

Educación Para La Paz En Escuelas Rurales Posacuerdos De Paz En Los Municipios De El Tambo (Cauca) Y Arauquita (Arauca): Promoviendo El Aprendizaje Socio – Emocional Y El Pensamiento Crítico A Través De La Cátedra Para La Paz En Los Grados De Cuarto Y Quinto De Primaria.



Hernán Leonardo Ataya González, Yenibeth Alexandra Alban Cortez, Yonier Favian Tunarosa Suárez.

Omar Andrés Martínez López
Director

Universidad Santo Tomas
División de Ciencias Sociales y de Educación
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá D.C.
2026

Tabla De Contenido.

Resumen	
Abstract	
Introducción	
1. Planteamiento del Problema	14
1.2.Objetivos	17
1.2.1. Objetivo General	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3.Justificación	18
1.4.Marco Teórico	20
1.4.1. Aprendizaje socioemocional en contextos rurales afectados por el conflicto armado	20
1.4.2. Pensamiento crítico como eje de transformación social	24
1.4.3. La lúdica como estratégica pedagógica mediadora	26
1.4.4. La catedra de la paz como escenario pedagógico y normativo	28
1.4.5. Contexto rural, conflicto armado y escuela	29
1.4.6. Antecedentes internacionales y nacionales de investigación	32
1.4.6.1.Antecedentes internacionales	32
1.4.6.2.Antecedentes nacionales	33
2. Enfoque metodológico	34
2.1.Investigación acción participativa como fundamento epistemológico y pedagógico	34
2.2.Fundamentación del uso de la investigación acción participativa	36
2.3.Características del enfoque: Colaboración, participación, dialogo, reflexión y transformación	37
2.4.Rol del docente – investigador como agente de cambio	41
2.5.Contexto y participantes	42
2.6.Instrumentos y recolección de datos	44
2.6.1. Diario de campo	45

2.6.2. Entrevista semiestructurada	46
2.6.3. Grupos focales	48
2.7. Plan de acción	49
3. Implementación y reflexión	55
3.1. Desarrollo del plan de acción	55
3.1.1. Taller 1: El mapa de las emociones del territorio	55
3.1.2. Taller 2: El ovillo de la palabra y las emociones	58
3.1.3. Taller 3: Historias que sanan: Narrar para comprender	59
3.1.4. Taller 4: Circulo de reflexión: ¿Qué es la paz para nosotros?	61
3.2. Observaciones y ajustes	65
4. Resultados y discusión	66
4.1. Resultados	66
4.2. Análisis e interpretación	68
4.2.1. Aprendizaje socioemocional en contextos rurales afectados por el conflicto armado	69
4.2.2. Pensamiento crítico como eje de transformación social	72
4.2.3. La lúdica como estratégica pedagógica mediadora	75
4.2.4. La catedra de la paz como escenario pedagógico y normativo	77
4.2.5. Contexto rural, conflicto armado y escuela	80
5. Conclusiones y recomendaciones	82
5.1. Síntesis de hallazgos	82
5.2. Propuestas de mejora	86
5.3. Línea de Investigación	89

Lista de tablas.

Tabla 1 Cronograma inicial de implementación de las guías de actividades	53
--	----

Lista de imágenes.

Imagen 1: Explicación del taller	55
Imagen 2: Dibujo de un estudiante de quinto grado	56
Imagen 3: Dibujo de un estudiante de quinto grado	57
Imagen 4: Ubicación de las emociones	59
Imagen 5: Escribiendo una historia	60
Imagen 6: Vamos a actuar	61
Imagen 7: Actividad desarrollada por un estudiante	63
Imagen 8: Iniciando con el taller	64
Imagen 9: Dejando huellas	64

Resumen.

La presente investigación aborda la problemática de la convivencia escolar, las afectaciones socioemocionales y las dificultades para la construcción de paz en escuelas rurales ubicadas en territorios históricamente afectados por el conflicto armado colombiano. La investigación se desarrolló en el Centro Educativo San Juan Bosco, en el municipio de Arauquita (Arauca), y en la Institución Educativa El Rosal, sede La Gallera, en El Tambo (Cauca), contextos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social, violencia y exclusión que inciden en las dinámicas escolares y en las experiencias emocionales de los estudiantes. En este escenario, la escuela se reconoce como un espacio fundamental para promover procesos de convivencia, participación y fortalecimiento de capacidades ciudadanas orientadas a la paz.

El objetivo general del estudio fue analizar cómo la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje socioemocional, la pedagogía crítica y la Cátedra de la Paz contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y del pensamiento crítico en estudiantes de básica primaria pertenecientes a contextos rurales afectados por el conflicto armado. De manera específica, se buscó promover el reconocimiento y la expresión de emociones, fortalecer el diálogo y la participación en el aula, y favorecer prácticas orientadas a la resolución pacífica de conflictos escolares.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma crítico-social, mediante la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), debido a su carácter reflexivo y transformador. La población participante estuvo conformada por estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria. Como técnicas de recolección de información se utilizaron el diario de campo y los grupos focales, los cuales permitieron registrar experiencias, emociones, interacciones y cambios observados durante el proceso pedagógico. La intervención se concretó a través de actividades lúdico-pedagógicas

centradas en el reconocimiento emocional, la narración de experiencias y la construcción colectiva de significados relacionados con la paz y la convivencia.

Los principales hallazgos evidenciaron transformaciones progresivas en las competencias socioemocionales y en las dinámicas de convivencia escolar. Los estudiantes lograron identificar, expresar y resignificar emociones asociadas a sus experiencias familiares, escolares y territoriales. Asimismo, se observaron avances en la empatía, el respeto mutuo, la escucha activa y la disposición al diálogo como estrategia para resolver conflictos cotidianos. De igual forma, las actividades desarrolladas permitieron reconocer la incidencia de contextos de violencia en la vida escolar y fortalecer la percepción de la escuela como un espacio seguro de expresión, acompañamiento y construcción colectiva.

Se concluye que la articulación entre aprendizaje socioemocional, pedagogía crítica e Investigación Acción Participativa constituye una estrategia pertinente y eficaz para fortalecer la convivencia escolar y promover procesos de reconciliación y construcción de paz en contextos rurales afectados por la violencia. La investigación reafirma la importancia de incorporar la formación socioemocional y ciudadana como componente central del currículo escolar y resalta el papel de la escuela rural como escenario de transformación social, reconstrucción del tejido social y promoción de culturas de paz sostenibles.

Palabras claves: Convivencia escolar; aprendizaje socioemocional, educación para la paz, escuela rural y conflicto armado.

Abstract.

This paper addresses the issues of school coexistence, socio-emotional impacts, and the challenges of peacebuilding in rural schools located in territories historically affected by the Colombian armed conflict. The research was conducted at Centro Educativo San Juan Bosco and Institución Educativa El Rosal, contexts characterized by social vulnerability, violence, and exclusion, which influence school dynamics and students' emotional experiences. Within this scenario, the school is recognized as a fundamental space for promoting coexistence, participation, and the strengthening of citizenship skills aimed at peacebuilding.

The main objective of the study was to analyze how the implementation of pedagogical strategies grounded in socio-emotional learning, critical pedagogy, and the Peace Education Program contributes to strengthening school coexistence and critical thinking among elementary school students in rural contexts affected by armed conflict. Specifically, the study sought to promote the recognition and expression of emotions, strengthen dialogue and classroom participation, and encourage practices oriented toward the peaceful resolution of school conflicts.

The research was developed through a qualitative approach within the critical-social paradigm, using the Participatory Action Research (PAR) methodology due to its reflective and transformative nature. The participating population consisted of fourth- and fifth-grade elementary students. Field journals and focus groups were used as data collection techniques, allowing the recording of experiences, emotions, interactions, and changes observed throughout the pedagogical process. The intervention was implemented through playful and pedagogical activities focused on emotional recognition, the narration of experiences, and the collective construction of meanings related to peace and coexistence.

The main findings revealed progressive transformations in socio-emotional competencies and school coexistence dynamics. Students were able to identify, express, and reinterpret emotions associated with their family, school, and territorial experiences. Likewise, advances were observed in empathy, mutual respect, active listening, and willingness to engage in dialogue as a strategy for resolving everyday conflicts. In addition, the activities carried out made it possible to recognize the impact of violent contexts on school life and to strengthen the perception of the school as a safe space for expression, support, and collective construction.

It is concluded that the articulation between socio-emotional learning, critical pedagogy, and Participatory Action Research constitutes a relevant and effective strategy for strengthening school coexistence and promoting reconciliation and peacebuilding processes in rural contexts affected by violence. The research reaffirms the importance of incorporating socio-emotional and civic education as a central component of the school curriculum and highlights the role of the rural school as a setting for social transformation, the reconstruction of the social fabric, and the promotion of sustainable cultures of peace.

Keywords: School coexistence; socio-emotional learning; peace education; rural school; armed conflict.

Introducción.

En contextos escolares rurales marcados por las secuelas del conflicto armado, como los municipios de El Tambo (Cauca) y Arauquita (Arauca), la escuela emerge como un escenario clave para la restauración del género social y emocional de las comunidades. Es aquí como la pedagogía crítica, de la mano de Freire (1970, 1993), brinda fundamento a esta afirmación; donde se resalta a los procesos educativos con un carácter profundamente humanizador, dado que favorecen la recuperación de la dignidad y la identidad de los sujetos afectados por experiencias de opresión. De esta manera, se evidencia que en los contextos posconflictos atravesados por el dolor social, la escuela se convierte en un espacio dialógico donde los estudiantes pueden resignificar sus vivencias, construir sentido y fortalecer su desarrollo personal y colectivo.

En nuestro territorio colombiano, el enfoque psicosocial y socioemocional aplicado a la educación en contextos de conflicto confirma el papel reparador de la escuela. Instituciones como el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), UNICEF (2018) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2017) destacan que la escuela rural funciona como un núcleo comunitario para recomponer vínculos, restablecer rutinas y generar condiciones de cuidado y seguridad emocional. La literatura señala que, tras las afectaciones del conflicto armado, la institución educativa sostiene procesos de protección integral que permiten reconstruir confianza, pertenencia y estabilidad en la vida cotidiana de niños y niñas.

En estas regiones, la población infantil representada por los estudiantes de los grados quinto y cuarto de primaria enfrentan no solo limitaciones materiales y académicas, sino también profundas heridas emocionales producto del desplazamiento forzado, la violencia estructural y la pérdida de vínculos familiares. Frente a esta realidad, la presente investigación sostiene la tesis de que la implementación de una propuesta lúdica en el desarrollo de la asignatura de Catedra de la Paz fortalece significativamente el aprendizaje

socioemocional y el pensamiento crítico, contribuyendo a la construcción de sujetos reflexivos, empáticos y comprometidos con la transformación pacífica de su entorno.

Esta tesis se sustenta en tres argumentos centrales. En primer lugar, las comunidades educativas rurales posacuerdos enfrentan desafíos particulares que limitan el desarrollo emocional y la participación crítica de los estudiantes, lo cual impacta negativamente en su desempeño escolar y en su integración social. Diversos autores señalan que las escuelas rurales en escenarios posacuerdo enfrentan condiciones diferenciadas frente a lo urbano: precariedad en infraestructura, limitaciones en recursos pedagógicos, presencia de economías ilegales, persistencia de actores armados y altos índices de afectación emocional en los niños y niñas (Barrera & Ramírez, 2020; OCAD Paz, 2021).

Pongamos por caso el informe Educar para la paz en territorios rurales del MEN (2019) donde confirma que las comunidades educativas rurales están expuestas a rezagos históricos derivados del conflicto armado y la exclusión estatal, lo cual incide directamente en el clima emocional, la convivencia escolar y las posibilidades de participación crítica de los estudiantes. Estos desafíos particulares demandan estrategias pedagógicas que respondan a las realidades del territorio y a las huellas emocionales que deja la violencia.

En segundo lugar, la asignatura de catedra de la paz, la cual amparada en el marco de la Ley 1732 de 2014 y su Decreto Reglamentario 1038 de 2015 tiene el propósito de consolidar una cultura ciudadana orientada a la convivencia, la participación y la resolución pacífica de conflictos, estableciendo una “plataforma normativa y pedagógica que promueve la convivencia pacífica, junto a una cultura para la Paz desde un desarrollo sostenible” (p.2), pero en la práctica requiere ser contextualizada mediante estrategias didácticas que conecten con las realidades afectivas de los niños y niñas. Por ello, en contextos rurales marcados por la violencia, su implementación requiere estrategias pedagógicas situadas, sensibles y afectivas, para resignificar experiencias traumáticas, fomentar la resiliencia y desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde la infancia.

En último lugar es importante resaltar estudios realizados en contextos de conflicto armado como la de organizaciones como UNICEF (2018), Save the Children (2020) y el CNMH (2017) evidencian que el juego es un recurso protector que ayuda a resignificar experiencias traumáticas y fortalecer la resiliencia infantil. La lúdica se reconoce como un mediador pedagógico que permite procesar emocionalmente la violencia, construir autonomía y abrir espacios para el pensamiento crítico desde edades tempranas (Martínez & Trujillo, 2021).

En este marco, se abordan categorías clave como aprendizaje socioemocional, definido como el proceso mediante el cual los educandos reconocen y gestionan sus emociones, establecen relaciones empáticas y toman responsablemente sus decisiones (CASEL, 2020); pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar el contexto, cuestionar estructuras injustas y participar activamente en su transformación (Freire, 2005); y lúdica, considerada como una estrategia pedagógica que articula el juego, la creatividad y la reflexión en procesos formativos significativos (Sandoval, Ramírez & Ospina, 2017). Estas categorías serán los ejes transversales del análisis pedagógico junto a las actividades y competencias de Catedra de la Paz.

Desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), esta investigación se concibe como un proceso ético, político y pedagógico orientado a la transformación situada de las realidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado. La elección de la IAP como metodología resulta especialmente pertinente porque permite comprender las dinámicas sociales desde dentro, involucrando a los actores educativos como protagonistas de los procesos de diagnóstico, análisis y cambio. Siguiendo los postulados de Fals Borda (1987) y Kolb (2014), la IAP reconoce a las comunidades no como objetos de estudio, sino como sujetos coprotagonistas en la construcción del conocimiento, favoreciendo que las soluciones emergentes respondan a sus necesidades reales y a sus experiencias vividas.

En territorios como El Tambo (Cauca) y Arauquita (Arauca), donde las secuelas del conflicto armado se expresan en tensiones emocionales, rupturas del tejido social y desafíos para la convivencia escolar, la IAP se convierte en la metodología más adecuada porque posibilita una investigación situada, dialógica y transformadora. Este enfoque facilita que estudiantes, docentes y familias participen activamente en la identificación de problemáticas, el diseño de estrategias lúdicas y la reflexión crítica sobre sus vivencias emocionales y sociales. De este modo, se fortalece el carácter dialógico planteado por Freire (1970), al tiempo que se promueve una pedagogía que no solo interpreta la realidad, sino que contribuye a su transformación desde prácticas colectivas, democráticas y contextualizadas.

La investigación, más que describir una realidad, se compromete con su transformación, promoviendo procesos colaborativos que permiten resignificar el dolor social, reconstruir vínculos y potenciar el aprendizaje socioemocional y el pensamiento crítico desde prácticas pedagógicas contextualizadas. De este modo, la IAP se constituye en el marco metodológico que articula la acción, la reflexión y la participación comunitaria para avanzar hacia una educación rural más humana, inclusiva y orientada a la paz. Asimismo, dialoga con la línea de Pensamiento y pedagogías críticas al fundamentarse en los aportes de Freire y la Investigación-Acción Participativa, desde los cuales se concibe a los estudiantes como sujetos capaces de analizar críticamente su contexto, resignificar sus experiencias y transformar sus realidades mediante prácticas educativas dialógicas y emancipadoras.

1. Planteamiento Del Problema,

En los departamentos de Arauca y del Cauca existen municipios priorizados como territorios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), entre ellos el municipio de Arauquita y el municipio de El Tambo, respectivamente. Estos municipios han sido históricamente afectados por el conflicto armado, la pobreza estructural, el abandono institucional y diversas formas de violencia, razones por las cuales fueron incluidos como zonas priorizadas para la implementación del Acuerdo Final de Paz. En este contexto territorial se ubican el Centro Educativo San Juan Bosco, sede principal, en el municipio de Arauquita (Arauca), y la Institución Educativa El Rosal, sede La Gallera, en el municipio de El Tambo (Cauca), escenarios educativos rurales donde se desarrolla la presente investigación y que reflejan de manera concreta las dinámicas sociales, educativas y emocionales propias de los territorios PDET.

Este contexto territorial implica que una de las poblaciones con mayor vulneración de sus derechos fundamentales sea la población infantil y adolescente, quienes, debido a su edad y condiciones de dependencia, se convierten en un grupo altamente expuesto a riesgos asociados al conflicto armado, el desplazamiento forzado, la migración y las problemáticas familiares. Como consecuencia, pueden presentar serias dificultades en la construcción de vínculos sociales, en la expresión de emociones asertivas y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, diversos estudios demuestran que los niños, niñas y adolescentes que han sido actores activos o pasivos en situaciones de guerra o desplazamiento llegan a manifestar conductas como agresividad, temor a relacionarse, ansiedad o depresión, lo que a su vez repercute en su rendimiento escolar y en sus relaciones con sus pares (Peña, Espíndola, Cardoso y González, 2007).

De esta manera en el desarrollo de la práctica docente en el aula de clase se observa en los estudiantes de cuarto y quinto de las dos sedes educativas las cuales a pesar de estar distantes es evidente un comportamiento que se sustenta teóricamente en los impactos

emocionales del conflicto armado, en la interrupción de los procesos naturales de socialización y en la fragilidad de los vínculos afectivos, todo lo cual exige prácticas pedagógicas que reconozcan el daño emocional, promuevan espacios seguros y fortalezcan la construcción colectiva del pensamiento crítico y la convivencia, como se evidencia en la Ley 1732 de 2014 con la implementación de esta cátedra, la cual establece que dicha cátedra gira en torno a tres ejes, como es la cultura para la paz, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.

Es así, como se evidencia la importancia de aplicar actividades lúdicas que fortalezcan el aprendizaje socio – emocional y de pensamiento crítico como una estrategia educativa que busca promover un pensamiento crítico que ayuden a la defensa de los derechos humanos junto a la resolución pacífica de conflictos.

La presencia de rechazo, apatía o retraimiento en los procesos de socialización escolar puede comprenderse teóricamente desde los aportes del aprendizaje socioemocional, la pedagogía crítica y la psicología del desarrollo. Según el marco del Aprendizaje Socioemocional (CASEL, 2020), habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma responsable de decisiones se ven profundamente afectadas en entornos donde las experiencias adversas, como las asociadas al conflicto armado interrumpen la construcción saludable de vínculos afectivos. En estos contextos, es común que niños, niñas y adolescentes desarrollen conductas de retraimiento, hipervigilancia o agresividad como formas de protección emocional, dificultando su participación activa en actividades grupales y su capacidad para establecer relaciones socioemocionales significativas.

Asimismo, desde la perspectiva sociohistórica de Vygotsky (1978), la socialización y el aprendizaje emocional requieren interacciones mediadas, seguras y culturalmente significativas. Cuando el entorno social se percibe como amenazante o incierto, los procesos de interacción se restringen y se debilita la construcción de herramientas

psicológicas que permiten la convivencia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Esta afectación influye directamente en la consolidación del pensamiento crítico, ya que, la reflexión crítica sobre la realidad solo es posible cuando el sujeto se siente reconocido, escuchado y participe del mundo que habita. En ausencia de estos vínculos, la capacidad de analizar situaciones, dialogar con otros y transformar colectivamente su contexto se ve limitada (Freire, 1970).

De igual manera, estudios sobre trauma psicosocial en contextos de violencia (Barudy & Dantagnan, 2005) señalan que la agresividad, el aislamiento y la baja expresividad emocional constituyen respuestas adaptativas ante experiencias de inseguridad prolongada. Estas respuestas, aunque protectoras en su origen, obstaculizan la convivencia escolar y afectan la participación en actividades pedagógicas que buscan fortalecer habilidades socioemocionales y ciudadanas.

1.2.Objetivos.

1.2.1. Objetivo General

Desarrollar una propuesta pedagógica lúdica en la asignatura Cátedra de la Paz, dirigida a estudiantes de cuarto y quinto grado de escuelas rurales de los municipios de El Tambo (Cauca) y Arauquita (Arauca), con el propósito de fortalecer el aprendizaje socioemocional y el pensamiento crítico en contextos de posacuerdo.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las dinámicas emocionales, sociales y académicas de los estudiantes de cuarto y quinto grado en contextos escolares rurales afectados por el conflicto armado.
- Diseñar una propuesta lúdica contextualizada que articule actividades pedagógicas con los principios de la Cátedra de la Paz para promover habilidades socioemocionales y pensamiento crítico.
- Evaluar el impacto de la propuesta lúdica en el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional y del pensamiento crítico.

1.3. Justificación.

Durante la última década, Colombia ha avanzado en un proceso profundo de transición hacia la paz, mediante la formulación de políticas públicas, normas y programas que buscan transformar los territorios afectados históricamente por el conflicto armado. En este escenario, los municipios de Arauquita (Arauca) y El Tambo (Cauca), priorizados como territorios PDET constituyen espacios donde las secuelas del conflicto siguen afectando la vida cotidiana de las comunidades educativas. La vulneración de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes continúa siendo una realidad evidente en estas instituciones, donde el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, la pobreza estructural y la persistencia de actores armados inciden directamente en la vida emocional y social del estudiantado (Unidad para las Víctimas, 2023). Por ello, comprender y atender las dificultades de socialización, convivencia y gestión socioemocional se convierte en una necesidad institucional y territorial urgente.

En respuesta a este desafío, la implementación de la Cátedra de la Paz, en cumplimiento de la Ley 1732 de 2014, constituye un esfuerzo nacional por promover competencias ciudadanas, memoria histórica, convivencia pacífica y desarrollo sostenible desde la escuela. Sin embargo, la experiencia docente en estos contextos evidencia que, antes de abordar dichos contenidos, se requiere fortalecer la dimensión socioemocional del estudiantado, cuyas vivencias de dolor, pérdida o inseguridad dificultan la participación activa, el establecimiento de vínculos significativos y el desarrollo del pensamiento crítico. La escuela, como escenario de protección y reconstrucción social, necesita estrategias que reconozcan estas realidades y las transformen pedagógicamente.

En este marco, la Investigación Acción Participativa (IAP) emerge como la metodología más pertinente debido a su carácter ético, político y transformador. Desde los postulados de Fals Borda (1987) y Kolb (2014), la IAP reconoce a la comunidad educativa como un sujeto colectivo que analiza, dialoga y transforma su propio contexto, y no como un objeto

pasivo de observación. Su enfoque participativo permite que estudiantes, docentes y familias de Arauquita y El Tambo expresen sus experiencias, identifiquen problemáticas socioemocionales y construyan conjuntamente estrategias lúdicas que fortalezcan la convivencia, la gestión emocional y el pensamiento crítico. De esta manera, la investigación se convierte en un proceso democratizador que potencia la voz de quienes históricamente han sido silenciados por la violencia.

El potencial de impacto de esta propuesta busca incidir en el territorio y la escuela. A nivel institucional, aportará a la mejora de la práctica pedagógica al ofrecer herramientas de intervención basadas en el aprendizaje socioemocional, la lúdica y el enfoque de derechos humanos. A nivel comunitario, la participación activa empodera a los estudiantes como actores de cambio capaces de comprender su realidad territorial, cuestionarla críticamente y proponer soluciones pacíficas a los conflictos cotidianos. En territorios PDET, donde la construcción de paz exige procesos de reparación simbólica y reconstrucción del tejido social, acciones educativas como estas contribuyen al fortalecimiento de la confianza, el diálogo y la cohesión comunitaria.

Finalmente, este estudio aporta de manera pedagógica, ética y política al contexto escolar y territorial. Pedagógicamente, promueve una educación integral que articula emociones, pensamiento crítico y cultura de paz. Éticamente, reconoce la dignidad y la voz de los niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado. Políticamente, aporta a la materialización del Acuerdo Final de Paz, fortaleciendo capacidades ciudadanas para la construcción de territorios más justos, participativos y reconciliados. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un agente de transformación social que, mediante metodologías lúdicas y participativas, impulsa la formación de sujetos reflexivos, empáticos y comprometidos con la paz, capaces de aportar a la reconstrucción de un país más humano y esperanzador.

1.4.Marco Teórico

La construcción de la paz en contextos rurales afectados por el conflicto armado colombiano constituye un desafío histórico, ético y pedagógico que interpela directamente a la escuela como escenario de transformación social. En Colombia, la violencia no solo se ha expresado de manera directa a través del conflicto armado, sino también mediante formas de violencia estructural y cultural que se manifiestan en la desigualdad social, la pobreza, la exclusión educativa y la naturalización de prácticas que vulneran los derechos humanos (Galtung, 1996). En territorios como Arauquita (Arauca) y El Tambo (Cauca), priorizados como zonas PDET, estas dinámicas han impactado de manera profunda a la población infantil, afectando sus procesos de socialización, convivencia escolar y desarrollo socioemocional, lo cual se evidencia en las dificultades emocionales, relacionales y convivenciales presentes en las comunidades educativas.

En este marco, el presente apartado teórico se estructura a partir de cinco categorías centrales de análisis: el aprendizaje socioemocional, entendido como eje para la gestión emocional y la convivencia; el pensamiento crítico, como capacidad para interpretar y transformar la realidad; la lúdica como estrategia pedagógica mediadora de procesos formativos significativos; la Cátedra de la Paz, como escenario normativo y pedagógico para la formación ciudadana; y el contexto rural afectado por el conflicto armado, como categoría estructural que permite situar la experiencia educativa desde una perspectiva territorial e histórica.

1.4.1. Aprendizaje Socioemocional En Contextos Rurales Afectados Por El Conflicto Armado.

En el marco de esta investigación, el aprendizaje socioemocional se concibe como un proceso pedagógico integral orientado al desarrollo de competencias emocionales, sociales y éticas que permiten a los estudiantes comprenderse a sí mismos, relacionarse de manera

constructiva con los demás y participar activamente en la transformación pacífica de su entorno. En este sentido, el aprendizaje socioemocional implica “el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 158). Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos rurales colombianos afectados por el conflicto armado, donde las experiencias de violencia, desplazamiento y exclusión han generado profundas afectaciones en el bienestar emocional y en las dinámicas de convivencia escolar (Quenoran, 2024; Santos, 2024).

Desde los desarrollos teóricos contemporáneos, el aprendizaje socioemocional se define como el conjunto de procesos mediante los cuales niños y niñas adquieren habilidades para reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones empáticas, tomar decisiones responsables y resolver conflictos de manera no violenta (Elias et al., 2021; CASEL, 2023). Estas competencias, lejos de limitarse al ámbito individual, se construyen de manera relacional y contextualizada, lo que implica reconocer las condiciones históricas, sociales y territoriales en las que se desarrollan los procesos educativos. En escenarios rurales marcados por el conflicto armado, el aprendizaje socioemocional adquiere un carácter reparador y transformador, al contribuir a la reconstrucción del tejido social desde la escuela.

En el marco de la presente investigación, el aprendizaje socioemocional se estructura a partir de un conjunto de ejes interrelacionados que orientan su comprensión y aplicación pedagógica en contextos rurales afectados por el conflicto armado. Estos ejes permiten delimitar analíticamente las dimensiones que lo componen y facilitan al lector la identificación de sus alcances y transiciones conceptuales. En este sentido, el aprendizaje socioemocional se aborda a través de cuatro ejes centrales: (1) la expresión emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comunicar y resignificar las emociones; (2) la interacción social, orientada al fortalecimiento de habilidades relacionales y comunitarias; (3) la participación y la motivación escolar, asociadas al compromiso activo de los

estudiantes con los procesos educativos; y (4) la resolución pacífica de conflictos, concebida como una competencia clave para la convivencia y la construcción de paz. Cada uno de estos ejes será desarrollado de manera progresiva, reconociendo sus particularidades, pero también sus vínculos dinámicos en la formación socioemocional de niños y niñas en contextos de posconflicto.

Uno de los ejes centrales del aprendizaje socioemocional en estos contextos es la expresión emocional, entendida como la capacidad de identificar, comunicar y resignificar las propias emociones. Investigaciones recientes desarrolladas en instituciones educativas colombianas evidencian que niños y niñas expuestos a contextos de violencia tienden a manifestar inhibición emocional, retraimiento y dificultades para verbalizar sus experiencias afectivas, lo cual incide negativamente en su participación escolar y en sus relaciones interpersonales (Córdoba, 2024). Desde la teoría socioemocional, autores como Bisquerra (2021) y Elias et al. (2021) señalan que la educación emocional, cuando se desarrolla en ambientes seguros y empáticos, favorece la autorregulación, la resiliencia y el bienestar psicológico. En este sentido, promover la expresión emocional en la escuela rural se convierte en una acción pedagógica clave para la reparación simbólica y la dignificación de las vivencias infantiles afectadas por el conflicto.

De manera articulada, la interacción social constituye otro componente fundamental del aprendizaje socioemocional, especialmente en territorios donde la violencia ha debilitado los vínculos comunitarios y la confianza interpersonal. Estudios realizados en contextos rurales colombianos destacan que las prácticas pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo, el diálogo y la escucha activa fortalecen las habilidades sociales de los estudiantes y contribuyen a la reconstrucción de relaciones basadas en el respeto y la empatía (Granados, Jiménez & González, 2024). En coherencia con estos hallazgos, Durlak et al. (2011) plantean que “los programas de aprendizaje socioemocional mejoran de manera significativa las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, favorecen actitudes positivas, reducen conductas problemáticas y contribuyen a un mejor clima

escolar” (p.64), lo que permite afirmar que la interacción social mediada pedagógicamente no solo favorece la convivencia cotidiana, sino que actúa como un mecanismo formativo para la reconstrucción de la confianza, el reconocimiento del otro y la regulación de las relaciones interpersonales en contextos atravesados por experiencias de violencia.

Asimismo, el aprendizaje socioemocional se relaciona estrechamente con la participación y la motivación escolar, dimensiones que suelen verse afectadas en contextos de vulnerabilidad social y emocional. Investigaciones recientes en formación docente y educación básica en Colombia señalan que la desmotivación, el ausentismo y el bajo compromiso académico en zonas rurales pueden comprenderse como respuestas adaptativas a experiencias de inseguridad y exclusión (Santos, 2024). No obstante, cuando los estudiantes se sienten emocionalmente reconocidos y partícipes de los procesos educativos, su motivación intrínseca y su disposición para aprender aumentan significativamente (Mosquera, 2025). Desde la teoría socioemocional, autores como Ryan y Deci (2021), sostienen que “el apoyo a estas necesidades favorece formas más autónomas y sostenidas de motivación” (p. 24), es así como la motivación se fortalece cuando se satisfacen necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la pertenencia; en palabras de los autores, las cuales pueden promoverse mediante estrategias pedagógicas participativas y contextualizadas.

En territorios donde el conflicto armado ha normalizado prácticas violentas para la gestión de desacuerdos, diversas experiencias educativas desarrolladas en contextos rurales colombianos evidencian que la implementación de estrategias socioemocionales orientadas a la resolución pacífica de conflictos contribuye a reducir la agresividad, mejorar la convivencia escolar y fortalecer una cultura de paz participativa (Mosquera Vergara, 2025; Quenoran Morales, 2024). Desde el enfoque teórico del aprendizaje socioemocional, CASEL (2023) y Elias et al. (2021) destacan que el desarrollo de competencias asociadas al diálogo, la mediación y la justicia restaurativa no solo previene la violencia escolar, sino que favorece la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar de manera

pacífica los conflictos de su entorno. En este sentido, la resolución pacífica de conflictos se configura como una dimensión transversal del aprendizaje socioemocional y como un eje fundamental de la educación para la paz en contextos rurales afectados por la violencia, en tanto sitúa a la escuela como un espacio formativo clave para la gestión constructiva de los desacuerdos y la reconstrucción del tejido social.

En síntesis, el aprendizaje socioemocional en contextos rurales afectados por el conflicto armado se constituye como un eje pedagógico estratégico que articula la expresión emocional, la interacción social, la participación motivada y la resolución pacífica de conflictos. Integrado a la Cátedra de la Paz y desarrollado desde enfoques participativos como la Investigación–Acción Participativa, este enfoque contribuye al bienestar integral del estudiantado y a la construcción de prácticas educativas comprometidas con la justicia social, la convivencia y la paz territorial.

1.4.2. Pensamiento Crítico Como Eje De Transformación Social.

El pensamiento crítico se configura como una categoría fundamental para la formación de sujetos capaces de analizar su realidad, cuestionar estructuras de injusticia y participar activamente en su transformación, tal como lo plantea Paulo Freire desde la pedagogía crítica. Para Freire (1970), pensar críticamente no implica únicamente desarrollar habilidades cognitivas, sino asumir un proceso de concientización mediante el cual los sujetos aprenden a leer el mundo para transformarlo, comprendiendo que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 13). Esta tesis freireana, sitúa el pensamiento crítico en la experiencia vivida, el diálogo y la praxis, entendida como la unidad entre reflexión y acción transformadora.

En contextos rurales afectados por el conflicto armado, el desarrollo del pensamiento crítico se ve condicionado por factores estructurales como la pobreza, la exclusión educativa y la persistencia de violencias directas y simbólicas (Galtung, 1996). Estas

condiciones limitan las oportunidades de participación, expresión y reflexión crítica de niños y niñas, quienes muchas veces han aprendido a guardar silencio como mecanismo de protección emocional. Por ello, promover el pensamiento crítico en la escuela rural implica crear ambientes pedagógicos dialógicos, seguros y afectivamente significativos que permitan a los estudiantes expresar sus ideas, cuestionar su entorno y construir sentidos colectivos.

Desde esta perspectiva, promover el pensamiento crítico implica crear condiciones pedagógicas, afectivas y relacionales que posibiliten el diálogo horizontal, el reconocimiento de los sujetos como seres históricos y la construcción colectiva de sentido. Estos planteamientos se articulan con los aportes de la pedagogía crítica, particularmente con la tradición freireana, que concibe la educación como una práctica dialógica orientada a la conciencia crítica, la problematización de la realidad y la transformación social (Freire, 2005; Giroux, 2011). En este marco, la pedagogía crítica se actualiza como una propuesta vigente para la formación de ciudadanía democrática, la resignificación del dolor social y la transformación pacífica de los territorios, especialmente en contextos rurales atravesados por experiencias de violencia y exclusión. Así, no se concibe como un marco teórico estático, sino como una práctica educativa situada que, al articular memoria, emoción y participación, fortalece procesos de justicia social y construcción de paz desde la escuela rural (McLaren, 2015).

En síntesis, desde los aportes de la pedagogía crítica desarrollados por Giroux (2011) y McLaren (2015), la educación se comprende como una práctica política y ética situada, en la que la escuela no solo transmite saberes, sino que participa activamente en la configuración de subjetividades, en la lectura crítica de la realidad y en la posibilidad de transformar las condiciones de injusticia social. Esta perspectiva permite entender la pedagogía crítica no como un enfoque teórico abstracto, sino como una praxis educativa que reconoce las experiencias históricas, emocionales y culturales de los estudiantes, especialmente en contextos marcados por la violencia y la exclusión. Así, la escuela —y

particularmente la escuela rural— se configura como un espacio de resistencia pedagógica y de construcción colectiva de sentido, donde el pensamiento crítico, la memoria y la participación se articulan para la formación de ciudadanía democrática y la construcción de paz territorial.

1.4.3. La Lúdica Como Estrategia Pedagógica Mediadora.

La lúdica se reconoce como una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y emocional. Al respecto, UNICEF (2018) señala que “el juego constituye un medio esencial para que los niños expresen emociones, elaboren experiencias difíciles y fortalezcan su bienestar psicosocial en contextos de violencia y emergencia” (p. 7). Más allá del juego como actividad recreativa, la lúdica se concibe como un mediador pedagógico que articula creatividad, emoción, interacción social y reflexión crítica en los procesos de aprendizaje (Sandoval, Ramírez & Ospina, 2017). En contextos de conflicto armado, el juego cumple una función protectora y terapéutica al permitir la expresión simbólica de emociones, la resignificación de experiencias traumáticas y el fortalecimiento de la resiliencia infantil; es decir, la lúdica se configura como una estrategia pedagógica intencionada que, en coherencia con el enfoque de protección de UNICEF, posibilita a niños y niñas tramitar emocionalmente experiencias de violencia, reconstruir su bienestar psicosocial y resignificar sus vivencias desde escenarios educativos seguros.

Entender la lúdica como un mediador pedagógico implica superar una visión reducida del juego como actividad espontánea o meramente recreativa y reconocer su potencial formativo cuando se integra de manera intencional a los procesos educativos. En este sentido, la lúdica no actúa únicamente como un recurso didáctico complementario, sino como un dispositivo pedagógico que estructura experiencias de aprendizaje significativas, al vincular la dimensión emocional con la cognitiva y la social. Su carácter mediador radica en la capacidad de generar ambientes seguros, participativos y simbólicamente ricos, donde

niños y niñas pueden explorar, comunicar y resignificar sus experiencias, al tiempo que desarrollan habilidades sociales, comunicativas y reflexivas. En contextos rurales afectados por el conflicto armado, esta mediación resulta especialmente relevante, pues permite que la escuela trascienda la transmisión de contenidos y se constituya en un espacio de cuidado, reconocimiento y reconstrucción del sentido de lo colectivo, favoreciendo procesos de aprendizaje coherentes con el bienestar psicosocial y la educación para la paz.

Diversas investigaciones desarrolladas por UNICEF (2018), Save the Children (2020) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) evidencian que las actividades lúdicas favorecen la construcción de espacios seguros donde los niños y niñas pueden recuperar la confianza, fortalecer vínculos y desarrollar habilidades socioemocionales. En el ámbito educativo, la lúdica facilita la participación activa del estudiantado, promueve el aprendizaje significativo y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, al generar situaciones problematizadoras que invitan a la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de sentido.

Desde esta perspectiva integradora, la lúdica, entendida como mediador pedagógico y no únicamente como una forma de juego recreativo, se consolida como una estrategia educativa fundamental para el desarrollo integral y el bienestar psicosocial de niños y niñas, especialmente en contextos rurales atravesados por el conflicto armado. Su valor pedagógico radica en la intencionalidad con la que articula emoción, creatividad, interacción social y reflexión crítica, permitiendo que las experiencias lúdicas se conviertan en espacios seguros para la expresión simbólica, la resignificación de vivencias difíciles y la reconstrucción de vínculos consigo mismos, con los otros y con el territorio. En coherencia con los planteamientos de UNICEF (2018) y la literatura pedagógica contemporánea, la lúdica favorece procesos de aprendizaje significativos que fortalecen la resiliencia infantil y aportan a la construcción de una educación orientada a la dignificación de la infancia y a la paz territorial.

Finalmente, desde una perspectiva pedagógica crítica, la lúdica adquiere un sentido transformador cuando se orienta intencionalmente hacia la reflexión sobre la realidad, la convivencia y las prácticas sociales que han sido naturalizadas en contextos de violencia. En este marco, el juego no se limita a la distracción, sino que se integra como una estrategia pedagógica que posibilita el diálogo, la toma de decisiones y el cuestionamiento de relaciones de poder, contribuyendo a la formación de sujetos críticos y participativos desde la escuela rural.

1.4.4. La Cátedra De La Paz Como Escenario Pedagógico Y Normativo.

La Cátedra de la Paz, establecida en Colombia mediante la Ley 1732 de 2014 y reglamentada a través del Decreto 1038 de 2015, constituye un marco normativo y pedagógico orientado a la formación de una cultura de paz, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible en el sistema educativo. La Ley 1732 establece que la Cátedra de la Paz tiene como propósito “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Congreso de la República, 2014, art. 1), posicionándola como un eje transversal para el fortalecimiento de competencias ciudadanas, la promoción de los derechos humanos, la memoria histórica y la resolución pacífica de conflictos desde una perspectiva integral.

En coherencia con este marco normativo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que la Cátedra de la Paz debe desarrollarse a partir de lineamientos curriculares flexibles y contextualizados que permitan a las instituciones educativas abordar temáticas relacionadas con la convivencia escolar, la participación democrática, la diversidad, la reconciliación y la construcción de memoria histórica, atendiendo a las realidades sociales y territoriales de cada comunidad educativa, y reconociendo que la paz no puede enseñarse exclusivamente desde contenidos prescriptivos sino que requiere estrategias pedagógicas que articulen lo cognitivo con lo socioemocional y lo experiencial (MEN, Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz, p. 14).

Diversos estudios señalan que uno de los principales desafíos en la implementación de la Cátedra de la Paz radica en su abordaje limitado a enfoques normativos o conceptuales, desvinculados de las vivencias del estudiantado y de las afectaciones emocionales derivadas de la violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2019). En este sentido, la Cátedra de la Paz demanda un perfil docente con competencias pedagógicas, éticas y socioemocionales que le permitan facilitar procesos de diálogo, escucha activa y reflexión crítica, así como generar ambientes de aula seguros, incluyentes y participativos. El docente que orienta este espacio no solo transmite contenidos, sino que actúa como mediador pedagógico, acompañante emocional y facilitador de procesos de construcción colectiva de sentido.

Desde esta perspectiva, la Cátedra de la Paz se configura como un escenario pedagógico privilegiado para articular el aprendizaje socioemocional, la lúdica y el pensamiento crítico, posibilitando que los estudiantes reflexionen sobre su historia, reconozcan las causas estructurales de la violencia y se proyecten como sujetos activos en la transformación de su realidad social. En contextos de posacuerdo, su implementación adquiere un valor estratégico para la reconstrucción del tejido social y la formación de ciudadanía crítica desde la infancia, consolidándose como el espacio educativo idóneo para el desarrollo de propuestas pedagógicas orientadas a la educación para la paz en contextos rurales.

1.4.5. Contexto Rural, Conflicto Armado Y Escuela.

La ruralidad en Colombia no se comprende únicamente como un ámbito geográfico, sino como un espacio social históricamente marcado por desigualdades estructurales, exclusión estatal y dinámicas de violencia que han incidido profundamente en la organización comunitaria, las relaciones sociales y las experiencias vitales de la población. En este sentido, la ruralidad y el conflicto armado están interrelacionados de manera compleja; la persistencia de enfrentamientos entre actores armados, economías ilegales y ausencia de garantías plenas de derechos han configurado territorios donde la vida cotidiana

se ajusta a lógicas de supervivencia y resistencia (Rettberg & Rojas, 2020; Romero & Vargas, 2022). En este escenario, la escuela rural asume un rol educativo, pero también sociocultural, afectivo y político, al convertirse en uno de los pocos espacios institucionales con presencia constante y legitimidad en medio de condiciones de precariedad social.

Diversos autores contemporáneos han señalado que los efectos del conflicto armado trascienden la violencia física y se traducen en impactos psicosociales y estructurales que afectan de manera directa la vida escolar. Según Duque (2023), el conflicto armado en Colombia ha generado “procesos de normalización de la violencia, fragmentación del tejido social y debilitamiento de las condiciones que garantizan una educación digna en los territorios rurales” (p. 36), lo cual incide de forma significativa en las dinámicas educativas. Esta situación se manifiesta en prácticas cotidianas de desconfianza, retraimiento emocional, desmotivación escolar y dificultades en la convivencia que, desde la pedagogía crítica, configuran escenarios de desigualdad educativa y social, al reproducir condiciones históricas de exclusión y silenciamiento de las experiencias de los sujetos escolares.

La escuela rural, entonces, no puede concebirse como un espacio aislado de las dinámicas territoriales, por el contrario, está inmersa en procesos de conflicto y posconflicto que configuran sus condiciones de existencia y sus prácticas educativas. Según Zamosc (2021):

“La educación en contextos de violencia debe atender simultáneamente el conocimiento académico y la restauración del tejido social, dado que la experiencia de la guerra afecta las relaciones interpersonales, los vínculos comunitarios y las narrativas de sentido entre los actores escolares” (p. 56).

En este sentido, el conflicto armado introduce una dimensión afectiva y relacional en la escuela que exige una pedagogía contextualizada, sensible a los impactos emocionales y socioculturales producidos por la violencia prolongada.

Ahora bien, en estudios sobre violencia y educación han señalado que las brechas entre las políticas educativas diseñadas en ámbitos centrales y las prácticas reales en contextos rurales violentizados son profundas y persistentes (Ramírez & López, 2024). Esta brecha se manifiesta en deficiencias de infraestructura, escasez de docentes formados para atender problemáticas socioemocionales y limitaciones en las estrategias pedagógicas que consideren las experiencias de conflicto como parte relevante del currículo. Para Freire (2011) y Giroux (2018), estas tensiones entre estructuras institucionales y subjetividades estudiantiles requieren formas de enseñanza que valoren el conocimiento situado, la reflexión crítica y la acción transformadora.

El impacto del conflicto armado en la población estudiantil rural se expresa también en términos de miedo, ansiedad y formas de afrontamiento que se consolidan como marcos interpretativos de la realidad. Investigaciones cualitativas recientes en Colombia, como el estudio Escuela, emociones y posconflicto en contextos rurales del suroccidente colombiano desarrollado por Gómez y Pérez (2023), han documentado cómo estas experiencias emocionales interpelan las prácticas educativas y las dinámicas de interacción escolar, generando desafíos significativos para la construcción de ambientes seguros, colaborativos y orientados a la convivencia pacífica. Estas observaciones concuerdan con los análisis de Baratta (2022), quien afirma que “los contextos de violencia prolongada exigen propuestas pedagógicas que reconozcan la dimensión emocional como parte constitutiva del proceso educativo y no como un componente secundario” (p. 74).

Desde una perspectiva de educación para la paz, la escuela rural se convierte en un actor clave en la generación de prácticas educativas orientadas a la transformación de la violencia. Según Pankhurst (2020), la educación para la paz implica mucho más que la enseñanza de técnicas para la resolución de conflictos, pues supone “la construcción de culturas educativas que promuevan la empatía, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como bases para una paz sostenible” (p. 41). En los procesos de posacuerdo en Colombia, este enfoque se traduce en estrategias pedagógicas que integran saberes

comunitarios, memorias del conflicto y prácticas cotidianas orientadas al fortalecimiento del tejido social desde la escuela.

Es así como el contexto rural colombiano atravesado por el conflicto armado se configura como un escenario educativo complejo, en el que las dinámicas de violencia y exclusión inciden tanto en las condiciones materiales de la escuela como en las formas de interacción social y emocional que la atraviesan. La literatura contemporánea coincide en que la comprensión de estas realidades exige enfoques educativos situados, críticos y participativos, capaces de reconocer las huellas del conflicto en la experiencia escolar y de articular prácticas pedagógicas orientadas a la reconstrucción del tejido social, la convivencia pacífica y la justicia educativa (Giroux, 2011; McLaren, 2015; Quenoran, 2024). En este sentido, el presente estudio asume estos planteamientos como referentes teóricos y metodológicos, al proponer una intervención educativa contextualizada que integra el aprendizaje socioemocional, la lúdica y el pensamiento crítico como mediadores para la construcción de paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar en contextos rurales.

1.4.6. Antecedentes Internacionales Y Nacionales De Investigación.

1.4.6.1. Antecedentes Internacionales.

Diversas investigaciones internacionales han evidenciado el papel central de la educación en la reconstrucción del tejido social y la construcción de paz en contextos afectados por conflictos armados. Organismos multilaterales como UNESCO (1999, 2017) y UNICEF (2018) coinciden en señalar que los sistemas educativos en escenarios de posconflicto deben priorizar la educación emocional, la formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico como condiciones necesarias para la reconciliación social y la prevención de nuevas violencias. Estudios desarrollados en países que han transitado procesos de posguerra, como Sudáfrica y algunas naciones de América Latina, demuestran

que las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la memoria histórica y la participación comunitaria fortalecen la cohesión social y el sentido de pertenencia en niños y niñas afectados por la violencia (Davies, 2014).

Desde la pedagogía crítica, investigaciones fundamentadas en los aportes de Freire, Giroux y McLaren evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico en contextos de exclusión permite a los estudiantes cuestionar narrativas hegemónicas sobre la violencia y la paz, promoviendo procesos de subjetivación política orientados a la justicia social (Giroux, 2011; McLaren, 2015). Estos estudios destacan que la escuela se configura como un espacio de disputa cultural y política, donde se construyen sentidos colectivos sobre el pasado, el presente y el futuro de las comunidades.

1.4.6.2. Antecedentes Nacionales.

En el contexto colombiano, múltiples investigaciones confirman que las escuelas rurales ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado enfrentan mayores desafíos socioemocionales, convivenciales y pedagógicos. El Ministerio de Educación Nacional (2019) reconoce que los niños y niñas de zonas rurales en contextos de posacuerdo presentan afectaciones emocionales asociadas al desplazamiento forzado, la violencia intrafamiliar y la pobreza estructural, lo cual incide negativamente en su desempeño académico y en sus relaciones sociales. De manera complementaria, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) evidencia que la escuela cumple un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social cuando integra la memoria histórica, el enfoque de derechos humanos y prácticas pedagógicas sensibles al territorio.

Investigaciones desarrolladas desde el enfoque de la Investigación-Acción Participativa destacan la pertinencia de metodologías lúdicas y participativas para fortalecer el aprendizaje socioemocional y la convivencia escolar en contextos rurales afectados por la violencia (Fals Borda, 1987; Martínez & Trujillo, 2021). Estos estudios coinciden en

señalar que la participación activa de la comunidad educativa en los procesos de diagnóstico, diseño e implementación de estrategias pedagógicas favorece la apropiación de los aprendizajes, el empoderamiento estudiantil y la construcción colectiva de prácticas orientadas a la paz. En coherencia con estos antecedentes, la presente investigación se inscribe en una línea de estudios que reconocen a la escuela rural como un escenario estratégico para la formación de sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación pacífica de su territorio.

2. Enfoque Metodológico.

2.1. Investigación Acción Participativa Como Fundamento Epistemológico Y Pedagógico.

Esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, con orientación crítica y transformadora, sustentada metodológicamente en la Investigación Acción Participativa (IAP). Dicho enfoque se fundamenta en una concepción del conocimiento como construcción social, situada y dialógica, en la cual los sujetos no son comprendidos como objetos pasivos de estudio, sino como protagonistas activos en los procesos de comprensión y transformación de su realidad (Fals Borda, 1987). Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento se concibe como un proceso colectivo que emerge del diálogo entre saberes académicos y saberes locales, otorgando centralidad a las experiencias, voces y prácticas de los actores involucrados.

En este sentido, la IAP mantiene una estrecha relación con los principios de la pedagogía crítica, en la medida en que ambas comparten una apuesta ética y política por la transformación de las condiciones de opresión y desigualdad. En coherencia con los planteamientos de Freire (1970), la Investigación Acción Participativa reconoce que toda práctica educativa es, necesariamente, una práctica política, atravesada por relaciones de poder, sentidos culturales y disputas simbólicas. Para la presente investigación, esta

articulación entre IAP y pedagogía crítica resulta fundamental, pues permite comprender la escuela rural no solo como un escenario de intervención, sino como un espacio de construcción colectiva de conciencia, participación y emancipación, en el que los sujetos reflexionan críticamente sobre su realidad y se posicionan como agentes activos en la transformación de su contexto.

En contextos rurales afectados históricamente por el conflicto armado, como los municipios de el Tambo (departamento del Cauca) y Arauquita (departamento de Arauca), la investigación educativa no puede limitarse a describir problemáticas o producir diagnósticos descontextualizados. Por el contrario, se requiere una metodología que articule comprensión crítica, participación comunitaria y transformación social, permitiendo que las comunidades educativas resignifiquen sus experiencias, fortalezcan sus capacidades colectivas y construyan alternativas pedagógicas contextualizadas. Desde esta perspectiva, la Investigación Acción Participativa (IAP), se configura como una metodología pertinente para abordar procesos educativos en territorios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), donde las heridas sociales, emocionales y simbólicas exigen abordajes sensibles, éticos y emancipadores.

La elección de la Investigación Acción Participativa (IAP) responde también al propósito central de esta investigación: fortalecer el aprendizaje socioemocional y el pensamiento crítico mediante una propuesta pedagógica lúdica en la Cátedra de la Paz, no solo como un ejercicio académico, sino como una experiencia de transformación pedagógica situada. De acuerdo con Fals Borda (1987), la Investigación Acción Participativa se fundamenta en la articulación entre “la producción de conocimiento, la acción transformadora y la participación consciente de los sujetos involucrados” (p. 56), lo que permite superar la dicotomía tradicional entre teoría y práctica. De este modo, el conocimiento emerge de la experiencia vivida de los actores educativos, se construye y valida colectivamente, y se orienta hacia la mejora concreta de las condiciones educativas y sociales en los contextos donde se desarrolla la investigación.

Asimismo, el enfoque dialoga con el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2014), quien plantea que el aprendizaje es “un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p. 49), articulando momentos de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Esta lógica se vincula directamente con la naturaleza de la Investigación Acción Participativa (IAP), en tanto posibilita que las prácticas pedagógicas sean permanentemente revisadas, ajustadas y resignificadas a partir de la experiencia educativa real, fortaleciendo procesos de reflexión crítica y transformación situada.

Desde la mirada ética y política, la Investigación Acción Participativa (IAP) reconoce la dignidad de los sujetos participantes, promueve relaciones horizontales y democratiza la producción de saber, lo cual resulta especialmente relevante en contextos rurales donde históricamente se han reproducido prácticas de exclusión, silenciamiento y subordinación. En coherencia con los principios de la educación para la paz, este enfoque metodológico contribuye a fortalecer el diálogo, la participación y la corresponsabilidad como bases para la reconstrucción del tejido social y la convivencia escolar.

2.2.Fundamentación Del Uso De La Investigación Acción Participativa.

La Investigación Acción Participativa se fundamenta en una epistemología crítica que concibe el conocimiento como una construcción colectiva orientada a la transformación social. Para Fals Borda (1987), la Investigación–Acción Participativa implica “un compromiso ético y político con las comunidades, en el que sus saberes, experiencias y capacidades son reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento” (p. 43). En este sentido, investigar no significa intervenir desde una posición externa o supuestamente neutral, sino involucrarse activamente en los procesos sociales para comprenderlos y contribuir de manera situada a su transformación.

En el campo educativo, la Investigación–Acción Participativa (IAP) permite comprender la escuela como un espacio vivo, dinámico y relacional, donde confluyen dimensiones

cognitivas, emocionales, culturales y políticas. En contextos rurales afectados por el conflicto armado, la investigación educativa requiere metodologías que no revictimicen, sino que promuevan procesos de empoderamiento, resiliencia y reconstrucción colectiva. La participación activa de estudiantes, docentes y familias posibilita que las problemáticas socioemocionales y convivenciales sean analizadas desde la experiencia situada y no desde marcos externos descontextualizados.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) plantea que la educación debe propiciar procesos de concientización, entendidos como la capacidad de los sujetos para “leer el mundo críticamente y actuar sobre él para transformarlo” (p. 34). La Investigación–Acción Participativa (IAP) materializa este principio al articular la reflexión crítica con la acción pedagógica, promoviendo procesos de diálogo horizontal, problematización y construcción colectiva de sentido. De este modo, el aula se configura como un escenario de praxis, en el que la reflexión no se agota en el discurso, sino que se concreta en prácticas pedagógicas orientadas a la transformación de la realidad educativa y social.

En esta investigación, la Investigación Acción Participativa (IAP) se justifica porque permite articular el diagnóstico de las dinámicas socioemocionales de los estudiantes, el diseño participativo de la propuesta lúdica, su implementación pedagógica y la evaluación reflexiva de sus impactos. Este proceso favorece la apropiación de los aprendizajes por parte de la comunidad educativa y fortalece la sostenibilidad de las transformaciones pedagógicas más allá del ejercicio investigativo.

2.3.Características Del Enfoque: Colaboración, Participación, Diálogo, Reflexión Y Transformación.

Una de las características centrales de la Investigación Acción Participativa (IAP) es la colaboración, entendida como la construcción conjunta de los procesos investigativos entre investigadores y participantes. La colaboración rompe con la lógica jerárquica del conocimiento y promueve relaciones horizontales, donde las decisiones metodológicas,

pedagógicas y analíticas se construyen colectivamente. En el contexto de esta investigación, la colaboración se expresa en la vinculación activa de estudiantes y docentes en el diseño y evaluación de las actividades lúdicas.

La participación constituye el eje estructurante de la Investigación Acción Participativa (IAP). Los actores educativos no solo aportan información, sino que intervienen en la identificación de problemáticas, la formulación de alternativas y la toma de decisiones. Esta participación fortalece el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y el empoderamiento pedagógico, elementos clave para la construcción de ciudadanía y cultura de paz.

El diálogo se configura como la base comunicativa del proceso investigativo. Desde Freire (1970), el diálogo implica reconocimiento del otro, escucha activa y construcción colectiva de significado. En la escuela rural, el diálogo permite legitimar las experiencias emocionales del estudiantado, resignificar la memoria del conflicto y generar espacios seguros para la expresión.

La reflexión posibilita el análisis crítico de las prácticas educativas, las relaciones sociales y los aprendizajes construidos. La reflexión no se limita a la evaluación técnica, sino que integra dimensiones éticas, emocionales y políticas de la práctica pedagógica.

Finalmente, la transformación constituye el horizonte ético de la Investigación Acción Participativa (IAP). La investigación no busca únicamente comprender la realidad, sino contribuir a su mejora, promoviendo cambios en las prácticas pedagógicas, las relaciones convivenciales y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La Investigación–Acción Participativa (IAP) se desarrolla a través de un ciclo metodológico dinámico, flexible e interrelacionado, que articula de manera continua procesos de diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y retroalimentación.

Este ciclo no se concibe como una secuencia lineal cerrada, sino como un proceso espiralado que permite revisar, ajustar y resignificar permanentemente las prácticas pedagógicas a partir de la experiencia y la reflexión colectiva, en coherencia con su orientación crítica y transformadora (Fals Borda, 1987).

Desde esta perspectiva, la IAP posibilita que la producción de conocimiento y la acción educativa se desarrollen de manera simultánea, favoreciendo procesos de participación activa, toma de decisiones compartidas y construcción colectiva de sentido. El carácter cíclico del enfoque permite que cada fase se nutra de la anterior y, a su vez, retroalimente las siguientes, fortaleciendo la coherencia entre los propósitos de la investigación y las prácticas implementadas en el contexto escolar.

En cuanto a los componentes del ciclo, en una primera fase se desarrolla el diagnóstico participativo, orientado a la identificación de las dinámicas socioemocionales, convivenciales y pedagógicas presentes en los estudiantes de cuarto y quinto grado. Esta fase se apoya en estrategias como la observación participante, los diarios de campo y los espacios de diálogo, las cuales permiten comprender de manera situada las experiencias, necesidades y percepciones del estudiantado. Posteriormente, se lleva a cabo la fase de planificación, en la que se diseña de forma colectiva la propuesta pedagógica lúdica articulada a la Cátedra de la Paz, integrando los hallazgos del diagnóstico y los objetivos pedagógicos de la investigación. A continuación, en la fase de acción, se implementan las actividades lúdicas en el aula, promoviendo la participación activa, la expresión emocional y el fortalecimiento del pensamiento crítico. De manera transversal, las fases de observación y reflexión permiten registrar sistemáticamente las interacciones, aprendizajes y transformaciones observadas, mientras que la retroalimentación posibilita el ajuste continuo de la propuesta pedagógica a partir de la experiencia vivida.

En el marco de esta investigación, el ciclo de la IAP se desarrollará como un proceso pedagógico situado en la Cátedra de la Paz, en el cual el diagnóstico inicial orientará el

diseño de una propuesta lúdica contextualizada, sensible a las realidades socioemocionales del estudiantado. La implementación de las actividades será acompañada por procesos permanentes de observación y reflexión colectiva, con el fin de ajustar las estrategias pedagógicas y fortalecer su pertinencia. De este modo, el ciclo IAP se constituye no solo en una estrategia metodológica, sino en un dispositivo formativo que articula aprendizaje socioemocional, pensamiento crítico y educación para la paz desde la experiencia escolar cotidiana.

De forma paralela, se desarrolla la fase de observación, mediante el registro sistemático de las interacciones, comportamientos, aprendizajes y transformaciones que emergen durante la implementación de la propuesta pedagógica. Estos registros alimentan la fase de reflexión, en la cual se realiza un análisis crítico y colectivo de los resultados, las dificultades y los aprendizajes construidos a lo largo del proceso, involucrando activamente a los actores educativos.

Finalmente, la fase de retroalimentación permite no solo ajustar y resignificar la propuesta pedagógica, sino también realizar una devolución sistemática a los participantes sobre las acciones desarrolladas, los avances alcanzados y los sentidos construidos colectivamente. Esta devolución favorece el reconocimiento de los sujetos como protagonistas del proceso investigativo y fortalece la apropiación de las prácticas implementadas. En su conjunto, este ciclo metodológico se concibe como un proceso permanente y no lineal, coherente con la naturaleza dinámica de los contextos educativos rurales y con los principios éticos y transformadores de la Investigación Acción Participativa.

En coherencia con los principios éticos y participativos de la Investigación–Acción Participativa, la devolución a los participantes se concibe como un proceso pedagógico y reflexivo transversal al ciclo metodológico, orientado a fortalecer la apropiación del proceso investigativo y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos en la

construcción de conocimiento. Esta devolución se realizará mediante espacios dialógicos y actividades lúdico-reflexivas, acordes con las características de los estudiantes de cuarto y quinto grado, que posibiliten la expresión de experiencias, aprendizajes y percepciones sobre las acciones pedagógicas implementadas.

La devolución se desarrollará de manera progresiva a lo largo de la investigación, incorporando momentos de retroalimentación al finalizar cada bloque de actividades y una devolución integradora al cierre de la propuesta pedagógica, de modo que los aportes de los participantes contribuyan al ajuste continuo de la intervención. Para ello, se emplearán instrumentos cualitativos como diarios de campo, registros de diálogo colectivo, producciones lúdico-expresivas y guías de reflexión, los cuales permitirán tanto sistematizar la información como promover procesos de reflexión compartida y validación colectiva de los aprendizajes. De este modo, la devolución se consolida como un acto ético y formativo que refuerza el carácter participativo, transformador y situado de la IAP en la escuela rural.

2.4. Rol Del Docente–Investigador Como Agente De Cambio.

En la Investigación Acción Participativa (IAP), el docente asume un rol que trasciende la transmisión de contenidos para configurarse como mediador pedagógico, facilitador del diálogo y agente de transformación social. En el contexto de la escuela rural, este rol adquiere particular relevancia, dado que el docente cumple funciones pedagógicas, orientadoras y comunitarias, lo que lo posiciona como un actor clave en la comprensión de las dinámicas socioculturales, emocionales y territoriales que inciden en la experiencia escolar. Su práctica se desarrolla, por tanto, en estrecha relación con la realidad cotidiana de los estudiantes y sus comunidades.

Desde la pedagogía crítica, el docente rural promueve procesos de reflexión crítica, participación y construcción colectiva de conocimiento, reconociendo a los estudiantes como sujetos históricos portadores de saberes, memorias y experiencias significativas. En

contextos rurales afectados por el conflicto armado, el docente-investigador se convierte además en un referente ético que favorece la generación de ambientes seguros, legitima la expresión emocional y acompaña procesos de convivencia pacífica y resignificación del conflicto en el espacio escolar.

Esta concepción del rol docente se articula de manera directa con la IAP, en tanto el docente-investigador participa activamente en el ciclo metodológico mediante estrategias como la observación participante, el diario de campo y los espacios de diálogo, que le permiten reflexionar críticamente sobre su propia práctica y co-construir conocimiento junto con los estudiantes. Estas técnicas no se utilizan únicamente con fines descriptivos, sino como herramientas pedagógicas que posibilitan la comprensión situada de las dinámicas socioemocionales y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Asimismo, la Cátedra de la Paz se constituye en el escenario pedagógico privilegiado desde el cual el docente-investigador articula la acción educativa y la investigación participativa. A través de este espacio, se implementan propuestas lúdicas orientadas al aprendizaje socioemocional, la reflexión sobre el conflicto y la construcción de culturas de paz, integrando los principios de la IAP con los objetivos formativos de la Cátedra. De este modo, el rol del docente-investigador se consolida como un puente entre la investigación, la práctica pedagógica y la transformación de la realidad escolar en contextos rurales.

2.5.Contexto Y Participantes.

La investigación se desarrolla en dos instituciones educativas rurales ubicadas en territorios colombianos históricamente afectados por el conflicto armado, lo que configura escenarios pedagógicos complejos y socialmente sensibles para la implementación de propuestas orientadas a la educación para la paz y el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional.

El primer escenario corresponde al Centro Educativo San Juan Bosco, institución educativa oficial ubicada en una zona rural del municipio de Arauquita, en el departamento de Arauca, territorio caracterizado por dinámicas propias del posconflicto armado y por una alta movilidad poblacional. La institución funciona bajo el calendario académico A y ofrece atención educativa desde el nivel de preescolar hasta el grado octavo de básica secundaria. Su comunidad educativa está conformada principalmente por población campesina y familias migrantes, algunas de ellas víctimas directas o indirectas del conflicto armado, con condiciones socioeconómicas limitadas que inciden en las trayectorias educativas y en las dinámicas de convivencia escolar.

El grupo participante en este centro educativo está integrado por doce estudiantes, con edades comprendidas entre los once y trece años, pertenecientes a los grados de básica primaria. Se trata de un grupo heterogéneo desde el punto de vista sociocultural, conformado por estudiantes de origen campesino y migrante, algunos de nacionalidad colombiana, cuyas experiencias vitales están marcadas por contextos de vulnerabilidad social y territorial. La selección del grupo responde a criterios de pertinencia pedagógica y metodológica, dado que se encuentran en una etapa clave para el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias socioemocionales.

El segundo escenario de la investigación es la Institución Educativa El Rosal, de carácter oficial, ubicada en el corregimiento de La Gallera, uno de los 19 corregimientos del municipio de El Tambo, en el departamento del Cauca. La institución inició su conformación a partir de 1975 con la creación de la sede La Gallera —espacio donde se desarrolla la presente investigación— y posteriormente incorporó otras sedes rurales, consolidándose como entidad única mediante la Resolución 0456 de abril de 2004. La sede La Gallera se localiza en una vereda del mismo nombre, en una zona rural dispersa situada en el área de amortiguación del Parque Nacional Natural Munchique, con un acceso limitado desde la cabecera municipal que implica aproximadamente cuatro horas y media de desplazamiento por vía destapada.

La comunidad de la vereda La Gallera cuenta con una población aproximada de 150 habitantes, entre niños, jóvenes y adultos; sin embargo, esta cifra ha disminuido progresivamente como consecuencia de dinámicas asociadas al conflicto armado, la presencia de cultivos ilícitos y la escasez de oportunidades laborales, factores que han impulsado procesos de migración hacia la cabecera municipal o la capital departamental. Estas condiciones se reflejan en la baja matrícula escolar de la sede, la cual atiende actualmente a un total de veinte estudiantes distribuidos en los niveles de primaria, secundaria y media, bajo los modelos de Escuela Nueva (multigrado), Postprimaria y Media Rural, respectivamente, con un docente asignado por cada nivel.

La presente investigación en esta institución se lleva a cabo específicamente con estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, quienes se encuentran en un rango de edad entre los ocho y diez años. Este grupo resulta metodológicamente pertinente, dado que se trata de estudiantes que, desde edades tempranas, experimentan de manera directa los efectos del contexto rural posconflicto y para quienes la escuela representa un espacio fundamental de socialización, aprendizaje emocional y construcción de sentido colectivo.

En ambos escenarios, la investigación se rige por principios éticos fundamentales, entre los que se destacan el consentimiento informado, la participación voluntaria y el anonimato de los participantes. Estos principios garantizan el respeto por los derechos de los niños y niñas involucrados, así como la transparencia del proceso investigativo, en coherencia con el enfoque crítico, participativo y transformador que orienta la Investigación–Acción Participativa.

2.6. Instrumentos De Recolección De Datos.

Los instrumentos de recolección de datos seleccionados para esta investigación responden a la necesidad de comprender de manera profunda, situada y participativa las experiencias socioemocionales, pedagógicas y convivenciales de los estudiantes en

contextos rurales afectados por el conflicto armado. En coherencia con el enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participativa (IAP), se emplean técnicas que privilegian la voz de los participantes, el diálogo horizontal y la construcción colectiva de conocimiento. Los instrumentos utilizados son el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, los cuales cuentan con un sólido sustento teórico en la investigación cualitativa.

2.6.1. Diario De Campo.

El diario de campo (Anexo A) constituye un instrumento central del proceso investigativo, en tanto permite registrar de manera sistemática y reflexiva las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas lúdicas en la Cátedra de la Paz. El diario de campo es un recurso fundamental en la investigación cualitativa, ya que posibilita consignar descripciones detalladas de situaciones, comportamientos, interacciones y contextos, así como reflexiones analíticas del investigador en relación con el fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

En este sentido, el diario de campo recoge descripciones de las interacciones en el aula, las expresiones emocionales, las dinámicas de participación, los comportamientos emergentes y las situaciones significativas observadas a lo largo del proceso. Asimismo, incorpora reflexiones del docente-investigador sobre las prácticas implementadas, las reacciones del estudiantado y los ajustes pedagógicos realizados, lo que refuerza su carácter reflexivo, interpretativo y crítico. Es así, como los registros de campo permiten comprender los fenómenos sociales desde la experiencia cotidiana de los actores, integrando observación y análisis en contextos naturales (Taylor y Bogdan, 2000)

Desde la perspectiva de la IAP, el diario de campo no se limita a un registro técnico, sino que se concibe como una herramienta de análisis situada que articula observación, interpretación y acción pedagógica. En la investigación-acción, los registros sistemáticos

del proceso constituyen un insumo clave para la reflexión crítica y la toma de decisiones orientadas a la transformación de la práctica educativa (Kemmis y McTaggart, 1988)

Su pertinencia radica en que permite comprender los procesos educativos en su complejidad cotidiana, captar cambios progresivos en las dinámicas socioemocionales y documentar la transformación de las prácticas pedagógicas a lo largo del ciclo investigativo. El diario se diligencia de manera continua durante todas las fases del proceso y posteriormente se sistematiza mediante la organización de categorías emergentes relacionadas con el aprendizaje socioemocional, el pensamiento crítico y la convivencia escolar.

El diario de campo se vincula de manera transversal a todo el ciclo de la IAP. En la fase de diagnóstico, posibilita registrar las dinámicas socioemocionales, convivenciales y pedagógicas iniciales del grupo participante. Durante las fases de acción y observación, permite documentar sistemáticamente el desarrollo de las actividades lúdicas, las interacciones en el aula y las transformaciones emergentes. En las fases de reflexión y retroalimentación, el diario se convierte en un insumo clave para el análisis crítico del proceso y para la devolución reflexiva a los participantes, orientando los ajustes pedagógicos de la propuesta.

2.6.2. Entrevista Semiestructurada.

La entrevista se realizará al personal docente de las instituciones educativa, los cuales, bajo sus características de formadores, tienen un criterio válido a la hora de entender la manera en cómo los estudiantes vivencian la paz en los diferentes espacios y contextos que habitan. Igualmente, gracias a las características del docente rural, el cual se encuentra inmerso en el contexto del estudiante, le da una relevancia significativa frente al conocimiento que se posee de las dinámicas educativas y comunitarias.

Las entrevistas semiestructuradas (Anexo B), se emplean como un instrumento que posibilita profundizar en las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a la lúdica, la Cátedra de la Paz y su vivencia escolar en contextos de posconflicto. Este tipo de entrevista se caracteriza por el uso de una guía de preguntas previamente establecida que orienta el diálogo, pero permite flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes durante la interacción, lo que la convierte en una técnica idónea para explorar fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014),

Su carácter participativo se expresa en la relación horizontal que se establece entre entrevistador y entrevistado, reconociendo a los participantes como sujetos de saber y no como meras fuentes de información. En este sentido, las entrevistas cualitativas permiten acceder a los significados que las personas construyen sobre su experiencia, favoreciendo la comprensión de las dimensiones subjetivas y emocionales de los procesos educativos (Taylor y Bogdan, 2000)

Las entrevistas resultan pertinentes para los objetivos del estudio en tanto permiten identificar tensiones, aprendizajes y transformaciones percibidas por los actores involucrados. El procedimiento de aplicación contempla la realización de una entrevista en un momento estratégico del proceso, las cuales son registradas mediante notas de campo o grabaciones de audio, previo consentimiento informado, y posteriormente transcritas y analizadas mediante categorización temática.

Las entrevistas semiestructuradas se articulan principalmente a las fases de diagnóstico y reflexión. En el diagnóstico, permiten profundizar en las percepciones, experiencias y necesidades de los participantes respecto a la convivencia escolar, el aprendizaje socioemocional y la Cátedra de la Paz. En la fase de reflexión, facilitan la valoración de los cambios percibidos, los aprendizajes construidos y el significado otorgado a la experiencia pedagógica, fortaleciendo la dimensión interpretativa y crítica del proceso investigativo.

2.6.3. Grupos Focales.

Por su parte, los grupos focales (Anexo C) se utilizan como una técnica colectiva de recolección de información que favorece el intercambio de experiencias, la construcción compartida de significados y la reflexión grupal sobre las prácticas pedagógicas implementadas. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que permite obtener información a partir de la interacción entre los participantes, definida como: “una discusión guiada de un grupo reducido de personas sobre un tema específico, con el propósito de explorar percepciones, opiniones y experiencias compartidas mediante la interacción social” (p. 408).

Este instrumento permite explorar de manera conjunta las percepciones del estudiantado frente a la propuesta lúdica, la convivencia escolar y los aprendizajes socioemocionales desarrollados en el marco de la Cátedra de la Paz. Asimismo, los grupos focales facilitan la identificación de acuerdos, divergencias y sentidos colectivos que emergen en la conversación grupal, aportando información rica y contextualizada sobre los procesos sociales y educativos (Krueger y Casey, 2015)

El grupo focal posee un alto valor participativo, ya que promueve el diálogo, la escucha activa y la confrontación respetuosa de ideas entre los participantes, en coherencia con los principios de la pedagogía crítica y la educación para la paz. Los grupos focales se desarrollan en espacios previamente acordados, con una guía temática flexible, y su información se sistematiza a través de la transcripción y el análisis interpretativo de las discusiones, atendiendo a categorías relacionadas con participación, emociones, memoria y convivencia.

Los grupos focales se vinculan de manera estratégica a las fases de reflexión y retroalimentación. A través de la interacción grupal, estos espacios permiten construir

lecturas colectivas sobre la experiencia vivida, identificar acuerdos, tensiones y aprendizajes compartidos, y generar procesos de devolución participativa. De este modo, favorecen la resignificación colectiva de la propuesta pedagógica y fortalecen la toma de decisiones para la mejora continua, en coherencia con el carácter dialógico y transformador de la IAP.

En conjunto, estos instrumentos permiten una triangulación metodológica que fortalece la validez del estudio, al articular registros observacionales, narrativas individuales y construcciones colectivas, coherentes con el enfoque crítico, participativo y transformador que orienta la investigación.

2.7. Plan De Acción.

El plan de acción se estructura en coherencia con el enfoque cualitativo y la Investigación Acción Participativa (IAP), asumiendo la práctica pedagógica como un proceso reflexivo, dialógico y transformador. Este plan responde a la situación problemática identificada en contextos rurales afectados por el conflicto armado, caracterizada por tensiones en la convivencia escolar, debilidades en el desarrollo socioemocional y limitadas oportunidades pedagógicas para la construcción de paz desde la experiencia escolar. En este sentido, el plan articula estrategias pedagógicas contextualizadas, diseñadas colectivamente con los actores educativos, e integradas al desarrollo curricular de la Cátedra de la Paz. De esta manera, las estrategias pedagógicas fueron construidas de manera participativa con estudiantes y docentes, a partir del reconocimiento de sus saberes previos, experiencias y necesidades formativas, en consonancia con los principios de la IAP. Estas estrategias se orientan al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional, el pensamiento crítico y la convivencia escolar, y se concretan mediante actividades lúdicas, dialógicas y reflexivas integradas a la Cátedra de la Paz.

Entre las estrategias se contemplan: (a) talleres lúdico-reflexivos orientados al reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, a través de juegos cooperativos, dramatizaciones y actividades artísticas; (b) espacios de diálogo pedagógico y círculos de la palabra, concebidos como escenarios de escucha activa, participación democrática y resolución pacífica de conflictos; (c) actividades de trabajo colaborativo dirigidas a la construcción colectiva de acuerdos de convivencia y al fortalecimiento del sentido de pertenencia y corresponsabilidad; y (d) ejercicios de memoria y narración colectiva que posibiliten la reflexión crítica sobre las experiencias del contexto, la resignificación de vivencias asociadas al conflicto y la proyección de acciones orientadas al cuidado de sí, del otro y del entorno escolar.

En coherencia con estas estrategias pedagógicas diseñadas colectivamente, se elaboraron cuatro guías de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional, el pensamiento crítico y la convivencia escolar en el marco de la Cátedra de la Paz. Cada guía articula objetivos pedagógicos, competencias socioemocionales, descripción de la actividad, así como la aplicación del diario de campo y el grupo focal como instrumentos de seguimiento y evaluación participativa.

Las guías se presentan de manera detallada en los anexos del presente trabajo (Anexos D, E, F y G), con el propósito de profundizar en los aspectos operativos de la intervención pedagógica sin afectar la coherencia ni la fluidez del desarrollo metodológico; en este sentido, dichas estrategias buscan generar ambientes pedagógicos seguros e inclusivos, en los cuales los estudiantes puedan reconocerse como sujetos emocionales y sociales, fortalecer relaciones basadas en la empatía y el respeto, y desarrollar capacidades para la convivencia pacífica.

Dentro de este marco la fundamentación teórica de las estrategias pedagógicas se sustenta en aportes del aprendizaje socioemocional, la pedagogía crítica, la educación para la paz y la Investigación Acción Participativa, los cuales permiten comprender la

intervención pedagógica como un proceso intencionado, contextualizado y orientado a la transformación de las prácticas escolares.

Desde el enfoque del aprendizaje socioemocional, Durlak et al. (2011) señalan que “los programas de aprendizaje socioemocional mejoran significativamente las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, reducen conductas problemáticas y favorecen un clima escolar positivo” (p. 406). En coherencia con este planteamiento, los talleres lúdico-reflexivos y las actividades cooperativas propuestas en el plan de acción se orientan al fortalecimiento de competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la convivencia pacífica, especialmente relevantes en contextos rurales atravesados por experiencias de violencia.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 51). Este enfoque sustenta la incorporación de espacios de diálogo pedagógico y círculos de la palabra, entendidos como escenarios donde los estudiantes no solo expresan sus vivencias, sino que reflexionan críticamente sobre ellas y construyen colectivamente alternativas para la convivencia escolar.

En relación con la educación para la paz, Galtung (1996) afirma que “la paz no es solamente la ausencia de violencia directa, sino la presencia de condiciones sociales que permitan relaciones justas y equitativas” (p. 31). Desde esta perspectiva, las actividades de memoria y narración colectiva propuestas buscan resignificar las experiencias del contexto rural, promover el reconocimiento del otro y fortalecer prácticas cotidianas de respeto y empatía en la escuela.

Finalmente, desde la Investigación Acción Participativa, Kemmis y McTaggart (1988) sostienen que “la investigación-acción es un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, desarrollado de manera colaborativa para mejorar la práctica

social” (p. 5). En este marco, las estrategias pedagógicas no se conciben como acciones cerradas, sino como prácticas flexibles susceptibles de ajuste permanente a partir de la reflexión colectiva, fortaleciendo el carácter participativo, crítico y transformador del proceso investigativo.

En este sentido se presenta el cronograma inicial de implementación organizado en una tabla analítica, que articula las fases del ciclo de la Investigación Acción Participativa (IAP) con las acciones pedagógicas, los instrumentos de recolección de información y los productos esperados del proceso.

Tabla 1*Cronograma inicial de implementación de las guías de actividades*

Fase IAP	Acción		Producto esperado	Semana / Fecha
	pedagógica	Instrumento		
Diagnóstico	Aplicación de la Guía 1: El mapa de las emociones del territorio	Diario de campo / Grupo focal	Caracterización socioemocional inicial y mapa emocional colectivo	Semana 1 – lunes 09 de febrero
Acción	Aplicación de la Guía 2: El ovillo de la palabra y las emociones	Diario de campo / Grupo focal	Evidencias de interacción social, escucha activa y comunicación asertiva	Semana 2 – lunes 16 de febrero
Acción – Observación	Aplicación de la Guía 3: Historias que sanan: narrar para comprender	Diario de campo / Grupo focal	Relatos colectivos y análisis de pensamiento crítico y resolución pacífica de conflictos	Semana 3 – lunes 23 de febrero
Reflexión – Retroalimentación	Aplicación de la Guía 4: Círculo de reflexión: ¿qué es la paz para nosotros?	Diario de campo / Grupo focal	Valoración colectiva de aprendizajes y ajustes pedagógicos	Semana 4 – lunes 02 de marzo

Autor: *Autoría propia.*

El seguimiento y la evaluación del plan de acción se conciben como procesos continuos, formativos y participativos, coherentes con los principios de la Investigación Acción Participativa. Los criterios de evaluación se centran en: (a) el nivel de participación activa y comprometida de los estudiantes en las estrategias implementadas; (b) el desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos; (c) las transformaciones observadas en el clima de aula y en las relaciones interpersonales; y (d) las percepciones y valoraciones de los participantes respecto a los aprendizajes y cambios generados por la experiencia pedagógica.

Los criterios establecidos se valoran mediante un proceso de triangulación de la información proveniente del diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, complementado con espacios de devolución reflexiva con los actores participantes. En este sentido, la triangulación no se asume como la simple acumulación o sumatoria de datos, sino como un ejercicio analítico de contraste, comparación e interpretación de la información obtenida desde diferentes fuentes e instrumentos, que permite identificar convergencias, divergencias y posibles tensiones en las percepciones y experiencias registradas. En palabras de Denzin (1978), la triangulación consiste en “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 291). De este modo, la evaluación trasciende una lógica meramente instrumental y se orienta hacia la comprensión crítica del proceso, la toma de decisiones pedagógicas informadas y la mejora continua de la propuesta, fortaleciendo su carácter investigativo, contextualizado y transformador.

3. Implementación y Reflexión.

3.1.Desarrollo del plan de acción.

3.1.1 Taller 1: El Mapa De Las Emociones Del Territorio.

En el marco del desarrollo de la actividad lúdico pedagógica el mapa de las emociones del territorio, implementada inicialmente en el Centro Educativo San Juan Bosco, se propició un espacio de participación orientado al reconocimiento y expresión de las emociones que emergen en la vida cotidiana de los estudiantes dentro de su contexto escolar, familiar y territorial. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), esta experiencia se configuró como un escenario de construcción colectiva de significados, desarrollando tres momentos:

Imagen 1: Explicación del taller.

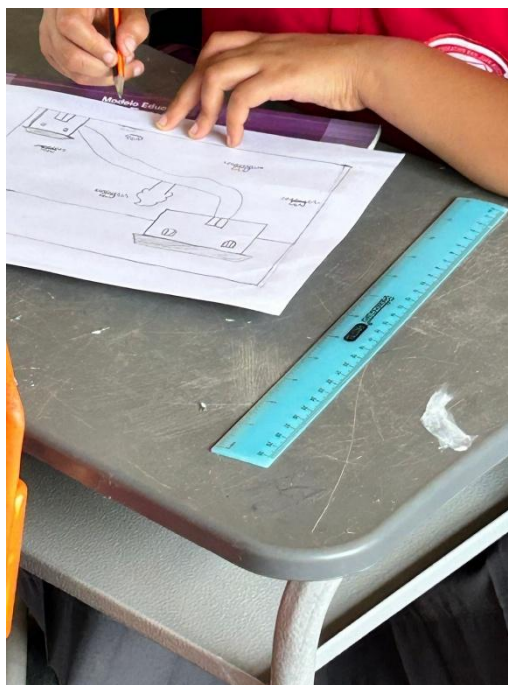


Momento inicial el docente realiza la explicación del taller

Inicialmente la socialización del tema por parte del docente, luego el desarrollo de la actividad de dibujo por parte de los estudiantes y finalmente una conversación sobre el significado de lo dibujado por los estudiantes.

De esta manera los estudiantes asumieron un rol activo en la identificación y verbalización de sus vivencias emocionales a partir de situaciones concretas de su entorno, plasmándolas mediante dibujos de aquella zona u objeto que para ellos despiertan una emoción en el camino de su casa al colegio.

Imagen 2: Dibujo de un estudiante de quinto grado.



Estudiante realizando el dibujo de aquellas zonas u objetos que le generan emociones en su camino de la casa al colegio.

Durante el desarrollo de la actividad, se evidenció inicialmente una disposición emocional marcada por el miedo y la frustración, asociada a la incomprensión de la actividad; sin embargo, a partir de la mediación pedagógica y la ejemplificación práctica realizada por el docente, se generó una transformación progresiva hacia emociones de empatía, confianza y motivación, especialmente cuando la actividad incorporó el dibujo y el coloreado como herramientas expresivas para representar experiencias significativas relacionadas con su territorio.

Este ejercicio de intervención fue posteriormente replicado y adaptado en la sede La Gallera, donde la actividad inició con una introducción conceptual sobre las emociones, apoyada en un recurso audiovisual que permitió contextualizar el tema desde una perspectiva más dinámica. Como estrategia de activación participativa, se desarrolló un ejercicio práctico de expresión facial, en el cual los estudiantes representaban gestualmente distintas emociones mencionadas por la docente, favoreciendo el reconocimiento corporal de estados emocionales como la alegría o el enojo.

Imagen 3: Dibujo de un estudiante de quinto grado.



Estudiante realizando el dibujo de aquellas zonas u objetos que le generan emociones en su camino de la casa al colegio.

Posteriormente, mediante el uso de papel kraft, imágenes de los lugares más representativos de su vereda y emojis asociados a emociones codificadas por colores, los estudiantes organizaron un mapa territorial en el que vincularon experiencias personales con emociones vividas en dichos espacios; finalmente, se desarrolló un grupo focal que posibilitó la socialización de aprendizajes emergentes relacionados con la

conceptualización, validación y expresión asertiva de las emociones en su contexto comunitario.

3.1.2. *Taller 2: El Ovillo De La Palabra Y Las Emociones.*

En el marco del desarrollo de la actividad lúdico pedagógica El ovillo de la palabra y las emociones, implementada en el Centro Educativo San Juan Bosco, se promovió un espacio de participación colectiva orientado al reconocimiento de las emociones que emergen en la vida cotidiana de los estudiantes dentro del entorno escolar. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), el taller inició con la construcción de una red simbólica a partir de un círculo elaborado con un ovillo de lana, mediante el cual cada estudiante, al recibir la palabra, compartía qué emociones le generaban determinadas situaciones vividas en la sede y cómo reaccionaban ante ellas. Esta dinámica permitió tejer de manera progresiva una red que representaba las conexiones existentes entre las experiencias individuales y las emociones compartidas, favoreciendo la expresión espontánea de sentimientos asociados a la interacción con pares, las actividades académicas y los espacios de recreación dentro de la institución.

Posteriormente, esta experiencia fue adaptada mediante un ejercicio de reconocimiento espacial, en el cual los estudiantes realizaron un recorrido por las instalaciones de la sede ubicando post-it de diferentes colores en aquellos lugares que asociaban con emociones como alegría, enojo, miedo o tristeza, explicando por escrito las razones de su elección. Algunos espacios, como la cancha, fueron relacionados con emociones de alegría por las dinámicas de juego, mientras que otros, como la bodega o el salón de secundaria, evocaron sentimientos de miedo o enojo asociados a experiencias previas. La actividad concluyó con un espacio reflexivo desarrollado a través de un grupo focal, que permitió socializar las experiencias vividas y profundizar en las emociones identificadas, evidenciando la construcción de mapas emocionales del entorno escolar y aportando elementos significativos para la comprensión del clima socioemocional en el contexto educativo.

Imagen 4: Ubicación de las emociones.



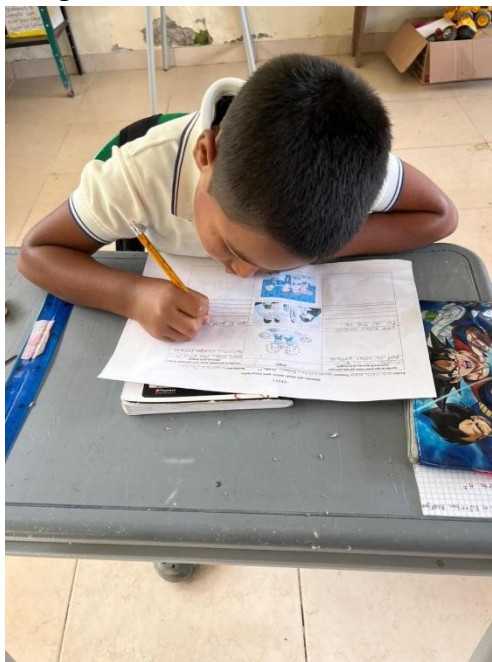
Estudiantes realizando la ubicación de post-it de diferentes colores en aquellos lugares que asociaban con emociones

3.1.3. Taller 3: Historias Que Sanan: Narrar Para Comprender.

La actividad pedagógica titulada “Historias que sanan: narrar para comprender” se desarrolló en el Centro Educativo San Juan Bosco y en la sede La Gallera, como parte de una estrategia formativa orientada a comprender las emociones y los conflictos desde un enfoque de investigación–acción participativa. En ambas sedes se promovió la participación activa de los estudiantes a partir de ejercicios individuales de análisis y reflexión. Inicialmente, en cada grupo se realizó una introducción al tema de las emociones, motivando a los estudiantes a reconocer cómo estas influyen en las relaciones escolares y en la forma en que se afrontan los conflictos cotidianos. Posteriormente, se entregó a cada estudiante una guía de trabajo que incluía imágenes relacionadas con situaciones de interacción y conflicto entre compañeros. De manera individual, cada participante observó detenidamente las escenas y respondió por escrito preguntas orientadoras sobre lo que consideraba que había ocurrido en la situación representada y qué alternativas podrían contribuir a su solución. Este primer momento permitió que cada estudiante interpretara las imágenes desde su propia experiencia y contexto, evidenciando situaciones relacionadas

con burlas, desacuerdos, agresiones verbales o exclusión entre pares, así como posibles estrategias de resolución basadas en el diálogo, el respeto y el reconocimiento del otro.

Imagen 5: *Escribiendo una historia.*



Estudiante escribiendo la narración según la imagen.

Posteriormente, la actividad avanzó hacia un momento de expresión y construcción colectiva, aunque manteniendo el protagonismo de la experiencia individual de los estudiantes. En el Centro Educativo San Juan Bosco, los participantes realizaron un ejercicio de dramatización en el que, organizados en parejas, seleccionaban al azar una emoción y un lugar significativo de su entorno escolar o familiar —como el salón de clase, la cancha, el restaurante escolar o el hogar— para representar pequeñas escenas que reflejaran situaciones asociadas con alegría, miedo, enojo o tristeza. En la sede La Gallera, por su parte, el ejercicio se centró en la construcción de relatos personales y reflexivos a partir de las emociones y experiencias vividas en distintos espacios del contexto cercano. Aunque las dinámicas variaron ligeramente entre sedes, en ambos casos los estudiantes aportaron desde su experiencia personal, lo que permitió visibilizar percepciones, recuerdos y emociones vinculadas a su vida escolar y comunitaria.

Imagen 6: *Vamos a actuar.*



Estudiantes con el lugar y la emoción que deben dramatizar.

Finalmente, la actividad concluyó con un espacio de diálogo reflexivo en el que los estudiantes socializaron sus interpretaciones, experiencias y aprendizajes. Este momento permitió reconocer que muchas situaciones de conflicto surgen de la falta de comprensión de las emociones propias y de los demás, pero también evidenció que el diálogo, el respeto y la empatía se configuran como herramientas fundamentales para la convivencia escolar. En conjunto, el desarrollo de la actividad en ambas sedes permitió fortalecer procesos de reflexión individual y construcción colectiva de sentido, favoreciendo la participación de los estudiantes como actores activos en la comprensión de sus emociones y en la transformación de las dinámicas de convivencia dentro de su comunidad educativa.

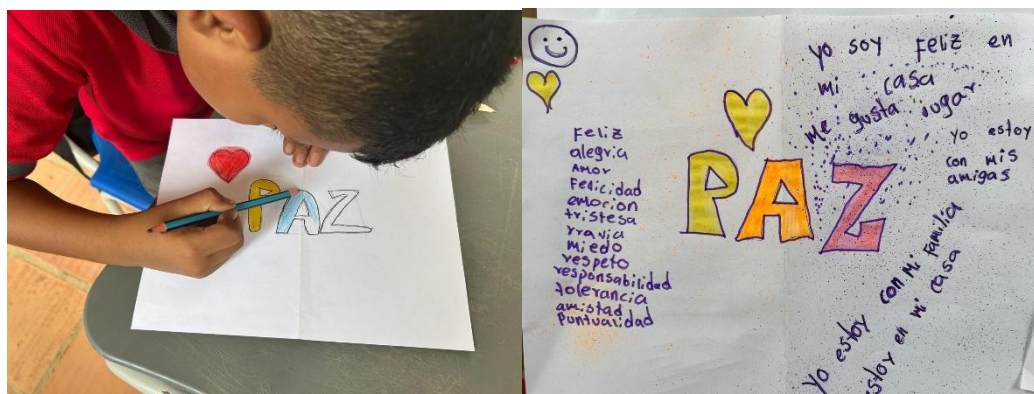
3.1.4. Taller 4: Círculo De Reflexión: ¿Qué Es La Paz Para Nosotros?

La actividad lúdico–pedagógica titulada “Círculo de reflexión: ¿qué es la paz para nosotros?” se desarrolló en el Centro Educativo San Juan Bosco y en la sede La Gallera, como parte de una estrategia orientada al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional y a la comprensión del concepto de paz desde las experiencias cotidianas de los estudiantes. La propuesta se fundamentó en el enfoque de investigación–acción participativa,

promoviendo espacios en los que los estudiantes pudieran reflexionar, dialogar y construir significados a partir de sus propias vivencias, reconociéndose como protagonistas del proceso pedagógico.

En el Centro Educativo San Juan Bosco, la actividad inició con la explicación de la dinámica a desarrollar y la entrega de una hoja en blanco a cada estudiante. En ella debían escribir la palabra “PAZ”, decorarla y colorearla libremente, y posteriormente, alrededor de esta palabra central, escribir las emociones que identificaban cuando pensaban en la paz, así como los lugares o actividades en los que experimentaban tranquilidad y bienestar. Durante este ejercicio los estudiantes trabajaron de manera individual, concentrados en la elaboración de sus dibujos y reflexiones, mientras de manera espontánea compartían con sus compañeros algunas de sus ideas. Este momento permitió observar cómo los estudiantes asociaban la paz con emociones positivas como la tranquilidad, el respeto, la felicidad y la comprensión. Asimismo, al identificar lugares donde sentían paz, muchos mencionaron espacios relacionados con su hogar, la escuela o momentos de juego, lo que evidenció que comprenden la paz no solo como un concepto abstracto, sino como una experiencia vinculada a sus relaciones y a los contextos donde se sienten seguros y valorados. A partir de estas reflexiones, se generó un ambiente de diálogo en el que los estudiantes compartieron sus percepciones sobre la importancia de respetar las emociones propias y de los demás como una forma de construir convivencia pacífica dentro de la escuela.

Imagen 7: Actividad desarrollada por los estudiantes.



Estudiante decorando la palabra paz, y las emociones y sitios donde siente paz.

Por su parte, en la sede La Gallera la actividad se desarrolló a partir de una dinámica más colectiva centrada en el diálogo y la memoria del proceso vivido durante los encuentros pedagógicos. En este espacio, los estudiantes formaron un círculo de reflexión en el que cada participante cerraba los ojos y esperaba el momento en que la docente tocara suavemente su hombro para tomar la palabra. Este gesto simbólico generó un ambiente de escucha atenta y respeto por la voz del otro, permitiendo que cada estudiante compartiera lo que había aprendido a lo largo de las actividades realizadas y cómo estas habían influido en su manera de comprender y expresar las emociones. A partir de sus intervenciones, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de reconocer sentimientos como la tristeza, el enojo o la alegría, comprendiendo que todas las emociones forman parte de la experiencia humana y que aprender a gestionarlas es fundamental para convivir con los demás. Posteriormente, los estudiantes retomaron el cartel elaborado en encuentros anteriores, donde habían representado el mapa de su vereda, y lo transformaron en un collage colectivo que reunía imágenes de las actividades realizadas durante los talleres. De manera espontánea, los estudiantes asumieron distintos roles dentro del grupo: algunos recortaban imágenes, otros organizaban el material y otros lo pegaban sobre el cartel para reconstruir visualmente los momentos más significativos del proceso pedagógico.

Imagen 8: Iniciando con el taller.



Estudiantes en compañía de la docente – investigadora desarrollando el taller.

Como parte final de la actividad, cada estudiante dejó la huella de su mano con témpera en el cartel, simbolizando un compromiso personal frente al manejo de sus emociones y la construcción de relaciones basadas en el respeto. Junto a este gesto simbólico, escribieron pequeñas reflexiones en notas adhesivas sobre lo que habían aprendido durante los encuentros, destacando ideas relacionadas con la importancia de convivir sin pelear, respetar a los compañeros y aprender a perdonar cuando surgen conflictos.

Imagen 9: Dejando huellas



Cada estudiante dejó la huella de su mano simbolizando un compromiso personal frente al manejo de sus emociones.

Durante el desarrollo de la actividad también emergieron momentos de sensibilidad emocional, especialmente cuando algunos estudiantes expresaron tristeza ante la posibilidad de que la docente se despidiera del grupo, situación que permitió reflexionar colectivamente sobre el valor de las emociones y la importancia de aprender a reconocerlas y gestionarlas adecuadamente. En conjunto, el desarrollo de la actividad en ambas sedes permitió evidenciar que las estrategias pedagógicas participativas favorecen la expresión emocional, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de aprendizajes significativos. A través del dibujo, la escritura, el diálogo y la creación simbólica, los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus emociones y experiencias, fortaleciendo así competencias socioemocionales fundamentales para la convivencia pacífica dentro de su contexto escolar y comunitario.

3.2. Observaciones Y Ajustes.

Durante la implementación de los talleres pedagógicos se desarrolló un proceso continuo de reflexión y ajuste metodológico, coherente con el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP). A medida que avanzaban las actividades, se realizaron registros reflexivos en los diarios de campo sobre las dinámicas de participación, las emociones expresadas por los estudiantes, las formas de interacción y las dificultades evidenciadas en la convivencia escolar. Estos registros permitieron identificar cambios progresivos en la disposición al diálogo, la empatía, la escucha activa y la expresión emocional de los participantes, así como reconocer las necesidades particulares que emergían en cada encuentro pedagógico.

Asimismo, durante el desarrollo de los talleres surgieron dificultades relacionadas con la timidez de algunos estudiantes para expresar sus experiencias al momento de decir que sentían o pensaban, ya que tenían la idea de que sus compañeros se iban a burlar o a no tener una correcta aceptación, la presencia de conflictos interpersonales y las afectaciones emocionales asociadas a contextos familiares y territoriales de violencia. Frente a estas

situaciones, las estrategias pedagógicas fueron ajustadas de manera flexible, dinámicas grupales y espacios de diálogo que favorecieron ambientes de confianza y participación. Estas adaptaciones permitieron responder de manera pertinente a las necesidades socioemocionales de los estudiantes y fortalecer el sentido de acompañamiento dentro del aula.

De igual manera, el proceso investigativo propició aprendizajes colectivos tanto en los estudiantes como en los docentes participantes. Los talleres posibilitaron reconocer la importancia de la educación socioemocional y de las prácticas participativas para la transformación de la convivencia escolar en contextos rurales afectados por el conflicto armado. A partir de la interacción y la reflexión conjunta, los estudiantes desarrollaron mayores capacidades para resolver conflictos mediante el diálogo, reconocer las emociones propias y ajenas y construir acuerdos de convivencia desde el respeto y la empatía.

En este sentido, la experiencia evidenció el carácter flexible y recursivo de la Investigación Acción Participativa, ya que las actividades no se implementaron de manera rígida, sino que fueron reorientadas constantemente según las dinámicas observadas, las voces de los participantes y las necesidades emergentes del contexto escolar. La reflexión permanente sobre la práctica permitió retroalimentar el proceso pedagógico, fortalecer las estrategias implementadas y consolidar una intervención contextualizada y coherente con las realidades de las comunidades educativas rurales PDET.

4. Resultados Y Discusión.

4.1. Resultados.

Los diarios de campo, los grupos focales y la entrevista semiestructurada constituyeron las principales técnicas de recolección de información utilizadas durante el proceso investigativo, permitiendo comprender las dinámicas de convivencia escolar, las

experiencias socioemocionales de los estudiantes y las transformaciones generadas a partir de la implementación de las estrategias pedagógicas. El diario de campo se empleó como un instrumento de registro sistemático y reflexivo, en el cual se consignaron observaciones relacionadas con la participación de los estudiantes, las expresiones emocionales, las interacciones grupales, las situaciones de conflicto y las respuestas generadas durante el desarrollo de los talleres. Estos registros permitieron documentar cambios progresivos en las dinámicas escolares y reflexionar de manera continua sobre la pertinencia de las actividades implementadas.

Por su parte, los grupos focales se desarrollaron como espacios de diálogo colectivo en los que los estudiantes compartieron experiencias, opiniones y percepciones relacionadas con la convivencia escolar, las emociones y las actividades desarrolladas en la Cátedra de la Paz. Esta técnica favoreció la construcción conjunta de significados y permitió profundizar en las vivencias de los participantes desde sus propias voces, facilitando la identificación de problemáticas, aprendizajes y transformaciones surgidas durante el proceso investigativo.

Los hallazgos obtenidos fueron organizados en categorías analíticas relacionadas con reconocimiento emocional, convivencia escolar, resolución pacífica de conflictos, empatía, participación estudiantil y construcción de paz. A partir del análisis de la información recolectada, se evidenció que los estudiantes lograron fortalecer progresivamente habilidades asociadas a la escucha activa, la expresión emocional y el diálogo como mecanismo para resolver conflictos cotidianos. Asimismo, se identificaron transformaciones en las relaciones interpersonales, reflejadas en una mayor disposición al trabajo colaborativo, el respeto por las opiniones de los compañeros y la disminución de conductas agresivas durante las actividades grupales.

Los diarios de campo permitieron registrar expresiones significativas de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas. En algunos registros se evidenciaron manifestaciones como: “ahora hablamos antes de pelear” o “me gustó contar lo que siento porque mis

compañeros me escucharon”, testimonios que reflejan avances en la expresión emocional y en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. De igual manera, en los grupos focales varios estudiantes manifestaron que las actividades lúdicas y los espacios de diálogo les permitieron sentirse escuchados y comprender mejor las emociones propias y ajenas.

Para la organización y análisis de la información se elaboraron matrices categoriales que facilitaron la triangulación entre los registros del diario de campo, las intervenciones de los grupos focales y los referentes teóricos de la investigación. Estas matrices permitieron identificar recurrencias, contrastar percepciones y establecer relaciones entre las experiencias de los estudiantes y las categorías emergentes del estudio. De esta manera, el análisis evidenció que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron procesos de transformación en la práctica educativa, especialmente en relación con el fortalecimiento de la convivencia escolar, la participación estudiantil y el aprendizaje socioemocional en contextos rurales afectados por el conflicto armado.

Asimismo, las evidencias recopiladas durante el proceso mostraron que la escuela se consolidó como un espacio seguro para la expresión emocional, la reflexión colectiva y la construcción de alternativas pacíficas frente a los conflictos. Estas transformaciones no solo se observaron en los estudiantes, sino también en las dinámicas pedagógicas desarrolladas por los docentes, quienes ajustaron las actividades de acuerdo con las necesidades emergentes del contexto, fortaleciendo prácticas educativas más participativas, dialógicas y contextualizadas.

4.2. Análisis E Interpretación.

Los resultados de la investigación se presentan a partir del análisis de la información obtenida mediante los diarios de campo, los grupos focales y las actividades lúdico-pedagógicas desarrolladas con los estudiantes de las instituciones educativas rurales

participantes. El proceso de análisis permitió identificar categorías relacionadas con el aprendizaje socioemocional, el pensamiento crítico, la convivencia escolar, la construcción de paz y el papel de la escuela en contextos afectados por el conflicto armado. Asimismo, los hallazgos evidencian transformaciones progresivas en las dinámicas relacionales, la expresión emocional y la participación estudiantil, mostrando cómo la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en la pedagogía crítica, la lúdica y la Investigación Acción Participativa favoreció procesos de reflexión, diálogo y construcción colectiva de alternativas para la convivencia pacífica en escenarios rurales PDET.

4.2.1. Aprendizaje Socioemocional En Contextos Rurales Afectados Por El Conflicto Armado.

A partir de la implementación de estrategias fundamentadas en el aprendizaje socioemocional, se evidenciaron transformaciones progresivas en las formas en que los estudiantes reconocen, expresan y gestionan sus emociones dentro del entorno escolar. Las actividades desarrolladas permitieron identificar cómo las experiencias derivadas del contexto rural y del conflicto armado influyen directamente en la construcción de las relaciones interpersonales, en la convivencia cotidiana y en las maneras de afrontar situaciones de conflicto. En este sentido, las narrativas de los estudiantes reflejan que emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo se encuentran estrechamente vinculadas a sus experiencias familiares, territoriales y escolares.

En la actividad lúdico-pedagógica “El mapa de las emociones del territorio”, los estudiantes representaron mediante dibujos aquellos lugares del trayecto entre sus hogares y la escuela que les generaban emociones significativas. Las expresiones compartidas evidenciaron afectaciones emocionales asociadas a las condiciones del territorio y a experiencias relacionadas con la violencia y la inseguridad. Miuler expresó: “Profe, a mí me da miedo pasar el río, esa pija está crecida y la chalana se mueve mucho” (DC_1_P2), mientras Daniel manifestó: “En el cementerio siento mucha tristeza, porque murieron muchas personas” (DC_1_P7). Estas narrativas permiten comprender cómo el contexto

rural atraviesa las emociones de los estudiantes y configura percepciones de miedo, pérdida e incertidumbre. Sin embargo, también emergieron representaciones positivas de la escuela como espacio protector y de bienestar, como lo expresó Milan al afirmar: “Siento felicidad en la escuela y en la cancha, porque puedo aprender cosas que no conocía y porque juego con mis amigos” (DC_1_P9).

Estos hallazgos se relacionan con los aportes de Bisquerra (2009), quien señala que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (p. 17). Esta perspectiva permite comprender la importancia de fortalecer en los estudiantes capacidades para reconocer, expresar y regular sus emociones dentro de los distintos escenarios sociales y escolares. Asimismo, se plantea que el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional, contribuye al fortalecimiento de relaciones interpersonales saludables y a la construcción de ambientes escolares positivos. CASEL (2023). En consecuencia, las experiencias narradas por los estudiantes evidencian que las emociones están estrechamente vinculadas con las dinámicas sociales y territoriales propias de contextos rurales afectados por el conflicto armado y otras formas de violencia estructural.

De igual manera, en la actividad “El ovillo de la palabra y las emociones”, los estudiantes compartieron experiencias relacionadas con la tristeza, el enojo y las formas de reaccionar frente a situaciones conflictivas en la escuela y el hogar. Jheilin expresó: “Profe, hace poco me sentí muy triste porque mi hermana Jelen no está conmigo... eso me pone mal” (DC_2_P1), mientras Dana manifestó: “Yo expreso esa rabia gritando, golpeando la mesa y a veces empujándolos” (DC_2_P2.3). Estas expresiones permitieron identificar cómo algunas emociones son exteriorizadas mediante conductas agresivas o de aislamiento, evidenciando dificultades en la regulación emocional y en la resolución pacífica de conflictos.

Desde la perspectiva de Elias et al. (2021), este tipo de comportamientos refleja la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos orientados al reconocimiento emocional, la empatía y la toma responsable de decisiones dentro de los entornos educativos. Asimismo, Durlak et al. (2011) plantean que los programas de aprendizaje socioemocional contribuyen significativamente a mejorar las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, favoreciendo climas escolares más positivos y reduciendo conductas conflictivas. En coherencia con estos aportes teóricos, las actividades implementadas permitieron generar espacios de escucha, diálogo y reconocimiento mutuo que favorecieron transformaciones progresivas en las dinámicas de convivencia escolar.

Dentro del desarrollo de la investigación es posible identificar que muchos de los conflictos y comportamientos observados en el aula no respondían únicamente a situaciones disciplinarias, sino a experiencias emocionales acumuladas derivadas de contextos familiares complejos, vulnerabilidad social y exposición constante a escenarios de violencia. En este sentido, la escuela rural se configuró como un espacio fundamental para la expresión emocional, la construcción de confianza y el fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto y la empatía. Asimismo, se evidenció que las estrategias lúdicas y participativas facilitaron la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles exteriorizar emociones que en otros espacios permanecían silenciadas.

Estos hallazgos guardan relación con lo planteado por Freire (2005), quien afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 79). Esta perspectiva permite comprender que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe reconocer las experiencias, emociones y realidades sociales que atraviesan la vida de los estudiantes. Desde esta mirada, la escuela rural adquiere un papel fundamental como escenario de diálogo, acompañamiento y transformación social, especialmente en contextos afectados por situaciones de violencia y exclusión.

En consecuencia, los hallazgos reafirman la importancia de incorporar el aprendizaje socioemocional de manera sistemática en contextos rurales afectados por el conflicto armado, no solo como una estrategia para mejorar la convivencia escolar, sino también como una posibilidad de acompañamiento emocional y reconstrucción del tejido social. Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se constituye en un elemento esencial para promover procesos de resiliencia, participación y construcción de paz en comunidades rurales atravesadas por diferentes formas de violencia.

4.2.2. *Pensamiento Crítico Como Eje De Transformación Social*

La implementación de la Investigación Acción Participativa permitió promover procesos de reflexión crítica frente a las experiencias de convivencia y las problemáticas presentes en el contexto escolar y comunitario. Durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, los estudiantes asumieron un rol activo en la construcción de reflexiones sobre el conflicto, las relaciones interpersonales y las formas de resolver las situaciones problemáticas dentro de la escuela. En este sentido, la actividad “Historias que sanan: narrar para comprender” favoreció espacios de análisis y diálogo colectivo donde los participantes interpretaron situaciones de conflicto, identificaron emociones y propusieron alternativas orientadas al respeto, la empatía y la resolución pacífica de las diferencias.

Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Fals Borda (1987), quien afirma que la Investigación Acción Participativa busca que “la gente llegue a ser más consciente de su propia realidad, más crítica respecto a sus posibilidades y alternativas, más confiada en su potencial creador e innovador” (p. 18). Desde esta perspectiva, la participación activa de los estudiantes dentro del proceso investigativo permitió fortalecer escenarios de reflexión crítica y construcción colectiva de soluciones frente a las problemáticas de convivencia presentes en el contexto escolar.

Las apreciaciones de los docentes entrevistados permiten comprender cómo las estrategias implementadas favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico en contextos rurales afectados por el conflicto armado. La docente Xiomara Ovallos manifestó que trabajar la Cátedra de la Paz en estos escenarios “es bastante interesante y un reto ya que acá es una zona posconflicto y donde se sabe y se ve aún la presencia y presión de los grupos armados al margen de la ley” (ES_P2_4). Asimismo, señaló que las actividades lúdicas generan espacios donde los estudiantes “expresen sus opiniones bajo un ambiente de confianza y así ellos opinan sobre cómo solucionar sus conflictos acá en el colegio” (ES_P2_5). Estas afirmaciones evidencian que la participación y el diálogo permiten que los estudiantes reflexionen críticamente sobre las situaciones que viven cotidianamente y construyan alternativas de convivencia desde sus propias experiencias.

De igual manera, la docente afirmó que los estudiantes “son más críticos y reflexivos, logran opinar por qué una acción no es correcta y cómo podría ser mejor, desde los valores que permite que todos salgan de la mejor manera de una situación” (ES_P2_9). Esta percepción evidencia avances en la capacidad de los estudiantes para analizar sus comportamientos, cuestionar prácticas naturalizadas de agresión y construir respuestas fundamentadas en el diálogo y el respeto mutuo.

Estas experiencias dialogan con los planteamientos de Freire (1970), quien sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Desde esta perspectiva, la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino promover procesos de concientización que permitan a los estudiantes cuestionar las dinámicas de violencia, desigualdad y exclusión presentes en sus contextos.

De igual manera, Giroux (2011) afirma que “la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (p. 15), reconociendo la necesidad de que la escuela favorezca escenarios de participación y análisis de las realidades sociales. Asimismo,

McLaren (2015) plantea que “la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (p. 32). Estas perspectivas permiten comprender que la educación debe contribuir a la formación de sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y participar en la construcción colectiva de alternativas orientadas a la justicia social y la convivencia pacífica.

En coherencia con estos planteamientos, las actividades desarrolladas durante la investigación permitieron que los estudiantes analizaran las consecuencias de sus acciones y comprendieran cómo las emociones influyen en las dinámicas de convivencia escolar. Los espacios de diálogo colectivo favorecieron la escucha activa y el reconocimiento de diferentes puntos de vista, fortaleciendo habilidades relacionadas con la argumentación, la empatía y la toma de decisiones responsables. Asimismo, las experiencias compartidas evidenciaron que muchos conflictos escolares se encuentran asociados a situaciones familiares, sociales y territoriales complejas, lo que hizo necesario promover procesos pedagógicos orientados a la comprensión crítica de la realidad.

En articulación con estos planteamientos teóricos, las actividades desarrolladas durante la investigación permitieron que los estudiantes analizaran las consecuencias de sus acciones y comprendieran cómo las emociones influyen en las dinámicas de convivencia escolar. Los espacios de diálogo colectivo favorecieron la escucha activa y el reconocimiento de diferentes puntos de vista, fortaleciendo habilidades relacionadas con la argumentación, la empatía y la toma de decisiones responsables. Asimismo, las experiencias compartidas evidenciaron que muchos conflictos escolares se encuentran asociados a situaciones familiares, sociales y territoriales complejas, lo que hizo necesario promover procesos pedagógicos orientados a la comprensión crítica de la realidad.

Asimismo, se evidenció que las estrategias lúdicas y reflexivas facilitaron la participación de estudiantes que inicialmente mostraban temor o dificultad para expresar

sus ideas frente al grupo. El ambiente de confianza construido durante las actividades favoreció diálogos más sinceros y reflexivos, permitiendo fortalecer progresivamente el sentido de pertenencia y la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente las problemáticas presentes en su entorno.

En consecuencia, los hallazgos permiten afirmar que el pensamiento crítico constituye un eje fundamental para la transformación social en contextos rurales afectados por el conflicto armado. La implementación de estrategias pedagógicas participativas y contextualizadas favoreció procesos de reflexión, análisis y construcción colectiva de alternativas orientadas a la convivencia pacífica, reafirmando el potencial transformador de la educación cuando se promueve la participación activa y el reconocimiento de las realidades sociales de los estudiantes.

4.2.3. La Lúdica Como Estrategia Pedagógica Mediadora

En el desarrollo de la actividad “El ovillo de la palabra y las emociones”, los estudiantes participaron en una dinámica colectiva orientada a reconocer y expresar las emociones presentes en distintos espacios de la escuela. A través de la construcción simbólica de una red con lana y de un recorrido pedagógico por las instalaciones, los participantes asociaron lugares específicos con experiencias emocionales significativas. Sara expresó: “Pongo la emoción felicidad debajo de este árbol porque aquí podemos hablar con mis amigas” (DC_2_P10), relacionando este espacio con sentimientos de confianza, amistad y tranquilidad. Por su parte, Candis manifestó: “Coloco este papel en la tarima porque me caí el año pasado y me dolió mucho; me genera miedo” (DC_2_P11), evidenciando cómo algunas experiencias permanecen emocionalmente vinculadas a determinados lugares dentro del entorno escolar. De igual manera, Milán señaló: “En la cocina está mi alegría, porque está mi abuela” (DC_2_P4.4), mostrando que la escuela también representa espacios de afecto y seguridad emocional asociados a vínculos familiares y comunitarios.

Las experiencias narradas por los estudiantes permiten comprender que la lúdica favorece procesos de expresión emocional y construcción colectiva de significados a partir de las vivencias cotidianas de los participantes. En este sentido, Bisquerra (2009) afirma que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (p. 17). Esta perspectiva resalta la importancia de generar ambientes pedagógicos que faciliten el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones mediante experiencias participativas y significativas.

Asimismo, el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando parte de la realidad y de las experiencias de los sujetos, promoviendo espacios de diálogo y participación activa que permitan construir conocimiento desde la reflexión colectiva. Freire (1970). Desde esta perspectiva, las actividades lúdicas implementadas trascienden el carácter recreativo y se convierten en estrategias pedagógicas mediadoras que favorecen la interacción social, la confianza y el fortalecimiento de vínculos dentro del aula.

De igual manera, los planteamientos de Giroux (2011) y McLaren (2015) permiten comprender que las prácticas pedagógicas participativas contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico y de la capacidad de los estudiantes para interpretar sus realidades sociales y emocionales. En coherencia con ello, la dinámica desarrollada posibilitó que los estudiantes reconocieran la escuela no solo como un espacio académico, sino también como un escenario cargado de significados afectivos, recuerdos y experiencias personales que influyen en sus formas de relacionarse y convivir.

De esta manera es posible identificar que las estrategias lúdicas facilitaron significativamente la participación de estudiantes que inicialmente mostraban dificultades para expresar sus emociones o compartir experiencias personales frente al grupo. El uso de recorridos pedagógicos, dibujos y dinámicas simbólicas permitió generar ambientes más cercanos y seguros, favoreciendo procesos de confianza, escucha y reconocimiento mutuo.

Asimismo, se evidenció que la lúdica permitió ajustar las actividades a las dinámicas propias del contexto rural y a las necesidades emocionales de los estudiantes, fortaleciendo el sentido de pertenencia hacia la escuela y promoviendo relaciones más respetuosas y colaborativas entre compañeros.

En consecuencia, los hallazgos evidencian que la lúdica constituye una estrategia pedagógica mediadora fundamental en contextos rurales afectados por el conflicto armado, debido a que posibilita la expresión emocional, fortalece la convivencia escolar y promueve procesos de aprendizaje contruidos desde las experiencias de vida de los estudiantes. De esta manera, las actividades lúdicas implementadas favorecieron no solo el desarrollo socioemocional, sino también la construcción de espacios de participación, reconocimiento y transformación de las relaciones dentro de la comunidad educativa.

4.2.4. La Cátedra De La Paz Como Escenario Pedagógico Y Normativo

En el desarrollo de la entrevista realizada al docente Víctor Alfonso Gallego, de la Institución Educativa El Rosal, sede La Gallera, emergieron reflexiones significativas sobre la importancia que adquiere la Cátedra de la Paz en contextos rurales afectados por el conflicto armado. El docente manifestó que inicialmente percibía esta asignatura “como una materia más” (ES_P1_4), debido a que provenía de un contexto urbano; sin embargo, al enfrentarse a las dinámicas propias del territorio rural, reconoció que “por estar en una zona rural y pues por estar, digamos de una manera, inmersos dentro del conflicto de alguna manera, pues ahí ya cobra sentido esta materia como tal y pues cobra mucha relevancia” (ES_P1_4). Esta apreciación evidencia cómo la experiencia directa con comunidades atravesadas por situaciones de violencia transforma la comprensión de la Cátedra de la Paz, permitiendo reconocerla como un espacio pedagógico fundamental para abordar las realidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Las afirmaciones del entrevistado dialogan con los planteamientos de Galtung (1996), quien sostiene que la paz no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia, sino como la construcción de condiciones sociales que favorezcan relaciones justas, solidarias y basadas en el respeto mutuo. Asimismo, Freire (1970) plantea que la educación debe permitir a los sujetos comprender críticamente su realidad para transformarla, promoviendo procesos de diálogo, reflexión y participación activa. En este sentido, la Cátedra de la Paz se configura como un escenario pedagógico que posibilita la construcción colectiva de significados sobre la convivencia, el conflicto y la reconciliación desde las experiencias cotidianas de los estudiantes rurales.

De igual manera, el docente entrevistado destacó que una de las estrategias utilizadas para promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos ha sido el ejemplo y el diálogo reflexivo frente a situaciones reales del contexto. En sus palabras: “Yo creo que los docentes enseñamos a partir del ejemplo” (ES_P1_5), y añadió que trabaja con los estudiantes “situaciones reales, en donde ellos dan de tomar decisiones” (ES_P1_5). Asimismo, señaló la importancia de presentar referentes históricos como Gandhi y la Madre Teresa de Calcuta, debido a que “fueron personas que vieron el conflicto, vivieron la violencia en sus vidas” (ES_P1_5). Estas estrategias evidencian una práctica pedagógica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico y de la reflexión ética frente a las problemáticas sociales presentes en el territorio.

Los planteamientos del docente se relacionan con las perspectivas de Giroux (2011) y McLaren (2015), quienes afirman que la pedagogía crítica debe propiciar procesos educativos orientados a la formación de sujetos conscientes, capaces de cuestionar las dinámicas de violencia y desigualdad presentes en sus contextos. Desde esta perspectiva, la Cátedra de la Paz no se limita al cumplimiento de una disposición normativa establecida por la Ley 1732 de 2014, sino que se convierte en un escenario de formación ciudadana y transformación social, especialmente en territorios PDET donde las experiencias del conflicto armado hacen parte de la vida cotidiana de las comunidades.

Asimismo, durante la entrevista el docente resaltó que los estudiantes “a veces han normalizado como los grupos, han normalizado a veces en ocasiones las guerras” (ES_P1_10), aunque reconoció que “entienden la problemática, pero la normalizan” (ES_P1_10). Esta afirmación evidencia cómo las dinámicas de violencia presentes en el contexto rural pueden llegar a naturalizarse dentro de las experiencias de los estudiantes, afectando sus formas de comprender el conflicto y las relaciones sociales. Frente a ello, el docente señaló la importancia de “conocer la historia para que no se pueda repetir” (ES_P1_10), resaltando la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos basados en la memoria, el diálogo y la reflexión crítica.

Desde el análisis como investigador, fue posible identificar que la implementación de la Cátedra de la Paz favoreció la apertura de espacios de participación donde los estudiantes lograron expresar experiencias, emociones y reflexiones relacionadas con la convivencia y las problemáticas presentes en su entorno. Las actividades desarrolladas permitieron reconocer que muchos conflictos escolares están asociados a situaciones familiares, sociales y territoriales complejas, lo que hace necesario abordar la educación para la paz desde una perspectiva contextualizada y sensible a las realidades rurales.

Asimismo, se evidenció que las estrategias lúdicas, reflexivas y participativas implementadas dentro de la Cátedra de la Paz fortalecieron progresivamente ambientes escolares más respetuosos y colaborativos. Los estudiantes mostraron mayor disposición al diálogo, a la escucha activa y a la resolución pacífica de conflictos, consolidando la escuela como un espacio de encuentro, acompañamiento y reconstrucción del tejido social. En consecuencia, los hallazgos reafirman la importancia de consolidar prácticas pedagógicas participativas y contextualizadas que promuevan culturas de paz en escenarios rurales afectados por la violencia y la exclusión social, reconociendo el papel fundamental de la escuela y del docente como mediadores emocionales, sociales y culturales dentro de la comunidad educativa.

4.2.5. Contexto Rural, Conflicto Armado Y Escuela

Las entrevistas realizadas a los docentes participantes permitieron identificar cómo las dinámicas del contexto rural y las afectaciones derivadas del conflicto armado inciden directamente en la convivencia escolar, en las emociones de los estudiantes y en las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la escuela. La docente Xiomara Ovallos manifestó que trabajar en estos territorios “es bastante interesante y un reto ya que acá es una zona posconflicto y donde se sabe y se ve aún la presencia y presión de los grupos armados al margen de la ley” (ES_P2_4). Esta afirmación evidencia cómo las condiciones de violencia y vulnerabilidad continúan haciendo parte de la realidad cotidiana de las comunidades educativas rurales, afectando las experiencias de niños, niñas y docentes dentro del entorno escolar.

De igual manera, el docente Víctor Alfonso Gallego señaló que al llegar al contexto rural comprendió que la Cátedra de la Paz “cobra mucho sentido” (ES_P1_1) debido a que los estudiantes se encuentran “inmersos dentro del conflicto de alguna manera”. Asimismo, expresó que muchos niños y niñas “a veces han normalizado como los grupos, han normalizado a veces en ocasiones las guerras” (ES_P1_10), aunque posteriormente “entienden la problemática, pero la normalizan” (ES_P1_10). Estas narrativas reflejan cómo las experiencias asociadas al conflicto armado y a la violencia estructural terminan configurando formas de comprender las relaciones sociales y la convivencia desde edades tempranas, naturalizando situaciones de agresión y miedo dentro de la cotidianidad.

Las apreciaciones de los entrevistados dialogan con los planteamientos de Galtung (1996), quien sostiene que la violencia no solo se manifiesta de manera directa, sino también a través de estructuras sociales y culturales que reproducen desigualdad, exclusión y afectaciones en la vida de las comunidades. En el caso de los territorios rurales PDET, estas dinámicas históricas de violencia y abandono institucional inciden directamente en las experiencias escolares y emocionales de los estudiantes. Asimismo, Freire (1970) plantea

que la educación debe permitir a los sujetos comprender críticamente su realidad para transformarla, especialmente en contextos donde las relaciones de opresión y violencia han sido naturalizadas socialmente.

De igual manera, los aportes de Giroux (2011) y McLaren (2015) permiten comprender que la escuela, en contextos atravesados por conflictos sociales, debe configurarse como un espacio de resistencia, diálogo y transformación social. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un papel fundamental en la construcción de nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento del otro, la participación y la justicia social. En coherencia con ello, las entrevistas evidencian que los docentes reconocen la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas para responder a las realidades emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes rurales.

De esta manera, se puede evidenciar que muchas de las problemáticas observadas en la convivencia escolar no pueden comprenderse únicamente desde comportamientos individuales, sino desde las condiciones sociales, familiares y territoriales que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes. Las narrativas de los docentes y de los propios estudiantes evidenciaron experiencias relacionadas con el miedo, las pérdidas familiares, la violencia y las dificultades económicas, elementos que influyen directamente en las formas de relacionarse y resolver conflictos dentro de la escuela.

Asimismo, se evidenció que la escuela rural trasciende su función académica y se consolida como un espacio de protección, escucha y acompañamiento emocional para la infancia. Las estrategias pedagógicas implementadas permitieron generar ambientes más seguros y participativos donde los estudiantes lograron expresar emociones, compartir experiencias y fortalecer vínculos basados en el respeto y la empatía. En este sentido, la escuela se configura como un escenario clave para la reconstrucción del tejido social y para la construcción de culturas de paz en territorios afectados por la violencia.

En consecuencia, los hallazgos reafirman la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las realidades sociales y emocionales de las comunidades rurales afectadas por el conflicto armado. La articulación entre aprendizaje socioemocional, pedagogía crítica y educación para la paz permitió reconocer el potencial transformador de la escuela rural como espacio de participación, reconciliación y construcción colectiva de alternativas orientadas a la convivencia pacífica y la transformación social.

5. Conclusiones Y Recomendaciones.

5.2. Síntesis De Hallazgos.

La investigación desarrollada permitió identificar hallazgos significativos relacionados con el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional y el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto y quinto grado pertenecientes a contextos rurales afectados históricamente por el conflicto armado en los municipios de Arauquita (Arauca) y El Tambo (Cauca). En coherencia con el objetivo general de la investigación, orientado al desarrollo de una propuesta pedagógica lúdica en la asignatura de Cátedra de la Paz, los resultados evidenciaron que las estrategias pedagógicas contextualizadas y participativas favorecieron procesos de transformación en las dinámicas emocionales, convivenciales y reflexivas de los estudiantes, consolidando a la escuela rural como un escenario fundamental para la construcción de paz y la reconstrucción del tejido social.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a caracterizar las dinámicas emocionales, sociales y académicas de los estudiantes, el proceso investigativo permitió reconocer que los niños y niñas participantes presentaban inicialmente dificultades asociadas a la expresión emocional, la interacción social y la participación en actividades colectivas. A partir de la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas y los grupos focales, se identificaron manifestaciones de retraimiento, temor a la participación,

conflictos interpersonales y comportamientos asociados a experiencias de vulnerabilidad social y emocional derivadas de contextos de violencia, desplazamiento y exclusión territorial. Estas dinámicas incidían de manera directa en la convivencia escolar y en la disposición de los estudiantes para participar activamente en procesos de diálogo y reflexión crítica. Asimismo, se evidenció que muchos estudiantes presentaban dificultades para comunicar emociones, resolver conflictos de manera pacífica y expresar opiniones argumentadas frente a las problemáticas de su entorno, lo cual confirmó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional y del pensamiento crítico desde una perspectiva contextualizada y sensible al territorio.

En coherencia con el segundo objetivo específico, relacionado con el diseño de una propuesta lúdica articulada a la Cátedra de la Paz, la investigación permitió evidenciar que las actividades pedagógicas basadas en el juego, la creatividad, la reflexión colectiva y el diálogo favorecieron la construcción de ambientes de aprendizaje más seguros, participativos y emocionalmente significativos. La implementación de talleres lúdico-reflexivos, dinámicas grupales y ejercicios de expresión emocional posibilitó que los estudiantes fortalecieran vínculos de confianza, incrementaran su participación en las actividades escolares y desarrollaran habilidades relacionadas con la empatía, la escucha activa, el respeto por la diferencia y la cooperación. La lúdica se consolidó como un mediador pedagógico que facilitó procesos de resignificación emocional, expresión simbólica y construcción colectiva de sentido, permitiendo que los estudiantes reflexionaran críticamente sobre situaciones de convivencia, conflicto y realidad territorial desde experiencias pedagógicas significativas.

De igual manera, frente al tercer objetivo específico, orientado a evaluar el impacto de la propuesta pedagógica, se identificaron transformaciones progresivas tanto en las dinámicas socioemocionales del estudiantado como en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Durante el proceso se observó una mayor disposición al trabajo colaborativo, mejoras

en la comunicación interpersonal, fortalecimiento de la participación grupal y avances en la capacidad de los estudiantes para dialogar y resolver conflictos de manera pacífica. Asimismo, se evidenció un incremento en la capacidad reflexiva de los participantes, quienes comenzaron a expresar opiniones más argumentadas frente a situaciones relacionadas con la convivencia escolar, la violencia y las problemáticas de su contexto. Estas transformaciones permitieron reconocer avances en la consolidación del pensamiento crítico, entendido desde la pedagogía crítica como la capacidad de analizar la realidad, cuestionar prácticas naturalizadas de violencia y proyectarse como sujetos activos en la transformación de su entorno social.

En este marco, el proceso investigativo también permitió consolidar importantes aprendizajes para el docente-investigador y para la comunidad educativa participante. Uno de los principales aprendizajes consistió en comprender que la construcción de paz en la escuela rural no puede limitarse a la enseñanza de contenidos normativos o conceptuales relacionados con la convivencia, sino que requiere reconocer las dimensiones emocionales, sociales y territoriales que atraviesan las experiencias de vida de los estudiantes. La investigación reafirmó la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas humanizadoras, dialógicas y contextualizadas que reconozcan a los niños y niñas como sujetos históricos portadores de experiencias, emociones y saberes significativos.

Para el investigador, la experiencia fortaleció una comprensión crítica de la práctica pedagógica y del rol docente en contextos rurales afectados por el conflicto armado. La implementación de la propuesta pedagógica permitió reconocer que la enseñanza en escenarios de vulnerabilidad social exige asumir la educación desde una perspectiva ética y transformadora, donde el docente actúe no solo como transmisor de contenidos, sino como mediador pedagógico, facilitador del diálogo y agente de reconstrucción social. Asimismo, se consolidó una visión más amplia de la lúdica como estrategia pedagógica, comprendiendo que su potencial trasciende el entretenimiento y se orienta a la generación

de procesos de participación, reflexión crítica, fortalecimiento emocional y construcción colectiva de paz.

Por parte de la comunidad educativa, los aprendizajes se reflejaron en el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la gestión emocional, la convivencia pacífica y la participación activa en el aula. Los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia del diálogo, la escucha y el respeto por las opiniones de los demás como herramientas fundamentales para la resolución pacífica de conflictos. De igual manera, las actividades desarrolladas favorecieron la construcción de vínculos más empáticos y colaborativos entre los participantes, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la confianza grupal y la valoración de la escuela como un espacio seguro para la expresión emocional y la construcción de relaciones sociales más armónicas.

Las transformaciones visibles derivadas del proceso investigativo también se evidenciaron en las prácticas y concepciones pedagógicas construidas durante la experiencia. La implementación de estrategias lúdicas y participativas permitió transitar de metodologías centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos hacia prácticas educativas más reflexivas, dialógicas y sensibles a las realidades emocionales y territoriales del estudiantado. En este sentido, la Cátedra de la Paz dejó de comprenderse únicamente como un espacio curricular orientado al abordaje conceptual de la convivencia y pasó a consolidarse como un escenario pedagógico para la formación integral, la expresión emocional, la participación democrática y la construcción cotidiana de paz desde la experiencia escolar.

Asimismo, se fortaleció la comprensión de la escuela rural como un espacio de resistencia pedagógica y reconstrucción del tejido social en territorios históricamente afectados por la violencia. La investigación permitió evidenciar que las prácticas pedagógicas contextualizadas y participativas poseen un alto potencial transformador cuando reconocen las experiencias emocionales, culturales y territoriales de los estudiantes

como parte constitutiva del proceso educativo. De este modo, la propuesta desarrollada contribuyó al fortalecimiento de ambientes escolares más humanos, incluyentes y orientados a la convivencia pacífica, reafirmando la importancia de la educación para la paz como una apuesta ética, política y pedagógica comprometida con la formación de sujetos críticos, empáticos y capaces de participar activamente en la transformación de sus comunidades y territorios.

5.2.Propuestas De Mejora.

La experiencia investigativa desarrollada en contextos rurales afectados por el conflicto armado permitió identificar la necesidad de fortalecer la implementación de la Cátedra de la Paz desde enfoques pedagógicos contextualizados, participativos y centrados en el aprendizaje socioemocional. En este sentido, una de las principales propuestas de mejora consiste en consolidar la Cátedra de la Paz no únicamente como un espacio curricular orientado al abordaje conceptual de la convivencia y los derechos humanos, sino como un escenario pedagógico integral que reconozca las realidades emocionales, sociales y territoriales de los estudiantes que habitan contextos atravesados por la violencia, el desplazamiento y la exclusión social.

A partir de los hallazgos obtenidos, se propone fortalecer la articulación entre la Cátedra de la Paz y el aprendizaje socioemocional mediante estrategias pedagógicas que promuevan la expresión emocional, la escucha activa, la empatía, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos desde experiencias significativas para el estudiantado. En territorios donde las dinámicas de violencia han afectado las formas de interacción social y convivencia escolar, resulta fundamental que las prácticas pedagógicas favorezcan ambientes seguros y emocionalmente protectores, en los cuales los estudiantes puedan resignificar sus experiencias, fortalecer vínculos de confianza y construir relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

Asimismo, se considera necesario ampliar los procesos de formación docente en educación socioemocional, pedagogía crítica y educación para la paz, especialmente en instituciones rurales ubicadas en territorios PDET o afectados por el conflicto armado. La investigación permitió evidenciar que el rol del docente resulta determinante en la generación de ambientes escolares humanizadores y en la implementación de estrategias pedagógicas sensibles al contexto. Por ello, se recomienda promover procesos permanentes de capacitación orientados al desarrollo de competencias relacionadas con el acompañamiento emocional, la mediación de conflictos, el trabajo colaborativo y la implementación de metodologías lúdicas y participativas en el aula.

De igual manera, se propone fortalecer la participación activa de la comunidad educativa en los procesos de construcción de paz escolar, integrando de manera más significativa a las familias y actores comunitarios en las actividades desarrolladas desde la Cátedra de la Paz. En contextos rurales afectados por la violencia, la reconstrucción del tejido social requiere procesos educativos que trasciendan el aula y favorezcan espacios de diálogo intergeneracional, memoria colectiva y participación comunitaria. En este sentido, la escuela puede consolidarse como un escenario de encuentro y reconstrucción de vínculos sociales, promoviendo prácticas orientadas a la convivencia, la solidaridad y el reconocimiento del territorio como espacio de construcción colectiva.

Como recomendación concreta para fortalecer la experiencia pedagógica desarrollada, se plantea dar continuidad a las estrategias lúdico-reflexivas implementadas durante la investigación, integrándolas de manera transversal a otras áreas del currículo y no únicamente a la Cátedra de la Paz. La experiencia demostró que la lúdica favorece procesos significativos de participación, motivación y expresión emocional, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y capacidades de pensamiento crítico desde situaciones pedagógicas cercanas a sus experiencias cotidianas. Por ello, se recomienda que las actividades basadas en el juego, el arte, el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva se conviertan en prácticas permanentes dentro de la dinámica escolar.

Igualmente, se recomienda fortalecer los procesos de seguimiento y acompañamiento pedagógico a los estudiantes, especialmente en relación con sus necesidades emocionales y convivenciales. La investigación permitió reconocer que muchos niños y niñas en contextos rurales afectados por la violencia requieren espacios continuos de escucha, acompañamiento y orientación emocional. En este sentido, resulta pertinente promover estrategias institucionales que articulen la labor docente con procesos de apoyo psicosocial, orientación escolar y trabajo comunitario, favoreciendo una atención integral del estudiantado.

Otra recomendación relevante consiste en fortalecer los espacios de participación estudiantil dentro de la escuela rural, promoviendo prácticas democráticas que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones, proponer soluciones y participar activamente en la construcción de acuerdos de convivencia. El desarrollo del pensamiento crítico requiere generar oportunidades reales de diálogo y participación, donde los estudiantes sean reconocidos como sujetos activos capaces de reflexionar sobre su realidad y contribuir a la transformación pacífica de su entorno.

Finalmente, las estrategias pedagógicas desarrolladas durante esta investigación pueden ser replicadas y adaptadas a otros contextos educativos rurales o urbanos afectados por diferentes formas de violencia, exclusión o vulnerabilidad social. La articulación entre aprendizaje socioemocional, lúdica y pensamiento crítico constituye una propuesta flexible que puede ajustarse a las particularidades culturales, territoriales y comunitarias de cada institución educativa. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones y experiencias pedagógicas continúen profundizando en el potencial transformador de las metodologías participativas y contextualizadas para la construcción de paz desde la escuela.

Asimismo, se recomienda que las instituciones educativas interesadas en replicar este tipo de experiencias realicen inicialmente procesos de diagnóstico participativo que permitan reconocer las necesidades emocionales, sociales y culturales de sus comunidades

educativas, garantizando que las estrategias implementadas respondan verdaderamente a las realidades del territorio. De igual manera, resulta fundamental que estas propuestas mantengan un enfoque ético, crítico y humanizador que reconozca a los estudiantes como sujetos de derechos, protagonistas de su aprendizaje y actores fundamentales en la construcción de convivencia y paz territorial.

En síntesis, las propuestas de mejora, recomendaciones y sugerencias derivadas de esta investigación evidencian que la construcción de paz en contextos educativos afectados por la violencia requiere prácticas pedagógicas sensibles al territorio, centradas en el aprendizaje socioemocional y orientadas a la formación de sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación de sus realidades sociales. Desde esta perspectiva, la escuela rural se consolida como un escenario estratégico para la reconstrucción del tejido social, la dignificación de las experiencias infantiles y la construcción de culturas de paz sostenibles desde la educación.

5.3. Líneas Futuras De Investigación.

La presente investigación permitió reconocer múltiples elementos que abren nuevas posibilidades de análisis e intervención pedagógica en contextos rurales afectados por el conflicto armado, especialmente en relación con las formas en que niños y niñas construyen sus percepciones sobre la violencia, la convivencia y los actores armados presentes en sus territorios. En este sentido, una de las líneas futuras de investigación más relevantes se relaciona con el estudio de los procesos de naturalización de los actores armados ilegales en las dinámicas escolares y comunitarias, comprendiendo cómo la exposición prolongada a contextos de violencia puede influir en la manera en que los estudiantes interpretan, normalizan o incorporan determinadas prácticas, discursos y relaciones asociadas al conflicto armado en su vida cotidiana.

Durante el desarrollo de la experiencia investigativa, se evidenció que algunos estudiantes hacían referencias naturalizadas a situaciones relacionadas con la presencia de actores armados, el uso de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos o determinadas formas de autoridad asociadas al control territorial. Aunque estas manifestaciones no constituyeron el objeto central de la investigación, sí permitieron identificar la necesidad de profundizar en cómo los contextos de violencia prolongada configuran imaginarios, formas de socialización y prácticas culturales que pueden llegar a ser asumidas como normales dentro de la experiencia infantil. Desde esta perspectiva, futuras investigaciones podrían analizar de qué manera las narrativas escolares, familiares y comunitarias inciden en la construcción de representaciones sobre la violencia, la legalidad, la autoridad y la paz en niños y niñas de territorios rurales afectados por el conflicto armado.

En coherencia con lo anterior, emerge como una línea de investigación fundamental el análisis del papel de la escuela rural como escenario de resignificación cultural y transformación de imaginarios asociados a la violencia. Resulta pertinente profundizar en cómo las prácticas pedagógicas críticas, el aprendizaje socioemocional y las estrategias lúdicas pueden contribuir a cuestionar procesos de normalización de la violencia y favorecer la construcción de nuevas formas de relación basadas en la empatía, el diálogo, el reconocimiento del otro y la resolución pacífica de conflictos. Desde la Investigación–Acción Participativa (IAP), sería posible desarrollar procesos educativos donde estudiantes, docentes y comunidades reflexionen colectivamente sobre las formas en que el conflicto armado ha incidido en sus modos de pensar, sentir y convivir, promoviendo procesos de conciencia crítica y transformación social desde la experiencia cotidiana.

Asimismo, la investigación deja abiertas preguntas emergentes que no pudieron abordarse en profundidad durante el desarrollo del estudio, pero que resultan relevantes para futuras investigaciones. Entre ellas surge el interrogante sobre cómo las experiencias familiares y comunitarias relacionadas con el conflicto armado influyen en la construcción

emocional y ética de los estudiantes; de igual manera, se hace necesario indagar cómo las narrativas mediáticas, comunitarias o territoriales pueden reforzar o transformar imaginarios asociados a la violencia y al poder armado en contextos rurales. Otra pregunta emergente se relaciona con las formas en que niños y niñas comprenden conceptos como autoridad, justicia, seguridad y convivencia en territorios donde históricamente la presencia estatal ha sido limitada y donde los actores armados ilegales han ejercido control social y territorial.

También resulta pertinente explorar cómo las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje socioemocional pueden incidir en la prevención de procesos de reproducción simbólica de la violencia en las nuevas generaciones. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto que tienen las estrategias de educación emocional, memoria histórica, arte, juego y pensamiento crítico en la construcción de proyectos de vida alejados de dinámicas asociadas a la violencia y la ilegalidad.

Otro campo de investigación relevante corresponde al análisis de las tensiones emocionales y éticas que enfrentan los docentes rurales en territorios afectados por la presencia de actores armados ilegales. La experiencia investigativa permitió reconocer que el docente rural no solo enfrenta desafíos pedagógicos, sino también complejas realidades territoriales que pueden generar silencios, miedos o limitaciones frente al abordaje crítico del conflicto armado en la escuela. Desde la IAP, sería importante desarrollar investigaciones que analicen las estrategias de resistencia pedagógica construidas por los docentes y las formas en que la escuela logra sostener procesos de convivencia y formación crítica en medio de escenarios de vulnerabilidad social y territorial.

De igual manera, futuras investigaciones podrían abordar el papel de las familias y las comunidades en los procesos de educación para la paz y aprendizaje socioemocional, analizando cómo las relaciones intergeneracionales, las memorias comunitarias y las prácticas culturales influyen en la construcción de convivencia escolar y cultura de paz. La

articulación entre escuela, familia y comunidad aparece como un elemento fundamental para transformar prácticas naturalizadas de violencia y fortalecer procesos colectivos de reconstrucción del tejido social.

En términos metodológicos, la Investigación–Acción Participativa continúa configurándose como una perspectiva pertinente para el abordaje de estos nuevos problemas y contextos, debido a su capacidad para articular reflexión crítica, participación comunitaria y transformación social. Desde este enfoque, futuras investigaciones podrían ampliar la participación de actores comunitarios, organizaciones sociales, líderes territoriales y familias, fortaleciendo procesos colectivos de diagnóstico, acción pedagógica y construcción de alternativas educativas contextualizadas.

Finalmente, las líneas futuras de investigación permiten reconocer que la escuela rural posee un enorme potencial transformador frente a las dinámicas de violencia y exclusión presentes en los territorios afectados por el conflicto armado. Sin embargo, también evidencian la necesidad de continuar profundizando en las múltiples formas en que la violencia impacta las subjetividades infantiles, las relaciones sociales y las prácticas educativas. En este sentido, futuras investigaciones deberán seguir fortaleciendo enfoques pedagógicos críticos, humanizadores y participativos que permitan a la escuela consolidarse como un espacio de resistencia ética, reconstrucción del tejido social y formación de sujetos capaces de cuestionar las lógicas de violencia naturalizadas y construir alternativas colectivas orientadas a la paz y la justicia social.

Anexos.

Diarios de Campo

Entrevistas

Fotografías

Talleres

Referencias.

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
<https://gedisa.com/libro/los-buenos-tratos-a-la-infancia/>
- Baratta, A. (2022). *Doing Peace: The Theory and Practice of Transforming Global and National Conflict*. Routledge.
- Barrera, J., & Ramírez, L. (2020). *Educación rural y posconflicto en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12345>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 7–43.
- CASEL. (2020). *SEL Framework*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
<https://casel.org>
- CASEL. (2020). What is social and emotional learning? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La escuela como escenario de memoria y resiliencia*. CNMH.
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-escuela-como-escenario-de-memoria-y-resiliencia/>
- Córdoba Murcia, J. (2024). *Evaluación del aprendizaje social y emocional en un colegio de Bogotá* (Trabajo de grado). Universidad de los Andes.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/83ffe6b9-b71f-4393-8fcb-17c31a0be60e/full>
- Davies, L. (2014). *Unsafe gods: Security, secularism and schooling*. Trentham Books.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9714985/>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duque, L. (2023). *Impacto del conflicto armado en la educación rural colombiana*. Revista Colombiana de Educación Rural, 14(2), 45–62.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (2021). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12345>
- Fals Borda, O. (2015). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_12345
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.
https://www.sigloxxieditores.com/libro/politica-y-educacion_67890
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_12345
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
https://books.google.com/books/about/Peace_by_Peaceful_Means.html?id=VqA1z29WDp4C
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Gómez, M., & Pérez, L. (2023). *Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), 151–175.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77376320007/>

- Granados Numpaque, M. L., Jiménez García, J. S., & González Sánchez, G. Y. (2024). *Aprendizaje socioemocional en docentes: un acercamiento a la autogestión de un grupo de docentes de Boyacá, Colombia* (Trabajo de grado). Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/389afb33-f363-48a3-a9f5-cac1afd62ea6>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-9786071502919-latam>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press. https://www.academia.edu/14588398/Kemmis_and_McTaggart_The_Action_Research_Planner
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education. <https://experientiallearning.org/kolb-experiential-learning-cycle/>
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.273. (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58468>
- Martínez, S., & Trujillo, D. (2021). Juego, resiliencia y formación crítica en la infancia. *Infancias Imborrables*, 5(2), 45–62. <https://revistas.infanciasimborrables.edu.co/article/view/521>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones pedagógicas para la educación en contextos de conflicto armado*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399345_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (PDF). Colombia Aprende. URL

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf

- Mosquera Vergara, T. (2025). *Educación socioemocional rural: una propuesta de aprendizaje multimodal con estudiantes de quinto grado*. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/305>
- OCAD Paz. (2021). *Informe de educación rural en zonas PDET*. Departamento Nacional de Planeación. <https://www.dnp.gov.co/programas/ocad-paz/Paginas/informes.aspx>
- Pankhurst, D. (2020). *Peace Education in Contexts of Conflict*. University of Toronto Press.
- Peña Galbán, L. Y., Espíndola Artola, A., Cardoso Hernández, J., & González Hidalgo, T. (2007). *La guerra como desastre. Sus consecuencias psicológicas*. *Humanidades Médicas*, 7(3). https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202007000300005 pesquisa.bvsalud.org/1
- Quenoran Morales, M. T. (2024). *Educación para la paz y desarrollo emocional ante el conflicto armado colombiano*. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 6(3). <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/4108>
- Ramírez, A., & López, C. (2024). *Brechas educativas en contextos rurales y post-acuerdo en Colombia*. *Revista de Políticas Educativas*, 8(1), 113–135.
- Rettberg, A., & Rojas, C. (2020). *Conflict, Violence and Education in Colombia*. Palgrave Macmillan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2021). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sandoval Santana, M., Ramírez Chico, E., & Ospina Correa, A. (2017). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de niños y niñas en preescolar*. Trabajo académico. <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/3456>

- Santos Figueroa, J. S. (2024). *Exploración del aprendizaje social y emocional en la formación inicial de docentes en Colombia* (Trabajo de grado). Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/52d18b71-07ed-4b90-b978-24211ffe6efb/full>
- Save the Children. (2020). *Lúdica y bienestar emocional en contextos de emergencia*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/ludica-y-bienestar-emocional-en-contextos-de-emergencia/>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. https://www.academia.edu/42909906/Taylor_y_Bogdan_Introducción_a_los_métodos_cualitativos_de_investigación
- UNESCO. (1999). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.
- UNESCO. (2024). Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Guía de políticas. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/integrar-el-aprendizaje-social-y-emocional-en-los-sistemas-educativos-guia-de-politicas>
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. UNESCO. <https://unescollece.org/wp-content/uploads/2024/01/Enero-2024-Aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales.pdf>
- UNICEF. (2018). *El juego como herramienta de protección emocional en contextos de conflicto*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/57331/file>
- UNICEF. (2018). *Escuelas como espacios protectores en contextos de emergencia y conflicto*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/56096/file>
- Unidad para las Víctimas. (2023). Registro Único de Víctimas: cifras de niñas, niños y adolescentes afectados por el conflicto armado (corte 31 de octubre de 2023).

Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/mas-de-3-707-111-victimas-sufrieron-hechos-victimizantes-en-su-ninez/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

<https://archive.org/details/mindinsocietydev0000vygo>

Zamosc, L. (2021). *The Agrarian Question and Citizenship in Colombia: Peasants, Culture and Politics*. University of Florida Press.