

APORTES EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL DESDE CONTEXTOS EDUCATIVOS URBANOS: EL CASO DEL COLEGIO RODRIGO LARA BONILLA

Sara Ximena Cruz Pacheco

El desconocimiento de los jóvenes sobre la historia del conflicto, el contexto de la firma del acuerdo con las FARC- EP, así como el papel de las violencias en la construcción de paz y las diferentes expresiones frente a las identidades y violencias de género han sido elementos de reflexión de las y los jóvenes del semillero en construcción de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. El propósito de este artículo se centra en exponer los aportes de los procesos epistemológicos y pedagógicos a la construcción de paz territorial en contextos educativos urbanos, a partir del estudio de caso del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. Como propuesta metodológica se asumió una perspectiva participativa desde la Investigación Acción Participativa (IAP), que permitió la construcción y retroalimentación permanente de las diferentes estrategias pedagógicas y temáticas que se lograron construir con los participantes por cerca de dos años. Para articular la discusión teórica y metodológica sobre la construcción de paz territorial desde una perspectiva restaurativa se abordaron principalmente los postulados de Galtung (1990), Fisas (1998) y Muñoz (2001). De este modo, las diferentes reflexiones de los jóvenes del semillero en construcción de paz se convierten en referentes para discutir nuevas formas, mecanismos y estrategias pedagógicas para la prevención de violencias y conflictos en instituciones educativas desde sus propias prácticas.

Palabras clave: Construcción de paz territorial, pedagogías de paz, violencias, conflictos.

INTRODUCCIÓN

La historia de Colombia ha estado marcada por una incesante búsqueda de la paz, un anhelo que ha permeado las luchas sociales, políticas y culturales de un país profundamente afectado por el conflicto armado. Desde los albores del siglo XX, la violencia bipartidista entre liberales y conservadores (1948-1958) sentó las bases para la conformación de grupos insurgentes y paramilitares que, con el tiempo, se convirtieron en actores centrales de un conflicto que ha dejado profundas huellas en la sociedad colombiana. Este conflicto, inicialmente enmarcado en luchas ideológicas y políticas, evolucionó hacia un escenario multidimensional donde se entrelazan intereses económicos, políticos, sociales, y territoriales, tales como el narcotráfico,

la minería y las economías ilegales, que ha financiado y perpetuado la violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013).

Durante las décadas de 1980 y 1990, el conflicto se intensificó con la consolidación de los carteles de la droga en Medellín y Cali, lo que propició el surgimiento de grupos paramilitares, como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes actuaron en regiones estratégicas para la consolidación del narcotráfico y el control territorial, generando desplazamientos masivos y masacres. Entre 1985 y 2018, el conflicto dejó un saldo de al menos 262.197 muertos y alrededor de 7.4 millones de desplazados internos, según el CNMH (2018). Estas cifras reflejan no solo la magnitud de la violencia, sino también su impacto desproporcionado sobre las comunidades más vulnerables, especialmente en zonas rurales y periféricas de las ciudades. En consecuencia, ante la falta del desarrollo de la transformación ética en la sociedad colombiana, la cohesión cultural y social en el país se ve amenazada por situaciones como la pobreza, el desempleo y la exclusión social (Arias Henao, 2020).

También, el conflicto armado se ha caracterizado por violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos, tanto por parte de grupos armados ilegales como de algunos sectores de la fuerza pública, lo cual agravó la desconfianza y polarización en la sociedad. Según el informe de la Comisión de la Verdad (2022), aproximadamente el 85% de las víctimas de violencia directa en Colombia han sido civiles. Además, las profundas desigualdades socioeconómicas y la exclusión de amplios sectores de la población han sido motores principales del conflicto. La concentración de la tierra en manos de unas pocas familias, el precario acceso a la educación, la salud y los servicios básicos, así como la discriminación y marginación de poblaciones indígenas, afrocolombianas y campesinas, han perpetuado la violencia (Martínez, 2020).

Además, el impacto del conflicto armado en la población juvenil y estudiantil ha sido devastador. Según un informe de la Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (COALICO, 2020), más de 8.000 menores de edad han sido reclutados forzosamente por grupos armados ilegales desde 1985. De igual manera, el conflicto ha afectado el derecho a la educación de miles de niños y jóvenes, especialmente en zonas rurales. Entre 1985 y 2019, más de 1.000 escuelas fueron afectadas por combates, minas antipersona y ocupaciones por parte de actores armados, lo que ha interrumpido el acceso a la educación para comunidades enteras (Defensoría del Pueblo, 2019).

Con un conflicto arraigado en la historia del país, lograr acuerdos de paz para intentar poner fin a las secuelas de la violencia era el deseo de muchos ciudadanos. Con la llegada al poder de Juan Manuel Santos (2010-2018), en su esfuerzo por conseguir la paz con el grupo armado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), logró un Acuerdo de Paz firmado en 2016, descrito como el más grande e importante en la historia del país. Este acuerdo no solo incluyó el cese de hostilidades entre el gobierno y uno de los grupos guerrilleros más antiguos de América Latina, sino que abordó cuestiones fundamentales como la justicia transicional, la participación política y la reforma agraria, temas centrales para mitigar las causas estructurales del conflicto. Sin embargo, la implementación de este acuerdo ha enfrentado numerosos desafíos, desde la persistencia de otros grupos armados hasta las dificultades en la reintegración de excombatientes y la reparación a las víctimas (Santos, 2019).

En el contexto urbano, especialmente en localidades periféricas como Ciudad Bolívar en Bogotá, el Acuerdo de Paz ha tenido un significado profundo. Muchas de las familias que habitan estas zonas son víctimas del desplazamiento forzado, un fenómeno que, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2020), ha llevado a que más del 80% de los desplazados en Colombia residan en áreas urbanas. Estos territorios se han caracterizado por condiciones de exclusión social y falta de oportunidades y se han convertido en escenarios donde la paz debe construirse desde la base, abordando las desigualdades y promoviendo la inclusión. Como lo señala Uprimny (2017), "la paz en las ciudades no solo implica seguridad, sino también garantías de derechos y acceso a oportunidades para quienes han sido históricamente marginados" (p.16).

En el caso de las escuelas, estas se han convertido en espacios fundamentales para la implementación del Acuerdo de Paz. La educación, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2018), es un pilar para la construcción de una cultura de paz, ya que permite abordar las memorias del conflicto, fomentar la reconciliación y formar ciudadanos comprometidos con la no repetición de la violencia. Por lo que, en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla en Ciudad Bolívar, los semilleros de paz han sido una herramienta clave para trabajar con jóvenes que, aunque no han vivido directamente el conflicto armado en zonas rurales, cargan con las consecuencias de la violencia en sus familias y comunidades.

Johan Galtung (1990) propone una tipología de violencias que permite comprender las múltiples dimensiones de la violencia en sociedades afectadas por conflictos armados. La violencia directa es la más visible y se manifiesta en actos físicos o verbales que causan daño

inmediato, como homicidios, desplazamientos forzados y reclutamiento de menores. La violencia estructural se refiere a las condiciones sociales, económicas y políticas que perpetúan la desigualdad y la exclusión, impidiendo que las personas satisfagan sus necesidades básicas. En Colombia, esta violencia se manifiesta en la falta de acceso a educación, salud y empleo digno, especialmente en zonas rurales y urbanas marginadas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011). Por último, la violencia cultural se refiere a los discursos, símbolos y prácticas que legitiman y normalizan tanto la violencia directa como la estructural. En Colombia, esto incluye narrativas que justifican el uso de la fuerza y la estigmatización de ciertos grupos sociales (Galtung, 1990).

Debido al contexto expuesto, la pedagogía para la paz se convierte en una herramienta esencial. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la educación debe ser liberadora y transformadora, permitiendo a las personas tomar conciencia de las estructuras de opresión que los rodean y empoderarse para cambiar sus realidades. En el caso del semillero de paz en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, se ha trabajado con estudiantes de grados octavo y noveno para reflexionar sobre las múltiples formas de violencia que experimentan o presencian a diario, promoviendo espacios de diálogo y empatía que fomentan una sanación colectiva.

Ahora, es fundamental entender el concepto de Paz Imperfecta, propuesto por Francisco Muñoz (2001), para la construcción de paz en Colombia. Muñoz (2001) argumenta que la paz no es un estado estático o perfecto, sino un proceso dinámico y en constante evolución que debe incluir los desafíos, las contradicciones y las imperfecciones inherentes a las sociedades humanas. En lugar de buscar una paz utópica e inalcanzable, la paz imperfecta reconoce la existencia de conflictos y tensiones, pero busca gestionarlos de manera no violenta. Este enfoque es particularmente relevante en el país, donde el conflicto armado ha dejado heridas profundas que requieren un proceso de sanación y transformación a largo plazo.

Además, el concepto de cultura de la paz, desarrollado por Vicenç Fisas (1998), enfatiza la importancia de transformar las mentalidades y las prácticas sociales para construir una paz sostenible. El autor sostiene que la paz no puede lograrse solo a través de acuerdos políticos o medidas de seguridad, sino que requiere un cambio cultural profundo que promueva valores como la tolerancia, la justicia y el respeto por los derechos humanos. En el contexto colombiano, esto implica trabajar en la transformación de las narrativas que justifican la violencia y en la promoción de una cultura de diálogo y reconciliación (Fisas, 1998).

La metodología utilizada en este trabajo se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP), un enfoque cualitativo que busca no solo comprender la realidad, sino también transformarla a través de la participación de los sujetos involucrados. Al tomar autores como Lewin (1946), Fals Borda (1991) y Freire (1970), la construcción del semillero de paz en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla en la localidad de Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá, ha promovido procesos de reflexión y acciones colectivas que buscan la transformación educativa y social dentro del contexto escolar. Además, en colaboración con la Universidad Santo Tomás, desde el semillero Eirene – JAIV de la Facultad de Sociología se implementaron talleres prácticos y se realizaron actividades de difusión con lo que se articuló saberes académicos y populares para abordar temáticas como conflictos y violencias, género y salud mental. En cuanto a la recolección de datos, se hicieron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, además de grupos focales antes, durante y después del proceso lo que permitió evidenciar cambios cualitativos en las percepciones y actitudes de los integrantes del semillero. Los instrumentos facilitaron un análisis dinámico y participativo, esencial para evaluar el impacto real de la IAP en el contexto escolar.

En resumen, este artículo se enmarca en un enfoque teórico que integra las perspectivas de Galtung (1990), sobre las violencias, el concepto de paz imperfecta de Muñoz (2001), la cultura de la paz de Fisas (1998), las pedagogías críticas de Freire (1970,) y los principios de la investigación-acción participativa de Fals-Borda (1991). A través de estas herramientas, se busca no solo comprender las dinámicas del conflicto armado en Colombia, sino también contribuir a la construcción de una paz territorial sostenible desde los contextos escolares.

MARCO TEÓRICO

SOBRE EL CONCEPTO DE PAZ

La construcción de paz ha sido abordada desde diferentes perspectivas académicas, políticas y sociales (Bouvier, 2016), se ha consolidado como un proceso dinámico que evoluciona frente a los nuevos conflictos. Como señalan Galtung (1969) y Lederach (1997), la paz no es estática: implica transformar las causas estructurales de la violencia y promover la participación de todos los actores involucrados. En este contexto, la pedagogía para la paz emerge como una herramienta clave para fomentar la resiliencia y la justicia social, tal como lo destacan Acevedo y Herrera (2018) y la UNESCO (2021), quienes vinculan la educación con la creación de culturas de diálogo y solución pacífica de conflictos.

Como se ha mencionado, la paz ha sido definida en varias ocasiones teniendo en cuenta distintas perspectivas teóricas. Sin duda alguna, uno de los autores más influyente ha sido Johan Galtung que gracias a sus aportes introdujo las nociones de "paz negativa" y "paz positiva" (Galtung, 1969). Al hablar sobre la paz negativa, se refiere a la mera ausencia de violencia directa o guerra, mientras que, al mencionar la paz positiva, implica la creación de condiciones que eliminen la violencia estructural, es decir, aquellas formas de opresión y desigualdad que impiden la justicia social. De acuerdo con Galtung (1969), la paz positiva debe ir más allá de la prevención de conflictos armados y centrarse en el desarrollo de sociedades más equitativas y armoniosas. Por lo tanto, la paz es multidimensional y debe ser abordada desde diversos niveles para garantizar su permanencia a pesar de los conflictos.

Las ideas de Galtung han sido retomadas en varias ocasiones para analizar los conflictos y encontrar desde su teoría alguna solución alternativa. Esto le ha permitido que sus ideas sean ampliamente aceptadas y desarrolladas. Autores como Lederach (1997), por ejemplo, extendieron el concepto de paz positiva al proponer que la paz debe basarse en la reconciliación y el establecimiento de relaciones justas entre los individuos y grupos, lo cual lleva a la paz sostenible. La paz, según Lederach (1997), se construye a través del mantenimiento del diálogo, la creación de espacios para la participación y la inclusión de todas las voces, especialmente de aquellas que históricamente han sido marginadas en procesos de toma de decisiones. Por tanto, la paz es un proceso continuo de transformación social que involucra la participación de los ciudadanos en la creación de una sociedad más justa y equitativa. Este enfoque, conocido como construcción de paz sostenible, busca integrar esfuerzos para la reconciliación, la justicia, la seguridad y el desarrollo social (Lederach, 1997).

Por otro lado, Francisco Muñoz (2001) introduce el concepto de "paz imperfecta", que critica las ideas de paz idealizadas, también sostiene que la paz nunca es perfecta o completa, sino que es el resultado de un equilibrio inestable entre distintos actores, intereses y circunstancias. Desde esta perspectiva, la paz imperfecta reconoce que la eliminación total de la violencia puede no ser posible en muchos contextos, pero que los esfuerzos para reducir y mitigar sus efectos son igualmente valiosos y necesarios. Este concepto es especialmente relevante en contextos de post-conflicto, donde persisten secuelas de violencia estructural o cultural incluso después de que se ha logrado la paz negativa (Muñoz, 2001). En estos casos, la paz imperfecta permite una visión más realista de lo que puede lograrse en términos de reconciliación y justicia, sin perder de vista la importancia de seguir trabajando hacia una paz más plena y justa.

De manera más reciente, Richmond (2014) ha contribuido con la idea de "paz híbrida", que critica las imposiciones occidentales en los procesos de paz y promueve la idea de que las culturas locales deben tener un papel central en la construcción de paz. Para Richmond (2014), la paz no es un proceso que puede ser exportado o implantado, sino uno que debe emerger desde las bases culturales de una sociedad específica. Al reconocer que la paz no es un estado monolítico ni homogéneo, sino un proceso en constante negociación entre distintos actores y agendas, este enfoque permite una mejor comprensión de los desafíos y oportunidades en diversos contextos. Es así como la paz híbrida subraya la importancia de integrar las visiones y prácticas locales en los esfuerzos de paz globales para crear soluciones más inclusivas y sostenibles.

Como lo evidencian los distintos enfoques teóricos, la paz es un proceso en continuo cambio y va mucho más allá de la ausencia de conflictos. Desde Galtung (1969) que, gracias a su distinción entre la paz negativa y la paz positiva, dejó claro que la paz no es la sola "superación" de la violencia física, Lederach (1997) sumó que la paz se da donde cobran relevancia la reconciliación y la participación inclusiva. Con una nueva propuesta desde Muñoz (2001) reflexionó que la idealización de la paz de occidente no se puede imponer y está el concepto sobre la paz imperfecta destacando que la paz requiere transformaciones tanto estructurales como culturales profundas. Por su parte Richmond (2014), enfatiza en la necesidad de construir paz desde las realidades locales y no desde modelos impuestos. En conclusión, los autores coinciden en que el esfuerzo por la paz debe ser continuo, sacado desde el contexto lo que demanda dialogo, justicia social y la integración de todas las voces. Por lo tanto, la construcción de paz no es un fin estático, sino un camino en colectivo y de constante diálogo.

LAS APROXIMACIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Para comprender el concepto de construcción de paz, es necesario entender primero la noción de paz positiva, ya que está directamente ligado a este último. De acuerdo con Galtung (1976), la construcción de paz va mucho más allá de detener la violencia; implica construir sociedades más justas que prevengan el surgimiento de nuevos conflictos, por lo que se asume un proceso multidimensional que abarca todos los niveles de la vida social. Para lograr este objetivo, es necesario abordar tanto las causas inmediatas de la violencia como las estructurales. La construcción de paz, por tanto, debe incluir procesos políticos, económicos, sociales y culturales que promuevan el desarrollo y la equidad.

Por su parte, Lederach (1997) respondiendo a Galtung, propone un enfoque relacional de la construcción de paz, centrado en la reconciliación y la creación de vínculos sostenibles entre los miembros de la sociedad. Aunque coincide con Galtung (1976) en la necesidad de cambiar estructuras, Lederach (1997), insiste en que la paz no puede reducirse a una cuestión de negociación política entre las élites, sino que debe involucrar a todos los niveles de la sociedad, especialmente a las comunidades locales.

Por otro lado, Richmond (2014) ha criticado los enfoques tradicionales de construcción de paz, argumentando que suelen ser impuestos desde fuera y no tienen en cuenta las particularidades de los contextos locales. Richmond (2014) propone el concepto de paz híbrida, que integra los conocimientos y prácticas locales en los procesos de paz, reconociendo que los actores locales son los más capacitados para guiar el proceso hacia una paz sostenible y auténtica.

No obstante, desde la aproximación de Vicenç Fisas (1998) advierte que los esfuerzos por la construcción de paz pueden llegar a ser insuficientes si no van acompañados de una cultura de paz, que implica una transformación más profunda en los valores, actitudes y comportamientos de la sociedad. La cultura de paz es entendida como un proceso de transformación cultural que promueve valores como la tolerancia, la justicia y el respeto por los derechos humanos. Para Fisas (1998), una paz duradera sólo es posible si ambas dimensiones avanzan juntas: sin construcción de paz, no hay bases institucionales para la convivencia; pero sin cultura de paz, los acuerdos pueden fracasar porque la sociedad no los internaliza. Así, mientras la construcción de paz es un proceso más inmediato y tangible, la cultura de paz es un proyecto a largo plazo que requiere compromiso educativo y participación ciudadana.

Ahora, la salud mental está intrínsecamente conectada con la pedagogía para la paz, ya que ambas buscan transformar las condiciones que perpetúan el sufrimiento y la violencia. La salud mental se vuelve fundamental, pues, como argumentan Christie (2014) y Ungar (2015), el bienestar psicosocial permite a las víctimas y a la sociedad en general procesar el trauma, reconstruir la confianza y desarrollar resiliencia frente a la adversidad. Por otro lado, Bar-Tal y Rosen (2009) destacan que, sin un abordaje psicosocial, las iniciativas educativas corren el riesgo de ser superficiales, incapaces de sanar las divisiones internas que alimentan la violencia. Por ello, una pedagogía para la paz verdaderamente transformadora debe integrar estrategias de salud mental que ayuden a las personas a gestionar el dolor, superar el miedo y participar

activamente en la construcción de una convivencia pacífica. Solo así se podrá lograr una paz sostenible, que no solo cambie estructuras, sino también corazones y mentes.

Diana Bautista (2020) ha contribuido significativamente al debate sobre la construcción de paz, destacando la importancia de los procesos territoriales, las dinámicas locales y la participación de las comunidades en los procesos de reconciliación. Bautista (2020) sostiene que la construcción de paz territorial debe partir de un enfoque descentralizado y participativo, donde las comunidades locales sean protagonistas en la identificación de sus necesidades y en la implementación de soluciones. Además, su trabajo resalta el papel fundamental de las mujeres y otros grupos marginados en la consolidación de la paz, argumentando que su inclusión no solo es un acto de justicia, sino también una estrategia efectiva para garantizar la sostenibilidad de los procesos de paz.

Según Bautista (2020), la construcción de paz territorial debe integrar dimensiones como el género y la memoria histórica reconociendo que los conflictos tienen raíces profundas en las desigualdades estructurales y en la exclusión social. En este sentido, la construcción de paz territorial plantea nuevos retos relacionados con la memoria histórica y el papel de las juventudes. Ambos no solo permiten comprender las raíces de los conflictos, sino que también ofrecen herramientas para transformar las dinámicas sociales y construir futuros más justos y sostenibles.

Por un lado, la memoria histórica juega un papel crucial en la construcción de paz territorial, ya que permite a las comunidades comprender las causas y consecuencias de los conflictos, así como identificar caminos hacia la reconciliación. Elizabeth Jelin (2002), argumenta que la memoria no es solo un acto de recordar, sino un proceso activo de construcción de narrativas que pueden transformar las experiencias de violencia en oportunidades de diálogo y justicia. Jelin (2002) sostiene que la memoria histórica debe ser colectiva y plural, reconociendo las múltiples voces y perspectivas que coexisten en un territorio. Este enfoque es especialmente relevante en contextos de posconflicto, donde la memoria puede servir como herramienta para sanar heridas, reconstruir identidades y prevenir la repetición de la violencia.

Desde esta perspectiva Diana Bautista (2020), también propone que la memoria histórica no solo es un ejercicio del pasado, sino también una apuesta por el futuro, ya que permite a las comunidades aprender de sus experiencias y construir sociedades más justas y resilientes. También, resalta que la memoria debe ser un proceso participativo, donde las comunidades

locales, especialmente las mujeres y los jóvenes, sean protagonistas en la reconstrucción de sus historias.

Es así como las juventudes desempeñan un rol crucial en la construcción de paz territorial, especialmente en contextos donde han sido víctimas y actores clave en los conflictos armados. Lederach (2005) sostiene que los jóvenes representan un puente entre el pasado y el futuro, y su participación en los procesos de paz es esencial para garantizar la sostenibilidad de los acuerdos y la reconciliación comunitaria. Los jóvenes no solo son receptores de políticas de paz, sino también agentes de cambio capaces de transformar sus comunidades desde dentro (Lederach, 2005). En esta misma línea, Leymah Gbowee (2011), destaca que los jóvenes tienen un potencial único para liderar procesos de transformación social debido a su energía, creatividad y capacidad de adaptación. Gbowee, (2011) argumenta que los jóvenes no solo deben ser vistos como víctimas o perpetradores, sino como agentes de cambio capaces de construir puentes entre comunidades divididas. De igual manera, Marc Sommers (2015) advierte que la exclusión de los jóvenes de los procesos de paz puede perpetuar ciclos de violencia y descontento social. Por lo tanto, es fundamental empoderar a las juventudes a través de la educación, la participación política y el acceso a oportunidades económicas, permitiéndoles asumir roles de liderazgo en la construcción de paz.

La construcción de paz es un proceso complejo y multidimensional que requiere abordar tanto las causas estructurales de la violencia como las culturales (Galtung, 1976; Lederach, 1997; Richmond, 2014; Fisas, 1998; Bautista, 2020). Desde estas perspectivas, se enfatiza en la necesidad de involucrar a todos los niveles de la sociedad y de integrar los conocimientos locales en los procesos de paz. Además, los elementos de la memoria histórica (Jelin (2002) y Bautista (2020)) y el papel de la juventud (Lederach (2005) Gbowee (2011) y Sommers (2015)), son fundamentales para la construcción de una paz territorial especialmente en contextos escolares y comunitarios.

LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ, LA CLAVE PARA LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Las pedagogías para la paz se han consolidado como prácticas emergentes que buscan transformar el sistema educativo tradicional, promoviendo un enfoque crítico y participativo que contribuye a la construcción de paz territorial. Según Camila Cifuentes y Bibiana Rojas (2020), estas pedagogías surgen como respuesta a la necesidad de abordar las raíces

estructurales de la violencia y fomentar una cultura de paz desde los espacios locales. Sin embargo, la apuesta por la pedagogía para la paz se suele enfrentar a los límites de la educación tradicional. En este sentido, es imposible separar la educación de la pedagogía para la paz, pero si es posible y necesario replantear cómo se educa para adaptar las pedagogías para la paz en escuelas donde el foco sea la participación y las experiencias de la comunidad educativa.

La educación tradicional, suele priorizar la transmisión de conocimientos técnicos y académicos. Por el contrario, Paulo Freire (1970), cuestiona el modelo al afirmar que la educación no puede ser un acto de depositar conocimientos, sino un proceso dialógico que libere a las personas de las estructuras opresivas. Por su parte, John Dewey (1938), aporta a este debate al destacar la importancia de una educación basada en la experiencia y la democracia. La escuela debe ser un espacio de vida comunitaria donde se fomente la colaboración y la resolución de problemas reales (Dewey, 1938).

Ken Robinson (2006) amplía esta crítica al denunciar que los sistemas educativos actuales matan la creatividad y la capacidad de pensamiento crítico, elementos indispensables para la construcción de paz. La educación debe ser un espacio para el desarrollo integral de las personas, lo cual se articula con las propuestas de Patricia Rojas (2020), quien afirma que las pedagogías para la paz deben fomentar habilidades socioemocionales y el diálogo intercultural. Esto implica un cambio radical en la forma en que se concibe la educación, ya que existen jóvenes que no están escolarizados en el sistema y no ven en la educación la oportunidad para mejorar su situación (Jaime, 2013), lo cual lleva a la necesidad de pasar de un modelo industrial a uno humanista y contextualizado.

Debido a la tradición en la educación, existe la necesidad de transformar la educación para que sea un instrumento de paz. Rodrigo Uprimny (2018) destaca que la educación debe ser un derecho fundamental que permita a las víctimas de conflictos reconstruir sus proyectos de vida y participar activamente en la sociedad. Del mismo modo, Raúl Mejía (2020) enfatiza en que las pedagogías para la paz deben ser críticas y emancipadoras, capaces de cuestionar las estructuras de poder y promover la equidad. Estas ideas refuerzan la necesidad de superar el modelo tradicional de educación, que suele reproducir desigualdades y exclusiones.

Por lo tanto, la educación popular que destaca Mejía (2020) debe ser un proceso de transformación social, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades para la vida y la convivencia pacífica, lo que la hace una

herramienta para la movilización social y la construcción de ciudadanía activa. De acuerdo con Cifuentes y Rojas (2020), desde el enfoque liberador de la educación para acercarse a la paz es esencial buscar la transformación de la educación en un proceso que no solo transmite conocimientos, sino que también promueve la convivencia y la justicia social.

Por su parte, Adarve y González (2020) aportan una perspectiva territorial a este debate, señalando que las pedagogías para la paz deben ser construidas desde y para las comunidades, reconociendo sus saberes y experiencias. Esto implica un diálogo constante entre lo local y lo global, donde la educación no sea impuesta, sino co-construida.

La pedagogía para la paz es integral para transformar la educación en una herramienta de cambio social. Desde la educación liberadora de Freire (1970) hasta la creatividad propuesta por Robinson (2015), pasando por la justicia social de Uprimny (2017) y la participación comunitaria de Mejía (2010), estos enfoques ofrecen un marco integral para construir sociedades más justas, equitativas y pacíficas.

LA SALUD MENTAL PARA LOGRAR LA PAZ TERRITORIAL

La relación entre la salud mental y la paz ha sido cada vez más estrecha especialmente durante las últimas décadas. La paz ha sido reconocida desde varias áreas de interés como un elemento fundamental para un bienestar emocional y psicológico, yendo mucho más allá que solo la ausencia de violencia física. La salud mental en contextos de posconflicto, según Brandon Hamber (2014), se entiende como un proceso integral que busca restaurar el bienestar emocional, psicológico y social de las personas y comunidades que han sufrido los impactos de la violencia. En este sentido, Hamber (2014), destaca que la salud mental es un derecho fundamental que debe ser atendido como parte de los procesos de reparación y reconciliación en sociedades que han vivido conflictos armados.

Con lo anterior, la interrelación entre la paz y la salud mental está profundamente marcada por los traumas psicológicos derivados de la violencia y el conflicto, que pueden perpetuar ciclos de violencia. El trauma no resuelto a nivel individual y colectivo puede generar resentimiento, desconfianza y conductas agresivas, lo que dificulta la reconciliación y la construcción de paz territorial. Los estudios sobre psicología de la paz, iniciados por autores como De Rivera (1976), han señalado la importancia de la sanación psicológica en los procesos de post-conflicto. Del mismo modo, Judith Herman (1992), argumenta que la recuperación del trauma

requiere no solo atención individual, sino también un contexto social que promueva la justicia y la reparación. Herman (1992), sostiene que la paz mental no puede alcanzarse plenamente sin un proceso de reconocimiento y validación del sufrimiento vivido.

Desde la psicología positiva, liderada por autores como Martin Seligman (2011), ha contribuido a este campo al enfocarse en la importancia del bienestar emocional como un factor clave para la paz. Fomentar emociones positivas y un sentido de propósito en la vida puede ayudar a prevenir el surgimiento de conflictos y mejorar la capacidad de las personas para manejar tensiones sociales de manera pacífica. Del mismo modo, Barbara Fredrickson (2009), añade que las emociones positivas no solo mejoran el bienestar individual, sino que también fortalecen las relaciones sociales, creando un círculo virtuoso que favorece la convivencia pacífica.

Gracias al creciente interés en la relación entre la salud mental y la construcción de paz, autores como Krippner y McIntyre (2003) proponen que los programas de construcción de paz deben integrar un enfoque de salud mental que permitan a las personas no solo recuperarse del trauma, sino también a desarrollar habilidades psicológicas que les permitan vivir en paz. Esto incluye la promoción de la resiliencia, la gestión del estrés, y el fomento de la empatía y la autocompasión. Asimismo, Pauline Boss (2006), destaca la importancia de abordar las pérdidas no resueltas en contextos de conflicto, ya que estas pueden generar un malestar emocional prolongado que dificultan la reconciliación.

Además, el concepto de "paz mental" ha sido explorado como una dimensión subjetiva del bienestar. Según Carl Rogers (1951), la paz mental está vinculada con el desarrollo de un sentido de equilibrio emocional y autoconciencia, lo cual permite a las personas gestionar conflictos internos y externos de manera constructiva. Desde esta perspectiva, la paz mental no es solo un estado individual, sino un componente clave para la creación de una sociedad pacífica, ya que las personas emocionalmente estables y resilientes tienen más probabilidades de interactuar con los demás de manera pacífica. Thich Nhat Hanh (2014), añade que la paz mental se cultiva a través de la atención plena y la compasión, tanto hacia uno mismo como hacia los demás, lo que contribuye a la construcción de comunidades más armoniosas.

En consecuencia, la paz mental es un pilar fundamental para el bienestar individual y colectivo, y su relación con la construcción de paz es innegable. Desde los estudios sobre trauma y recuperación de Judith Herman (1992) hasta las prácticas de mindfulness propuestas por Thich

Nhat Hanh (2014), estos enfoques ofrecen herramientas valiosas para sanar las heridas del pasado y construir futuros más pacíficos. La integración de la salud mental en los procesos de construcción de paz, como proponen Krippner y McIntyre (2003), no solo permite abordar las secuelas del conflicto, sino también fomentar habilidades emocionales y sociales que promueven la convivencia pacífica.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación tiene una perspectiva cualitativa, con un enfoque en la Investigación de Acción Participativa (IAP). Para entender esta perspectiva, se retoma lo propuesto por Lewin (1946) frente a la investigación acción y su modelo espiral de planificación-acción-observación-reflexión. Este enfoque en la investigación como ciclo continuo permitió adaptar constantemente las estrategias a las necesidades emergentes del contexto escolar.

Además, la perspectiva emancipadora de Orlando Fals Borda (1991), concibió la IAP como praxis que articula saberes académicos y populares. Su principio de "investigación militante" fue clave para posicionar a los estudiantes como coinvestigadores capaces de producir conocimiento válido sobre su realidad, articulando saberes académicos con conocimientos populares. Este enfoque permitió que los estudiantes no solo fueran observadores, sino también actores de un proceso de aprendizaje y transformación en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

También, esta investigación articula los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), particularmente en su énfasis en el diálogo de saberes y la concientización. Dicho método dialógico inspiró las dinámicas de hacer taller donde el conocimiento emergió de la problematización de la realidad, superando el modelo bancario de educación. En el caso del semillero de construcción de paz del Colegio, los participantes construyeron colectivamente habilidades a partir del abordaje de temas como violencia, construcción de paz territorial y bienestar emocional.

La noción freireana de educación como práctica de libertad fue fundamental para diseñar procesos de empoderamiento estudiantil. El enfoque de educación popular aplicada a procesos investigativos que propone María Teresa Sirvent (1999), enfatiza que la investigación es una herramienta de organización comunitaria que permite vincular el trabajo académico con procesos concretos de movilización social al interior de las instituciones educativas. Desde

perspectivas más contemporáneas, Chevalier y Buckle (2013) fomentan la correflexión y la concertación con las comunidades para comprender sus situaciones y tomar acciones para mejorar esas condiciones desde el reconocimiento de sus realidades y no de la imposición de imaginarios.

Durante el proceso para la construcción y consolidación del semillero en construcción de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, se realizaron quince entrevistas en total. Diez de ellas semiestructuradas, cinco de ellas cuando inició el proceso en 2022 y cinco al finalizar en 2023. Las últimas cinco entrevistas a profundidad hechas en el 2024 se hicieron en el proceso de post consolidación y acompañamiento de la Universidad Santo Tomás. Este ejercicio facilitó la comparación entre las diferentes percepciones de los estudiantes en el antes y después del proceso en el semillero. La importancia de este contraste entre las entrevistas radica en que permitió evidenciar los cambios cualitativos en las percepciones, actitudes y capacidades críticas de los integrantes del semillero de secundaria, lo cual es fundamental para evaluar el impacto real del proceso de IAP. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la flexibilidad de este instrumento permite profundizar en aspectos no previstos inicialmente, como el impacto emocional del conflicto armado en las familias de los estudiantes, el impacto de la salud mental para hablar de paz, y ver el semillero como un espacio seguro para el diálogo entre estudiantes y líderes del proceso.

También se llevaron a cabo tres grupos focales (antes, durante y después), que permitieron un análisis detallado de los resultados con los estudiantes y profesores líderes. El primer grupo focal cumplió una función diagnóstica, permitiendo: a) mapear colectivamente las manifestaciones de violencia en el entorno escolar, b) priorizar las temáticas de interés (género, conflicto armado y salud mental), y c) establecer los objetivos del semillero. A través de estos espacios, los participantes compartieron sus experiencias cotidianas y sus expectativas sobre el semillero, subrayando la violencia normalizada en sus vidas y la necesidad de enfocarse en la construcción de paz y la salud mental.

De igual manera, se crearon actividades con el semillero Eirene – JAIIV de la Universidad Santo Tomás, estructuradas en los tres componentes (violencia, género y salud mental), cada componente se dividió en sesiones teóricas, talleres prácticos y actividades de difusión en el entorno escolar como la organización de debates invitando a estudiantes externos del semillero a que dialogaran sobre los componentes eje de la propuesta. Los talleres abordaron habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y el respeto mutuo.

DISCUSIÓN

LA NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA Y LOS CONFLICTOS EN ENTORNOS ESCOLARES

La normalización de la violencia en los entornos cotidianos de los estudiantes fue uno de los hallazgos más significativos de la investigación. Durante la realización de las entrevistas para el cierre del año escolar y del semillero en 2023, los estudiantes expresaron cómo la violencia se había integrado como una respuesta común ante los conflictos, tanto en la escuela como en el hogar. Como lo mencionó Julián:

“Es normal ver que los estudiantes prefieran arreglar algún conflicto o mal entendido yéndose a los golpes antes que intentar hablar. Muchas veces esta manera de enfrentar los problemas y los conflictos vienen desde la casa. Tanto el colegio, como la casa suelen ser escenarios violentos” (Julián, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023).

Sin embargo, esta violencia no se limita solo a los enfrentamientos físicos, sino que se manifiesta en formas más sutiles de agresión, como el maltrato verbal, la discriminación y las actitudes hostiles hacia los demás. Esta violencia cultural, como la define Galtung (1969), se perpetúa a través de normas, creencias y comportamientos sociales que justifican la agresión y la confrontación como formas legítimas de resolver problemas. Este tipo de violencia no solo afecta la convivencia social, sino que tiene un impacto directo en el bienestar emocional y la salud mental de los jóvenes, limitando su capacidad para establecer relaciones de respeto y cooperación. Como lo afirma Allison durante las entrevistas post acompañamiento de la Universidad Santo Tomás en 2024:

“Cuando normalizamos la violencia, no solemos darnos cuenta de cuánto puede llegar a afectar nuestra salud mental. Cuando una cree que está bien un chiste que puede llegar a discriminar a otra persona, no se alcanza a dimensionar la afectación que puede ocasionar. Es increíble ver como un acto de discriminación se puede esconder en el humor” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Por lo anterior, estudiantes como William, mencionaron de manera reiterada en la sesión del grupo focal en 2023 durante el proceso del semillero, cómo en sus vidas cotidianas, la violencia es percibida como una solución aceptable para los conflictos. Algunos de ellos señalaron que,

en lugar de buscar el diálogo o la mediación de un adulto, prefieren resolver los desacuerdos "afuera del colegio", a menudo mediante confrontaciones físicas. *"Triste, pero es cierto. Es normal muchas veces salir del colegio y ver que algunos compañeros se están esperando para ajustar lo que les quedó pendiente dentro del colegio"* (William, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023).

Esta actitud revela la normalización de la violencia en sus interacciones y se convierte en una herramienta habitual de respuesta a las tensiones y conflictos interpersonales. Esta situación refleja lo que Galtung (1990) denominó "violencia estructural", en la que las instituciones y los sistemas educativos, como la escuela o la familia, no solo permiten, sino que también perpetúan conductas agresivas al no proporcionar herramientas adecuadas para resolver conflictos de manera pacífica.

En este sentido, el espacio del semillero ha permitido que los estudiantes cuestionen esta perspectiva y analicen cómo la violencia estructural afecta negativamente sus relaciones interpersonales y limita su capacidad para convivir de manera pacífica. Durante el grupo focal final en el 2023, los estudiantes empezaron a reflexionar sobre las raíces de la violencia en su entorno y a reconocer los patrones de agresión que se han transmitido entre generaciones. Como lo sugiere Alejandra:

"Al iniciar en el semillero, no era tan visible ese tema de la violencia y la paz. Es decir, era lejano el tema como de poca importancia. Pero a medida que uno va avanzando y va escuchando y conociendo un poco más a los otros compañeros se da cuenta de la falta de paz que hay en el colegio y en la vida en general. Se dice que hay que decir si a la paz, pero nunca se hace de verdad al final. Eso preocupa" (Alejandra, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023).

Este espacio de reflexión y visibilización de la violencia fue fundamental para que los integrantes del semillero comenzaran a replantear su manera de enfrentar los conflictos. Al identificar la violencia como un patrón aprendido y normalizado, se dieron cuenta de la importancia de deshacer estos patrones y trabajar por un ambiente de respeto y empatía, elementos clave para la construcción de paz.

En este sentido, la teoría de la paz positiva de Galtung (1969), juega un papel crucial al señalar que una paz duradera no puede limitarse a la ausencia de violencia, sino que debe incluir una transformación profunda de las estructuras sociales y culturales que perpetúan la agresión y el

conflicto. La construcción de paz, según Galtung (1969), requiere un proceso de educación que permita a los individuos y a las comunidades dismantelar los mecanismos de violencia internalizados y fomentar relaciones basadas en la cooperación, el respeto mutuo y la justicia social. El espacio del semillero ha proporcionado a sus integrantes las herramientas necesarias para identificar y cuestionar estas estructuras, abriendo un espacio para el desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia pacífica, como lo menciona Allison:

“Las bases del semillero han sido claras: estamos trabajando para construir paz en el colegio y más aún en un colegio que dice tener énfasis en Derechos Humanos. El respeto mutuo, la empatía por lo que vive el compañero, el dialogar sobre un argumento o creencia que expone algún compañero sobre algún tema y debatirla sin necesidad del conflicto (incluso durante la conversación), han sido cosas que te ponen a pensar ¿qué bien estaría que lográramos resolver todo de esa manera en la vida? Ninguno en este espacio tiene la verdad absoluta, pero si sabemos que nos podemos escuchar sin necesidad de ser violentos. Por eso es un espacio de confianza que queremos se pueda extender” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Sin embargo, la investigación también evidenció que, a pesar del trabajo realizado dentro del semillero, existe una barrera significativa para la implementación de prácticas de paz en el entorno escolar en general. Durante el tercer grupo focal de evaluación del 2023, mencionaron que, aunque habían intentado realizar un piloto con los profesores Germán Díaz y Nancy Jerez, no hubo el interés de participar de nuevos estudiantes, reflejando la poca motivación por comprender los conflictos y las diferentes formas de violencia en el entorno escolar. Allison comentó:

“Nosotros como semillero, hemos querido extender la invitación a otros estudiantes de ser parte. Como hay estudiantes que la reciben bien, hay otros que se burlan o insultan el trabajo del semillero, sin ver que es un acto de violencia al final. Los profes han intentado mediar ese tipo de actitudes con los estudiantes que las muestran, pero suelen fallar en esa tarea.” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023)

Por otro lado, el colegio no suele promover activamente este tipo de mecanismos de resolución de conflictos, y la falta de pedagogía para la resolución pacífica de los mismos es un obstáculo para consolidar una cultura de paz escolar. Este fenómeno resalta la necesidad urgente de políticas educativas que no solo aborden la violencia de manera superficial, sino que fomenten

una pedagogía de paz integral, que no solo se enfoque en la prevención, sino en el fortalecimiento de las capacidades emocionales y sociales de los estudiantes.

Asimismo, el semillero también permitió observar cómo los estudiantes, al empezar a hablar de la construcción de paz, comenzaron a visibilizar el impacto negativo que la violencia tiene en su salud mental, convirtiéndolo en un tema clave para el semillero en el 2024. Los estudiantes expresaron que la violencia constante en su entorno les genera un sentimiento de ansiedad, estrés y desconfianza, factores que impactan directamente en su bienestar emocional y su capacidad para aprender y relacionarse de manera saludable con los demás, Así lo afirmó Julián:

“Suelen existir muchas tensiones dentro del colegio, y a veces, se siente uno solo para poder resolverlas. Los profes no suelen tener la capacidad para ayudarnos a todos y un solo psicólogo en el colegio no es suficiente para todos los estudiantes que somos. Eso suele afectar el área académica, las relaciones con los demás y llega muchas veces hasta el hogar” (Julián, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Este hallazgo refuerza la importancia de integrar la salud mental en cualquier programa de construcción de paz, tal como se argumenta en los estudios recientes sobre la relación entre bienestar emocional y resolución pacífica de conflictos (Martínez y Rodríguez, 2021). Para los estudiantes, el abordar la violencia desde una perspectiva crítica, que incluya la reflexión sobre su impacto en la salud mental, es un paso fundamental hacia una paz sostenible y transformadora. Como lo resaltó Sofia:

“En el colegio debería existir una materia sobre Salud Mental y gestión de emociones. Algo así como se ha hecho en el semillero con la sesión del psicólogo Sebastián, que responda a preguntas que uno suele tener. Eso sería mucho mejor que muchos otros espacios que a veces parecen innecesarios” (Sofía, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Sin duda, el normalizar la violencia en espacios cotidianos de los estudiantes no solo afecta la convivencia escolar, sino que también impacta su bienestar emocional y su capacidad para vivir en paz con los demás. Por medio del semillero, tanto estudiantes como profesores líderes y los estudiantes acompañantes de la Universidad Santo Tomás, comenzaron a tomar conciencia de esta problemática y a visualizar alternativas para transformar estos patrones de comportamiento.

Sin embargo, el entorno escolar debe hacer un esfuerzo mayor para incorporar una pedagogía de resolución pacífica de conflictos y salud mental que favorezca una cultura escolar de paz que promueva el bienestar integral de los estudiantes. Este cambio debe ser respaldado por políticas educativas que reconozcan la violencia no solo como un acto físico, sino como una manifestación de estructuras y normas sociales que deben ser transformadas para garantizar una paz territorial y una convivencia basada en el respeto y la empatía.

LA PAZ TERRITORIAL DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

El semillero de secundaria en construcción de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla ha permitido visibilizar y transformar la forma en que los estudiantes perciben y contribuyen a la construcción de paz territorial, que trasciende la ausencia de la violencia física. En este contexto, los estudiantes comprenden el semillero como un espacio seguro, en el cual pueden abordar temas como la salud mental, el conflicto armado colombiano y la atención integral a las víctimas, con un énfasis en perspectiva de género. En ese sentido, Allison aseguró que:

“El espacio del semillero dio lugar a que lográramos hablar o expresar lo que pensábamos sobre algunos temas que, normalmente, en el colegio no se hablan. Además, nos ayudó a profundizar o conocer sobre cosas que nos eran totalmente ajenas a lo que conocíamos. Conocer sobre el conflicto armado, revisar temas de género que nos atraviesan a diario, pero sobre todo hablar de salud mental fue un escape para acercarnos a esas temáticas y dialogar” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Las voces de los estudiantes en el semillero no son simples testimonios, sino los cimientos de una paz territorial auténtica y arraigada. La participación de los estudiantes refleja lo que Paulo Freire (1970) planteaba sobre la educación liberadora: cuando los jóvenes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos críticos de su realidad, la transformación se hace posible.

El empoderamiento de sus voces no solo enriqueció el semillero, sino que demostró que la paz no puede construirse *para* los jóvenes, *sino* con ellos. Como sostiene Lederach (2005), son precisamente estos actores —los más afectados por las violencias y los menos escuchados— quienes tienen la capacidad única de tejer reconciliación desde lo cotidiano. Sus reflexiones

sobre salud mental, género y conflicto armado no fueron "temas de taller", sino herramientas para desarmar violencias internalizadas y construir nuevas formas de convivencia.

La construcción de paz territorial no es un concepto abstracto, sino es una construcción colectiva que está arraigada a las realidades de cada contexto. En este caso, en el contexto escolar, las voces de los estudiantes del Colegio Rodrigo Lara Bonilla y el espacio del semillero han permitido que no sean simples espectadores, sino agentes de cambio dentro de la institución.

Como lo señaló Allison, este espacio les ha permitido romper silencios y apropiarse de saberes a los que se creían ajenos evidenciando lo que Freire (1970) y Lederach (2005) postularon: la paz se edifica cuando todos los sujetos son reconocidos y se entiende que son capaces de transformar su entorno. Es así como el semillero se edificó como un espacio que va más allá del refugio para el diálogo, sino que es un laboratorio de paz donde se desmontan violencias internalizadas y se tejen nuevas prácticas de convivencia. La paz debe emerger desde las voces y las acciones de quienes habitan y resignifican sus territorios cotidianamente.

EL EMPODERAMIENTO JUVENIL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL

La participación de los estudiantes en el semillero representó una experiencia significativa que les permitió reconocerse como agentes de cambio dentro de su comunidad escolar. A través de este proceso, los jóvenes asumieron roles protagónicos promoviendo estrategias para fomentar un ambiente de convivencia pacífica, entendiendo que la paz escolar depende en gran medida de su involucramiento directo. Por lo tanto, los integrantes del semillero de secundaria comenzaron a asumir roles de liderazgo en estrategias para la gestión de conflictos, demostrando que la paz escolar no solo es una cuestión que compete a los adultos o autoridades, sino que debe ser un esfuerzo en conjunto que involucre a todos los miembros de la comunidad, como lo sugiere Ximena:

“Ahora es nuestro turno de hacer que el semillero se mantenga y se extienda a todo el colegio para que los otros estudiantes conozcan sobre los temas de paz y permitir que vean que necesitamos hablar en todo el colegio sobre salud mental. Los profesores son una guía esencial para el proceso, pero como estudiantes, nos podemos acercar un poco más entre nosotros.” (Ximena, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Desde la educación liberadora (Freire, 1970), se subraya la importancia de la participación de los jóvenes en el proceso educativo para generar transformaciones significativas en la comunidad. La educación debe ser un proceso de concientización, en el que los estudiantes se convierten en sujetos activos en la creación de su propio conocimiento y en la transformación de su realidad social (Freire, 1970).

Uno de los resultados que surgió en las entrevistas a profundidad resaltó la incidencia del semillero como agente de paz dentro de la institución educativa, siendo una iniciativa que les permite actuar como mediadores de conflictos y promotores de paz. El semillero se convierte en un espacio facilitador para el diálogo, promoviendo soluciones pacíficas entre los estudiantes y fortaleciendo la convivencia escolar. *“Un reto que tiene el semillero es lograr consolidarse como una red de apoyo para los estudiantes que estén buscando resolver sus conflictos y lograr llevarlos a una resolución en paz, a través del dialogo.”* (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Este empoderamiento juvenil no solo les brinda herramientas prácticas para intervenir en conflictos, sino que también fortalece su identidad como constructores de paz, algo que, según Lederach (1997), es esencial para la construcción de una paz sostenible. Para Lederach (1997), la paz debe ser entendida como un proceso transformador que involucra a aquellos directamente afectados por el conflicto, quienes son los que realmente comprenden las dinámicas de su entorno y tienen el poder de cambiarlo.

Por ello, los estudiantes mostraron que son capaces de influir de manera significativa en su entorno, promoviendo la paz no solo dentro de las aulas, sino también en su comunidad más amplia. Los estudiantes afirmaron que con la llegada del semillero a sus vidas no solo han adquirido herramientas para la mediación de conflictos, sino que también desarrollaron una conciencia crítica sobre la importancia de su rol como actores clave en la construcción de paz en sus comunidades. Como mencionó Julián:

“Con algo con lo que me quedo del semillero fue que nos motivó y nos impulsó a ser agentes de cambio dentro del colegio. Esto es un trabajo en conjunto con profesores y directivos, pero no son solo ellos, somos todos. Como estudiantes nos solemos conocer mejor entre nosotros, por eso, somos nosotros los que podemos generar cambios importantes en cómo se resuelven ahora los conflictos en el colegio.” (Julián, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024)

Sin embargo, al preguntarle a los estudiantes sobre cómo veían el futuro del semillero y qué apoyo consideraban necesario para que la iniciativa tuviera continuidad, expresaron la necesidad de que el colegio apoye de manera más estructurada este proyecto, generando actividades que fortalezcan las redes de apoyo tanto entre estudiantes como entre profesores.

“Uno de los retos más grandes que nos queda como semillero es lograr un apoyo sólido por parte de los directivos del colegio. Si queremos llegar a impactar a varios estudiantes que no conocen sobre la paz y los derechos humanos, desde los altos directivos necesitamos apoyo y compromiso para la realización de actividades culturales para promover la paz” (Ximena, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Por otro lado, la colaboración con instituciones de educación superior, como la Universidad Santo Tomás, fue clave para garantizar la continuidad del proyecto. Los estudiantes sugirieron que, desde la Facultad de Sociología, se podría llegar a trabajar con otras instituciones escolares y extender la iniciativa para la creación y consolidación de semilleros en construcción de paz, como lo menciona Allison:

“La Universidad Santo Tomás ha sido y queremos que siga siendo el aliado para la continuación de nuestro proyecto. El hecho que nos inviten a salir del colegio y dar a conocer un poco sobre la experiencia que hemos vivido en conjunto ha sido fundamental para seguir motivados a no dejar el proyecto y que se convierta en ADN del Colegio” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Además, la creación de redes de apoyo no solo debía limitarse a los estudiantes, sino que se debe extender a los profesores, quienes también son agentes activos dentro del colegio. Según el semillero de secundaria, los docentes deben ser parte integral del proceso de construcción de paz, ya que su rol en la mediación y en la promoción de un entorno armonioso es esencial para que el proyecto tenga un impacto duradero. Por esta razón, los estudiantes reconocen que la paz escolar depende no solo de los jóvenes, sino de un esfuerzo colectivo en el que todos los actores involucrados, desde los profesores, los directivos y los padres de familia, trabajen juntos, tal como afirma William:

“El semillero no puede quedarse en un aula de clase que se reúne cada 8 días. El mayor reto que tenemos es llevar la paz y los derechos humanos que es el PEI del colegio realmente a los estudiantes, a los directivos y hasta los padres de familia.” (William, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Además, algunos estudiantes incluso sugirieron que el impacto de este proyecto no debe limitarse solo al colegio, sino que también debería involucrar a los padres de familia, ampliando así la acción transformadora hacia otros ámbitos de la comunidad. Como lo menciona Luisa:

“A futuro, nosotros como semillero queremos empezar a trabajar no solo con las personas que están a diario dentro del colegio, por así decirlo, sino que debemos llegar a los padres de familia. A veces el hogar es un espacio de violencia y es necesario que el semillero llegue a hacer actividades con los padres de familia como talleres o conferencias.” (Luisa, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Esta perspectiva refleja lo que se ha propuesto en teorías contemporáneas sobre la construcción de paz, como la de Galtung (1969), quien sostiene que la paz debe ser un proceso que abarque a toda la sociedad, y que su sostenibilidad solo será posible si se trabaja de manera integral con todos los actores sociales, incluidos los jóvenes, los adultos y las instituciones. Involucrar a los padres de familia como parte activa de este proceso no solo fortalece el tejido social de la comunidad escolar, sino que también refuerza los valores de paz y convivencia en el hogar, permitiendo que el proceso de transformación se extienda más allá de los límites de la escuela. *“No solo somos actores de paz dentro del colegio, tenemos que ser actores de paz en nuestras casas”* (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Por lo tanto, el semillero no solo cumplió con la función de formar a los estudiantes como mediadores de conflictos dentro del colegio, también generó un espacio para la reflexión crítica sobre su rol en el proceso. En este sentido, el empoderamiento juvenil es un eje fundamental para la construcción de paz territorial. Los estudiantes del semillero, al asumir roles como liderazgo y promoción de diálogo evidenciaron que los jóvenes no son solo receptores de iniciativas de paz (semanas de la paz), sino que ellos son sujetos activos y capaces de transformar sus entornos.

Como destacan Ximena, Allison y Julián, desde el semillero han logrado desarrollar una conciencia crítica y herramientas prácticas, pero, sobre todo, la convicción de que la paz se construye desde lo cotidiano. Sin embargo, para que este empoderamiento sea sostenible, se requiere del apoyo institucional, del colegio y universidades, además de la integración de toda la comunidad (docentes, directivos y familias). La experiencia en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla confirmó que, cuando los jóvenes son reconocidos como agentes de cambio, no solo

mejora la convivencia escolar, sino que siembran las bases para una paz territorial arraigada, inclusiva y transformadora.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

La educación emocional se ha consolidado como una práctica pedagógica fundamental en el proceso de construcción de paz, pues brinda a los estudiantes herramientas clave para gestionar sus emociones, promover la empatía y desarrollar habilidades de comunicación asertiva. Durante el último grupo focal hecho en el 2023, los estudiantes resaltaron que entre las herramientas se destacan talleres para la autorregulación emocional, la convivencia pacífica y el bienestar individual. Como menciona Gilberto:

“A mí me cuesta mucho expresarme y poder abrirme a los demás. Las herramientas del semillero como poder decir que pienso sobre la salud mental y cómo estoy, ha sido útil para entender y ser más cercano a la paz” (Gilberto, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Como destacan Ríos y Serrano (2020), integrar la educación emocional en el currículo escolar es un paso esencial para cultivar una cultura de paz en las aulas. Esta práctica, además de fomentar relaciones interpersonales más armoniosas, genera un ambiente de aprendizaje positivo y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

La construcción de paz requiere la comprensión de las emociones en los jóvenes, para entender mejor sus reacciones y comportamientos en contextos escolares. De acuerdo con Goleman (1995), la capacidad de reconocer y gestionar las emociones, en lugar de reprimirlas o actuar impulsivamente, es una habilidad crucial para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y para la resolución de conflictos de manera constructiva. Según Goleman (1995), la empatía y la autorregulación son competencias esenciales no solo en la vida personal, sino también en la vida escolar y social, ya que permiten a los individuos manejar sus emociones de manera efectiva en situaciones desafiantes.

La gestión de las emociones fue un tema recurrente que favoreció la participación de los estudiantes, al generar inquietudes sobre las interacciones en sus vidas cotidianas y la relación con la construcción de paz. *“A mí se me hace increíble pensar que en los temas de paz no se hable sobre como son las emociones en escenarios de conflictos. ¿Cómo hablas de paz si no*

revisas la salud mental y las emociones?” (Julián, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Este enfoque permitió comprender que la paz territorial requiere primero trabajar en el bienestar emocional de cada persona. Al promover la paz interior a través de la educación emocional, los estudiantes fueron capaces de entender que la paz no es solo la ausencia de conflictos, sino un estado de armonía que debe cultivarse de manera consciente y constante. La paz debe incluir el bienestar completo de los individuos, que incluye el equilibrio emocional, la resolución de conflictos sin violencia y la solidaridad.

“A mí se me hizo interesante entender lo de “vivir sabroso”. Era raro al inicio cuando lo mencionaban de vez en cuando en la calle, y así. Pero cuando en el semillero los profes mencionaron que era importante vivir en armonía en los espacios que habitamos normalmente, me hizo sentido que esa armonía era en revisar las emociones” (Allison, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Los estudiantes valoran la educación emocional no solo como una herramienta útil para su desarrollo personal, sino también como un escenario seguro dentro de la escuela donde estudiantes y profesores pueden expresar libremente sus emociones y reflexiones personales. Como lo menciona Gilberto:

“Yo creo que la educación emocional es fundamental para que realmente se desarrolle un espacio seguro en el colegio. El semillero logró ese espacio seguro para hablar abiertamente de cómo nos sentimos con respecto a los temas que trabajamos a lo largo de este año. Eso fue liberador” (Gilberto, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Para ellos, estos espacios son fundamentales para fomentar el respeto por la diversidad de pensamientos y creencias, convirtiéndose en un lugar común de réplica que promueve la paz, los derechos humanos y la resolución de conflictos, mostrando la necesidad de incluir en el currículo la educación emocional como parte del proceso de formación escolar.

Esto resalta la importancia de un enfoque holístico en la educación, que involucra a todos los miembros de la comunidad escolar, estudiantes, docentes y directivos para que participen en la creación de ambientes propicios para la construcción de paz. Esta perspectiva coincide con lo propuesto por Bisquerra (2018), quien señala que la educación emocional debe ser un proceso continuo y dinámico que abarque toda la vida escolar y que contribuya al bienestar colectivo.

Este enfoque también implica un cambio en la manera en que se conceptualiza la educación en el entorno escolar. Como señala Nussbaum (2011), la educación debe no solo proporcionar conocimientos académicos, sino también promover habilidades socioemocionales que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para convivir pacíficamente en una sociedad diversa y compleja. De acuerdo con estos autores, integrar la educación emocional a los procesos curriculares facilita la generación de habilidades socioemocionales y prácticas para el bienestar colectivo.

Además, como lo señala Jaime (2013), la focalización en el territorio permite que se integren diferentes elementos contextuales para la prevención y resolución pacífica de conflictos, reforzando la necesidad de vincular la educación emocional como estrategia local que aborde las causas estructurales de la violencia, especialmente en contextos juveniles vulnerables como los barrios de Ciudad Bolívar. Allí, el semillero de paz ha demostrado que espacios seguros y herramientas socioemocionales son claves para la prevención y la construcción de paz.

En consecuencia, la educación emocional es un escenario fundamental para la construcción de paz territorial, al vincular el bienestar individual con la transformación colectiva. Gracias a los testimonios de los estudiantes, como Julián, quien cuestionó "¿cómo hablas de paz si no revisas las emociones?", o Allison, que asoció la armonía con "revisar las emociones en los espacios que habitamos", se logró evidenciar cómo este enfoque trasciende lo académico para convertirse en una práctica de convivencia.

Estos hallazgos se alinean con las propuestas de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional como base para la resolución pacífica de conflictos, Bisquerra (2018) en cuanto a la educación emocional como proceso comunitario, y Nussbaum (2011) que destaca las habilidades socioemocionales como pilares de sociedades justas.

LA SALUD MENTAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL

Uno de los hallazgos más relevantes en el proceso de investigación resultó de la aplicación de las entrevistas y grupos focales antes, durante y después del proceso, ya que evidenciaron a la salud mental como un pilar que no debería faltar en la construcción de paz territorial. Los estudiantes entienden que, sin un equilibrio en su salud mental adecuado, las relaciones

interpersonales se ven afectadas por tensiones y conflictos que pueden escalar rápidamente hacia confrontaciones. Como lo mencionó Sebastián en el primer grupo focal para hacer el diagnóstico:

“Uno de los temas que queremos que se trabajen en el semillero es salud mental. En el colegio parece prohibido, pero si ustedes (universidad Santo Tomás) dicen que este semillero es de paz, la paz es igual a salud mental” (Sebastián, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2022).

Experiencias como la pandemia de COVID-19, en particular, exacerbó estos problemas de salud mental, haciendo que las emociones como la ansiedad, el estrés y la sensación de aislamiento se volvieran más pronunciadas entre los jóvenes. De acuerdo con Brandon Hamber (2014), en contextos afectados por las secuelas o los conflictos, el trauma no procesado a nivel individual y colectivo puede perpetuar ciclos de violencia.

Para algunos estudiantes, la experiencia de esta crisis sanitaria mundial dejó una huella profunda, no solo en su bienestar emocional, sino también en sus percepciones sobre la convivencia y la paz, como lo plantea William:

“Sin duda, la pandemia fue un periodo de mucha incertidumbre. Era difícil estar en casa y conocer a fondo los conflictos que se vivían dentro de ella. La convivencia en ese momento era complicada y quería uno como correr o huir de la realidad. hablar de bienestar era imposible.” (William, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023).

De hecho, en varias entrevistas, los estudiantes mencionaron que durante y después de la pandemia, el miedo y la incertidumbre generaron tensiones adicionales en su vida cotidiana, haciendo más evidente la necesidad de contar con espacios de apoyo emocional y psicosocial, tal como lo manifestó Sofía:

“Yo la verdad traté de buscar ayuda durante la pandemia en las líneas que ofrece el gobierno como el 123 o la purpura. Lo hacía porque en mi casa era imposible mencionar la posibilidad de ir al psicólogo y la “ayuda” que ofrecía el colegio era poca y de difícil acceso. No había con quien tratar temas que me llegaban a la cabeza con alguien.” (Sofía, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2023).

Estas experiencias están en línea con lo expuesto por Judith Herman (1992), pues la recuperación del trauma requiere no solo atención individual, sino también contextos sociales que validen el sufrimiento y ofrezcan espacios seguros para su elaboración.

En este sentido, cuando se realizó el primer taller de acercamiento desde la Universidad Santo Tomás se reconoció la necesidad y la urgencia de los estudiantes para tratar el tema de la salud mental. Fue gracias a la llegada del semillero al Colegio durante el año 2021 (postpandemia), que en conjunto (estudiantes, profesores y acompañantes) vieron que hablar de paz también se relacionaba con la salud mental, lo que generó un mayor interés por el proceso.

A través de la pedagogía no tradicional, en el caso del semillero se basó en la creatividad, el diálogo y las experiencias significativas, que fueron claves para generar confianza y llegar a abordar la salud mental como eje para la construcción de paz territorial. Siendo relevante lo propuesto por Robinson (2015), cuando menciona que los estudiantes pueden expresarse desde sus propias vivencias, haciendo el aprendizaje relevante y sanador. Estas metodologías permitieron explorar colectivamente las emociones para buscar apoyo y generar empatía, *“Ser escuchado incluso a través de las dinámicas finales de roles, ayudaron a sentir esa paz que tanto se puede necesitar.”* (William, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

Esto refuerza a la educación popular como herramienta transformadora del sufrimiento, en palabras de Mejía (2010) son herramientas emocionales que transitan de lo individual a lo colectivo, a través de talleres vivenciales o círculos de la palabra,

“El ejercicio sobre como cada uno del semillero le escribía alguna frase de aliento a algún compañero que estaba pasando por un momento difícil fue muy bonito porque te das cuenta de que el círculo de personas que nos rodea es más grande de lo que uno cree” (Gilberto, integrante del semillero de paz del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2024).

La salud mental no es un componente accesorio para la paz, sino que es estructural para garantizar la construcción de paz territorial. La pandemia del COVID evidenció carencias históricas en el apoyo psicosocial y exacerbó vulnerabilidades preexistentes. Sin embargo, desde el semillero se demostró que las pedagogías no tradicionales como el centrarse en lo vivencial, en lo dialógico y en lo colectivo, se puede transformar el dolor individual en potencia comunitaria. Desde los testimonios de William, Sofia y Gilberto, cuando existen espacios

seguros para nombrar el sufrimiento y tejer redes de apoyo, la salud mental deja de ser un tema tabú para convertirse en un cimiento para la convivencia.

Una vez más, la paz se revela no como una meta final y estática, sino como un proceso continuo de sanación colectiva que necesita, como señala Galtung (1969), dejar de normalizar las violencias visibles como las invisibles en el tejido social y las subjetividades. Es importante repensar las políticas educativas y de construcción de paz, pues debería ser urgente integrar estrategias psicosociales desde lo local donde la pedagogía para la salud mental sea una herramienta de liberación y no solo de transmisión curricular.

CONCLUSIONES

El contexto dentro del Colegio Rodrigo Lara Bonilla ha permitido analizar las dinámicas de violencia y paz en el entorno escolar, también vivir la transformación que surge cuando los jóvenes son reconocidos como constructores activos de su propia realidad. A través del semillero en construcción de paz, los estudiantes descubrieron que la paz no es un concepto lejano, sino una práctica cotidiana que se teje desde las aulas, las emociones y las relaciones. A continuación, se presentan las reflexiones finales que responden a los objetivos planteados.

En primer lugar, desde lo epistemológico, se confirmó que los marcos teóricos sobre paz positiva (Galtung, 1969), construcción de paz (Lederach, 1997) y paz híbrida (Richmond, 2014) no son solo ideas abstractas, sino herramientas vivas. En el colegio, la paz positiva se hizo visible cuando los estudiantes identificaron y desafiaron las violencias estructurales — como el maltrato normalizado— y empezaron a cuestionar esa forma de “solución” y buscaron trabajar por relaciones más justas. La construcción de paz tomó forma en sus acciones, ya no eran espectadores, sino mediadores y promotores de diálogo. Además, desde la paz híbrida reflejó cómo se integraron sus propias experiencias con los conocimientos académicos, creando soluciones que nacían de su realidad en Ciudad Bolívar.

Segundo, las estrategias pedagógicas —desde los talleres de educación emocional hasta la propuesta de realizar cine foros— fueron mucho más que simples "actividades", se convirtieron en espacios donde los jóvenes se sintieron escuchados, capaces de tomar las decisiones de lo que sucede a diario en temas de paz y derechos humanos en la institución. La metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) permitió reconocer a los estudiantes como sujetos protagonistas del proceso. En este escenario, la pedagogía crítica de Freire (1970) se

materializó no solo en el "aprender haciendo", sino en la construcción de confianza a través del diálogo horizontal, el reconocimiento mutuo y la co-creación de saberes. Al cuestionar y proponer desde sus realidades, los estudiantes buscaron fortalecer su participación e incidencia, mientras que los docentes y los estudiantes acompañantes de la Universidad Santo Tomás, asumieron un rol de facilitadores —sin jerarquías impositivas—, tal como lo plantea Freire en su enfoque liberador. El semillero se consolidó precisamente porque fue un espacio construido colectivamente, donde la horizontalidad y la participación auténtica (no instrumentalizada) fueron los pilares que sostuvieron tanto los vínculos como los aprendizajes.

En tercer lugar, se puede afirmar que tanto el semillero como la institución están sembrando paz territorial, aunque con desafíos. Los estudiantes están logrando cambios concretos: buscan reducir las agresiones físicas, persiguen la creación de redes de apoyo entre compañeros y están llevando la discusión sobre salud mental a espacios donde antes era tabú dentro del contexto escolar. Sin embargo, también enfrentan límites: la falta de apoyo constante por parte de la institución en temas de burocracia y la dificultad para escalar el proyecto a todo el colegio. Aun así, su experiencia demuestra que la paz territorial no se decreta, se construye paso a paso, desde las aulas hasta la comunidad.

El ejercicio realizado en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla que permitió la consolidación del Semillero en construcción de paz puede resumirse en una frase *La paz no es un discurso, es una práctica*. Requiere teoría, sí, pero también emociones, voluntades y, sobre todo, confianza en que otro modo de convivir es posible. El proceso con el semillero en construcción de paz del Colegio hoy es un ejemplo de que, incluso en contextos marcados por la violencia, la educación puede ser un territorio de esperanza.

RECOMENDACIONES

Como recomendación final, se sugiere que la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, sea quien tome la iniciativa de replicar este tipo de experiencias en otros entornos escolares y que lidere el planteamiento de la construcción de paz desde las Instituciones de Educación Superior.

Desde un acompañamiento teórico y metodológico a estudiantes y docentes que están interesados en consolidar semilleros desde un enfoque participativo, se fortalecerá no solo la participación de estudiantes—al priorizar la construcción de lo colectivo como eje

transformador sin como eje transformador de espacios escolares tejiendo redes entre la universidad e instituciones educativas de secundaria.

Garantizar procesos de construcción de paz territorial (basados en IAP y pedagogía crítica) que trasciendan lo coyuntural para convertirse en prácticas sostenibles. La sistematización y socialización de estas experiencias podrían nutrir futuras investigaciones en el campo de la sociología de la educación y la acción social.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A., & Herrera, M. (2018). Educación y cultura de paz: Enfoques y experiencias. Editorial Universidad del Rosario.
- Adarve Zuluaga, M. (2020). Pedagogías para la paz: Saberes y prácticas comunitarias. Universidad de Antioquia.
- Arias Henao, D. P. (2020). Justicia transicional para la superación del dilema colombiano. Gladius et Scientia. Revista de Estudios de Seguridad del CESEG, *2*, 1-17. <https://doi.org/10.15304/ges.2.6817>
- Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). The nature of peace education: Not all programs are created equal. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*, 1-12.
- Bautista, D. (2020). Construcción de paz territorial: Enfoques descentralizados y participación comunitaria. Universidad Nacional de Colombia.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.
- Boss, P. (2006). Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss. W.W. Norton & Company.
- Bouvier, V. (2016). Peace processes in Colombia: Multiple negotiations, parallel histories. Universidad de los Andes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). El conflicto armado en cifras. CNMH.
- Chevalier, J. M., & Buckle, D. J. (2013). Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry. Routledge.
- Christie, D. (2014). Peace psychology for a peaceful world. American Psychological Association.

- Cifuentes, C., & Rojas, B. P. (2020). *Pedagogías críticas para la paz: Transformando la educación desde lo local*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Informe final: Colombia adentro y afuera*. Comisión de la Verdad.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Impacto del conflicto armado en la educación en Colombia*. Defensoría del Pueblo.
- De Rivera, J. (1976). *The psychological dimension of foreign policy*. Charles E. Merrill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fals Borda, O. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. Apex Press.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions*. Crown.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1976). Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding. *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research*, 2, 282-304.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gbowee, L. (2011). *Mighty be our powers: How sisterhood, prayer, and sex changed a nation at war*. Beast Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González Álvarez, L. (2020). *Educación para la paz: Enfoques territoriales y comunitarios*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hamber, B. (2014). *Transforming societies after political violence: Truth, reconciliation, and mental health*. Springer.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Jaime Ruiz, E. D. (2013). *Jóvenes y justicia restaurativa: un proyecto alternativo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/15294>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

- Krippner, S., & McIntyre, T. (2003). *The psychological impact of war trauma on civilians: An international perspective*. Praeger.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Martínez, M. (2020). *Desigualdad y conflicto en Colombia: Raíces estructurales de la violencia*. Universidad Externado de Colombia.
- Martínez, R., & Rodríguez, A. (2021). *Salud mental y construcción de paz: Enfoques integrales para contextos escolares*. Editorial Universidad del Valle.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación popular y pedagogías críticas: Hacia una transformación social*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación para la paz: Lineamientos para instituciones educativas*. MEN.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia: Riesgos de la violencia y perspectivas de paz*. PNUD.
- Richmond, O. (2014). *Failed statebuilding: Intervention, the state, and the dynamics of peace formation*. Yale University Press.
- Ríos, M., & Serrano, A. (2020). *Educación emocional en la escuela: Herramientas para la convivencia*. Narcea Ediciones.
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? [Conferencia TED]. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Santos, J. M. (2019). *La batalla por la paz: El largo camino para poner fin al conflicto con las FARC*. Penguin Random House.

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sirvent, M. T. (1999). *Educación popular y participación ciudadana*. Miño y Dávila Editores.
- Sommers, M. (2015). *The outcast majority: War, development, and youth in Africa*. University of Georgia Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Wiley.
- Thich Nhat Hanh. (2014). *Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life*. Bantam Books.
- Ungar, M. (2015). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.
- UNESCO. (2021). *Educación para la paz y el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Uprimny, R. (2017). *Justicia transicional y paz territorial en Colombia*. Dejusticia.
- Uprimny, R. (2018). *Educación y derechos humanos: Una mirada desde la justicia transicional*. Dejusticia.