existen diferentes dimensiones de la justicia: conmutativa (dar lo que corresponde a cada uno), distributiva (responsabilidades según contexto), social (solidaridad) y evangélica (perdón y conversión) (Galindo et al., 2010, p. 80).

En la Guía 4, los valores para la paz pretendían resaltar la importancia de los valores de la vida social como inherentes a la dignidad humana, para propiciar ambientes de respeto de la libertad de justicia, estableciendo conceptos de ética, moral y valores como elementos fundamentales para la construcción de una cultura de paz. Y, como eje temático, la defensa de la condición humana, del respeto por la diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal. Como sujetos de la sociedad civil, estamos comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos como mecanismo para construir la paz. La ética guía las relaciones sociales enmarcadas en obligaciones y principios humanitarios que

fortalecen el sentimiento de comunidad, trascendiendo barreras nacionales, raciales y culturales y religiosas; esto tomado según el pensamiento del teólogo Knud Ejler Logstrup (Galindo et al., 2010, p. 85)

En la Guía 5, la definición y declaración universal de los derechos humanos y su relación con la democracia, el fomento del amor y de La Paz, plantea el concepto de derechos humanos, su declaración universal, sus características, los mecanismos nacionales e internacionales de protección de ellos y su relación con la democracia, el amor y la paz. Teniendo como eje temático es el sujeto, sociedad civil y Estado, comprometido con la defensa y promoción de los derechos, deberes y derechos humanos como mecanismos para construir la democracia, fomentar el amor y buscar la paz, enfocando su reflexión en frases que hablan del amor, algunas tomadas de la Biblia y San Agustín.

7. 1. 3. Ley 1732 de 2014 Cátedra de paz

Además de lo descrito en la introducción, es importante mencionar que surgió como una propuesta liderada por el parlamentario Ariel Armel, que buscaba promover la cultura de paz en Colombia, en busca de salvaguardar y proteger los valores, en las instituciones educativas, que representan a la juventud, con los fundamentos de la paz. La intención es que la paz sea un ideal profundamente arraigado en el alma de los colombianos, un aspecto que debe formarse desde el proceso educativo de los ciudadanos. En 2016, la Cátedra de la Paz se convierte en una realidad en Colombia, formalizada por la Ley 1732 de septiembre de 2014 (Álvarez y Marrugo, 2016).

La Cátedra de la Paz, como se ha mencionado, se vuelve de obligatoriedad para todas las instituciones educativas del país, estableciendo que se debe desarrollar bajo un enfoque

académico versátil, posibilitando que cada institución modifique el contenido de acuerdo con sus situaciones específicas en términos de tiempo, ubicación y contexto académico. Se reglamentó bajo el Decreto 1038 de mayo de 2015, estableciendo los parámetros a nivel básico, medio, técnico y universitario, además, propone que la Cátedra de la Paz no debe interpretarse meramente como una materia nueva, sino más bien como una postura de coexistencia que engloba valores como el respeto, la transparencia, la justicia, la equidad, el diálogo y el rigor.

Por lo tanto, esta cátedra aspira a fomentar una coexistencia pacífica, fundamentada en principios éticos, derechos y obligaciones ciudadanas. Los objetivos están establecidos en el artículo 2 y tiene la responsabilidad de impulsar el proceso de asimilación de saberes y habilidades vinculados al territorio, la cultura, el entorno económico y social y la memoria histórica, con el objetivo de reestructurar el entramado social, impulsar la prosperidad global y asegurar la eficacia de los principios, derechos y obligaciones establecidos en la Constitución

7. 1. 4. Educapaz

Como se describió en las páginas iniciales esta propuesta nace a partir de la unión de varias entidades con la visión de apoyar a construir la paz en Colombia, entre ellas el CINEP, el Programa por la Paz, Fe y Alegría, Fundación Escuela Nueva, la Fundación para la Reconciliación, la Universidad Javeriana, Aulas en Paz y la Universidad de los Andes. Se crea con el propósito de desnaturalizar la violencia y la guerra que ha adquirido un gran estatus en Colombia, esto genera la necesidad de trabajar para forjar una generación que tenga como inspiración la construcción de una paz estable y duradera y donde todos tengan

igualdad de oportunidades, especialmente en los territorios y las comunidades que han sido más asediada por el conflicto enfocándose en los niños y jóvenes (Schmelkes, 2024).

Esta propuesta se enfoca en dos aspectos principales: el primero en el apoyo pedagógico a las comunidades educativas que han sido impactadas por la violencia en territorios donde se ha prolongado la violencia, tratando de impactar el currículo y las relaciones pedagógicas, enfocándose especialmente en áreas rurales, con el fin de fortalecer la educación ciudadana para la reconciliación y la transformación de la salud socioemocional. Por otro lado, un impacto significativo en la política pública educativa en todos los niveles desde el local hasta el nacional con la participación de los territorios (Schmelkes, 2024); este programa ha estado presente en el municipio de Ataco desde el 2016.

8. Resultados

Este apartado se construirá de manera estructurada acorde con cada objetivo específico, para el caso del primero, se tenía descrito caracterizar las prácticas pedagógicas que implementan los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen a afianzar cultura de Paz y la convivencia particularmente en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco. El segundo tuvo que ver con interpretar los conceptos de paz presentes en la Cátedra de paz y Educapaz y por último se planteó sistematizar las prácticas pedagógicas con el fin de promover su conocimiento y apropiación para fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz en la comunidad educativa de la institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco. En conjunto apunta a responder la pregunta sobre cómo han contribuido las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz al fortalecimiento de la cultura de paz y la convivencia en los estudiantes de grado octavo de la mencionada institución.

8.1 Primer objetivo específico: identificar las estrategias pedagógicas

El objetivo específico uno se centró en identificar las prácticas pedagógicas que implementan los docentes desde el programa Educapaz y la Cátedra de Paz que contribuyen a afianzar cultura de Paz y la convivencia particularmente en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Ataco. La guía de preguntas se correspondía con grandes temas relevantes en este contexto: *Prácticas pedagógicas, el Impacto de estas, Formación, Propuestas y Evaluación.*

En primer lugar, se identificaron patrones en los discursos de los docentes entrevistados y del grupo focal, estos se convirtieron en los códigos iniciales ejemplo: *Hay*

unas películas muy interesantes acá en Colombia que se han proyectado para hacer esa reflexión, sí, pero a veces también [dicen] profe, no haga esto, no lo muestre, esto... es que... ¡acuérdesse en el lugar donde estamos! entonces uno está limitado, todo el tiempo. Este fragmento se codificó con la etiqueta Autocensura docente por contexto sociopolítico. Posteriormente se hizo una agrupación de códigos en las categorías principales que se corresponden con los temas centrales identificados en los datos; es importante mencionar que algunas de las categorías o grupos temáticos que se establecieron en la guía de preguntas se mantuvieron, sin embargo, se hicieron ligeras modificaciones en función del refinamiento de los códigos que representen con mayor precisión la información codificada y la relevancia de los temas emergentes. En congruencia se derivó en la siguiente estructura categorial: *Prácticas pedagógicas, Barreras, Propuestas, Impacto y Aportes de Educapaz*, sin ninguna jerarquía sino como elementos interdependientes tal cual se observa en la figura 10:

Figura 10

Mapa de categorías



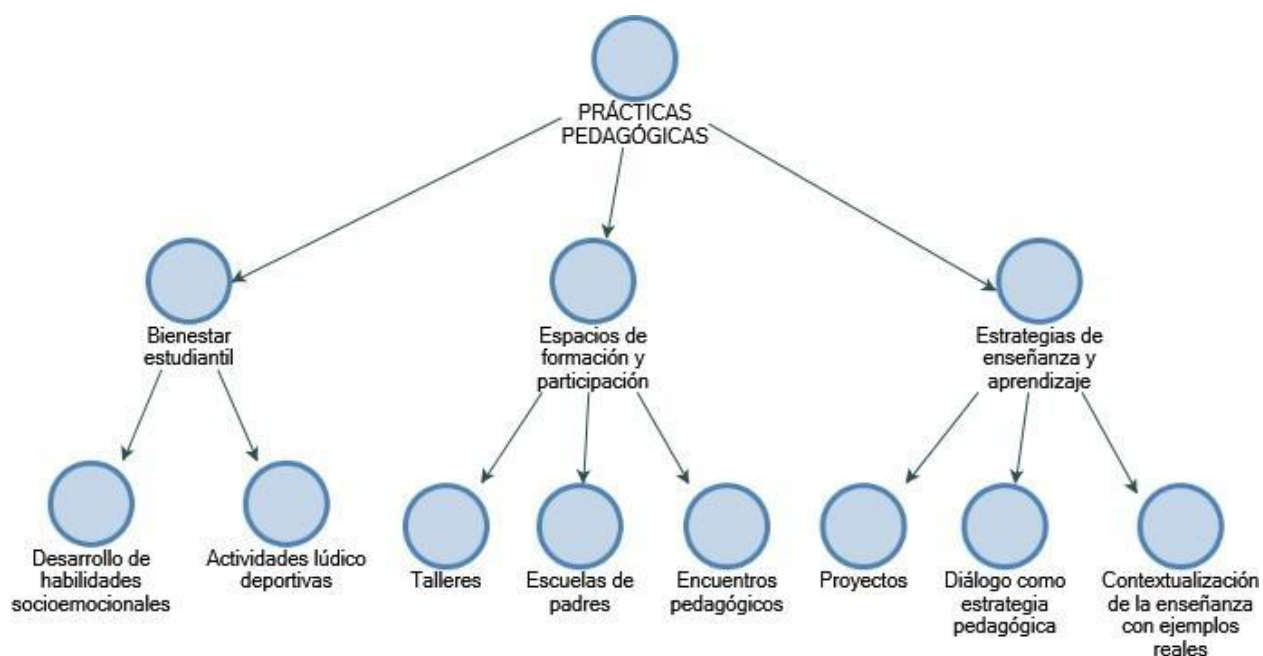
Nota. Exportado del software NVivo

El primer gran núcleo temático —Prácticas pedagógicas— se refiere a las estrategias, metodologías y acciones concretas que los docentes implementan en la institución en el

marco de la Cátedra de paz y Educapaz, en tres ejes principalmente: las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los espacios de formación y participación y lo específico de bienestar estudiantil, tal como se expone en el siguiente mapa de proyecto de la figura 11.

Figura 11

Temas y subtemas en la categoría prácticas pedagógicas



Nota. Elaboración propia con apoyo del software Nvivo

Para el caso del grupo temático de bienestar estudiantil y específicamente las prácticas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales se alinean con la normativa de Desempeños de Educación para la Paz del MEN en la que se cita textualmente:

Esta propuesta de desempeños de Educación para la Paz busca que los estudiantes trasciendan los procesos cognitivos desarrollados en el área de Ciencias Sociales y que sirven como cimiento para alcanzar a desarrollar las habilidades

socioemocionales necesarias para participar, de una forma informada y responsable, en iniciativas, proyectos y acciones para la construcción de la paz en su contexto. (p. 194)

Para el caso de los docentes participantes se resume en la siguiente frase:

Entonces nuestras prácticas en el aula ya van relacionadas con el contexto, implementando un seguimiento y ajustes a esa transformación que vamos realizando, enfocándonos mucho en la parte socioemocional, fortaleciendo toda esa parte, porque tenemos comunidades que vienen de procesos muy tristes, muy dolorosos, que les ha costado perdonar, que les ha costado un poco pasar la página. Entonces nuestras prácticas pedagógicas van muy relacionadas a esa construcción socioemocional que, paso a paso, nos va llevando a mejorar la convivencia pacífica. (Entrevista personal-LPOG).

Con referencia a las actividades lúdico-deportivas, se describen en el marco de la interacción con otras instituciones que también son PDET (4 en total) y que son realizadas con la intención de crear redes y compartir experiencias frente al desarrollo de la cátedra y su implementación dentro del currículo. Otro de los grandes subtemas se enmarcó en los espacios de formación y participación; para el caso específico de los talleres, los resultados de este estudio se alinean con los encontrados por Vergel et al. (2016), quienes también documentan la estrategia como una práctica constructivista, que según los docentes participantes de su investigación aporta de manera significativa para viabilizar el trabajo en grupo y, en consecuencia, solucionar situaciones problemáticas por medio de la reflexión crítica y la comunicación. Para el caso específico de la Institución participante de Ataco los docentes se refirieron de esta manera:

Talleres de reflexión por grupos y al final hacemos mesas redondas, por grupos y cada grupo sale —digamos un líder— que va a dar su experiencia a partir de ¿cómo resolviste? bueno ejemplo, ¿cuáles fueron tus experiencias en algún momento del colegio? de cualquier grado que hayas pasado, qué tuviste una experiencia de conflicto con alguien ¿cómo lo resolviste? sino no lo has resuelto, si te afectó, si afectó a los demás y entonces ellos empiezan a dar sus propias explicaciones. (Entrevista individual-OCS).

El estudio de Ríos y Gaviria (2023) también reflexionó sobre la importancia de considerar la interacción familia-escuela en el marco de la cátedra de paz; teniendo como base que es allí, como espacio de socialización primaria donde los individuos aprenden hábitos, interrelaciones y valores que son fundamentales a la hora de aprender a resolver los conflictos. De igual forma los autores señalan que familia y escuela no sólo se deben considerar como espacios interdependientes, sino que deben ir en la misma dirección. Para el caso de los encuentros pedagógicos, se describen como escenarios en que participan y se forman en derechos humanos, por ejemplo, y que dejan una reflexión.

En esta misma línea, el diálogo como estrategia pedagógica para la paz, se configura como un aspecto central para fomentar la participación colectiva en el marco de actividades pedagógicas de gran envergadura social y que realmente trasciendan las fronteras de las instituciones (Sánchez, 2020). Los entrevistados de la institución de Ataco también le dan relevancia, en tanto, lo han logrado extender a toda la comunidad educativa:

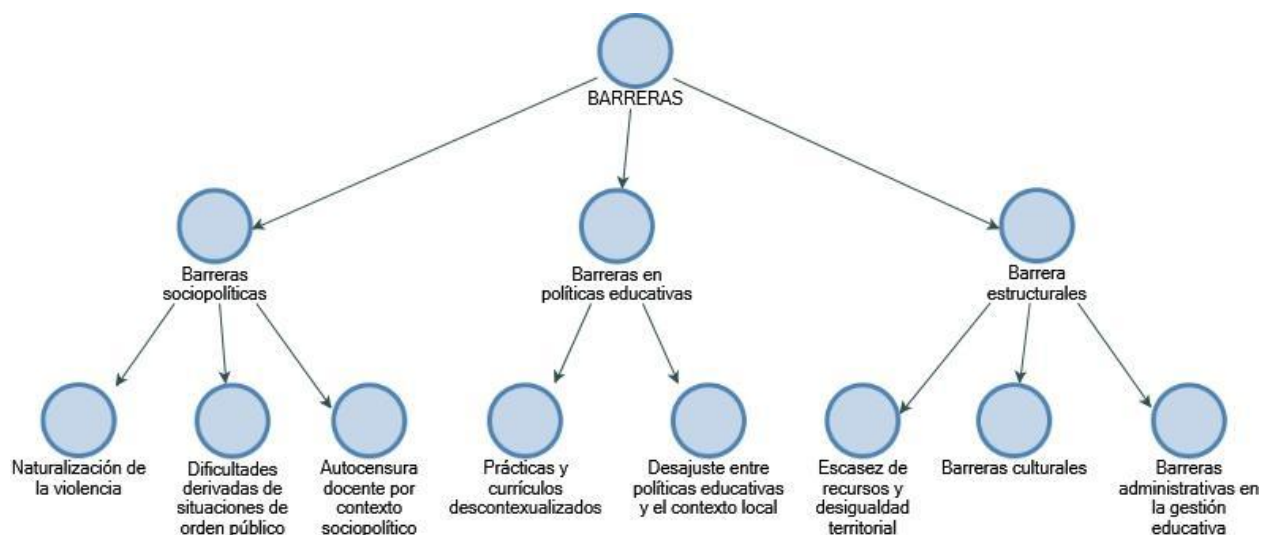
En algunas ocasiones se ha realizado las escuelas de padres con los padres de familia, pues que ahorita no se llaman escuelas de padres, sino escuela de familia, se ha fortalecido esa parte porque se les han ofrecido a ellos en los talleres se han hecho

diálogo, diálogo con los padres y se ha mirado como la situación más digamos como más a fondo (Participante grupo focal).

8.1.1. Barreras

Figura 12

Mapa de proyecto de la categoría Barreras



Nota. Elaboración propia con apoyo de software Nvivo 12

De acuerdo con las barreras identificadas en aspectos sociopolíticos los entrevistados hicieron referencia de manera frecuente a temas relacionados con la imposibilidad de tratar algunos temas debido al contexto sociopolítico, la naturalización de la violencia y por supuesto dificultades de orden público.

En cuanto a las barreras identificadas frente a la discrepancia entre las políticas nacionales y/o locales y la brecha en la implementación o adaptación al contexto de Ataco, es un aspecto también documentado en la literatura. Rivas et al. (2019), exponen que la Cátedra de paz y en general la educación para la paz han tenido un avance normativo robusto,

leyes, sentencias y Decretos, entre otros, que pueden desbordar a los docentes o por saturación o por complejidad. Para el caso de los entrevistados, la idea principal se resume en siguiente cita: “La política pública de la Paz se está construyendo desde los fríos escritorios de las ciudades, cuando uno ve escrita la política pública, bueno, empezando, los currículos académicos de las universidades están descontextualizados de las necesidades de los territorios” (Entrevista personal. OCS).

De igual manera los entrevistados llamaron la atención sobre este punto, aclarando que los currículos de formación docente en la actualidad no responden a las necesidades de educación del país; esto se traduce en que la formación posgradual no articula todo el bagaje teórico con la diversidad de contextos educativos. Las opiniones van orientadas a desarrollar las políticas desde y con los territorios: “(...) les falta mucho contexto, les falta ubicarse en las zonas del posacuerdo; realmente ubicarse y no hablarnos desde la facilidad de sus oficinas, siento que esa es una de las fallas más grandes en el sistema” (Entrevista personal LPOG). Los resultados también son similares a lo encontrado por López-Jiménez et al (2019); los autores concuerdan en que la educación actual, —en los distintos ciclos de formación— tienen falencias, las cuales podrían superarse en parte teniendo en cuenta el contexto de posacuerdo; que no es un reto fácil dado que implica desaprender y reaprender con el propósito de dejar atrás años de violencia sistemática y con diversidad de expresiones. Este argumento en parte es compartido por Sánchez (2020) quien acota que estos procesos son lentos.

Frente a este mismo tema, Benítez (2023), puntualiza que las áreas de oportunidad en la implementación de la cátedra en contextos vulnerables suponen mayor cualificación docente, enfoques participativos y superar tanto las barreras sociales como estructurales que

todavía impactan de manera negativa la puesta en marcha de estas iniciativas.

Con respecto de los recursos que son asignados para la educación, la percepción de los entrevistados es que existe una desigualdad por ser territorios de zonas rurales y de difícil acceso; advierten en su mayoría que los recursos, tanto económicos como de otra índole son necesarios para darle continuidad a las prácticas que ya tienen establecidas. Refieren intermitencia en los flujos de electricidad y de internet que limitan estrategias o metodologías valiosas en este contexto, por ejemplo, establecer una emisora o el cine foro comunitario con temas de violencia y convivencia. La siguiente cita resumen un poco el sentir:

Muchas veces la Secretaría nos llega con muy pocas herramientas, los recursos no llegan como deben llegar, en primer lugar, no son colegios tan grandes entonces no llegan muchos recursos y además tiene muchas necesidades, Eh, no son destinados de la mejor manera (Entrevista personal, LPOG).

Los entrevistados también hicieron referencia a barreras de tipo administrativo, que responden a la educación tradicional que afectan la motivación de los docentes que quieren innovar en este ámbito.

En cuanto a las barreras culturales, los participantes las enmarcan principalmente en la violencia sistemática que ha permanecido durante mucho tiempo en Ataco, de esta forma

Una de las dificultades, yo creería, pues es que pues la zona estaba afectada mucho de violencia. Y entonces eso ha venido como quién dice trascendiendo. Entonces, una de las dificultades es que el padre de familia pues a veces es muy reacio a decir yo soy así ¡yo no voy a cambiar! yo eso... aquello... ¿sí? Eh eso es una como de las barreras que se ha encontrado; también digamos parte del machismo también que a

veces, Eh, las mamitas son sometidas bajo el mandato de los varones, de los hombres y entonces, pues eso también repercute en los niños y ellos traen como también esa problemática al aula de clase. (Participante grupo focal)

En palabras de Cabezudo (2013), una buena propuesta en educación para la paz debe hacer que la comunidad educativa y en especial los estudiantes reconozcan la problemática del desarme, conflicto, los derechos humanos por medio de aspectos que emergen de su propia realidad, llamada realidad micro y extrapolarlos con análisis macro, realidades mucho más complejas o lejanas.

8.1.2. Impactos

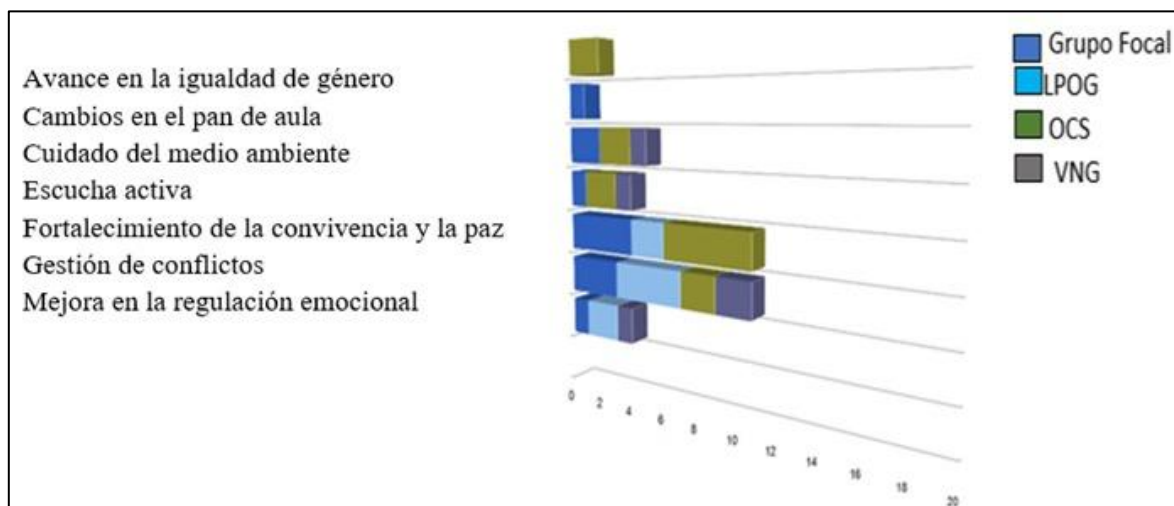
Los impactos que reportaron los docentes y directivos docentes participantes están muy en línea con lo reportado por Rivas et al. (2019) que expone que:

La Cátedra de Paz puede dar un impulso a temas cruciales de la educación para la paz, al desarrollar nuevas maneras creativas y hacer uso de la autonomía en los diseños curriculares y estrategias pedagógicas. Cada establecimiento educativo mantiene la autonomía para seleccionar cuáles de los materiales propuestos adaptará e implementará con sus estudiantes o para desarrollar nuevos materiales y estrategias (p. 246).

En ese sentido documentan impactos positivos de la implementación de la Cátedra de paz en el municipio de Ataco, en temas como la igualdad de género, las competencias emocionales, el cuidado del medio ambiente, y la escucha activa entre otros tal como se expone en la figura 13.

Figura 13

Impactos de la catedra de paz



Nota. Elaboración propia con apoyo del *software Nvivo*

Al respecto un participante del grupo focal expresa:

Entonces, digamos que, si han venido dando y si ha venido manejando, ya no se presentan tanto problemas como antes, antes había mucha pelea, se roba, falta cambiar cositas ¿sí? pero yo sí creo que ha habido cambio hartito y se ha evidenciado ese cambio de los muchachos, los muchachos hablan más y actúan menos. Primero ya piensan las cosas (...). (Participante grupo focal)

Los participantes han notado cambios positivos en la gestión de conflictos, se ha fortalecido la escucha activa, han trabajado sobre la igualdad de género y han tratado de articular los diversos actores académicos para gestionar proyectos transversales.

8.1.3. Aportes de Educapaz

Figura 14

Principales temas sobre los aportes específicos de Educapaz



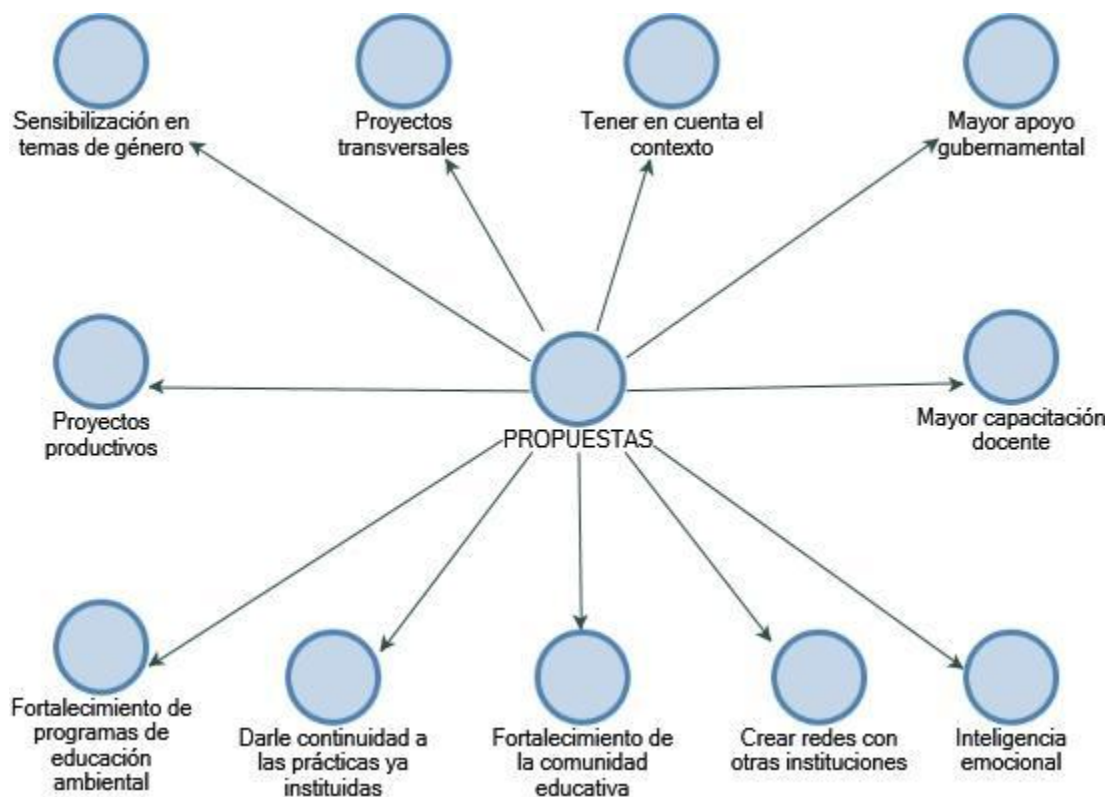
Nota. Elaboración propia con apoyo de *software NVivo*

En cuanto a la estrategia Educapaz, los docentes y directivos docentes expresaron gratitud por la propuesta y por los múltiples espacios de formación, dado que, han sido significativos para avanzar en prácticas más contextualizadas y compartir con otras instituciones experiencias notables que hayan tenido gran impacto (figura 14). Se valoran también los aportes materiales y económicos tan necesarios en este contexto de vulnerabilidad.

8.1.4. Propuestas

Figura 15

Mapa de propuestas



Nota. Elaboración propia con apoyo del *software Nvivo*

8.1.5. Algunas generalidades sobre las prácticas pedagógicas

Dentro de las metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la convivencia, fueron protagonistas el aprendizaje activo, participativo; y en el cual primó el diálogo y la reflexión, estas se subdividieron en subcategorías: Diálogo y escucha activa que son prácticas que promueven la comunicación asertiva, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo respetuoso y la escucha activa, se destacaron la discusión en grupo, diálogos socráticos, círculos de diálogos y de lectura,

grupos de trabajo y juego de roles, taller de resolución de conflictos, Memoria histórica e implementación de narraciones de paz, talleres de reflexión artes para la paz y creación de portafolios; y por último el aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde se destaca el aprendizaje basado en redes.

Desde las estrategias de trabajo (comunitario), campo en el que se involucra la comunidad educativa, en el trabajo conjunto para la construcción de paz se destaca el trabajo con padres de familia y la integración de todos los actores educativos. En esta se destacan los círculos de diálogo, los talleres de memoria histórica, la escuela de padres, las reflexiones colectivas, las artes para la paz, talleres de resolución de conflictos y mediación y los talleres de solución de conflictos.

Sumado a esto, se tiene el desarrollo de competencias socioemocionales, que se enfocan en formar en el estudiante actitudes que lo lleven a desenvolverse como agente de paz; aquí primaron educación emocional, la educación para la paz, juegos cooperativos, meditación, taller de manejo de emociones, técnicas *mindfulness*. En este primer proceso se identificaron más de treinta prácticas pedagógicas que los docentes desde los programas de Educapaz y la cátedra de paz proponen para contribuir a afianzar la cultura de paz y la convivencia en los colegios públicos rurales.

Dentro de las prácticas pedagógicas también se identificaron las siguientes características metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la convivencia, estrategias de trabajo comunitario y como se mencionó desarrollo de competencias socioemocionales. Las metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la convivencia que buscan aprendizaje activo, participativo, enfocadas en el diálogo y la reflexión, inicialmente se encuentran establecidas en el macro-curriculum. Está establecido en la ley 1732, Ley Cátedra de Paz, en

su artículo 1, parágrafos 2 y 3; crea la cátedra para fortalecer la cultura de paz, cuyo propósito es establecer y fortalecer un ambiente para el estudio, un lugar de reflexión y debate acerca de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que apoye la educación con relación a la convivencia respetuosa, basada en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Ley 1732 de 2014).

Con referencia a las metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la convivencia, se evidencia una diferencia marcada entre la cátedra y el programa Educapaz. En el caso de la cátedra de paz, se enfocan en la resolución de conflictos, el diálogo socrático y la memoria histórica y el reconocimiento del otro; están centradas en el estudiante. Estas prácticas van enfocadas desde el diálogo, un ejemplo, como señala un docente.

La cátedra de paz, como les digo a mis estudiantes, no es rellenar un cuaderno y aprenderme normas, aprenderme las normas de convivencia, el miedo a ser evaluado y el miedo a anotar en el observador, sino que tengamos los niños una conciencia y la importancia de resolver pacíficamente los conflictos con el otro, que no piensa como yo, que el otro, que es distinto a mí (Docente 1).

De otro lado, Educapaz centra su trabajo en la educación socioemocional, competencias psicosociales, ciudadanas y sociolaborales para fomentar la salud, con miras a mejorar las condiciones de las poblaciones que más han sido impactadas por la violencia en el país. Su actividad se centra en talleres de reflexión y en proyectos productivos que buscan involucrar a las familias y comunidades.

La síntesis para este primer objetivo sobre las estrategias pedagógicas desarrolladas en la Institución Jorge Eliécer Gaitán en el marco del programa Educapaz y la Cátedra de

Paz, se resume en que: a partir de los discursos de los y las docentes, se evidenció un trabajo pedagógico fuertemente influido por el contexto sociopolítico, que exige procesos de ajuste, autocensura y reflexión permanente frente a lo que se puede o no abordar en el aula. Igualmente, las prácticas pedagógicas identificadas muestran articulación con dimensiones socioemocionales, culturales y comunitarias, a través de metodologías participativas como los talleres, las actividades lúdico-deportivas, los espacios de diálogo y las escuelas de familia. Estas prácticas se alinean con las disposiciones normativas del MEN en torno a la educación para la paz, y con diversos hallazgos en la literatura académica que destacan el potencial transformador de las pedagogías situadas y/o contextualizadas.

No obstante, también se identificaron barreras significativas que limitan el alcance y sostenibilidad de estas estrategias. Entre ellas se encuentran las tensiones entre las políticas públicas centralizadas y las realidades territoriales, la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos, la persistencia de violencias estructurales y culturales, y las dificultades derivadas de modelos educativos tradicionales, que son poco flexibles ante la innovación pedagógica que se requiere.

A pesar de estos obstáculos, los impactos percibidos por la comunidad educativa indican avances significativos en términos de convivencia escolar, equidad de género, fortalecimiento de habilidades socioemocionales, conciencia ambiental y construcción de ciudadanía. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de seguir consolidando propuestas pedagógicas contextualizadas, participativas y con enfoque territorial, que permitan profundizar en los procesos de construcción de paz en escenarios escolares rurales como el de Ataco.

8.2 Segundo objetivo específico: conceptos de paz

8.2.1. Enfoque conceptual

Congruente con el segundo objetivo que se planteó en esta investigación sobre interpretar los conceptos de paz presentes en el programa Educapaz y la Cátedra de Paz y que contribuyen a afianzar cultura de Paz y la convivencia en los colegios públicos rurales del municipio de Ataco, zona posacuerdo sur del Tolima, se explicará los conceptos de paz presentes desde Educapaz y la Cátedra de paz. Es importante precisar que además de las conceptualizaciones descritas en el marco teórico, desde Alfredo Molano y en el marco y la ausencia del conflicto, se encontraron otras perspectivas que no necesariamente responden a un marco conceptual único, sino que expresan diversidad de perspectivas y maneras de abordar la paz. En la tabla 8 se describen algunos contrastes y confluencias:

Tabla 8

Definiciones de paz Cátedra y Educapaz

Eje temático	Cátedra de paz	Educapaz
Definición de paz	Se orienta más hacia la convivencia promoviendo la ausencia de violencia y el desarrollo de competencias ciudadanas para la resolución de conflictos	Se centra en la paz territorial, pacífica, entendida como un proceso de transformación de relaciones sociales en los territorios afectados por el conflicto armado y la desigualdad

Eje temático	Cátedra de paz	Educapaz
Paz trabajada	Paz negativa y positiva: aborda la prevención de la violencia y el desarrollo de valores democráticos	Paz positiva: busca la equidad, la reconciliación y la transformación de estructuras que generan violencia
Vinculación con el territorio	Tiene un enfoque más normativo y estructurado, con lineamientos diseñados a nivel nacional	Trabaja la paz desde la realidad de cada territorio, con un enfoque contextualizado y participativo
Énfasis en la reconciliación	Enfatiza más en la formación de competencias ciudadanas y la convivencia pacífica en la escuela.	Incluye el perdón, la memoria histórica y la justicia restaurativa como herramientas para la paz.

Nota. Elaboración propia

Específicamente en documentos oficiales de Educapaz se puede extraer citas textuales que dan cuenta del contenido global y de los acercamientos al concepto de paz. Por ejemplo, en la Cartilla de apoyo a la orientación escolar Educapaz Con-tacto la paz se entiende como un proceso de formación ciudadana que incluye la participación de la sociedad en su conjunto y la construcción de valores democráticos. También se conceptualiza desde una perspectiva territorial y comunitaria ya que se vincula con la transformación de las relaciones sociales y la justicia restaurativa

Educapaz es una alianza de organizaciones de la sociedad civil que implementa estrategias de acción local, investigación e incidencia en políticas públicas educativas

para fortalecer la educación rural, la educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación, y las capacidades institucionales y comunitarias para la construcción y consolidación de la paz. (p.5)

Su enfoque de paz parte de cambiar las dinámicas de violencia estructural y cultural para propender por la equidad y el desarrollo sostenible. En esta misma cartilla se explicita que esta propuesta tiene como objetivo cuestionar y transformar aspectos tanto personales como sociales que están intrínsecamente ligados a la naturalización de la violencia. La concepción que tienen de los docentes es de un rol trasformador que es capaz de comprender y abordar esas relaciones y traducirlas en prácticas de convivencia y mejora en las relaciones en el marco de la democracia.

Por otro lado, la Cátedra de paz tiene un enfoque más centrado en la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas para prevenir la violencia y fortalecer el tejido social a través de la educación formal, dado que la rige la Ley 1732 de 2014. Su marco conceptual está basado en la idea de paz negativa —ausencia de conflicto— y paz positiva, que abarca tanto el fortalecimiento de la justicia social como el respeto por los derechos humanos. Al respecto se puede leer en el documento Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de paz del Ministerio de Educación (2015) que:

Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general. En este sentido, en este enfoque se busca tanto la paz negativa (ausencia

de violencia directa), como la paz positiva (ausencia de violencia estructural) propuesta por Galtung. (p. 8)

Al respecto Vásquez (2020) acota que las definiciones de la paz, en el marco de la educación que integran los estudios de la Cátedra, se podrían agrupar en tres vertientes conceptuales: “la paz según el sociólogo noruego Johan Galtung, la paz según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la paz como un derecho y un deber constitucionales” (p. 225).

Finalmente, frente a este punto es importante precisar que cada una de las aproximaciones al concepto de paz se desea traducir en prácticas pedagógicas que van desde las competencias socioemocionales hasta la educación ambiental; por lo que lo mencionado anteriormente, no implica que las conceptualizaciones sean excluyentes, sino que, por el contrario, son complementarias y ponen énfasis en la paz como un proceso multidimensional que debe trabajarse en los diferentes ámbitos educativos.

8.2.2. Estrategias y metodologías

Frente a este punto, es necesario puntualizar que tanto Educapaz como la Cátedra para la paz, comparten el objetivo de promover la paz en Colombia, pero difieren en sus estrategias y metodologías. Por un lado, Educapaz se centra en intervenciones comunitarias adaptadas a contextos específicos mediante el uso de metodologías participativas y colaborativas, para el caso de la Cátedra de paz, se integra formalmente el currículo escolar, y tiene un énfasis marcado en formas en valores y competencias ciudadanas a través de secuencias didácticas más estructuradas, la tabla 9 recoge algunas características de las dos propuestas:

Tabla 9

Características de las dos propuestas

Eje temático	Cátedra de paz	Educapaz
Implementación	Aplicación en el currículo escolar en todos los ciclos educativos	Acompañamiento en el territorio con educadores, comunidades y líderes locales
Metodología	Usa metodologías de enseñanza en el aula, con secuencias didácticas y desempeños específicos	Se basa en metodologías de aprendizaje colaborativo, círculos de diálogo y proyectos de impacto social.
Actores clave	Instituciones educativas, Ministerio de Educación, docentes y estudiantes	Organizaciones de la sociedad civil, docentes, orientadores, familias y comunidades
Flexibilidad	Se implementa con una estructura más definida, con lineamientos nacionales y materiales estándar	Se adapta a las realidades de cada territorio, promoviendo estrategias diversas según el contexto

Nota. Elaboración propia

Para el caso de la Cátedra de paz se dan orientaciones para los docentes¹⁰ con secuencias didácticas para facilitar la implementación en los diversos niveles educativos, lo que permite estructurar las clases. Así el documento de Orientaciones es explícito en decir

¹⁰ <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/catedra-de-la-paz>

cuáles son las categorías y cómo se vinculan con el Decreto reglamentario 1038 de 2015, y adicionalmente resalta que ya existe multiplicidad de estrategias pedagógicas creativas y participativas que reemplazan las que son meramente trasmisionistas. Igualmente, en el documento de Secuencias didácticas de educación para la paz del MEN (2016), se presentan para todos los grados con el tema específico a trabajar y varias actividades asociadas como se puede ver en la tabla 10.

Tabla 10

Secuencia didáctica grado 8° eje 1 sesión 4

Tema cátedra de paz			
Diversidad y pluralidad			
Competencias ciudadanas	Estándares de Competencias	Desempeño general	Desempeños específicos
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias - Analizo mis prácticas cotidianas e identifiqué como mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación.	Comunicativas - Escucha activa Cognitivas - Toma de perspectiva	Reflexiona acerca de su rol frente a las situaciones de discriminación que le rodean, y reconoce su contribución al cambio de esas situaciones y a la promoción de la inclusión en su entorno.	Desarrolla competencias claves para disminuir prejuicios o actitudes de discriminación hacia otros, como la escucha activa, la toma de perspectiva, la identificación de emociones y la empatía.

Nota. Secuencias didácticas de educación para la paz (MEN, 2016).

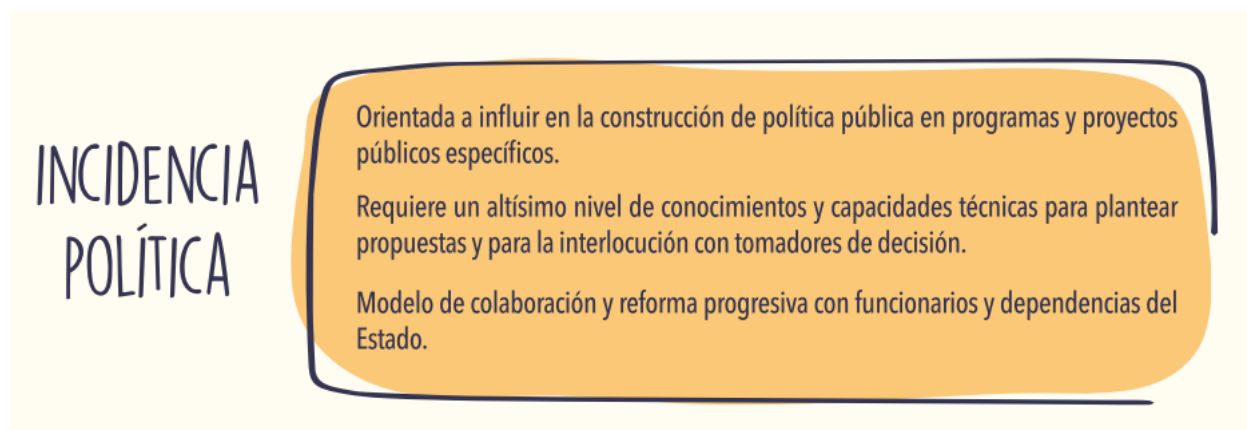
No obstante, los lineamientos y las orientaciones no excluyen que las instituciones sean incentivadas a desarrollar proyectos pedagógicos que aborden temas como la memoria

histórica y la justicia social, entre otros, de forma que puedan adaptar los contenidos a las necesidades y realidades de su contexto inmediato.

Por otro lado, para la propuesta Educapaz se tiene que principalmente se enfoca en acciones locales, investigación e incidencia para construir paz en Colombia y de manera especial en las comunidades rurales afectadas por el conflicto armado. Su metodología es participativa y adaptada a las realidades específicas de cada territorio. La iniciativa trabaja en colaboración con diversas organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas y comunidades locales, con el fin de fortalecer redes que promuevan la educación para la paz y el desarrollo sostenible en las diferentes regiones del país. Tiene documentos — Herramientas para la incidencia—que también compilan material para poder trabajar el tema y contienen herramientas metodológicas y conceptuales. En la figura 16 se puede ver el ejemplo de la Guía 1. ABC sobre la incidencia de Educapaz (2020) que responde a preguntas sobre qué es y qué implica hacer incidencia:

Figura 16

Módulos trabajados en la Guía 1 Educapaz



Nota. Herramienta para la incidencia Guía; Educapaz (2020, p. 11)

En las páginas oficiales de la propuesta Educapaz también se puede encontrar material didáctico y orientaciones para poner en marcha el programa; así mismo, se encuentra Caja de Herramientas de Educapaz, Diplomados y cursos de formación, plataformas para la gestión y la incidencia local, y material formativo sobre justicia transicional y prácticas restaurativas.

Finalmente, frente a este tópico se puede concretar que Educapaz se caracteriza por estrategias comunitarias donde la paz se entiende como un proceso de transformación social, mientras que la Cátedra de paz tiene un enfoque curricular y normativo ya que está integrada como una estrategia obligatoria en el sistema educativo colombiano. En congruencia, su metodología se basa en transversalizar la paz en el currículo, por lo que su implementación es más regulada y estandarizada, con lineamientos definidos por el MEN.

8.2.3. Vinculación con políticas educativas

Aunque la naturaleza y el origen de ambas iniciativas es distinto, Educapaz tiene alcance e influencia en diversas regiones del país, con especial atención de aquellas zonas afectadas por el conflicto armado y también promueve prácticas pedagógicas innovadoras y contextuales. La tabla 11, recoge algunas apreciaciones al respecto:

Tabla 11

Articulación de las dos propuestas con la normativa

Eje temático	Cátedra de paz	Educapaz
Marco normativo	Basada en la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que establecen la enseñanza de la paz en todos los establecimientos educativos	Surge de iniciativas de la sociedad civil y organizaciones de paz
Relación con el currículo oficial	Es un requerimiento legal en todas las instituciones educativas del país	No es obligatoria en las instituciones, sino que busca ser una estrategia complementaria
Vinculación con el posconflicto	Se enfoca en una educación ciudadana general, que incluye el postconflicto, pero también otros ámbitos de convivencia y ciudadanía	Se articula directamente con el Acuerdo de Paz de 2016, promoviendo la reconciliación en zonas afectadas por el conflicto

Nota. Elaboración propia

Educapaz también se alinea con diversas políticas orientadas a la construcción de paz y la mejora en la educación en contextos específicos. Al respecto en su página oficial se pone de presente la intención de la propuesta:

Nos proponemos que las buenas prácticas de educación para la paz que se construyen desde escuelas, comunidades, políticas públicas y organizaciones de la sociedad civil, lleguen a todo el país, especialmente a los territorios afectados por el conflicto armado. Para eso hemos creado un programa que busca fortalecer al sistema educativo colombiano mediante alianzas territoriales, nacionales y globales. (página oficial Educapaz)¹¹

Así las dos iniciativas tienen alcance nacional y se vinculan con la normativa actual sobre construcción de escenarios de paz.

Como síntesis de este segundo objetivo, es importante precisar que los enfoques conceptuales de la Cátedra de paz y de Educapaz no deben leerse como propuestas excluyentes, sino como apuestas complementarias que responden a diferentes necesidades educativas y contextuales. Mientras la Cátedra de paz —fundamentada en la Ley 1732 de 2014— tiende a una estructura más normativa y formal, centrada en la formación de competencias ciudadanas y la promoción de una convivencia pacífica dentro del currículo escolar, Educapaz propone una visión más situada y transformadora, orientada a la paz territorial desde prácticas pedagógicas vinculadas al entorno comunitario.

Ambas iniciativas dialogan, en mayor o menor medida, con los planteamientos de Galtung (2016), que, como se mencionó en el apartado del marco teórico distingue entre paz

¹¹ <https://educapaz.co>

negativa, entendida como la ausencia de violencia directa, y paz positiva, que implica la superación de las violencias estructurales mediante la justicia social, la equidad y el fortalecimiento de relaciones sociales basadas en el respeto a los derechos humanos. En ese marco, Educapaz se alinea más explícitamente con la noción de paz positiva, al asumir un rol activo en la transformación de estructuras generadoras de conflicto y desigualdad, mientras que la Cátedra de paz transita entre ambas nociones, pero con un énfasis marcado en la paz negativa como punto de partida para la convivencia.

Así mismo, resulta pertinente considerar el enfoque de la paz imperfecta, que reconoce las limitaciones de cualquier construcción de paz en contextos atravesados por desigualdades históricas, tensiones sociales y memorias conflictivas (Hernández, 2024). Esta mirada no idealiza la paz como una meta acabada, sino como un proceso en disputa, en el que diferentes actores aportan desde sus prácticas cotidianas, sus saberes y sus resistencias. En ese sentido, las definiciones y aproximaciones aquí revisadas permiten entender la paz no como un concepto acabado o único, sino como una noción plural y en permanente construcción, que se enriquece en la medida en que se articula con experiencias pedagógicas concretas en los territorios, para este caso específico rurales y de posacuerdo, como Atacotolima

8.3 Objetivo específico tres: sistematizar las prácticas pedagógicas

Para este objetivo específico se buscó sistematizar las prácticas pedagógicas del programa Educapaz y la Cátedra de Paz con el fin de promover su implementación y fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz en la comunidad educativa de la institución participante. Sin embargo, es importante precisar que el término *sistematizar* se emplea en un sentido operativo, referido a la organización y análisis de la información

recogida en torno a las prácticas que contribuyen a la construcción de cultura de paz y la convivencia escolar. No se hace referencia al enfoque metodológico propio de la educación popular, en el que la sistematización implica procesos más amplios de reflexión colectiva y producción de conocimiento a partir de la experiencia vivida. De esta manera, partiendo de organización analítica, se formularon recomendaciones orientadas a fortalecer tanto la implementación de la Cátedra de Paz como del programa Educapaz, considerando las condiciones contextuales, los desafíos identificados en la literatura y los aportes de los actores educativos participantes.

A partir del análisis de las prácticas recogidas y en diálogo con la literatura especializada, uno de los desafíos identificados en la literatura hace referencia a la brecha entre el avance normativo y la coherencia en la aplicación (Rivas et al., 2019). Al respecto argumentan los autores que llama la atención que en Colombia existen numerosas normativas y lineamientos frente al respeto de los derechos humanos y la sana convivencia, sin embargo, muchas veces es difícil traducirlas en el currículo. En esa medida, la recomendación es fortalecer la formación docente para apoyar en la comprensión y aplicación de estas normativas en el aula y que haya mayor pertinencia y apropiación local (Benítez, 2023). Esta orientación se puso en práctica en la institución Educativa a través del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes en proyectos productivos como la huerta escolar y el proceso del café, que de base promueve una pedagogía centrada en proyectos situados y contextualizados que aporten a la mejora en la convivencia. Estas iniciativas evidencian el potencial transformador de la Cátedra cuando se articula con el entorno y se basa en las capacidades comunitarias.

Para este tercer objetivo específico, también las recomendaciones expuestas permiten avanzar hacia una implementación más significativa, contextualizada y transformadora de la Cátedra de paz, en consonancia con las posibilidades y capacidades del contexto educativo de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán. Esta mirada se alinea con los postulados de Hernández (2024), Mouly (2022) y Muñoz (2001), quienes conciben la paz como un proceso permanente, situado, y en el que participan diversos actores. Aunque los hallazgos permiten afirmar que persisten brechas entre el desarrollo normativo y su concreción práctica, con especial atención en contextos rurales y de alta vulnerabilidad, donde las propuestas pedagógicas no siempre logran traducirse en experiencias educativas con sentido para los estudiantes; una recomendación posible es incluir a los docentes y líderes comunitarios en el diseño de estas estrategias pedagógicas para aumentar su aplicabilidad.

Otro aspecto muy relacionado es el enfoque teórico carente de una aplicación práctica suficiente; aunque la Cátedra tiene bases normativas sólidas, no necesariamente se traduce en experiencias significativas para los estudiantes. Con respecto de este tema, Ríos y Gaviria (2023), puntualizan que la Cátedra debe trascender la asignatura, en armonía con los propósitos planteados en la normativa: “el aprendizaje de las competencias ciudadanas sólo se consolida tras la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción” En esa medida, la recomendación es incorporar el aprendizaje experiencial y vincular a los estudiantes con iniciativas comunitarias que promuevan la reconciliación y la resolución pacífica de conflictos. Para el caso específico de la Institución participante, se documentó la implementación de talleres, cine-foros y otras actividades culturales que han permitido abrir espacios de reflexión en torno al conflicto, la paz y la convivencia. Algunas películas

proyectadas sirvieron como entorno de conversación entre docentes y estudiantes, para facilitar el pensamiento crítico y el reconocimiento de los contextos locales.

Otro aspecto documentado por Ríos y Gaviria (2023), es que a pesar de los esfuerzos la prevalencia de violencia, acoso escolar y conflictos familiares sigue siendo alta, por lo que se requiere redoblar esfuerzos en esa línea. La Cátedra también presenta complejidades para su implementación en contextos específicos; el estudio de Benítez (2023), trabajó el impacto en las comunidades afro y contextualiza al respecto: a pesar de los avances en términos de reconocimiento de derechos, las comunidades afrocolombianas siguen enfrentando altos niveles de discriminación; lo anterior claramente afecta la efectividad de la Cátedra en la transformación social. En ese sentido, documentó grandes avances y la recomendación sobre adoptar enfoques pedagógicos culturalmente sensibles, lo que necesariamente implica cualificar a los docentes en pedagogías interculturales.

Frente a este último punto también coinciden Cortés y Díaz (2020) y Ríos y Gaviria (2023) que insisten en la importancia de la formación docente y conocer las historias de vida de sus estudiantes para contextualizar el aprendizaje. Para el ejemplo de la educación socioambiental concretamente el estudio de Segura y Perdomo (2021), se especifica que en el marco de la Cátedra de paz se requiere una estrategia territorial que integre tanto los aspectos ambientales como los sociales y culturales de manera vinculada, sin embargo en la práctica y en las áreas curriculares casi siempre están fragmentadas, por lo que no se facilita una comprensión amplia de la realidad; finalizan estos autores que de todos los temas que sugiere la cátedra el menos abordado es la educación socioambiental, lo que impacta de manera significativa que los estudiantes comprendan la relación que tiene el conflicto armado con el detrimento de los recursos naturales.

Este punto está muy relacionado con lo expuesto por García et al. (2024), quien documenta que hay una implementación desigual de la Cátedra en los distintos planteles educativos; es decir, no se desarrolla de manera uniforme en todas las instituciones lo que claramente genera diferencias en la apropiación de contenidos y experiencias por parte de los estudiantes. En coherencia se recomienda trabajar fuertemente por disminuir las brechas de implementación.

Falta de evaluación

Frente al proceso de evaluación los autores revisados coinciden en que es problemático, dado que no existen mecanismos claros ni sostenibles para evaluar el impacto de la cátedra en las distintas comunidades en que se implementa, ni para garantizar su continuidad en el largo plazo y no existen indicadores específicos (Benítez, 2023; Segura y Perdomo, 2021). Adicionalmente otros autores como Alcaraz et al. (2023), en sintonía con este argumento de la necesidad de evaluar el impacto recomiendan evaluar percepciones de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familias para encaminar la mejora en las estrategias

Otro aspecto medular para la implementación de la Cátedra en el que la literatura ha hecho énfasis es en la falencia frente a la formación docente, que no debe ser general, sino que requiere unas competencias específicas, para que la amplitud del contenido sugerido no desborde las capacidades de los docentes. (Alcaráz et al., 2023; Cortés y Díaz, 2020; Ríos y Gaviria, 2023; Tejeda y Del Pozo, 2016). En este escenario, se insiste en la urgencia de repensar los currículos y la formación, pero además no circunscribir la cátedra únicamente al contexto escolar sino ampliar el horizonte de aplicación. Otra medida que recoge la literatura es la creación de redes de apoyo y comunidades de aprendizaje entre docentes para compartir

experiencias y estrategias exitosas en la enseñanza de paz. Finalmente, se enfatiza en la necesidad de mayor participación del estamento estudiantil, de forma participativa en la construcción de ambientes pacíficos al interior de sus colegios y comunidades.

Finalmente, para este tercer objetivo específico, las recomendaciones aquí expuestas permiten avanzar hacia una implementación más significativa, contextualizada y transformadora de la Cátedra de paz, en consonancia con las posibilidades y capacidades del contexto educativo de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán y en concordancia con los postulados de Hernández (2024), Mouly (2022) y Muñoz (2001), que se refieren a la construcción de paz como un proceso permanente, situado, y en el que participan diversidad de actores. Los hallazgos permiten afirmar que persisten brechas entre el desarrollo normativo y su concreción práctica, con especial atención en contextos rurales y de alta vulnerabilidad, donde las propuestas pedagógicas no siempre logran traducirse en experiencias educativas con sentido para los estudiantes. Esto evidencia que la Cátedra de paz, aunque se plantea como una apuesta estatal por la reconciliación y la no repetición, no puede reducirse a una intervención normativa descontextualizada. Los aportes teóricos de Galtung (2016) permiten leer críticamente este panorama. En muchos casos, la implementación de la Cátedra ha favorecido una lógica de paz negativa, en la que se prioriza la ausencia de conflicto abierto o violencia directa, sin abordar de fondo las violencias estructurales.

Ahora bien, es necesario resaltar que la paz no implica la ausencia de conflicto, dado que este es inherente a la vida personal, grupal y social. Por estas razones lo que define un contexto pacífico no es la inexistencia de desacuerdos, sino la manera en que estos se tramitan. Por tanto, educar para la paz, en el contexto de la institución no significa evitar el

conflicto, sino desarrollar competencias para gestionarlo de forma no violenta, transformadora y constructiva.

A la luz de los hallazgos en los tres objetivos específicos se evidenciaron tanto confluencias como tensiones en la implementación de la Cátedra de paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán. En primer lugar, se identificó una alta valoración simbólica y normativa de la Cátedra de paz por parte de los docentes entrevistados, quienes reconocen su importancia en la formación para la convivencia y el fortalecimiento del tejido social. Esta percepción coincide con los planteamientos de Hernández (2024) y Muñoz (2001), que entienden la paz como un proceso pedagógico permanente y situado. Sin embargo, al contrastar esta valoración con las condiciones reales de implementación, se hacen evidentes múltiples limitaciones tanto estructurales como pedagógicas, entre ellas: falta de formación docente específica, desarticulación curricular, ausencia de indicadores de evaluación, desigualdad territorial en la implementación y escasa inclusión de enfoques diferenciales.

Una segunda convergencia significativa se da en la percepción que se tiene sobre el carácter fragmentado de la enseñanza para la paz. En otras palabras, a pesar de la existencia de propuestas metodológicas y la normativa que la acompaña como la Ley 1732 de 2014, no se ha logrado una articulación con las dinámicas del contexto institucional de la institución participante, lo cual pone de presente una brecha entre ese avance normativo y cómo se concreta en la práctica. Esto puede leerse alineado con los aportes de Galtung (2016), al evidenciar que, en muchos casos, la implementación de la Cátedra de paz se enmarca en la lógica de la paz negativa, un poco más centrada en la resolución de conflictos, pero menos en transformar la violencia estructural.

También se identificó la necesidad urgente de la formación docente para lograr una implementación significativa de la Cátedra. Esta necesidad aparece como transversal y mediada por la complejidad de parte de los docentes de abordar temáticas sensibles como el conflicto armado o la memoria histórica. Por lo anterior, se hace necesario seguir creando espacios de formación continua, redes de apoyo y comunidades de aprendizaje como lo expresaron los entrevistados y coincidente con posturas de Alcaraz et al. (2023) y Cortés y Díaz (2020).

En este contexto, es importante rescatar la relevancia que tienen otras propuestas como la de Educapaz, que ha podido acompañar procesos de formación docente, producir material pedagógico y en ese sentido, fortalecer a la institución en la convivencia y la construcción de una cultura de paz. La mirada territorial y participativa puede seguir aprovechándose en la institución para contribuir a la disminución de las barreras que se identificaron: sociopolíticas, educativas y estructurales, mediante la promoción del diálogo y el reconocimiento de las diversidades. La experiencia positiva de Educapaz demuestra que es posible la articulación entre los distintos actores sociales, institucionales y comunitarios para seguir construyendo la paz.

Otros resultados significativos hicieron referencia al contraste que se marca entre lo expuesto en términos pedagógicos en la Cátedra de paz y la cotidianidad de la institución. Al respecto los entrevistados expresaron sobrecarga académica, escasa participación estudiantil en la toma de decisiones y dificultades para integrar la Cátedra de paz con continuidad en los currículos. Esto es importante en la medida en que implica la necesidad de repensar la institución como espacio formativo, pero con transformaciones necesarias en el largo plazo. En congruencia con lo expuesto es necesario tener en consideración que la implementación

efectiva de la Cátedra de paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán requiere asumir la paz como una práctica transversal que integre las realidades territoriales históricas y culturales de este municipio, en el marco de una construcción colectiva que también considere toda la comunidad educativa: padres, docentes y estudiantes, tal como se expone en las conclusiones de este trabajo doctoral.

9. Conclusiones

Es importante resaltar que la Cátedra de paz ha logrado consolidarse como un componente curricular en diversas instituciones educativas y, por lo tanto, ha aportado a desarrollar competencias ciudadanas y habilidades para la resolución de conflictos. En esa medida, se recomienda seguir promoviendo ese espacio y generar planes de evaluación para medir el impacto en las diversas instituciones educativas. Se identifican retos significativos para poder traducir las prácticas pedagógicas de paz en procesos sostenibles en el mediano y largo plazo: la cualificación de parte de docentes de manera continua, las barreras institucionales, la brecha de articulación entre normativas nacionales, locales e institucionales, las prevenciones sobre los procesos de paz y la articulación con las comunidades cercanas a estas instituciones.

Igualmente, se retoman argumentos de autores como Mouly (2022) y Hernández, (2024) relevantes en este contexto sobre la paz en Colombia que indican que es un escenario fértil dado los conocimientos tanto teóricos como prácticos. Por lo que es importante reconocer las posibilidades que tiene Colombia para avanzar en la construcción permanente de escenarios de paz. En ese sentido, se rescata la paz es un proceso continuo y permanente, por lo que se debe seguir fortaleciendo el aparato estatal en pro de crear escenarios duraderos. El hecho de la Cátedra esté en la agenda política es un gran avance para concretar acuerdos

sobre la necesidad de involucrar a la sociedad en su conjunto. Los temas centrales de la Cátedra se complementan también con las estrategias y metodologías de Educapaz, que al ser una iniciativa de la sociedad civil tiene gran valor y alcance.

El enfoque de paz imperfecta resulta especialmente útil para comprender las tensiones, contradicciones y potencialidades de estos procesos, que lejos de ser un modelo acabado, la construcción de paz en los espacios educativos debe asumirse como una práctica situada, inacabada y profundamente vinculada a las condiciones concretas de cada territorio. Esta mirada permite valorar tanto los logros parciales como las resistencias locales, sin idealizar los procesos ni negar sus limitaciones, lo que alienta a seguir trabajando en estos procesos. En este marco, Educapaz ha contribuido de manera significativa al fortalecimiento de una pedagogía para la paz desde los territorios, lo que reconoce la diversidad cultural y el papel de las comunidades en la construcción de paz, sus aportes permiten evidenciar que la paz no se enseña solo desde los contenidos, sino también desde las prácticas pedagógicas, las relaciones entre la comunidad educativa y por supuesto el contexto en que se desarrollan.

Otro punto importante para considerar en este contexto es que tanto la Cátedra de paz, como Educapaz deben verse como iniciativas en construcción, para poder entender las limitaciones como oportunidades de mejora. En este contexto, ambas iniciativas han aportado de manera significativa, pero la educación para la paz debe asumirse como un enfoque multidisciplinario que considere la diversidad de realidades sociales, que reconozca la enseñanza de valores y actitudes y también la promoción y defensa de los derechos humanos, lo que claramente exige un compromiso tanto del Estado como de la sociedad en su conjunto.

En este escenario, la escuela cumple un rol central, ya que puede ser tanto un escenario ejemplar de convivencia pacífica como un espacio formador de ciudadanos

comprometidos con la transformación de sus contextos. La implementación de la Cátedra de la Paz debe ser coherente con este enfoque, reconocer y aprovechar las experiencias, programas e iniciativas previas, y construir a partir de ellas para fortalecer una cultura de paz en todos los niveles educativos.

Educar para la paz representa una respuesta necesaria frente a los conflictos contemporáneos y se configura como una vía esencial para la formación de ciudadanía crítica y participativa. La construcción de paz, entendida como una práctica social, está estrechamente ligada a los principios democráticos y requiere una enseñanza basada en la aceptación y el respeto por la diversidad. Finalmente, se ratifica el compromiso de los docentes por implementar estrategias pedagógicas significativas al margen de las complejidades que implica poner en marcha la cátedra en todas las instituciones del país. Lo anterior implica seguir trabajando en la mejora de estas estrategias y en la comprensión de la paz como aspecto multidimensional que precisa de los diversos actores y también de extrapolarse a los contextos más inmediatos de los estudiantes.

9.1 Aportes a la línea de investigación

Este estudio se enmarca en la línea de investigación *Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento*, por lo que uno de los principales aportes es la caracterización de las estrategias pedagógicas de paz, dado que se articula con la mejora de procesos organizativos y administrativos al interior de los establecimientos educativos. De igual manera identificar barreras y brechas de implementación de políticas educativas a nivel nacional como la que está asociada a la Cátedra de paz (1732 de 2014), puede ayudar a consolidar mejores competencias en la gestión educativa de docentes y directivos docentes. Los resultados permiten dar cuenta también de los aportes tanto de la cátedra como de

Educapaz para crear escenarios de paz sostenible, lo que implica una gestión participativa en la toma de decisiones en los entornos escolares; la optimización de recursos, las metodologías que los docentes implementan como el aprendizaje basado en proyectos productivos y adaptados al contexto dan cuenta tanto de la gestión educativa como de la gestión del conocimiento.

En armonía con los postulados anteriores y desde una perspectiva epistemológica hermenéutica, se entiende que el conocimiento no es una representación objetiva de la realidad, sino una construcción situada que parte de la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. En este sentido, la hermenéutica, como postura epistemológica, orienta la investigación hacia la comprensión de los procesos sociales y educativos desde las voces y sentidos que configuran los actores. Esta perspectiva permitió situar los aportes del estudio dentro de un enfoque que privilegia la interpretación de las prácticas pedagógicas de paz en función de los contextos socioculturales en que se desarrollan, reconociendo que dichas prácticas no pueden separarse de las condiciones históricas, simbólicas y relacionales que las sustentan y que, en esa medida, la construcción de paz no puede verse como un proceso inacabado, sino que, por el contrario, precisa de reevaluarse, ajustarse y resignificarse teniendo en consideración que los contextos son cambiantes y por tanto, también las cuestiones sociopolíticas que los atraviesan.

Por otro lado, y de manera más específica las prácticas que expresaron los docentes frente al componente socioemocional impactan directamente la gestión del conocimiento en el aula; de igual forma, las redes que crearon algunos docentes para implementar mejores prácticas pedagógicas refuerzan y concretan el concepto de gestión del conocimiento en el ámbito educativo. Por extensión la formación que provee tanto el Gobierno como Educapaz

a los docentes (diplomados, cursos cortos, talleres, etc.) mejora las prácticas pedagógicas y por esa vía la gestión educativa y del conocimiento, concebida como proceso de comprensión, diálogo y construcción colectiva, en coherencia con los principios de la hermenéutica.

9.2 Limitaciones

Para este estudio en particular las limitaciones estuvieron dadas por las dificultades para el acceso a la información debido a factores contextuales, que pueden haber impactado la riqueza de los datos que pudieron proporcionar docentes y directivos docentes; en primer lugar, temas que son relevantes en este ámbito pero que son sensibles o censurados en la región. En segundo lugar y por esta misma línea, también el tiempo que ellos pudieron dedicar a la actividad pues en el lapso en que se desarrolló el trabajo de campo se presentaron alteraciones en el orden público y esto afectó la disposición de algunos de los participantes para apoyar esta investigación.

Por otro lado, aunque el diseño de las guías de preguntas contó con validación de expertos, no significa que evita los sesgos en las respuestas; en esa medida, es importante tener en cuenta este aspecto en la interpretación de los resultados. Igualmente, como se puede advertir este estudio es de corte transversal lo que implica que en el mediano o largo plazo no se pueda dar cuenta de la evolución del contexto y, por lo tanto, de las prácticas pedagógicas. Finalmente, es importante mencionar que, si bien en los estudios cualitativos no es un propósito la generalización, sí lo es la capacidad de que los resultados sean aplicables a distintos contextos. En este sentido, los hallazgos de este estudio pueden ser útiles para comprender las prácticas pedagógicas en contextos marcados por la violencia, como los otros municipios del sur del Tolima: Planadas, Rioblanco y Chaparral, los cuales comparten el

hecho de haber sido priorizados en los PDET debido al nivel de afectación derivada del conflicto armado.

9.3 Orientaciones para investigaciones futuras

Esta investigación indagó por las prácticas pedagógicas de paz, teniendo como base el potencial transformador de la educación y la firme convicción de que es posible construir escenarios de paz sostenible, que aporten a la mejora del tejido social y mitiguen en gran medida los efectos de la guerra que por décadas ha azotado al país. En esa medida abre campo para nuevas investigaciones que ahonden en aspectos que son de interés en este contexto:

Una de las propuestas estaría orientada a explorar la percepción que tienen los estudiantes sobre estas prácticas pedagógicas, dado que, en este estudio sólo se tuvo en cuenta la literatura y la percepción desde los docentes y directivos docentes. Sería importante contrastar la información para ver donde confluyen en cuanto al impacto y generar estrategias que vengan desde el cuerpo estudiantil que finalmente es el que recibe toda la formación en prácticas pedagógicas de paz. De igual manera, teniendo en cuenta que cambiar las políticas no es un proceso de corto plazo, las futuras investigaciones podrían también documentar cómo adaptar estas políticas para que pudieran ser más efectivas en contextos marcados por el conflicto y la violencia.

Otra de las falencias identificadas es la complejidad de evaluar el impacto de estas prácticas, dado que, siguen presentándose altos niveles de violencia en los contextos académicos; otra línea de investigación podría trabajar todo el componente evaluativo y proponer estrategias pertinentes e indicadores aplicables a estos contextos.

Otro escenario que se abre frente a las prácticas pedagógicas es medir el aporte de las herramientas digitales para la educación para la paz, dado que compartir las experiencias que han funcionado y crear redes se considera relevante, las TIC, podrían ayudar a consolidar estos espacios compartidos de construcción conjunta de estrategias pedagógicas.

Otra línea poco explorada se corresponde con la primera infancia, y sería interesante poder identificar cómo se pueden desarrollar prácticas pedagógicas para integrar conceptos de paz y la resolución de conflictos para preescolar. De igual manera, examinar cómo se podrían generar estrategias específicas para niños, niñas y adolescentes con discapacidades —visual, auditiva, cognitiva, por ejemplo— sin depender de recursos visuales, sino de otro tipo de experiencias, táctiles o adaptadas para cada tipo de discapacidad.

Por último, una recomendación estaría dada por la naturaleza transversal de este estudio, por lo que, sería interesante documentar los impactos en el mediano y largo plazo de las estrategias pedagógicas en la misma institución.

10. Referencias

- Agencia de Renovación del Territorio (2023). Serie de Documentos Regionales Sur de Tolima. Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET. República de Colombia.
- Agudelo, Carvajal, L. M., Caro, D. C., y Castro Daza, Diana De. (2011). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje = The importance of the pedagogical practices in the teaching and learning. <http://hdl.handle.net/10785/6990>
- Ahumada, C. (2020). La implementación del Acuerdo de paz en Colombia: entre la paz territorial y la disputa por el territorio. *Problemas del desarrollo*, 51(200), 25-47.
- Alcaraz-Herrera, M. M., Zapata-Restrepo, S. A. y Morales-Palacio, L. L. (2023). La cátedra de la paz: una apuesta por la vida y la convivencia en las instituciones de Educación Superior. *Revista Eleuthera*, 25(1), 75-94. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5>
- Almanza, M. (2021). *Una práctica pedagógica de la memoria en un contexto afectado por el conflicto violento*. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional: <https://repositorio.uniandes.edu.co/>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
- Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y educadores*, 22(2), 277-296.

- Álvarez, L. Á., y Marrugo, A. (2016). Cátedra de la paz en Colombia: Una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 168-174.
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82
- Añaños, F. T., Rivera, M., y Amaro, A. (2020). Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Aponte, A. (2019). *Grupos armados y construcción de orden social en la esquina sur del Tolima, 1948-2016*. Cinep/Programa por la Paz.
- Ardila, L. (2008). La alcaldesa de la Paz [Text]. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/politica/la-alcaldesa-de-la-paz-article-32595/>
- Arteta, C. (2013). Hermenéutica y pedagogía. *Amauta*, 11(22), 59-68.
- Azuero, Á. E. A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110-127.
- Barrios-Tao, Hernando, Siciliani-Barraza, José María, y Bonilla-Barrios, Bibiana. (2017). Education Programs in Post-Conflict Environments: A Review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 199-220. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.11>
- Ballesteros Ortiz, E. A. (Director). (2018). Eder Andrés Ballesteros Ortiz [Video recording]. <https://www.facebook.com/ederandres1/posts/un-d%C3%ADa-como-hoy-25-de->

octubre-de-1992-es-elegido-el-tercer-alcalde-de-elecci%C3%B3n-
p/10210660965475188/

- Bautista, S. C. B. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Benítez, D. E. (2023). Impacto de la Cátedra de paz en comunidades afro de Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 4035–4043. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.888>
- Cabrera, A. (2017). *La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de postconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño* (Tesis para optar al título de Doctora, en Educación y Sociedad. universidad de la Salle). Repositorio Institucional: <https://lasalle.edu.co/es/repositorio>
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: Hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, 62, 227–257.
- Camargo, C. R. (2020). *Imaginarios de maestras y maestros del Sumapaz acerca de la educación rural en escenarios marcados por el conflicto armado*. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad de la universidad de la Salle]. Repositorio institucional <https://ciencia.lasalle.edu>.
- Campo-Baena, F., Boom-Cárcamo, E, y Palmera-Carrascal, A. (2024). Promoviendo la sana convivencia a través de la Cátedra de Paz: un estudio de caso en estudiantes universitarios en la zona norte de Colombia. *Formación universitaria*, 17(1), 107-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100107>

Castillo, S. M., y Gamboa, A. R. (2017). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 117-133.

Cabezudo, A., (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento —CODHES, P. (2023). Contextos explicativos del desplazamiento forzado en el sur del Tolima y sus impactos sobre el territorio y la territorialidad (1958-2018). <https://codhes.org/2023/02/20/contextos-explicativos-del-desplazamiento-forzado-en-el-sur-del-tolima-y-sus-impactos-sobre-el-territorio-y-la-territorialidad-1958-2018/>

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento—CODHES— (2023). Boletín de situación humanitaria en Colombia: agosto de 2023. <https://codhes.org/2023/09/08/boletin-de-situacion-humanitaria-en-colombia-agosto-de-2023/>

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento—CODHES— (2025). Tendencias del desplazamiento forzado en Colombia en ocho años del posacuerdo (2016–2024). Informe con el apoyo de AECID.

Comisión Colombiana de Juristas. (2004). El disfrute del derecho a la educación en Colombia.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de 1991. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

- Cortés, A., y Díaz, P. (2020). La gestión del conocimiento al servicio de la Dirección. In A. Cortés (Ed.), *Inteligencia colectiva desde la gestión del conocimiento* (pp. 45–58). Ediciones de la U.
- Cruz, H. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes, en zonas de posacuerdo en Colombia*. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional: <https://repository.usta.edu.co/>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Educapaz. (s/f). Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ). The Communication Initiative Network. <https://www.comminit.com/la/content/programa-nacional-de-educaci%C3%B3n-para-la-paz-educapaz>
- Educapaz (2023). Informe de gestión. Programa Nacional de Educación para la paz. <https://educapaz.co/informe-gestion-2023-educapaz/>
- Flick., U. (2007). El diseño de la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. <https://edmorata.es/producto/el-diseno-de-la-investigacion-cualitativa/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Galindo, L., Giraldo, D., Rodríguez, O., Molano, E., Gil, A. y Jiménez, J. (2010). *Cartilla Cátedra de paz y Derechos Humanos III* (Sexto, Séptimo y Octavo grado de Básica Secundaria. Corporación Casa Cultura de Paz
- Galtung, J. (2003). Colección Red Gernika. *Paz por medios pacíficos*. Johan Galtung. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- García-Noguera, L., Pulgarín, N. F., y Pérez, J. A. O. (2024). Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión Y Desarrollo*, 11(3), 102-114.
- García, K. (2018). El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyecto de Vida Alternativos: su aporte en procesos de posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia. *Revista de Pedagogía*. 39(104): 31-57.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Paidós
- Gómez, F. G. (2003). Los grupos paramilitares en Colombia. *Boletín de información*, (279), 15-50.
- Gonçalves, C. W. P. (2001). Geografías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. Siglo XXI.
- Grasa, R. (2020). Colombia cuatro años después de los acuerdos de paz: un análisis prospectivo. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época*, (39), 1.

Hernández, E. (2024). Capítulo 1. Colombia, un escenario fértil para la paz. *Estudios de paz*, 11.

Infografía: <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/esquina-sur-del-tolima-oferta-educativa/>

Instituto Colombiano para la Educación Superior-ICFES (2023). Informe de Establecimiento educativo. Portal datos abiertos.

Irwin, T. (2019). Further education and skills in Northern Ireland: Policy and practice in a post-conflict society. *Journal of Education and Work*, 32(3), 266-276.

Jaramillo, S. (2014). La Paz territorial. <https://bapp.com.co/documento/la-paz-territorial/>

Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional: <https://ddd.uab.cat/>

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: 48.733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas. Bogotá: Ministerio de Educación. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Llinás, C. (2021). *Pedagogía Restaurativa para la reconstrucción del tejido social en el posconflicto colombiano*. [Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la

- Educación en la Universidad Simón Bolívar]. Repositorio institucional: <https://bonga.unisimon.edu.co/>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vargas-López, H. H. y Carmona-González, D. E. (2024). La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. *Folios*, (59), 70-90. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17284>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., y Vallejo-Espitia, M. (2023). Educación y formación docente frente a la paz: un estado del arte. *Revista Eleuthera*, 25(2), 37-59.
- López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P., y Ramírez-Pérez, L. F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 176–192.
- López, E. (2019). *La investigación como agente de desarrollo en época de posconflicto: una mirada desde el currículo en la escuela de posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana*. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional: <https://repository.usta.edu.co/>
- Jaimes, M. C. J., Velandia, L. N. G., y Castellanos, M. A. G. (2019). El dilema de la guerra o la paz: representaciones sociales sobre la paz de jóvenes del colegio San José de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 4(2), 31-38.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. ISBN: 978-958-785-023-9.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la

obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Diario Oficial: 50. 357.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Educar para la paz—. Min Educación OLD: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>

Mockus, A. (2002). Prevención de la violencia—OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa.
<https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

Molano, A. (2013, diciembre 7). La paz con sus horrores. [Text] Elespectador.com. <https://www.elspectador.com/autores/alfredo-molano-bravo/>

Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores*. [Tesis para obtener en título de Doctor en Educación y Sociedad]. Repositorio institucional: <https://ciencia.lasalle.edu.co/>

Morales, E., y Gebre, E. H. (2021). Teachers' understanding and implementation of peace education in Colombia: the case of Cátedra de la Paz. *Journal of Peace Education*, 18(2), 209-230.

Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos. Teoría y práctica*, Editorial Peter Lang, New York, Estados Unidos. <https://doi.org/10.20318/reib.2022.7029>

Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta* (No. 65). Granada: Universidad de Granada.

- Ndwandwe, N. D. (2024). Barriers to implementing peace education in secondary schools in South Africa. *Journal of Peace Education*, 21(2), 164–184.
<https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2367966>
- Nel Urrea, P., Bernate, J., y Fonseca, I. (2019). Docentes formadores para la paz, desde las prácticas pedagógicas. *Revista de Alesde Curitiba*, 10(1), 92-100.
- Olave Arias, G., Cediél Gómez, Y. K., y Cisneros Estupiñán, M. (2019). Argumentación para la paz. Avances y desafíos para su enseñanza, como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las Farc-Ep. *Análisis político*, 32(95), 23-41.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: 16. *Paz, justicia e instituciones sólidas*.
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagallo, E. (2017). Exploring women's inclusion and contribution to the building of infrastructures for peace from grassroots initiatives in Kenya [PhD, Universitat Jaume I]. <https://doi.org/10.6035/14009.2017.258817>
- Pérez Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 59(2), 239–260.

Plan de Desarrollo Municipal *Por Ataco Seguimos Avanzando* 2024-2027.

Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET. (2017).

Puerta, E. (2023). Revisión integrativa. Perspectivas teóricas en la construcción de paz territorial en Colombia. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 66, pp. 177-201. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a08>

Quimbayo, A., Gutiérrez, A.F., Cruz, E., López, A., Rivas, L., León, A., Ortega, A., y Mosquera, L. (2022). Prácticas pedagógicas para la reconstrucción del tejido social implementadas por profesores y profesoras en zonas afectadas por el conflicto armado. Congreso Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia. ISBN 978-84-09-43242-4, pág. 478.

Rincón, H., Guerrero, D., y Pulido, M. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios*, 41(09), 1-9.

Ríos, C. y Gaviria, A. (2023). La Cátedra de paz y la ética como elementos dinamizadores en la construcción de escenarios de paz dentro de la relación familia y escuela. *Anuario Colombiano de Ética* 4 (3), pp. 51-73.

Rivas, A., Véliz Rodríguez, M., y Pérez Gómez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-24.

Rodríguez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25.

- Rojas, L. M., y Castillo, M. C. (2017). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 60–72.
- Rubiano, J., Torres, D. y Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 69-79.
- Sánchez, M. R. (2020). La escuela sociocultural de la paz pedagógica: Una apuesta hacia la construcción de paz sostenible. *Revista Derechos en Acción*.
<https://doi.org/10.24215/25251678e357>
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3), 0–0.
- Sarmiento, F. (2013). Teoría y praxis en materia de paz. Aportes del CINEP a la configuración de un nuevo campo de estudios en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 6(1), 7-26.
- Schmelkes, S. (2024). La educación popular y la construcción de paz: La experiencia de Colombia. Entrevista con Luis Guillermo Guerrero Guevara y Bertha Jaimes Carvajal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), Article 2.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.627>
- SEDTOLIMA. (2023). Convivencia Escolar. Secretaría de Educación del Tolima.
https://www.sedtolina.gov.co/niveles_educativos/educacion-basica-y-media/evaluacion-de-la-calidad/convivencia-escolar/
- Segura, E. C., y Perdomo, M. L. D. (2021). Educación socioambiental en el marco de la Cátedra de paz. *Comité científico*, 83

- Shah, R., y Lopes Cardozo, M. (2014). Education and social change in post-conflict and post-disaster Aceh, Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 38, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.005>
- Tafur, A. y Mejía, A. (2020). Nuevas y viejas violencias: desafíos para la no repetición del conflicto armado en el Sur del Tolima. *Informe de investigación*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Tejeda, D. J., y Del Pozo, F. J. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “Cátedra de la Paz”. *Olhar de Professor*, 19(1), 66-83.
- Tiempo, R. E. (2008, octubre 29). Carolina Rodríguez de Álvarez, alcaldesa. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4632544>
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53).
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Trujillo, L. (2020). *El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto*. [Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales]. Repositorio institucional: <https://repositorio.ucm.edu.co/>

- Trujillo L., y Cardona, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos En Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. <https://doi.org/10.15332/25006681/5280>
- Tuay, J. D. (2019). La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018). Casos tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare. [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/17491>
- Umaña, I., Gutiérrez, A., y Hurtado, H. (2018). La Unión: una escuela que construye pautas de socialización hacia la paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 245-279.
- Uribe-Sarmiento, J. J., Rodríguez Fernández, I, Baquero Melo, J. (2022). *Paces desde abajo: desafíos y oportunidades de otra paz*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, East Anglia University, Universidad de Ibagué. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848908>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., y Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de la Guajira
- VanHuis, E. (2021). Peacebuilding through Education - The Shared Education Program: The Current Key to Peacebuilding in Northern Ireland Schools and Societies. *Global Studies Student Projects*. <https://pillars.taylor.edu/globalstudies/2>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa (primera edición). Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y educadores*, 23(2), 221-239.

- Velasco, A. (2012). Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos. *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, 210-235
- Vergel-Ortega, M., Guzmán-Gutiérrez, M., y Martínez-Lozano J.J. (2016). Prácticas pedagógicas para la paz. Realidades de implementación en el enfoque por competencias. *Revista LOGOS, Ciencia & Tecnología*. 8(1). 33-44. ISSN 2145-549X
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARA PARTICIPAR EN ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La candidata a Doctora en educación, Elizabeth Olivera Tique, identificada con cédula de ciudadanía N.º ~~XXXXXXXX~~ de Ataco – Tolima, se encuentra realizando la tesis doctoral en la Universidad Santo Tomás, bajo la dirección de Tesis del Doctor José Guillermo Ortiz Jiménez, sobre “Prácticas pedagógicas para fortalecer la convivencia pacífica y la paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Ataco ubicada en territorios de posacuerdo, departamento del Tolima, Colombia”.

De acuerdo con la información dada, Yo, _____
identificado (a) con cédula de ciudadanía N.º _____ de
_____, manifiesto que se me ha explicado de manera clara los fines que tiene
la tesis de investigación sobre adelantada por la estudiante en mención.

Por lo tanto, entiendo que mi forma de participación en este estudio consiste en responder una entrevista por medio de una conversación casual, la cual será grabada en audio. Además, las fotografías que se tomen o documentos tienen fines educativos explícitos del proceso de investigación.

Declaro que, se me ha informado detalladamente, que la información obtenida de las entrevistas será sistematizada, analizada y usada en la tesis. El manejo de los datos recolectados será empleado de modo privado y estarán protegidos por el anonimato, confidencialidad y su uso será para fines académicos e investigativos.

Se me notifica que, para el uso de las fotografías, audios, vídeos dentro de la tesis, debo haber manifestado estar de acuerdo para que aparezcan en dicha investigación y se tratarán dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos, como lo establece el artículo décimo quinto constitucional, así como en la Ley 1581 de 2012 y los decretos reglamentarios de ésta, tales como el Decreto 1377 de 2013. Comprendo que la participación

en esta investigación no generará ningún gasto, costo, ni remuneración alguna durante la realización.

La doctoranda Elizabeth Olivera Tique, se compromete a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe final, para presentarse como parte de los resultados de la tesis doctoral.

Coloca una "X" en la casilla si está o no está de acuerdo.

Sí estoy de acuerdo ____ **No estoy de acuerdo** ____

El investigador no compartirá estas imágenes con nadie aparte del director de tesis.

El investigador protegerá mi identidad será de forma anónima. Sin embargo, comprendo los riesgos asociados al uso de esta información.

El investigador puede grabarme en audio y/o video para su uso en presentaciones o publicaciones académicas. Mi identidad no se compartirá en esas actividades. Sin embargo, comprendo los riesgos asociados al uso de esta información.

El investigador puede contactarme en el futuro para ver si estoy interesado en participar en otros estudios de investigación realizados por Elizabeth Olivera Tique.

Si es así, estoy dispuesto/a la compartir la siguiente información de contacto:

Dirección de correo electrónico: _____

Número de teléfono: _____

He leído este consentimiento y comprendo de manera clara la totalidad de la información presentada. Aceptó participar en esta investigación de forma consciente y voluntaria según las condiciones establecidas.

Firmada en Ataco., a los ____ del mes junio del 2024.

INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE	INFORMACIÓN DEL INVESTIGADOR
------------------------------	------------------------------

Nombre completo: _____	Nombre completo: Elizabeth Olivera Tique
------------------------	--

CC: _____ de _____	CC: _____ de _____
--------------------	--------------------

Celular: _____	Celular: _____
----------------	----------------

Cargo: _____	Cargo: _____
--------------	--------------

Correo: _____	Correo: elizabetholivera@usantotomas.edu.co
---------------	--

Anexo B. Rúbrica de validación

RÚBRICA DE VALIDACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Esta rúbrica tiene como objetivo evaluar el instrumento de recolección de información, llamado Guía de entrevista semi-estructurada, que se aplicará a docentes que implementan el programa Educapaz y la Cátedra de Paz en el municipio de Ataco. Se evaluarán las 9 preguntas de la entrevista desde cuatro aspectos

A. CLARIDAD: La pregunta está definida de forma clara y no se presta a confusión.

B. COHERENCIA: La pregunta es coherente con la investigación.

C. SUFICIENCIA: La pregunta es suficiente con la investigación.

D. PERTINENCIA: La pregunta está relacionada con el objetivo, tema de investigación

En cada aspecto se encuentran los números 1, 2 y 3 donde se deberá marcar con una X al frente de cada pregunta de acuerdo con la siguiente información y emitir observaciones en el caso que considere necesario.

1- deficiente 2- regular 3- excelente

Pregunta	1	2	3
----------	---	---	---

Claridad	1	2	3
----------	---	---	---

Coherencia	1	2	3
------------	---	---	---

Suficiencia	1	2	3
-------------	---	---	---

Pertinencia	1	2	3
-------------	---	---	---

Observaciones _____

1. ¿Ha notado cambios en el comportamiento y la convivencia de los estudiantes desde la implementación de los programas para el posacuerdo?

2. ¿Qué tipo de capacitación o apoyo ha recibido para desarrollar estrategias pedagógicas para la paz en el posacuerdo?
3. ¿Podría compartir algún caso concreto en el que haya observado una mejora significativa en la convivencia pacífica gracias a estos programas implementados para el posacuerdo?
4. ¿Cómo apoyan los directivos y docentes orientadores la implementación de estas nociones de paz en su práctica docente?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para enseñar los conceptos de paz a sus alumnos?
6. ¿Cuáles son los principales conceptos de paz que los programas gubernamentales buscan promover en su contexto escolar posacuerdo?
7. ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estos programas y cómo los ha superado?
8. ¿Cómo crees que la ruralidad en el posacuerdo del Ataco influye en la enseñanza de la paz en su aula?
9. ¿Cómo describe su experiencia en la aplicación de su práctica pedagógica en este contexto?

Anexo C: Rúbrica de valoración

RÚBRICA DE VALORACIÓN			
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS			
FACULTAD DE EDUCACIÓN			
DOCTORADO EN EDUCACIÓN			
Esta rúbrica tiene como objetivo evaluar el instrumento de recolección de información, Guía de entrevista <u>semi-estructurada</u>, que se aplicará a directivos docentes que implementan el programa <u>Educapaz</u> y la Cátedra de Paz en el municipio de Ataco. Se evaluarán las 7 preguntas de la entrevista desde cuatro aspectos A. CLARIDAD: La pregunta está definida de forma clara y no se presta a confusión. B. COHERENCIA: La pregunta es coherente con la investigación. C. SUFICIENCIA: La pregunta es suficiente con la investigación. D. PERTINENCIA: La pregunta está relacionada con el objetivo, tema de investigación En cada aspecto se encuentran los números 1, 2 y 3 donde se deberá marcar con una X al frente de cada pregunta de acuerdo con la siguiente información y emitir observaciones en el caso que considere necesario.			
1- deficiente	2- regular	3- excelente	
1- deficiente	2- regular	3- excelente	
Pregunta	1	2	3
Claridad	1	2	3
Coherencia	1	2	3
Suficiencia	1	2	3
Pertinencia	1	2	3
Observaciones	_____		

1. ¿Ha observado cambios significativos en la convivencia escolar desde la implementación de los programas de paz del posacuerdo? ¿Podría compartir algún ejemplo?
2. ¿Cómo involucra a la comunidad escolar (estudiantes, docentes y padres) en la promoción de la convivencia pacífica?
3. ¿Cómo directivo podría describir alguna actividad o proyecto exitoso que haya guiado para fomentar la armonía y una convivencia pacífica en el ámbito escolar?
4. ¿Qué tipo de capacitación o apoyo ofrece a los docentes para desarrollar e implementar estas estrategias pedagógicas?
5. ¿Cuál es concepto de paz destacado y las orientaciones institucionales y cómo se comunican a los docentes y estudiantes?
6. ¿Ha observado cambios significativos en la convivencia escolar desde la implementación de los programas de paz del posacuerdo? ¿Podría compartir algún ejemplo?
7. ¿Cómo evalúa la efectividad de estas estrategias para promover y potenciar la convivencia estudiantil?

Anexo D. Protocolo de habeas data

PROTOCOLO DE HÁBEAS DATA

Propósito: Establecer los criterios para la recolección y uso de datos personales con fines científicos en el contexto de desarrollo de una investigación titulada “Prácticas pedagógicas para fortalecer la convivencia pacífica y la paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Ataco ubicada en territorios de posacuerdo, departamento del Tolima, Colombia” por Elizabeth Olivera Tique, docente responsable de la investigación mencionada.

Obligaciones: Este protocolo se establece atendiendo al marco jurídico que lo soporta que es la ley 1581 de 2012 y sus decretos reglamentarios, por lo cual es de obligatorio y estricto cumplimiento por la estudiante Elizabeth Olivera Tique, identificada con cédula de ciudadanía No. _____, Docente de la Institución Educativa Técnica de Sumapaz ubicada en el municipio, Melgar, con la cual se pueden comunicar mediante el teléfono ~~XXXXXXXXXX~~ y el correo electrónico elizabetholivera@usatotomas.edu.co

Tratamiento y finalidad: El tratamiento que realizará Elizabeth Olivera Tique, con recolección, almacenamiento y uso de la información tendrá como propósito, participar en el proceso de investigación doctoral en calidad de informante, en la medida que la investigación corresponde al paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y método de la fenomenología hermenéutica, para lo cual se han planteado como objetivo general: Comprender las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes desde el programa ~~EDUCAPAZ~~ y la Cátedra de Paz que contribuyen a afianzar cultura de paz y la convivencia en la Institución Jorge Eliécer Gaitán del municipio Ataco, Tolima, en el grado octavo de básica secundaria durante los años de 2016 al 2023, y adicionalmente tres objetivos específicos. Su participación corresponde a estar inmersa en el campo para comprender en profundidad el fenómeno estudiado desde las perspectivas y significados otorgados por los participantes en sus contextos particulares, desde este rol activo pero no directivo, la investigadora buscará comprender e interpretar las pautas pedagógicas y la conceptualización de paz propuestos en estos programas y así, conocer si estas prácticas pedagógicas impacta realmente la promoción de la convivencia y cultura de paz en Ataco Tolima.

Derechos de los titulares: Se debe hacer claridad que como titular de sus datos personales tiene derecho a: acceder a los datos proporcionados que hayan sido objeto de tratamiento, conocer, actualizar y rectificar su información, solicitar prueba de la autorización otorgada,

revocar la autorización y/o solicitar la supresión y abstenerse de responder las preguntas sobre datos sensibles.

Atención de peticiones, consultas y reclamos: En caso de estar inconforme con el tratamiento de los datos suministrados puede informar directamente a la investigadora Elizabeth Olivera Tique al correo elizabetholivera@santotomas.edu.co con el propósito de hacer efectivos sus derechos.

Procedimiento para el ejercicio del derecho de hábeas data: en cumplimiento de las normas sobre protección de datos personales, Elizabeth Olivera Tique, presenta el procedimiento y requisitos mínimos para el ejercicio de sus derechos: para la radicación y atención de su solicitud le solicitamos suministrar la siguiente información:

1. Nombre completo y apellidos
2. Datos de contacto (Dirección física y/o electrónica y teléfonos de contacto),
3. Medios para recibir respuesta a su solicitud.
4. Motivo que da lugar al reclamo, describiendo el derecho que desea ejercer ya sea conocer, actualizar, rectificar, solicitar prueba de la autorización otorgada, revocar, suprimir, acceder a la información suministrada.

Este protocolo se elabora teniendo en cuenta los términos señalados por la Ley 1581 de 2012 y las demás normas que la reglamenten o complementen. En este sentido me comprometo a cumplir con las disposiciones que allí se establecen en el desarrollo de la propuesta de investigación.

Firma de la Investigadora: _____

Elizabeth Olivera Tique

C.C. _____

Cel: _____

Anexo E Protocolo de confidencialidad

Protocolo de Confidencialidad

Teniendo en cuenta el principio de manejo de datos que contempla la Universidad Santo Tomás, el marco jurídico nacional, en la implementación de la propuesta de investigación titulada “Prácticas pedagógicas para fortalecer la convivencia pacífica y la paz en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Ataco ubicada en territorios de posacuerdo, departamento del Tolima, Colombia”, se tendrá en cuenta el principio de confidencialidad como se establece en la Ley 1581 de 2012:

Artículo 4°. Principios para el Tratamiento de datos personales: literal h) Principio de confidencialidad: todas las personas que intervengan en el Tratamiento de datos personales que no tengan la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende el Tratamiento, pudiendo sólo realizar suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de esta.

En ese sentido los proceso que se tendrán en cuenta son los siguientes procedimientos:

1. Para la elaboración del consentimiento informado se tendrán en cuenta los criterios establecidos en los artículos 14, 15, 16 de la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.
2. Se entregarán los consentimientos informados a todos los participantes en el proceso de investigación, realizando la explicación pertinente de las implicaciones de su participación.
3. En el caso de la participación de menores de edad, se solicitará la firma y autorización de los acudientes registrados en la matrícula del colegio.
4. Los participantes pueden abstenerse de responder preguntas o dar información que no consideren pertinente.
5. Los documentos, audios e imágenes recolectadas serán almacenadas y resguardadas bajo responsabilidad de la investigadora.
6. La información recolectada se utilizará sólo con fines de investigación.

7. En el análisis de resultados y la elaboración del informe final, no se usarán nombres propios, se protegerá la identidad e intimidad de los participantes.

8. Los resultados de la investigación se socializarán con los participantes.

9. Terminada la investigación los documentos que ya no se utilicen se destruirán.

Me comprometo a cumplir con este protocolo en el desarrollo de la propuesta de investigación.

Firma de la Investigadora: _____

Elizabeth Olivera Tique

C.C. _____

Cel: _____

Anexo F: Solicitud de Autorización

Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán

Polecito, Ataco – Tolima

Aprobación de estudios mediante resolución

Nº 4832 del 04 de octubre de 2022, emanada de la secretaria de educación y cultura
Departamento del Tolima Dane: 273067001075 Nit: 809005215-4



Polecito, Ataco Tolima 7 de junio 2024

SOLICITUD AUTORIZACION

La suscrita rectora de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán de Polecito Ataco Tolima

AUTORIZA

A la estudiante de doctorado: Elizabeth Olivera Tique, identificada con cedula de ciudadanía número 28613201 quien se encuentra realizando el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas, para que realice el trabajo de campo para la investigación titulada Prácticas pedagógicas para fomentar la Convivencia pacífica y fortalecer la paz en territorios de posacuerdo, departamento del Tolima, Colombia.

La anterior se expide a solicitud del interesado a los 7 días del mes de junio de 2024

Firma

Sandra Matallana

Sandra Patricia Matallana T

Rectora: IE Jorge Eliecer Gaitan

Sandra.matallana@sedtolima.gov.co

Anexo G. Aval Comité de ética


UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
 —SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA
SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ**

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante doctoranda en educación, Elizabeth Olivera Tique, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 12 de septiembre de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: “Prácticas pedagógicas para fortalecer la convivencia pacífica y la paz en instituciones educativas rurales ubicadas en territorios de posacuerdo, departamento del Tolima, Colombia. ”, presentado por segunda vez. Se hace constar en el Acta No. 18 de 2024.

Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 30 de septiembre de 2024.


LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
 Delegada para la presidencia de la Sesión
 Y profesional en Psicología


JESÚS MARÍA VARELA MILLÁN
 Secretario del CEBIC


USANTOTOMAS.EDU.CO
 santotocolombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 654321 del 28 de Julio de 2022


ISO 9001
SC42801


ISO 21001
CR-200322


IQ.NET
CR-200322

NIT.: 860.012.357-6
 Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704