



**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES PARA LAS
MEMORIAS Y LA PAZ TERRITORIAL:
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE CÁTEDRAS DE PAZ EN
COLOMBIA**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Eje de Investigación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
Inclusión Educativa

NRC 1413

Profesor líder: Sorangela Miranda B.
Profesor Tutor: John Mauricio Sandoval Granados
Marzo 2022

FICHA BIBLIOGRÁFICA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
a. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación, Modalidad virtual
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Título del documento	Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial: sistematización de experiencias de cátedras de paz en Colombia
Autor(es)	Carlos Eduardo Angarita Rojas William Rafael Cárdenas Romero Deisy Katherine Castaño González Ana Mercedes Forero Diaz Julio Cesar Hernández Quiroz Andrea Paola Martínez Roa Álvaro Fernando Pérez Sincelejo Estefanía Piedrahita Alzate Leidy Marcela Pineda Jiménez Leidy Juliana Requena Martínez Edison David Rojas Castro Layonel Aurelio Roza Rojas Juan Esteban Villada Correa
Director de tesis	Andrés Felipe Ortiz Gordillo
Asesor de tesis	John Mauricio Sandoval Granados
Publicación	Ponencia: Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial: Una mirada desde las cátedras de la paz y procesos de paz en Colombia
Palabras Claves	Cátedras de paz, Educación para la paz, Memoria, Histórica e interculturalidad.
b. Descripción	
<p>La escuela diariamente se enfrenta no solo con sus dinámicas escolares, sino que constantemente debe responder a la demanda que le atribuye el contexto que habita, pero ¿qué pasa con aquellas escuelas que se ven permeadas por aquellas situaciones de conflicto social y armado que se viven fuera de ella?, ante esto es necesario ahondar sobre La violencia, y reconocerla como un fenómeno cultural creciente en las sociedades contemporáneas, la cual se alimenta de factores sociales y culturales que influyen poderosamente en su evolución, ciñendo tejidos de desesperanza, donde las comunidades afectadas sienten no tener posibilidades de confrontar a los grupos violentos. (Narváez, 2013, p. 60)</p> <p>Es preciso en esta desesperanza social ver cómo los sujetos encuentran en la escuela un espacio de reflexión para la construcción de su memoria y la paz territorial, dando la posibilidad de encontrar</p>	

una forma de vivir y actuar diferente a los patrones postconflicto que se han naturalizado en la realidad sociocultural.

Entender la escuela como un espacio de reconstrucción de la memoria y un territorio de paz, es uno de los ejes transversales que surgen a partir de los presentes antecedentes relacionados con las cátedras de paz y en coherencia con el objetivo de este ejercicio investigativo, ya que, pensar en las cátedras de paz como una propuesta curricular y pedagógica nos hace alusión a las escuelas o a los diferentes espacios formativos que se ocupan de aportar a la formación del sujeto la búsqueda para transformación social, como lo es en este caso la paz territorial.

c. Fuentes

Acevedo, A., Duro, E., & Grau, I. (2002). UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad. Argentina: Maipu.

Agüero, F, y Urquiza. R. (2016). “Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la Educación. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pPg3Vtphz4HFVTjWm49kMbt/?lang=es>

Baquero Zamarra, P. (2015). 21. Los diálogos con las autodefensas unidas de Colombia (AUC): El camino de un delincuente común para convertirse en delincuente político. Anuario del Conflicto Social, (4). Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/12306>

Barajas, Julián (2016). Proceso de paz ELN-Gobierno, un enfermo crítico, pero no terminal. Cien días, 88, (junio-Agosto), Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP) (42-48)

Botero, L. D. R., & Barrera, A. M. M. Cátedras de paz en contextos de violencia en una Colombia en transición. en América Latina, 1113.

Castañeda Lozano, Y. (2014). Los discursos de los organismos de control sobre el actual proceso de paz en La Habana. Revista de la Universidad de La Salle, (63), 45-56.

Cremades-Andreu R., & Lage Gómez C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. Publicaciones, 48 (2), 319-336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>

Echavarría-Álvarez, J. (2020). Pedagogías para la reconciliación: prácticas artísticas para hacer las paces en Colombia, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10562755004/10562755004.pdf>

Echeverri-Álvarez, Juan Carlos, Giraldo-Ramírez, María Elena, & Restrepo-Mesa, Karol. (2020). Creando paz: Contenidos formativos con imaginación pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 774-789. Epub October 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146935>

Gallego García, G. (2016). Perdón y proceso de paz en Colombia. *Nuevo Foro Penal*, 12(87), 159-180. <https://doi.org/10.17230/nfp.12.87.5>

Gamboa-Suárez, A. A., Urbina-Cárdenas, J. E., & Prada-Núñez, R. (2021). Conflicto Armado, Vulnerabilidad y Desescolaridad: Determinantes del Abandono Escolar en la Región del Catatumbo. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(2), 222–231. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5891>.

González Vélez, María Eugenia. (2012). Diálogos y memorias en contextos subalternos. Algunos acercamientos a memorias disidentes en un caserío rural de San Vicente del Caguán, Caquetá. *Diálogos de Derecho y Política*, (9), 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/2396>

Habermas, J., & Hoyos V., G. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, (42-45), 61-76.

- Harto de Vera, Fernando (2018) Proceso de paz y desafíos regionales en Colombia. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, 20 (39). pp. 341-363. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2018.i39.17>
- Leiva, 2011. “La Educación Intercultural En Una Encrucijada De Caminos: Reflexiones Pedagógicas Para La Construcción De Una Escuela Intercultural”. Artículo de tesis de Maestría. Universidad de Málaga, España. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/918>
- Lizarralde, Mauricio. (2015). Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf?sequence=1>
- Maldonado, M. (2017). “Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos”. Sinéctica: Revista electrónica de educación. Universidad Jesuita de Guadalajara. México.
- Manrique, M. (2015). La Sociedad Civil colombiana en los Diálogos de Paz en La Habana, Cuba, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51017>
- Mantegazza, R. (2006). El olor del humo. Barcelona, España: Anthropos.
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. Recuperado de <https://docplayer.es/132288489-La-investigacion-accion-participativa.html>
- Moreno Millán, Franklin. (2014). el concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. revista de derecho (coquimbo), 21(2), 305-346. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-97532014000200009>
- Naciones Unidas. (2016). Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day#:~:text=Convivir%20en%20paz%3A%20un%20proceso,de%20forma%20pac%C3%ADfica%20y%20unida>
- Padilla Berrío, M. J. (2017). Los embates por la paz: historia de los diálogos de paz durante el gobierno de Belisario Betancur con los grupos guerrilleros, Colombia. Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, (10/11), 85-104. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/69059>
- Palacios, M. A. (2000). La educación en América Latina y El Caribe los procesos pedagógicos. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Piracoca, Alexander. (2019). Deserción escolar: una mirada desde lo social, lo económico y lo cultural, en la institución educativa concha medina de silva de muzo-boyacá 2011-2016. Tunja: Universidad Santo Tomás. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18581/2019alexanderpiracoca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Sánchez, A., Vega Flórez, E. J., Estrada, L. A., & Ávila, R. C. (2011). Efectos del conflicto armado en Colombia en la cobertura educativa del departamento de Bolívar en el periodo 1995-2008. Semestre económico, 14(28), 67-76. <https://doi.org/10.22395/seec.v14n28a4>
- Romero Elena de Luis, García de las Heras Rocío, Fernández Alle Celia. (2019). El impacto de la violencia de maras y pandillas en la educación en el Triángulo Norte de Centroamérica. Madrid: Save the children. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337683091_El_impacto_de_la_violencia_de_maras_y_pandillas_en_la_educacion_en_el_Triangulo_Norte_de_Centroamerica_Save_The_Children

Salazar, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina: Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral* (Guadalajara), 20(57), 155-173. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652013000200006&lng=es&tlng=es.

Sánchez, D. (2008). Educación para la ciudadanía democracia e interculturalidad, Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación y cultura.

Sánchez, P. A., & Rodríguez, R. D. H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai*. Vol (8), No 2. <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/32929>

Sierra, 2011. "Defensa del territorio, educación e interculturalidad". Artículo de Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Colombia

Springer, Natalia. (2012). Como corderos entre lobos: Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Disponible en: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf

Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, & Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.4453>

Suarez, A. (2020). Colombia 2020, entre el autoritarismo, las violencias y las resistencias. *Bajo el Volcán*, año 2, no. 3 digital, noviembre 2020-abril 2021

Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 5-15.

Torres Gómez, F. (2017). Perspectivas para la intervención en lo social desde los retos del proceso de paz colombiano. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 112 -121.

Torres, F. J. S., & Díaz, A. M. (2005). Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

Universidad Nacional de Colombia. PIUPC (200-). Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vargas Rivera, V. (2007). Aproximación Histórica a la Participación de la Mujer en las Luchas Sociales en Colombia. *Revista Antígona* Número 1, 42.)

Vargas, A. (2015). Algunas claves para buscar un acuerdo de terminación del conflicto con el ELN. *Negociación Gobierno-ELN y sin embargo*, se mueve, 53-63.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96

d. Contenidos

Análogamente la importancia de este proyecto radica por el contexto actual de Colombia en sus zonas rurales, puesto que este se encuentra fijado únicamente en la terminación de la guerra, por lo cual es importante fortalecer la memoria para poder sembrar en los estudiantes una nueva alternativa de vida y con ello comprender el conflicto en sus diferentes dimensiones, las experiencias de paz que se han tenido en Colombia y el rol que tiene la institución y sus actores en la construcción de la paz. En este orden de ideas, este trabajo de investigación brinda la alternativa de que el maestro investigador identifique y entienda mucho más sobre el conflicto armado en Colombia y a la creación de diferentes experiencias que permitan el desarrollo y la ejecución de prácticas de paz en el aula aportando de manera intrínseca hacia una verdadera transformación social del país. De acuerdo con lo anterior, el maestro investigador logra evidenciar en el objetivo general del proyecto: “Sistematizar experiencias pedagógicas (urbanas y rurales) que, desde una perspectiva intercultural, promuevan acciones para la reivindicación de las memorias territoriales y aporten acciones pedagógicas para la paz”, puesto que a través de la recolección de estas experiencias se pueden obtener materiales de apoyo para los diferentes maestros de las zonas rurales del país, esto en aras de fortalecer la praxis y la construcción de paz. Con base en el fenómeno del conflicto armado, la institución educativa objeto de estudio tiene una gran responsabilidad para la reconstrucción de la paz, por lo cual es importante demarcar las categorías de análisis, al igual que la población y los instrumentos que apoyarán la recolección de datos. En ese orden de ideas, este proyecto de investigación se divide en dos categorías de análisis fundamentales las cuales abarcan Educación para la paz y Educación extraescolar; estas categorías se encaran a través de la compilación de experiencias pedagógicas de cuatro (4) Instituciones Educativas; 1), IE. Palomos; 2) Centro Educativo SAN FRANCISCO, 3) I.E. Débora Arango Pérez, y 4) la I.E. San Helena.

e. Método de investigación

La investigación encaminada al proyecto sombrilla procesos educativos para la diversidad y la transformación cultural y a la sub línea experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial se enmarca en el paradigma histórico- hermenéutico y de enfoque mixto, pretendiendo analizar las múltiples formas en que las poblaciones educativas interpretan sus realidades dentro de sus múltiples contextos.

Al orientar esta investigación desde el enfoque mixto se hace importante retomar como eje fundamental ya que se hace vital no solo indagar sobre los hechos sino también en reflexionar y cuestionar la interpretación que hacemos sobre aquellos datos que hacen parte de la investigación. Igualmente, se determina que se debe tener en cuenta que no se da un proceso lineal, pues se podría decir que este se da de forma circular donde si es necesario regresar a etapas previas es posible hacerlo.

f. Principales resultados de la investigación

En este proceso de investigación se implementó la sistematización de experiencias sobre la implementación de las Cátedras de Paz en las instituciones educativas Colombia enfocadas inicialmente en los docentes, por ende, se diseñó una encuesta para los estudiantes, que permitió poner en relieve las necesidades y conocimientos previos sobre la implementación de las Cátedras de la Paz. Todo lo anterior.

En cuanto a los aspectos positivos y negativos de la implementación de la cátedra de paz en las instituciones estudiadas, se destaca que son más positivos que negativos con lo concerniente en los procesos de implementación -como desafío pedagógico-, en mira de la transformación social de una sociedad envuelta en un incesante círculo vicioso.

g. Conclusiones y Recomendaciones

Los instrumentos evidenciaron conocimientos claros y concisos acerca de la importancia de las cátedras de paz y como vienen siendo manejadas en las instituciones, teniendo en cuenta que aún no están integradas dentro del currículo académico se denota por medio de las respuestas dadas por los estudiantes conocimientos claros en vía del desarrollo del último proceso de paz y la importancia que ha tenido este en nuestro país.

Una fuerte relación se presenta dentro de los conceptos y acciones de la didáctica docente, la cátedra de la paz para la consolidación de los derechos humanos y la reestructuración del tejido social dentro del territorio colombiano. De ello, que dicha relación comprende dinámicas disímiles dentro de tiempos complejos, pero que indudablemente deben estar dentro de las agendas gubernamentales y locales.

La educación para la paz es un desafío pedagógico, y necesario de implementar en los diferentes escenarios educativos del país, sobre todo en los fundamentos de los valores, morales para la construcción de un nuevo ciudadano, que reconozca la nueva generación del posconflicto en los actuales momentos, históricos donde más que un imperativo es una necesidad inaplazable, para emancipar los actores o causas de las diferentes manifestaciones de conflicto al interior de cada una de los miembros de las comunidades.

Elaborado por:	Carlos Eduardo Angarita Rojas William Rafael Cárdenas Romero Deisy Katherine Castaño González Ana Mercedes Forero Diaz Julio Cesar Hernández Quiroz Andrea Paola Martínez Roa Álvaro Fernando Pérez Sincelejo Estefanía Piedrahita Alzate Leidy Marcela Pineda Jiménez Leidy Juliana Requena Martínez Edison David Rojas Castro Layonel Aurelio Rozo Rojas Juan Esteban Villada Correa
Revisado por:	
Fecha de examen de grado:	

Tabla de contenido

Introducción.....	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	12
1.1 Contexto de la investigación.....	12
1.3. Descripción y formulación del problema.....	22
1.4. Justificación.....	23
1.5. Objetivos.....	26
1.5.1. Objetivo General.....	26
1.5.2. Objetivos Específicos.....	26
1.5.3. Delimitaciones y limitaciones.....	29
1.6. Glosario.....	30
Capítulo 2. Marcos de referencia.....	30
2.1. Marco teórico - conceptual.....	30
2.1.1. Educación para la paz.....	30
2.1.2. Educación e Interculturalidad.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1.3. Educación y conflicto escolar.....	39
2.1.4. Escuela y conflicto (armado) en Colombia.....	42
2.1.5. Pedagogías de la memoria.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1.6. Proceso de paz de La Habana.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2. Marco Legal.....	58
Capítulo 3. Método.....	62
3.1. Método de investigación.....	62
3.2. Metodología.....	63
3.3. Enfoque.....	67
3.4 Población y muestra.....	68
3.5. Categorías / Variables.....	69
3.6. Instrumentos y técnicas.....	72
3.7. Procesos de validez (juicio de expertos y pilotaje).....	73
3.8. Fases del estudio - cronograma.....	74
Capítulo 4. Análisis y resultados.....	76
4.1. Proceso de organización, análisis y discusión de la información.....	76
4.1.1. Organización.....	74
Capítulo 5. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones.....	84
5.1. Hallazgos.....	84
5.1.1. Hallazgos globales.....	83
5.2. Conclusiones.....	83
5.3. Generación de nuevas ideas.....	84
5.4. Limitaciones.....	84
5.5 Nuevas preguntas de investigación.....	85
5.6. Recomendaciones.....	87
Referencias.....	102
Anexos.....	114

Introducción

Es natural que los diferentes territorios de Colombia experimenten diferentes situaciones; es decir que aquellas regiones marginadas y de difícil acceso están directamente articuladas con el conflicto de una u otra manera, en ese orden de ideas, para un maestro educar en este ámbito debe ajustarse a su obligación deontológica como profesional, ya que no solo debe garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje; sino que determine el desarrollo de estrategias para empezar a construir la paz en aquellas regiones donde gobierna el conflicto armado. Así mismo, el siguiente trabajo de investigación *Experiencias pedagógicas interculturales para la memoria y la paz territorial*, perteneciente a la sub-línea de investigación *Procesos educativos para la diversidad y la transformación cultural*, se caracteriza por ser un espacio académico con alcances socioeducativos dentro de los procesos de estudios y análisis de experiencias pedagógicas que de una u otra forma están relacionadas con el conflicto armado colombiano.

Análogamente la importancia de este proyecto radica por el contexto actual de Colombia en sus zonas rurales, puesto que este se encuentra fijado únicamente en la terminación de la guerra, por lo cual es importante fortalecer la memoria para poder sembrar en los estudiantes una nueva alternativa de vida y con ello comprender el conflicto en sus diferentes dimensiones, las experiencias de paz que se han tenido en Colombia y el rol que tiene la institución y sus actores en la construcción de la paz. En este orden de ideas, este trabajo de investigación brinda la alternativa de que el maestro investigador identifique y entienda mucho más sobre el conflicto armado en Colombia y a la creación de diferentes experiencias que permitan el desarrollo y la ejecución de prácticas de paz en el aula aportando de manera intrínseca hacia una verdadera transformación social del país. De acuerdo con lo anterior, el maestro investigador logra evidenciar en el objetivo general del proyecto: “Sistematizar experiencias pedagógicas (urbanas y rurales) que, desde una

perspectiva intercultural, promuevan acciones para la reivindicación de las memorias territoriales y aporten acciones pedagógicas para la paz”, puesto que a través de la recolección de estas experiencias se pueden obtener materiales de apoyo para los diferentes maestros de las zonas rurales del país, esto en aras de fortalecer la praxis y la construcción de paz. Con base en el fenómeno del conflicto armado, la institución educativa objeto de estudio tiene una gran responsabilidad para la reconstrucción de la paz, por lo cual es importante demarcar las categorías de análisis, al igual que la población y los instrumentos que apoyarán la recolección de datos. En ese orden de ideas, este proyecto de investigación se divide en dos categorías de análisis fundamentales las cuales abarcan Educación para la paz y Educación extraescolar; estas categorías se encaran a través de la compilación de experiencias pedagógicas de cuatro (4) Instituciones Educativas; 1), IE. Palomos; 2) Centro Educativo SAN FRANCISCO, 3) I.E. Débora Arango Pérez, y 4) la I.E. San Helena.

Por último, las experiencias pedagógicas se sistematizaron con el apoyo de diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos dentro de plataformas estadísticas de análisis de datos. Igualmente, cabe resaltar que dichas experiencias abarcaron tipos de población (indígena, habitantes de zonas rurales, población educativa, padres de familia y directivos en general), todo bajo la perspectiva de poder comprender las dinámicas propias del territorio, la escuela y el conflicto armado alrededor de la categoría CÁTEDRA DE PAZ que permitió identificar y determinar la manera en cómo el conflicto armado ha afectado a esta población a lo largo del tiempo, entendiendo el rol de la institución educativa en materia de desarrollo dentro de los procesos de paz y la reconstrucción de la memoria histórica. Para la recolección de estos datos se utilizarán dos instrumentos donde se pretende realizar un estudio interpretativo acerca de una realidad, y por ello lograr conocer estas experiencias se propusieron la aplicación de encuestas y

entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron dar un enfoque holístico dentro del proceso recolección de la información y hacer intervención directa con los docentes, estudiantes y padres de familia implicados en el proceso de indagación e investigación, construyendo así una memoria colectiva que aborde la problemática del conflicto extraescolar y armado dentro del contexto, además de la comprensión, logrando una aproximación a la reflexión-crítica frente a ciertas situaciones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto de la investigación

Las experiencias de aprendizaje deben ser planificadas y desarrolladas, en relación con el contexto histórico-social, de manera que se incentive a través de un sistema de estrategias de aprendizaje y comunicación, la diversidad sociocultural, la inclusión y la paz territorial. Evidentemente, la presente investigación pretendió determinar -dentro del cuerpo de profesores- el poder brindar herramientas pedagógicas desde los contextos históricos-sociales de cada comunidad, que desde el tópico catedra de paz, conllevó a consolidar nuevas lógicas teóricas y aplicaciones prácticas de las resignificaciones pedagógicas del aula dentro de las realidades sociales estudiadas. Asimismo, este alcance se justifica en la búsqueda de las mejores dinámicas de enseñanza, cuyo horizonte no sólo debe concretar conocimientos, sino dar herramientas que faciliten el desarrollo de los estudiantes como personas creativas, analíticas, reflexivas, críticas, participativas e innovadoras y a su vez involucrar a toda la comunidad educativa a ser partícipes de su propia realidad relacionando los aspectos de inclusión y paz territorial. Además, es importante que las instituciones educativas fomenten estos aspectos tan relevantes dentro de la formación integral del individuo como ser *biopsicosocial*, en el marco de la construcción de mecanismos para la creación de una cultura y unos comportamientos que fomenten y propicien los escenarios de paz.

En este contexto se podría señalar que el conflicto armado ha sido un factor fundamental en la deserción escolar y la desescolarización en las escuelas rurales ya que, como se señala en el artículo “*Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica*” de Hernández y Rodríguez (2020) se evidencia que existe una clara relación entre el bajo rendimiento académico en estudiantes y la deserción escolar que fueron víctimas de la guerra o que por sus

causas se vieron forzados a dejar sus estudios. Esto teniendo en cuenta que el 27% de las víctimas del conflicto armado han sido menores de edad, lo que equivale a que 2.618.798 han sido afectados por la guerra y, en efecto, en sus actividades educativas (Álvarez y Bayona, 2020). En ese sentido, hay una clara relación entre el bajo rendimiento académico en estudiantes y la deserción escolar con las dinámicas del conflicto armado en el país.

Así, la escuela se ha constituido como un espacio encargado de proteger a los menores de edad de los efectos del conflicto armado en las zonas rurales de Colombia. Los profesores y miembros de la comunidad educativa como los directivos han jugado un papel fundamental en la salvaguarda de los estudiantes que están en las zonas de conflicto, resguardándolos de los ataques, el reclutamiento, entre otros flagelos, gracias a su labor social al interior de la escuela. En ese sentido, de manera informal el colegio se ha alzado como un lugar en el que, de acuerdo con las circunstancias, los estudiantes han encontrado refugio y protección de la guerra a falta de protección por parte del Estado. Esto debido a que de acuerdo con el Centro de Memoria Histórica (2012) de los 10.732 excombatientes que estaban en la base de datos el 52.3% fueron reclutados cuando eran menores de edad.

De acuerdo con lo anterior, la Defensoría del Pueblo (2020) menciona que más de 5 mil niños, niñas y adolescentes estuvieron en la guerra; de igual manera se declara que la causa de este tipo de reclutamiento forzado obedecía a la carencia de escuelas en el territorio, entendiendo que las que existían operaban como espacios de resguardo y protección (CMHC, 2012). En ese sentido, Perea (2015) muestra que una serie de prácticas pedagógicas en las escuelas rurales como -por ejemplo-la Escuela Normal Superior de los Montes de María, se opuso radicalmente al reclutamiento forzado por medio de la inclusión permanente de los estudiantes de esta zona. Por lo tanto, tal y como muestran las cifras del centro de memoria histórica, así como las experiencias

mostradas por Calderón (2020) evidencia que existe una relación entre el trabajo escolar y la prevención del reclutamiento en zonas rurales, así como la falta de presencia y trabajo escolar se traduce en mayor reclutamiento de menores.

Ahora bien, hay que reconocer que la incursión de los grupos armados en los diferentes territorios en Colombia ha modificado las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, sobre todo en áreas rurales, con impactos importantes en grupos sociales como las comunidades indígenas. La llegada de los actores armados a las diferentes zonas del país ha generado cambios no sólo en los procesos pedagógicos, sino también en los contenidos, ya que se podría afirmar que hay zonas en las que no se pueden tratar algunos temas o contenidos programáticos, incluyendo los relacionados con el mismo conflicto armado. Como menciona el Centro Nacional de Memoria Histórica -CMHC- (2014) hay zonas que se han visto estructuralmente afectadas como el Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá; territorios que a lo largo de los años se ha concentrado el conflicto por diferentes razones que motivan el accionar contra el sistema estatal de los integrantes o grupos al margen de la ley, lo que ocasionó una modificación de la cultura y costumbres de los contextos socioeducativos, generando cambios en la percepción de paz que se vivía, donde los niños, padres de familia y docentes tuvieron que resignificar sus dinámicas de acompañamiento, ya que las escuelas pasaron a ser zonas de cultivos de hojas de coca o peor aún, a ser trincheras de guerra tanto para la guerrilla como para el ejército.

Otro de los aspectos que generó un cambio cultural trascendental, fue el reclutamiento forzado de niños y adolescentes, como los desplazamientos de muchas familias y comunidades indígenas del todo el país, es así que el estudio realizado por el CMHC (2012) menciona que los sitios de mayor riesgo de reclutamiento forzado y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de las guerrillas y los grupos armados ilegales “GAI” luego de la desmovilización, se

encuentran en las zonas rurales de los municipios del Barranco de Loba y Río Viejo, especialmente en los corregimientos Pueblito Mejía y Cobadillo. Otro municipio de alto riesgo de reclutamiento es Barrancabermeja, donde fueron utilizados por parte de las estructuras sicariales de los GAI, trabajando en duplas y cometiendo todo tipo de acciones criminales, que se distribuyen entre encargos “sencillos” hasta narcomenudeo y homicidios. En este mismo sentido el CNMH (2014) declara que en el área metropolitana de Bucaramanga y en Piedecuesta actúan redes de GAI post desmovilización encargadas de vincular a niños, niñas y adolescentes y jóvenes, para lo cual recurren a amenazas e intimidación (incluso a las familias para que entreguen a sus hijos) o les ofrecen dinero directamente a ellos para vincularlos a sus redes urbanas. Es así como,

La presencia de los actores armados ha implicado además una intervención en los sistemas normativos de los pueblos y las comunidades indígenas y afrocolombianas. En particular, las comunidades refieren el impacto que ha tenido la imposición de formas ajenas de socialización y regulación social sobre las personas jóvenes. Por una parte, se han socavado aprendizajes clave para el funcionamiento comunitario, tales como la pesca, la movilización por el territorio y la celebración de rituales. Por otra, porque se cuestionan, desvalorizan y pierden legitimidad ciertas creencias, mecanismos y recursos que habían sido sustento de la identidad colectiva (BASTA YA, 2013, p.280).

Al respecto, el informe sobre educación y conflicto de la UNESCO (2011) señala que los adolescentes colombianos de 12 a 15 años que todavía cursan primaria son dos veces más numerosos que los no desplazados de la misma edad. Lo anterior indica:

[...] que las víctimas de la violencia ingresan tardíamente a la escuela primaria, repiten curso con mayor frecuencia y desertan con más facilidad. A su vez, datos del Ministerio de Educación muestran un aumento constante de la proporción de desplazados internos entre

5 y 17 años que asisten a la escuela, pasando de 48% en el 2007 a 86% en el 2010 (BASTA YA, 2013, p.287).

De lo anterior el CMHN (2012) recomienda que:

El Gobierno Nacional, las Secretarías de Educación y de Cultura, centros educativos y academia, deben promover e implementar programas y campañas de tipo pedagógico y comunicativo que propendan por superar la estigmatización de grupos y comunidades étnicas, reconociendo su historia, su identidad y sus aportes a la identidad de Colombia como una nación pluriétnica y pluricultural genera una marcada continuidad de La guerra y el conflicto armado en Colombia, lo que se convierte en un problema coyuntural, de cultura y de la historia del país (p.402).

1.2 Antecedentes de investigación

La escuela diariamente se enfrenta no solo con sus dinámicas escolares, sino que constantemente debe responder a la demanda que le atribuye el contexto que habita, quedando sobre el tintero el poder estudiar las escuelas que se hallan inmersas o permeadas por situaciones de conflicto social y armado. De lo anterior, podemos determinar que:

La violencia, y reconocerla como un fenómeno cultural creciente en las sociedades contemporáneas, la cual se alimenta de factores sociales y culturales que influyen poderosamente en su evolución, ciñendo tejidos de desesperanza, donde las comunidades afectadas sienten no tener posibilidades de confrontar a los grupos violentos. (Narváez, 2013, p. 60)

De tal suerte, podemos establecer que las dinámicas de violencia propios de los territorios donde se instalaron escuelas se convirtieron en zonas susceptibles de estudios y resignificaciones sociológicas. No obstante, las lógicas de establecer puentes de comunicación entre las realizadas

de contexto y los abordajes del sistema educativo, enuncian la urgencia por adelantar las subjetividades propios de los actores junto con las tareas y presencia del Estado. Una tarea pendiente.

En este orden de ideas, entender la escuela como un territorio de paz, es uno de los ejes transversales que surgen a partir de los presentes antecedentes relacionados con las *cátedras de paz* y en coherencia con el objetivo de este ejercicio investigativo, ya que, pensar en las cátedras de paz como una propuesta curricular y pedagógica nos hace alusión a las escuelas o a los diferentes espacios formativos que se ocupan de otorgarle a la formación del sujeto la búsqueda por la transformación social, como lo es en este caso la paz territorial.

De acuerdo con lo anterior, los antecedentes relacionados con las cátedras de paz, es notorio ver como la escuela juega un papel fundamental en la implementación de dichas cátedras, puesto que, al ser vista como el lugar donde se da espacio tanto para la vida escolar como para el manejo de estrategias que fomenten la cultura de la paz, se podría hablar de la misma como un escenario de formación, mediación y construcción colectiva de experiencias que paulatinamente aportan a la transformación social, es decir, entender la escuela como el lugar donde prevalece la tolerancia, el respeto, la equidad y la igualdad de oportunidades es la mejor manera de visibilizar lo que responde a la cultura de la paz.

Por lo tanto, para Bemzamilla et al (2018) se debe integrar un pensamiento crítico-social en la propuesta curricular impartida por los establecimientos educativos es el principal fin de las cátedras de paz, advirtiendo que, el verdadero cambio social empieza en el momento que se involucra la participación del contexto educativo.

La Cátedra de la Paz debe ser una práctica y no una teoría, debe ser una actitud diaria y no una nueva asignatura, entendida como una nueva actitud de convivencia que logre

trascender y permear el currículo educativo, reflejado en cada una de las personas que integran la institución educativa (Álvarez y Marrugo, 2016, p. 173).

En otras palabras, apuntar a la creación y/o fortalecimiento de la cátedras de paz en los establecimientos educativos, no puede quedar solo reducido a la implementación teórica de las guías, por el contrario, debe ser una estrategia orientada a la reflexión, el diálogo y la construcción de saberes desde la intervención pedagógica de los docentes; de acuerdo con lo anterior, se retoma lo expuesto por Pérez y Sabogal (2016) donde exponen la importancia de la articulación de todos los actores de la institución educativa para poder encarar el trabajo alrededor de las memorias, y de esa forma poder construir paz desde la escuela; no obstante para poder materializar este cambio es necesario en primera instancia proteger a las instituciones que han sido perjudicadas por las diferentes situaciones que se desprenden a su alrededor.

Así mismo, la escuela en todo espacio cumple un rol vital, ya que esta debe no solo reflexionar sobre lo que ocurre de forma extrínseca, sino que de ella también deben surgir posturas y acciones que permitan fortalecer aquellas realidades a las que se enfrenta su comunidad, por lo cual el propósito de las *cátedras de paz* radica en la búsqueda de espacios donde se comprenda que la violencia es un tema que no es ajeno a la educación; por ende la forma en cómo se responde a estos actos pueden aportar al cambio social desde la sanación y reconciliación o en esencia generar más espacios de agresiones. Por otra parte, dentro de los antecedentes propios de las cátedras de paz-, se declara de manera directa la necesidad de plantear la siguiente pregunta ¿Cómo educar en contextos de guerra? Frente a ello surge un sin número de respuestas las cuales coinciden en poder considerar que es de vital importancia dentro de todo proceso educativo estudiar y resignificar el reconocimiento de la historia dentro de sus múltiples contextos.

Esta visión de educación en contextos de conflicto armado se da cuando surge la Ley 1732 de 2014 determinando en el Artículo 1° que se debe “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (párr. 1)

Esta ley tiene como iniciativa crear en todo espacio educativo escenarios de buena convivencia donde prevalezca la armonía, el respeto por el otro y por sus diferencias además de generar estrategias que fomenten el compañerismo y la equidad. Esto posibilita que la educación se convierta también en un medio para la reflexión sobre todo aquello que se vive en el contexto, y al tiempo se generan espacios de memoria, paz y reconciliación.

Llegado a este punto, se puede abordar de lo mucho que se ha escuchado de la expresión “*Quien no conoce su historia está condenado a repetirla*” y que dentro de este espacio escritural pretende abordar las percepciones pedagógicas in situ propias de cada contexto, buscando el entendimiento y reconocimiento de los disímiles actores educativos con relación a las múltiples realidades socioeducativas. Por consiguiente, la escuela debe frenar con la reproducción de desigualdades y evitar caer en las dinámicas de *revictimización*. De lo anterior, García (2014) declara que los procesos de enseñanza para la paz deben de estar dotadas de herramientas que permitan responsabilizar a la sociedad y, de esta forma le permita a cada sujeto seguir, sanar, comprender y analizar las acciones, es decir, desde la educación se propone tener una postura crítica y reconocer las diferentes historias que habitan en cada uno de los sujetos miembros del espacio educativo.

La educación por sí misma debe dotar al aprendiz de herramientas necesarias que le permitan reconocer la realidad que habita o le rodea, para ello es importante que cada uno de los integrantes de la sociedad nos reconozcamos como sujetos políticos, pues ello conlleva a que

demos una mirada profunda y ética a los derechos fundamentales y a las realidades que nos rodean. Es por ello, al atribuir al sujeto de ciertas características se convierte en un trabajo fundamental de la educación, con el propósito de brindar herramientas a las instituciones educativas para visibilizar el contexto con una mirada crítica, social y ética.

Dentro de este marco, ha de considerarse la obligación que acontece sobre la educación responder a las necesidades del contexto, con el fin de crear espacios y estrategias que respondan al mejoramiento y a la reflexión, tal como Giraldo y Restrepo (2020) determinan que ante las propuestas curriculares deben tener implicaciones dentro de los tópicos culturales, y la educación como acción ética, poder crear una cultura plena no desligada de las situaciones que se viven dentro y fuera del espacio formativo. Cuando esto se presenta, las connotaciones socioeducativas toman nuevos rumbos dentro de la resignificación social, pudiendo comprender los sentidos emergentes de la escuela como parte de una comunidad.

De forma tal, se comprenderá que estas aproximaciones situacionales -dentro de las reflexiones sociales-, se sugieren deben estar a cargo de los sistemas gubernamentales integrales; ministerios, ONG's, comunidad académica en general, entre otras. Alemán y Cardozo (2021) sostienen que al hacer énfasis en que la mayoría, por ejemplo, en los estudiantes, crean su postura subjetiva frente al conflicto y al posconflicto, conllevándolos de manera indirecta a hacer partícipes de una realidad complejas de comprender, pero que no desconocen.

Paralelamente, abordar la categoría de la *Concepción de violencia en los contextos educativos* nos conllevó a revisar las percepciones que se estaban viviendo al interior de cada escenario, definiéndose que dentro de sus currículos la definición de la violencia como en hecho físico, social o histórico está incluida en el currículo y de forma muy tangente enseñada, pero ¿qué es lo que ocurre realmente con la violencia dentro del aula? ¿acaso solo debe reducirse a los efectos

de una violencia inmediatesta representados en problemas de convivencia?, las malas palabras, agresiones físicas catalogadas en el manual de convivencia o actuaciones escolares inapropiadas en el ciberespacio, la revisión de antecedentes elaborada para el presente trabajo permitió afirmar inicialmente que la violencia en el aula no surge dentro del aula, estas violencias “escolares” responden a la historia de los estudiantes y en la mayoría de las veces estos comportamientos con conductas histéricas o agresivas. Son el resultado de una realidad externa al aula de clase, por tanto, en cada uno de los textos consultados a nivel internacional es claro que se reflexiona sobre la figura del estudiante desde sus contextos escolares y familiares y que muchas de sus reacciones corresponde a sus circunstancias de vida como su factores socio-económicos o su tránsito por pandillas, entre otros, los cuales son debidamente identificados dentro de las aulas y se generan estrategias de atención primaria dentro de la escuela.

Para simplificar podríamos decir que, estas acciones pedagógicas formativas e infinitamente valiosas son equivalentes al propósito que tiene la implementación de las cátedras de paz en las aulas, por lo tanto, los niños como los adolescentes son sujetos de derechos en formación y deben ser conscientes de su protagonismo como ciudadanos, razón por la que se convierten en gestores de nación, de acuerdo con Girón (2016) advierte que el ejercicio casi automático de la docencia en ocasiones se manifiesta como sólo replicadores de conocimientos científicos perdiendo de alguna forma la curiosidad por el formar, centrándose exclusivamente a un sencillo acto de *enseñar*. Desde este punto de vista, se puede observar que en las aulas internacionales el fenómeno de la violencia es valorado, evaluado e intervenido desde y dentro del aula, ignorando factores sociopolíticos que afectan a los estudiantes. Ahora bien, en Colombia con el propósito de reconstruir la memoria para la restitución de los derechos en las comunidades desde el Estado, se proponen la Cátedras de Paz, la cual tiene como objetivo salir del aula y reconocer la

violencia como un contexto particular en el cual las comunidades han sido afectadas desde lo físico, político, psicológico social, y que tiene así mismo múltiples repercusiones tan diversas como cada uno de los individuos que son afectados.

Por último, la Cátedra de Paz en Colombia ha permitido visibilizar la violencia como un protagonista transversal en nuestras vidas como ciudadanos y entender que su práctica debe salirse del aula para hacer un rescate de la memoria y generar procesos de reflexión sobre la guerra que le permitan a los estudiantes empoderarse como ciudadanos y ser gestores de sus ideales como comunidad. En el territorio colombiano se presentan las mismas circunstancias políticas que ha conllevado a toma de conciencia de las necesidades de reflexionar sobre las violencias que producen los conflictos armados. No obstante, será posible pensar que en el extranjero los exiliados políticos colombianos sufren en sus escuelas la carencia de una Cátedra para la paz o ¿acaso se puede pensar en plantear una Cátedra para la paz para extranjeros migrantes? Para esto, es claro que los conceptos de violencia con origen colombiano y extranjero son muy diferentes, pero no son excluyentes, por el contrario, la reflexión en Colombia puede generar respuestas en otras latitudes.

1.3. Descripción y formulación del problema

La Cátedra de paz fue creada para que las instituciones educativas fomenten espacios de memoria y paz para el contexto educativo. Se propone asumir la escuela como una entidad social donde se encuentran diferentes realidades y normativas que apuntan hacia un ambiente de paz, con el fin de construir prácticas que posibiliten la garantía y el respeto por los derechos humanos.

Desde las cátedras de paz se invita a asumir la guerra, la violencia y los asuntos propios de la paz, como temas que no son ajenos al espacio educativo, no se puede hablar de mundos ideales

en una escuela donde la realidad que le rodea es diferente. Tampoco se trata de vivir con una mirada pesimista, se trata al contrario de que la escuela en espacios de conflicto armado sea un escenario donde se fomenta el desarrollo de competencias ciudadanas, la sana convivencia, el compañerismo, la vivencia pacífica de los derechos y deberes. Y, además, que sea este el espacio donde se pueda dialogar de aquello en el contexto que se habita, donde se pueda hacer memoria, pero también donde surjan estrategias de acción y reparación. Pues no tendría sentido solo reflexionar sobre lo que se vive si con ello no se dan estrategias que permitan convivir desde un discurso diferente a la violencia.

En este contexto surgen las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se vienen implementando las “cátedras de paz” (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015) en las instituciones educativas colombianas?
- ¿Han contribuido las cátedras de paz en la reflexión pedagógica del conflicto y la paz en Colombia?
- ¿Qué acciones han realizado las Instituciones de educación Oficial para incluir en sus currículos las cátedras de paz?
- ¿Cómo aportan las cátedras de paz en la visibilización de las memorias territoriales de comunidades que han sido víctimas del conflicto armado?
- ¿Qué acciones pedagógicas para la paz vienen implementando las IE?

1.3 Justificación

La justificación para esta investigación se puede plantear desde múltiples aspectos ya que la problemática de los procesos educativos para la diversidad y la transformación es un eje que

involucra a todas las personas, sin embargo, se buscó focalizar la información en referencia a las experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y paz territorial.

Dentro de la historia de este país una de las problemáticas más grandes es la guerra, que ha dejado al pasar de los años donde según el XXVIII Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República (2020) más de 119.179 personas desplazadas fueron forjadas a dejar sus propiedades, por no perder la vida, quienes viajaron a las grandes ciudades o a otras regiones rurales a empezar de nuevo, esperando reconstruir sus familias, sin embargo, esta dinámica no es así, cuando las familias desplazadas llegan a las ciudades se encuentran con diferentes dificultades que los llevaron a ubicarse en barrios periféricos de cada ciudad, y en la ruralidad fueron obligados a trabajar y ser coterráneos de diferentes grupos al margen de la ley, donde se evidencia aún en la actualidad los índices de violencia y pobreza en mayor proporción. Según el informe del DANE (2019) la pobreza monetaria fue 35,7% y la pobreza monetaria extrema fue 9,6% en el total nacional”, entonces esta problemática social nos involucra a todos los colombianos.

En ese orden de ideas, se logra identificar como en materia de jurisprudencia de políticas públicas se procuran los análisis de este tipo de problemáticas, mostrando de esa manera las dificultades que la población más afectada -bajo el contexto de la guerra- se encuentra para acceder al sistema educativo, sin embargo, las escuelas en sus diferentes modalidades, formal e informal, y por medio de líderes académicos las escuelas han logrado llegar a varios rincones olvidados entre la pobreza y la falta de oportunidades.

Esta gran inequidad caracteriza la clasificación social de Colombia, según los ingresos económicos de cada sujeto; en donde este fenómeno de guerra se manifiesta en las poblaciones más vulnerables, que en busca de un horizonte de vida, termina nutriendo diferentes grupos al margen de la ley tanto en las ciudades como en la parte rural de Colombia; uno de esos grupos son

las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC – EP), quien acordó negociaciones con el gobierno colombiano en el año 2012 para reintegrarse a la sociedad civil; dio luz de esperanza a los colombianos quienes pensaron que llegaría el fin de más de 60 años de guerra, sin embargo, es importante resaltar que “entre las negociaciones se encuentra la necesidad de educar a toda la población colombiana en pedagogía para la paz, en busca de promover la unión y el reintegro de los excombatientes a la sociedad y la no estigmatización por parte de los colombianos” (Aya, 2017, p. 97).

Entre los acuerdos que se firmó entre este grupo guerrillero y el Gobierno Nacional colombiano “estableció la Cátedra de la paz mediante la Ley 1732 en el año 2014 y su Decreto reglamentario 1038 de 2015 [...] busca involucrar a las instituciones educativas del país en una cultura de la paz en el contexto de las negociaciones” (Cárdenas, 2017, p. 8). Es en ese momento donde la escuela cobra un papel importante como muestra de una vinculación de los estudiantes a la sociedad y el trabajo, por medio de la educación formal o popular.

En el contexto de conflicto, los niños y jóvenes, se encuentran a la deriva de oportunidades, pues la sociedad pareciera olvidar que es obligación del Estado garantizar las condiciones que les permita encontrar más oportunidades de vida y tener la posibilidad de un futuro más allá del que brinda un contexto bajo el conflicto, con el que han convivido por años, por lo que es importante resaltar la pertinencia de la asignatura de Cátedra de la paz en el currículo institucional y que su plan de estudio esté orientado a reconocer su territorio y su Historia, es decir, que debemos conocer reconocer el legado para crear lazos de empatía con quienes están intentando reintegrarse a la sociedad, sin embargo es importante mencionar, si en realidad esto se cumple dentro de las instituciones educativas del país.

En este orden de ideas, se propone esta investigación que parte de reconocer la educación como una herramienta poderosa para superar los diferentes conflictos que aquejan a la sociedad colombiana en su conjunto y en particular a la población más vulnerable, que no ha tenido acceso al sistema educativo (Bello y Ceballos, 2001, p. 45).

A partir de lo dicho con anterioridad, es importante resaltar que esta investigación se enmarca en la recolección de experiencias pedagógicas que pudieran exponer la importancia del diseño, implementación y socialización de la práctica docente en relación con los estudiantes y si realmente el propósito que se imparte en la normatividad de la transformación de sus imaginarios sociales y de conflictos se cumple, haciendo referencia a las problemáticas sociales en las que se encuentran sumergidos los estudiantes en sus diferentes contextos. Lo que permitirá fortalecer la comprensión y el compromiso de los estudiantes por generar conocimiento y reflexión referente a la práctica docente.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Sistematizar experiencias pedagógicas (urbanas y rurales) que, desde una perspectiva intercultural, promuevan acciones para la reivindicación de las memorias territoriales y aporten acciones pedagógicas para la paz.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar y caracterizar acciones o propuestas pedagógicas que tengan como finalidad aportar en la interpretación, intervención, transformación, análisis, de expresiones sociales vinculadas con escenarios de memoria y paz/conflicto.

- Promover escenarios de reflexión-acción pedagógica y producción de conocimiento situado sobre temas de memoria y paz/conflicto en contextos interculturales, que vinculen al conjunto de la comunidad escolar.
- Contribuir en la socialización y producción de estrategias pedagógicas para el abordaje crítico de escenarios de conflictividad territorial, donde la escuela se convierta en actor clave para la discusión de temas relacionados con las violencias territoriales, sus actores / factores de incidencia y alternativas de solución.

1.5 Delimitación y limitaciones

1.5.1 Delimitación

El presente trabajo está orientado a realizar un estudio sistemático de los referentes prácticos y reales de cuatro instituciones educativas del sector público del territorio colombiano, para describir las dinámicas y discursos que giran alrededor de la Cátedra de la Paz y su correlación con conflicto armado y su impacto en la escuela. El tema se describe a nivel nacional, tomando como referentes estudios y discursos pedagógicos de gran importancia como línea guía para la comprensión de los fenómenos socioeducativos históricos y contemporáneos.

1.5.2 Limitaciones

La revisión sistemática de antecedentes histórico-investigativos demandó un gran volumen de información indagando en distintas fuentes. Igualmente, cabe mencionar que los alcances prácticos en la recolección de información se vieron retrasados por la coyuntura del problema de salud pública mundial (COVID-19).

1.6 Glosario de términos

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Artículo 1, parágrafo 2 de la ley 1732 del 1 de septiembre del 2014).

La interculturalidad y ciudadanía son elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por eso desde las bases curriculares se debe proyectar un enfoque pedagógico transversal direccionado a las memorias culturales, diseñando estrategia para la inclusión teniendo en cuenta los diferentes enfoques de multiculturalidad existente en cada una de las instituciones educativa del país.

Enseñanza: Proceso que está determinada por las demandas de la sociedad y, además por las leyes del desarrollo de la persona (Picardo, 2005, p.79)

Formación Docente: De acuerdo con Freire (1999) “lo que interesa en la formación docente es la comprensión del valor de los sentimientos, las emociones, el deseo, la inseguridad a ser superada por la seguridad, el miedo que, al ser “educado” va generando valentía” (como se cita en Streck et al, 2015, p.37).

Formación Integral: Según (Freire 1996, como se cita en Streck et al, 2015). La eficacia de la educación entendida como formación integral del ser humano, se encuentra condicionada a la decencia por parte del educador. No es posible educar sin amar al otro y respetarlo como persona singular, como sujeto capaz de hacer su propia historia. La decencia por parte del educador exige que lleve en serio su formación permanente. “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica,

pedagógica, estética y ética, en la que la boniteza debe encontrarse de manos dadas con la decencia y con la seriedad” (Streck et al, 2015, p. 142).

Conflicto escolar se tipifica en las relaciones de los estudiantes a la manera de maltrato físico o verbal, de acuerdo Gálvez, (2011) [...] en los escenarios educativos se está presentando el “matoneo” o “bullying” caracterizado por conductas agresivas y antisociales leves de los estudiantes, entre las que se incluyen bromas.

Educación para la paz es “propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica [...] lleva a la asimilación [...] como la justicia social, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la autonomía” (Movimiento por la paz, s.f, párr. 2).

Capítulo 2. Marcos de referencia

2.1.Marco teórico - conceptual

En los diferentes referentes bibliográficos seleccionados del proyecto de investigación: “Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial”, se evidencian muchas reflexiones sobre la paz, las memorias y la interculturalidad en el marco de la educación para construir un nuevo escenario de convivencia pacífica alrededor del posconflicto de los últimos tiempos.

En los siguientes argumentos teóricos, en su gran mayoría con miras pedagógicas, dan respuesta a muchos interrogantes de la situación actual del país, porque desde la educación se debe proponer una cultura de reconciliación, convivencia y el reconocimiento de las diferencias entre los diferentes pensamientos políticos, religiosos, económicos, filosófico, étnicos y de género. Entonces se puede decir que dentro este marco teórico ,están las bases pedagógicas para colocarlas en prácticas; dicho de otro modo, las reflexiones planteadas, llevan a la ejecución de una sociedad más justa, una construcción de una nueva ciudadanía interesada en un verdadero equilibrio social, donde las personas puedan tener una mejor calidad de vida, respetando la libertad de expresión, pero sobre todo es una verdadera manifestación colectiva, la necesidad de empezar hablar de un escenario de paz alrededor de las instituciones educativas.

2.1.1. Educación para la paz

La educación para la paz, se debe construir desde el currículo contextualizando las realidades sociales del territorio y del país, reevaluando los diferentes proceso pedagógicos puestos en marchas en la actualidad, para eso se necesita la implementación de unas nuevas competencias pedagógicas alrededor del reconocimiento del individuo y sus potencialidades de encontrar en la educación una nueva oportunidad para la reconciliación de una sociedad con más de 60 años de

conflicto , y es este escenario educativo donde se puede construir una oportunidad que permita a los individuos diferenciar entre las manifestaciones de inequidad y lo que es verdaderamente una equidad social generadora de paz y de desarrollo potencial en nuestro país.

Entonces, cabe anotar la importancia de focalizar una educación al servicio de una ciudadanía con justicia social desde los primeros niveles de enseñanza que ofrecen todas las instituciones educativas del país, con el propósito de poder fomentar una verdadera cultura de paz, y proyectado desde un currículo afectivo, construido desde una perspectiva humanista, solidaria, con unas competencias fundamentales centradas en la formación de un estudiante con un perfil crítico, reflexivo frente a las necesidades que se le puedan presentar.

Así como lo expresa Monclús (2008) al determinar que es relevante desprogramar conductas de predominio e intolerancia, que causan la desigualdad, la exclusión, la inequidad, la pobreza, el hambre, la discriminación, el odio, el racismo, la injusticia, entre otras desdichas para el desarrollo del ser humano. Posibilita espacios no violentos basados en el diálogo, la comunicación asertiva, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de las otras personas, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, para que germine la cultura de paz.

Desde la educación para la paz se tiene el deber deontológico de formar personas autónomas, solidarias competitivas, críticas y reflexivas, esto solo es posible mediante las estrategias y modelajes, como dice Díaz (2003)

Deja limpio lo que encuentres sucio, y no a la inversa. Como docente, siempre encuentro sucia la pizarra de clase, pero me gusta dejarla limpia. Como ciudadano veo cáscaras de plátano en el suelo que procuro recoger y echar en la próxima papelera, no siempre tan cercana. No se trata de convertirse uno mismo en un recogedor de basuras, porque sería

imposible. Pero la vida no es una excursión en la que tus residuos molesten al siguiente: no dejes otra huella que no sea la de tu limpieza vital (párr., 20).

Esto nos indica una verdadera reflexión alrededor de lo que hacemos o construimos, con nuestros estudiantes, con mira a transmitir buenos ejemplos de autonomía y mostrar que podemos ser cada día mejores personas en construcción, para reconstruir el tejido social y de esa manera poder erigir un país con principio de justicia en el cual se pueda vivir de forma digna, por lo cual las contribuciones colectivas alrededor de la paz que se realizan en la actualidad tendrán un impacto significativo.

2.1.1.1. La necesidad inseparable entre los derechos humanos y la importancia ciudadana en cultura para la paz y la educación.

Según Cardona (2010) en su trabajo *La educación para la paz en Colombia; una responsabilidad del Estado Social de Derecho* se hace énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado en primera instancia para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación, de una manera especial le concierne velar por la formación moral de los alumnos.

En un país donde a lo largo de la historia se han visto altos niveles de violencia, se deberían impulsar procesos de formación para la democracia a través del desarrollo de competencias ciudadanas, el cambio en la actitud de los niños y las niñas frente a la equidad y a la aceptación de la diferencia resulta de alta importancia, a pesar de las limitaciones en la cobertura de los resultados, por tal razón la *Cátedra de la paz* y sus características concretas proponen para su implementación la paz, la cual se ha venido buscando en La Habana, que se construyó también en la cotidianidad de los habitantes del territorio colombiano. Allí es en donde la educación para la paz y los derechos humanos debe cobrar protagonismo. Ante esta situación se creó la Cátedra de

la paz, mediante la Ley 1732 de 2014 bajo el Decreto reglamentario 1038 de 2015. La Cátedra de la paz es el resultado de esta historia global, pero sobre todo local, de acuerdo con las condiciones particulares del conflicto armado de Colombia y con el interés de afrontar lo que el Gobierno nacional ha llamado posconflicto.

Se muestran dos apuestas conceptuales que transversalizan el ejercicio educativo institucional con las interacciones interpersonales desde una dimensión relacional; a saber, la apuesta por una concepción positiva del conflicto y la necesidad de definir los procesos de negociación como estrategia de resolución de los conflictos.

2.1.1.2. La educación para la paz como un proceso pedagógico que posibilita los espacios de aprendizaje en pro de la construcción de los imaginarios de paz.

Es importante crear espacios de reflexión en donde se evidencie la necesidad y los desafíos a los que se enfrenta la educación para la paz dentro de las instituciones académicas de Latinoamérica y en especial en Colombia. Lamentablemente este proceso no es tan evidente en el aula, manifestándose efímeramente como una asignatura más con asignación de trabajos, dejando de lado la verdadera importancia de generar espacios de diálogo que busquen fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad educativa por medio de la interacción de ideas y el debate guiado por el docente. De esta manera se puede llegar a la construcción de una cultura para la paz orientada en radicar la diferentes formas de violencia y que los estudiantes no recaigan en una cultura de manifestaciones de violencia por medio del conflicto armado, sino que tengan la capacidad de encontrar otros horizontes de vida que les permita generar ingresos económicos en el futuro, apostando en la educación para la paz cómo un proceso trascendental en la construcción de estos imaginarios de paz, reconociendo el contexto social de los estudiantes,

logrando la autosostenibilidad del territorio, ya que donde campea el conflicto armado son poblaciones vulnerables que presenta dificultades en aspectos sociales y económicos (Sánchez, 2010, pp. 151- 153).

Por otro lado, es importante resaltar la educación como un escenario de aprendizaje desde las competencias socio-afectivas en pro de educar al alumnado en cultura para la paz, resaltando siempre la importancia en el currículo, no solo de los tópicos disciplinares, sino, además de la importancia de las competencias socio afectivas, donde el estudiante muestra empatía en las relaciones personales para la resolución de conflictos “como mecanismo de diálogo para la paz, creando imaginarios de paz desde la construcción del conocimiento en los diferentes espacios académicos, de esta manera permite la construcción de una sociedad más justa, sin exclusión, social libre y democrática” (Jerez, 2013, p-p 123-129).

Teniendo en cuenta lo descrito con anterioridad, se pone en relieve la práctica docente como sujeto mediador que trabaja desde el aula, en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los procesos democráticos y sociales en pro de delimitar la desigualdad social, lo que permite que el estudiante construya escenarios de paz en pro de transformar los imaginarios de paz, en ese momento donde cobra vital importancia la práctica docente, estableciendo lazos de aprendizaje en los estudiantes que posibilite integrar competencias sociales de la educación para la vida en marco conceptual de los tópicos disciplinares, que sea eficaz y que de alguna manera genere criterio propio en el estudiante “construyendo habilidades que se contrapongan a la acción de la resolución de los conflictos violentos, de esta manera desde las instituciones se le apuesta a la igualdad social y laboral desde los diferentes espacios de reflexión” (Lira et al, 2014, pp. 23 – 37).

2.1.1.3. Construcción de un currículo especial socioafectivo en el marco de la educación para la paz.

En el escenario educativo de la actualidad debe redireccionar un currículo alrededor de la pedagogía, caracterizado por ser afectivo, social y que reconozca a partir del contexto sus realidades socioemocionales, para tal fin se hace pertinente abordar los manifiestos de los diferentes investigadores tanto nacionales como internacionales alrededor de una pedagogía con un enfoque de paz y reconciliación, destacando la importancia del afecto en el proceso enseñanza y aprendizaje es de anotar que solo cuando se trasmite amor, los niños y niñas van a ser más conscientes de dar esas mismas formas de afectos a sus semejantes, por eso es importante reflexionar en la construcción de ejes curriculares innovadores donde se posibilite la educación en un escenario de paz y reconciliación. Existen algunas evidencias que afirman que es necesario el:

Desarrollo del potencial afectivo, facilitando en los niños la reflexión sobre los mapas de cercanías y lejanías, presencias e ignorancias, significación o relevancia, desde los cuales tejen sus relaciones sociales, y fomentando la recuperación de su autoconcepto, de su capacidad para dar y recibir afecto, de su capacidad para reconocer a otros como diferentes y de su capacidad para desarrollar el sentido de equidad (Alvarado, 2006, p. 45).

Comprender que las relaciones sociales son importantes dentro de la construcción del currículo, se despliega el establecer competencias pedagógicas para que los niños y jóvenes inicien a desarrollar capacidades de diferenciar entre unos y otros, de la manera como dar y recibir amor, reflexionar en establecer reglas claras en el aula, y poder materializar una sana convivencia, donde la participación lo induzcan a una sociedad más justa y equitativa.

2.1.1.4. La educación intercultural cómo la construcción de una sociedad más empática y democrática

La educación intercultural es un concepto que se ha discutido en diferentes escenarios, evidenciando la necesidad de implementar diferentes estrategias que comprendan la diversidad cultural resaltada en un aula de clase, con el fin de entender las diferentes maneras en poder adquirir conocimiento en relación con las necesidades particulares de los sujetos, en pro de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que le servirá al estudiante para vincularse a la sociedad de manera exitosa, permitiendo formar una persona que aporte en diferentes aspectos disciplinares y prácticos en sus futuros trabajos, sin embargo, lleva consigo diferentes dificultades, entre las que se encuentra la descripción de las relaciones que se dan dentro del aula -teniendo en cuenta que son estudiantes que pertenecen a grupos diferentes-, en busca de una identidad étnica, religiosa, de lenguaje nativo, posición política o simplemente con diferentes costumbres que se enmarca en las pautas de crianza y el contexto social o cultural en el cual crecen. De tal suerte, este sentido es importante que dentro del concepto de educación e interculturalidad no se hace diferencia entre la condición cultural o social de los estudiantes, por el contrario, aunque se reconoce que cada contexto evidencia la necesidad de diseñar un currículo que se ajuste a las necesidades de los estudiantes y, algunos estudiantes por sus dificultades de aprendizaje necesitan ajustes o flexibilizaciones en su currículo, siempre se habla de estudiantes a nivel general y de la capacidad que tiene el docente de enfrentarse en su práctica a la diversidad dentro del aula, fortaleciendo el concepto y la práctica de la educación intercultural (Sierra, 2011).

2.1.1.5. Ciudadanía e interculturalidad desde el currículo

La interculturalidad y ciudadanía son elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por eso desde las bases curriculares se debe proyectar un enfoque pedagógico transversal direccionado a las memorias culturales, diseñando estrategia para la inclusión teniendo en cuenta los diferentes enfoques de multiculturalidad existentes en cada una de las instituciones educativa del país. También existen conclusiones donde se afirma que, “es menester estar atento para evitar la formación de islas étnicas que favorecen la exclusión social y los prejuicios socioculturales y ello supone abarcarlos problemas de inequidad educativa y de discriminación social y cultural pendiente.” (Tubino, 2003, p.53)

Teniendo en cuenta lo anterior, se necesita restaurar el currículo desde un ámbito inclusivo, desde la interculturalidad y ciudadanía, pudiendo anticipar potenciales espacios de discriminación -dentro de todas las dimensiones- especialmente el relacionado con la cultura, las tradiciones y el arraigo de sus centros educativos. Ello significa, según Candau (2004) declara que:

Desde la educación podemos trabajar por el reconocimiento del derecho a las diferencias y a la lucha contra todas las formas de discriminación y desigualdad social que intentan promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupo que pertenecen a universos culturales distintos y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos (p.260).

Una educación que desarrolla procesos interculturales no ignora las relaciones de poder presentes en los contextos multiculturales. Antes, por el contrario, los identifica y procura las estrategias adecuadas para abordarlos. Se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una coexistencia pacífica

2.1.1.6. La educación a través interculturalidad y diversidad

En la actualidad se requieren diferentes expresiones idiomáticas inmersas en la multiculturalidad, no se alcanza a concebir como una actuación para promover la inclusión social y nociones de alumnos con otra naturaleza cultural; no es exclusivamente la promoción de estrategias didácticas disyuntivas para incitar al alumnado sin motivación; no es exclusivamente proporcionar las herramientas pedagógicas apropiadas a cada contexto académico particular; la multiculturalidad se ha de concebir como la admisión de contextos múltiples, como una ideología. Es introducir una armonía de contextos plurales que engrandezcan al establecimiento formativo y al salón con las discrepancias, semejanzas y las insuficiencias del alumnado, reflejando lo requerido en cada uno de sus habitantes, esta diversidad va a mostrar al ser humano en distintas nacionalidades, lenguas, culturas, ideologías, entre otras, y a la vez compartiendo un mismo lugar en el espacio geográfico.

La construcción significativa de estos espacios y necesidades de diversidad e interculturalidad puede ser considerado un favorecimiento a la construcción más allá de aceptar simplemente una diversidad cultural en cualquier ente. Según Banksy (2008) se hace referencia que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Educarse dentro del marco de un currículo diverso involucra verdaderamente, una metamorfosis curricular e institucional de carácter insondable que sitúe cuestionando, comenzando primero las bases equivalentes de la oferta educativa, inclusive la realización de la nueva oferta en una práctica pedagógica diferente y renovada que ubica a alumnos, a las comunidades educativas a las que corresponden y a sus expresiones lingüístico-culturales, en el foco del desvelo y del quehacer de la escuela. En este sentido, Walsh (2005) declara que:

La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla (p.4).

Lo anterior propone una construcción de sociedades interculturales que permitan la interacción y relación en los diferentes grupos partiendo de la diversidad en el contexto educativo y podríamos decir que reorganizar la forma de la enseñanza y aprendizaje en los saberes con respecto a la a los conocimientos se deben impartir desde los paradigmas educativos actuales.

Finalmente, se comprende que el aprendizaje positivo como factor necesario en la escolaridad, se percibe desde las nuevas escuelas como espacios inclusivos e interculturales a medida que se da una construcción educativa dirigida a mejorar la convivencia, fundamentado en el reconocimiento de la diversidad en todos los procesos educacionales que curiosa y consecencialmente, se incorporan en la necesidad de contar con un currículo con alteridad en los nuevos escenarios de aprendizaje para la escuela.

2.1.2. Educación y conflicto escolar

Al abordar el conflicto extraescolar se puede hablar de una gran variedad de situaciones y contextos que caben dentro de la categoría de “conflicto” y de “extraescolar” como es el caso de los conflictos armados, las pandillas, las bandas de microtráfico, las barras bravas de equipos de fútbol, entre otras. Sin embargo, un aspecto que es común a todo esto, es que se trata de aspectos exógenos a la escuela y que no tienen origen en su interior, como sí sería el caso de aspectos como el bullying o matoneo.

Ahora bien, ACNUR y Corporación Opción Legal, (2007) declara que en ese marco contextual se ubica la educación como un agente que se ha visto involucrado en las dinámicas del

conflicto desde diversos aspectos como: la afectación de la prestación del servicio educativo, así como la calidad del servicio en zonas de conflicto, el reclutamiento de estudiantes en las filas de grupos armados, la transformación de las dinámicas educativas en términos de propuestas curriculares y prácticas pedagógicas, así como el desarrollo de proyectos alrededor de la búsqueda de la paz y la solución a los diferentes conflictos (como se cita en Romero, 2011). Desde esta perspectiva, se puede ver a la educación como uno de los aspectos que más ha sido afectado por conflictos externos a ella, en este caso conflictos armados de diferente naturaleza, así como un agente promotor de iniciativas educativas que buscan la transformación del ejercicio pedagógico en el marco del conflicto, y la creación de proyectos que promuevan la paz (Romero, 2011)

2.1.2.1. La educación como víctima del conflicto armado

Uno de los enfoques desde los que se aborda en la temática del conflicto extraescolar comprende el impacto que ha tenido la escuela en el marco de conflictos armados de distinta índole, ya sea por guerras civiles o violencia urbana como las pandillas de Centroamérica, específicamente en Honduras, El Salvador y Guatemala (ASDI, 2007). En este orden de ideas se consulta el documento *El impacto de la violencia de maras y pandillas en la educación en el Triángulo Norte de Centroamérica* escrito por Elena de Luis Romero, Rocío García de las Heras y Celia Fernández Aller (2019), en el que se muestra cómo la escuela ha sufrido diversas consecuencias por cuenta de la presencia de pandillas como la Mara Salvatrucha y la pandilla Barrio 18. De esta forma, el texto muestra cómo la presencia de estas pandillas ha causado una desmejora en la prestación del servicio por las amenazas constantes hacia los actores educativos, así como la deserción escolar:

Algunos de los efectos más directos y visibles de la violencia de maras y pandillas se relacionan con el aumento de la inseguridad y las amenazas dentro de los centros educativos a profesorado y alumnado, los ataques violentos y la pérdida de vidas [...]. El miedo a que los niños sean reclutados como miembros de maras o pandillas, tanto de camino a la escuela como dentro de las instituciones educativas, o que las niñas puedan ser objeto de acoso o violencia sexual, hace que muchas familias opten por dejar de mandarlos a la escuela, como mecanismo de protección (Romero et al., 2019, p. 17).

De igual manera, puede encontrarse en el texto *La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera*”, que es el tercer capítulo de un informe de la UNESCO (2011) titulado Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. (UNESCO, 2011) cómo la educación ha sido una de las grandes afectadas en los conflictos alrededor del mundo en materia de destrucción de infraestructura, desfinanciación de la educación y ataques contra la comunidad educativa en países como República Democrática del Congo, Myanmar, Filipinas, Afganistán o Uganda.

2.1.2.2. Propuestas pedagógicas para la paz desde las escuelas rurales

Otra de las perspectivas desde las que se ha abordado la educación y el conflicto extraescolar, es el papel que ha jugado la escuela como promotor de iniciativas de diferente índole, que buscan procurar un ambiente y una cultura de paz desde diferentes aspectos. Sin embargo, estas propuestas se pueden tomar desde diferentes aspectos teóricos y prácticos que de muchas formas contribuyen a la promoción de la paz en las escuelas. Nuevamente es necesario entender que cuando se habla de propuestas pedagógicas para la paz, no se está pensando en iniciativas que busquen solucionar conflictos endógenos de la escuela como peleas entre estudiantes, matoneo y demás; sino que se habla de iniciativas para la paz en el contexto de la violencia extraescolar que

ya fue definida. En ese sentido, la escuela puede verse como un escenario en el que surgen propuestas de diverso tipo que permiten abordar el tema del conflicto y la paz no sólo desde el punto de vista académico, sino desde el punto de vista práctico y social, ya que se promueven iniciativas que buscan la construcción de la paz en diferentes niveles.

El hecho de que haya falta de educación, que su acceso sea difícil para las mayorías y que, ligado a los factores socioeconómicos, sea de calidad discutible; hace que muchas personas se vayan voluntariamente a grupos armados y piensen que la única solución, tanto económica como social, sea la delincuencia o un conflicto bélico. De esta forma lo muestran Urbina et al., (2019) al declarar que se:

Destaca la vulneración de los derechos de los niños y niñas, quienes son en un gran porcentaje de las víctimas desplazadas como consecuencia del conflicto armado, esta población en especial debe adaptarse de forma abrupta a nuevas condiciones de vida que en muchos casos no ofrece garantías para su proyecto de vida, lo que los obliga en muchas ocasiones a incursionar en la ilegalidad y la indigencia (p. 224).

2.1.3. Escuela y conflicto (armado) en Colombia

Uno de los aspectos permanentes que ha estado presente en gran parte de la historia de Colombia ha sido el conflicto armado que se ha manifestado de diversas formas, ya sea como guerras civiles o enfrentamientos entre grupos armados. A saber, puede hablarse de conflicto interno en Colombia desde la guerra de los mil días en el inicio del Siglo XX, la violencia a mitad del Siglo XX, el conflicto armado con las guerrillas desde, por lo menos 1964 con la creación de las FARC, hasta el día de hoy donde hay varios actores armados en el territorio como el ELN, las BACRIM y los grupos narcotraficantes como el Clan del Golfo. En ese sentido, la violencia ha

sido una constante en Colombia que ha penetrado en la mayoría de los aspectos del país. (Informe de Derechos Humanos, 2012)

La educación no es una excepción a esto y tal y como se mostró anteriormente, existe una relación intrínseca entre conflicto armado y educación desde diferentes frentes como la afectación, las causas, así como las iniciativas pedagógicas alrededor de la construcción de la paz. En ese sentido, es clave entender las dos categorías estudiadas en este escrito, las cuales se deben analizar conjuntamente y para efectos del proyecto de investigación, se puede decir que estas dos categorías son interdependientes y complementarias. Esto debido a que la construcción de memorias sobre la paz y el conflicto tiene precisamente como objeto la guerra en Colombia y, así mismo, la educación misma se ha transformado y ha sufrido afectaciones a raíz del conflicto armado.

Ahora bien, tal y como lo muestra Restrepo (2015), la definición contemporánea de conflicto armado, que se entiende como guerra civil, no aplica para Colombia:

Conflicto armado interno" es el término contemporáneo que se utiliza para designar una situación de guerra civil. No es el caso de Colombia. Aquí no podemos hablar de enfrentamiento de dos sectores de la población que dirimen sus diferencias por las armas [...] De allí la premisa central que invoca este gobierno: en Colombia no hay un conflicto armado interno sino una amenaza terrorista [...] (como se cita en Lizarralde, 2015, p. 43).

De aquí que el conflicto armado en Colombia se puede abordar desde muchísimas perspectivas, pues ha durado bastante tiempo, pero para efectos de delimitación se tomará el periodo desde el 2010 en adelante.

2.1.3.1. La escuela como territorio de paz

Entender la escuela como un espacio de reconstrucción de la memoria y un territorio de paz, es uno de los ejes transversales que surgen a partir de los presentes antecedentes relacionados con las cátedras de paz y en coherencia con el objetivo de este ejercicio investigativo, ya que, pensar en las cátedras de paz como una propuesta curricular y pedagógica nos hace alusión a las escuelas o a los diferentes espacios formativos que se ocupan de aportar a la formación del sujeto la búsqueda para transformación social, como lo es en este caso la paz territorial.

Ahora bien, como se puede evidenciar en la revisión de antecedentes relacionados con las cátedras de paz, es notorio ver cómo la escuela juega un papel fundamental en la implementación de dichas cátedras, puesto que, al ser un lugar donde se da espacio tanto para la vida escolar como para la implementación de estrategias que concienticen la cultura de la paz, se podría hablar de la misma como un escenario de formación, mediación y construcción colectiva de experiencias que paulatinamente aportan a la transformación social, es decir, entender la escuela como el lugar donde prevalece la tolerancia, el respeto, la equidad, la igualdad de oportunidades y no se niega la existencia del conflicto, pero reconociendo que esta es la mejor manera de visibilizar lo que responde a la cultura de la paz.

Por lo tanto, desde una postura reflexiva y exploratoria, se puede afirmar que el integrar un pensamiento de construcción social en la propuesta curricular impartida por los establecimientos educativos es el principal fin de las cátedras de paz, advirtiendo que, el verdadero cambio social empieza en el momento que se involucra la participación del contexto educativo.

En otras palabras, aunque la cátedra de paz podría ser teorizada, lo ideal sería apuntar al trabajo de las cátedras de paz en los establecimientos educativos, sin reducirlo a la implementación

teórica de las guías, por tanto, debe ser una estrategia orientada a la reflexión, el diálogo y la construcción de saberes desde la intervención pedagógica de los docentes.

2.1.3.2. Educación en contextos de conflicto armado

Esta visión de educación en contextos de conflicto armado se da cuando surge la ley 1732 la cual ordena que debe ser incluido en los currículos de las I.E y de las universidades, contenidos que inciten a la buena y sana convivencia y al respeto. Está ley tiene como iniciativa crear en todo espacio educativo escenarios de buena convivencia donde prevalezca la armonía, el respeto por el otro y por sus diferencias además de generar estrategias que fomenten el compañerismo y la equidad. Esto posibilita que la educación se convierta también en un medio para la reflexión sobre todo aquello que se vive en el contexto, y al tiempo se generan espacios de memoria, paz y reconciliación.

La educación por sí misma debe dotar al sujeto de herramientas necesarias que le permitan reconocer la realidad que habita o le rodea, para ello es vital que cada uno de los integrantes de la sociedad nos reconozcamos como sujetos políticos pues ello conlleva a que demos una mirada profunda y ética a los derechos fundamentales y a las realidades que nos rodean, para profundizar un poco más acerca de la figura del sujeto político en América latina es importante destacar que:

Las formaciones de construcciones políticas son, entonces, articulaciones armadas por los sujetos para romper la universalización de la política hegemónica imperante; alternativas que no se revelan en amplios espacios, sino que sus apariciones están en lugares muy focalizados, villas, barrios, comunidades, sectores marginados o excluidos (Salazar, 2013, p. 10).

Es por ello por lo que atribuir al sujeto ciertas características se convierte en un trabajo fundamental de la educación, con el propósito de brindar herramientas políticas y subjetivas a las instituciones educativas para visibilizar el conflicto con una mirada crítica, social y ética.

2.1.3.3. Concepción de violencia en el contexto educativo

Paralelamente, el eje transversal se establece el concepto de violencia en el contexto educativo tanto en el ámbito nacional como en el internacional, ya que, dentro del aula la definición de la violencia como en hecho físico, social o histórico está incluida en el currículo y de forma muy tangente enseñada, pero ¿qué es lo que ocurre realmente con la violencia dentro y fuera del aula? acaso solo debe reducirse a los efectos de una violencia inmediateista como son los problemas de convivencia como malas palabras, agresiones físicas catalogadas en el manual de convivencia o actuaciones escolares inapropiadas en el ciberespacio, por ejemplo.

Ahora bien, en Colombia con el propósito de reconstruir la memoria para la restitución de los derechos en la comunidades desde el estado se proponen la Cátedras de paz que redireccione es decir el ejercicio de la cátedra de paz nos invita a salirnos del aula y a reconocer la violencia como una realidad social en el que cual las comunidades han sido afectadas desde lo físico, político, psicológico social, y que tiene así mismo múltiples repercusiones tan diversas como cada uno de los individuos que son afectados.

La Cátedra de paz en Colombia ha permitido visibilizar la violencia como un factor determinante en nuestras vidas como ciudadanos y entender de manera transversal que su práctica debe salirse del aula para hacer un rescate de la memoria y generar procesos de reflexión sobre la guerra que le permitan a los estudiantes empoderarse como ciudadanos y ser gestores de sus ideales como comunidad, tal vez en Colombia nuestras mismas circunstancias políticas nos ha llevado a ser conscientes de la necesidad de reflexionar sobre las violencias que producen los conflictos

armados, ¿es posible pensar que en el extranjero los migrantes colombianos víctimas del conflicto, sufren en sus escuelas de la carencia de una Cátedra para la paz?

2.1.3.4. El papel de la educación en el posconflicto.

Durante el gobierno de Belisario Betancur (1982 y 1986), se evidenció por primera vez al gobierno y a un grupo guerrillero sentados en una misma mesa para abordar un tema de interés nacional - la paz- (López, 1999). Y es que este concepto en su trasfondo para un país que se ha visto expuesto a los peores episodios genera temor, -tal como sucedió en la época donde la sociedad civil- se percibió como una utopía y aún en la actualidad hay quienes miran el proceso como algo inalcanzable. Si bien sabemos que la sociedad en general juega un papel fundamental, los medios de comunicación, la política, los grupos militares entre otros es importante preguntarnos ¿qué papel juega la educación? y esta pregunta resulta importante en la medida en que se piensa ¿por qué se habla de cátedras de paz en la actualidad educativa? y, realmente ¿dentro de estas conversaciones se trataron los aspectos educativos en pro del fin del conflicto?

Todos los escenarios juegan un papel importante en un proceso de paz, pero abordar este tema en la escuela se ha convertido en una tarea importante, pues permite ver el conflicto como un tema de estudio y no como uno que genere temor y rechazo. Lejos de pensar en esto como un adoctrinamiento, se debe de pensar en esta reflexión como algo que se debe generar en el espacio educativo. Es importante reconocer los acontecimientos que se han vivido y analizar las causas que llevaron a esto y la forma en cómo reaccionó la sociedad.

Es importante en este punto mencionar que “la educación constituye un pilar fundamental para conquistar la prometida —y en cierto sentido demandada— cultura de la paz y reconciliación” (Salazar & Marín, 2017, p. 1); es en esta medida que se convierte el espacio educativo en un

entorno que se ocupa en realizar una formación para la sana convivencia, pero donde también hace un ejercicio de memoria donde reconoce aquellos sucesos que han hecho parte de la historia y el cómo ésta ha permeado las diversas situaciones de miles y miles de familias.

2.1.3.5. Los procesos de paz como negociación política

En otras instancias, apoyados en los distintos procesos de paz adelantados en el territorio colombiano¹, se podría pensar que al ser estos en esencia una negociación política, requieren llegar a un mutuo acuerdo entre el gobierno y los grupos armados, como bien se sabe, la insurgencia y conformación de estos grupos al margen de la ley han tenido como propósito fundamental hacer respetar los derechos del pueblo frente a los injusticias políticas y militares que son imposibles de ocultar y se han repetido de generación en generación. Sin embargo, el propósito con el que estos se han dado a conocer al pueblo no solo ha dejado huellas de guerra y caos en el territorio colombiano, sino que al tiempo ha llevado a una discusión sobre lo que significa la democracia, la igualdad de oportunidades, la restitución de tierras y reconocimientos de las víctimas, etc. Lo que quiere decir que, hay muchos vacíos de por medio para alcanzar un verdadero diálogo de paz y una reinserción de aquellos excombatientes.

De acuerdo con lo anterior, desde los procesos de paz que han intentado llevar a cabo en Colombia, incluso en mesas de acuerdo internacionales como la de Viana España, encontramos

¹ Primera mitad de la década de los ochenta (1982-1986): La Uribe-Meta; Segunda mitad de los años ochenta (1986-1990): Algunos acercamientos y proceso de paz con el M-19 (1989-1990); Primeros años de la década de los noventa: procesos con el EPL, el Quintín Lame y el PRT en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente; Proceso de paz con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB) en Caracas y Tlaxcala (abril-junio de 1992); Proceso de paz con la Corriente de Renovación Socialista (CRS): entre 1993 y 1994; Finales de la década del noventa: acercamientos entre la administración Samper y el ELN en el Palacio de Viana (1997-1998); Proceso de negociación entre las FARC-EP y la administración Pastrana en San Vicente del Caguán (Caquetá, 1998-2002; Proceso de paz del gobierno Pastrana con el ELN; Primeros años de la administración Uribe: los diálogos entre el Gobierno Nacional y el ELN (2005-2008); Proceso de paz con las Autodefensas Unidas de Colombia-AUC (2003-2006) Y Ceremonia de firma del acuerdo final de paz ESTADO-FARC el 26 de septiembre de 2016.

como segundo eje transversal los procesos de paz como una negociación política, pues, dentro de estas es indispensable ver como:

Los acuerdos hacia la paz son la coyuntura de oportunidad para contribuir a fortalecer estas luchas. En este escenario, las armas no son necesarias: lo importante es el despliegue de la fuerza de la sociedad, fundamentado en la justeza de sus reivindicaciones y en la solidez de sus organizaciones (Zuluaga, 2015, p. 41).

Es decir, ver el proceso de paz como una negociación política que se olvida de las necesidades humanas por las que afrontan los reinsertados, resulta siendo un acto deshumanizado que solo se ocupa de los intereses particulares y al tiempo responden escasamente a las necesidades de las corporaciones gubernamentales, queriendo atribuir dichos diálogos como un logro de los períodos presidenciales del momento, generando solo así mayor tensión al pueblo y mayor poder a la guerra, ante esta situación cabe la pregunta de comprender si ¿la escuela puede ser un espacio donde se tenga en cuenta la humanización y reflexión de los reinsertados? Debido a que la escuela podría ser un escenario donde se le devuelva la humanidad a aquellos que han habitado espacios de guerra pues se debe en ella reflexionar sobre las causas de su accionar y también del papel que cumplieron estos en la guerra y la necesidad que tiene la sociedad de construir memoria, reparar y perdonar.

Por tanto, los acuerdos de paz revisados desde la década de los ochenta² hasta gran parte de la década de los noventa, han sido contemplados como iniciativas carentes de políticas que otorguen garantías a largo plazo para la reincorporación a la vida social, puesto que, no es un secreto asumir que estos sujetos han perdido algunas habilidades sociales por estar inmersos en el

² Primera mitad de la década de los ochenta (1982-1986): La Uribe-Meta; Segunda mitad de los años ochenta (1986-1990): Algunos acercamientos y proceso de paz con el M-19 (1989-1990);

manejo de las armas y la violencia territorial, además de que, se pone en juego otros factores que han permeado estos grupos armados como lo es la delincuencia, el narcotráfico, explotación de recursos naturales, etc. Para ello, es relevante revisar cómo la escuela puede abordar estos aspectos que resultan ser tan complejos y estructurales desde el reconocimiento del territorio y la reconstrucción de la memoria. Por tal motivo, en el contexto colombiano el modelo de guerra se ha dado en un entorno ilícito que olvidó su propósito fundamental, “sino que es necesario revisar previamente, el modelo de guerra que han desarrollado, en perspectiva con las demás guerrillas colombianas, para desde ahí, ubicar pistas de comprensión y análisis” (Narváez, 2015, p. 46).

2.1.3.6. El papel de la sociedad civil y la escuela en los procesos de paz.

Reflexionar sobre los procesos de paz en Colombia obliga a indagar sobre múltiples particularidades que han rodeado la consecución de la paz en el proceso de consolidación del proyecto de nación, en este orden de ideas se requiere hacer una revisión histórica a partir de todos los registros documentales que se han escrito sobre los múltiples procesos de paz en su respectivo momento. Para (Castaño, 2012) esta revisión permite realizar un diagnóstico histórico de una manera detallada, también permite revisar las intencionalidades políticas de cada uno de los actores, incluyendo en estos la escuela como institución dentro de cada uno de los procesos, para determinar cuáles acciones han sido positivas y cuáles negativas y cuáles se podían rescatar para otras iniciativas futuras.

En este punto, es importante resaltar que gracias a la diversas comisiones, tanto nacionales como internacionales, fue posible establecer un curso para el proceso en el cual se plantearon propuestas políticas concretas que desafortunadamente no fueron debidamente acogidas o analizadas por las partes y es aquí en donde se debe resaltar que más importante que la

conveniencia política o económica en un proceso de paz es la participación de la sociedad civil y de la escuela como institución social, tal como lo evidencia Barajas (2016) fue gracias a la insistencia de la comunidad internacional y luego a la participación activa por medio del plebiscito por la paz, donde la población civil manifestó claramente su apoyo a las negociaciones y a no desistir del proceso, y al tiempo se puso en claro que la población no quería ser un espectador de las noticias de la paz, por el contrario, quería estar enterado de los detalles, de los acuerdos y los documentos e incluso aportar en la construcción de los mismos, todo esto cambió las cargas del proceso, ya no eran dos grandes partes negociadoras sino tres partes negociadoras: gobierno, ELN y sociedad civil, y se podría afirmar que esta última fue adquiriendo el mayor peso en el proceso por su persistencia e insistencia en el mismo.

2.1.3.7. La escuela como un espacio de reflexión y transformación de ciudadanos

La educación se encuentra en un tránsito hacia una nueva comprensión desde la óptica de la enseñanza para el ejercicio de la ciudadanía, esta cumple un papel trascendental en el intercambio y la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende más allá de las asignaturas fundamentales, este tipo de ejercicio bajo la producción social, cultural y política, permiten y obligan a la escuela a replantear sus objetivos, impulsando la formación de estudiantes capaces de desarrollar pensamientos críticos de la realidad, repercutiendo asertivamente en los cambios sociales y en las actuaciones culturales de los ciudadanos.

Repensar este tipo de estrategias por parte de la escuela, permiten imaginar nuevos lenguajes y nuevos significados para recrear una nueva realidad desde los escenarios pedagógicos, para en este sentido retomar las palabras de Mayorga (2017) cuando afirma que “el desarrollo de estas apuestas didácticas puede ser desde el “arte, el cine, la literatura, la tecnología y las

artesanías” (p.148), siendo estos espacios de construcción conjunta donde actúan las emociones, la creatividad y la transformación el lugar para el reconocimiento de las subjetividades ocasionadas por el fenómeno de la guerra.

2.1.3.8. El contexto educativo y su protagonismo en la reparación y no repetición

Hablar de memoria es remitirse a hechos y situaciones que conllevan, en este caso, a las actuaciones violentas y hechos victimizantes, pero también, estrategias de resistencia, reparación, no repetición, etc. por ello, la aglomeración de artículos donde se habla de este tema es fundamental en la construcción de un eje transversal que evidencie la memoria como factor común dentro del contexto educativo y el respeto de los derechos humanos, por lo tanto, Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos: una construcción que apela por ejemplo: a la Memoria y la Justicia, es un artículo que según Cabezudo (2020) propone que:

Educación en y para “la memoria histórica en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente es sólo posible desde un enfoque crítico, profundo y responsable sobre la actualidad que compartimos y la época histórica en que nos ha tocado actuar” (p. 544).

También, se recalca la importancia de la verdad y todo lo que acarrea conocer hechos que dan una mirada más profunda sobre el tema y una perspectiva histórica a nuevas posturas, situaciones que van más allá de un currículo y que tiene cabida en el discurso del maestro, puesto que los estudiantes van predispuestos a entender, también deben ir dispuestos a conocer lo que ha pasado y darle nombre a las situaciones para que no se repita tal suceso, tal como lo propone Bascuñán (2018) El artículo titulado “Educación en Derechos Humanos en el contexto de postdictadura en Chile. La propuesta desde el sitio de memoria parque por la paz villa Grimaldi” que en memoria de muchas personas víctimas de la dictadura vivida a lo largo de su historia, es

decir, en plasmar por medio de un parque simbólico las personas caídas en batalla, al mismo tiempo, afirma que se debe asumir una postura de construcción y de memoria simbólica que toda persona que llegue, puede evidenciar que son honrados por su buena labor y que no se olvida por más tiempo que pase, por lo anterior, propone que:

La construcción colectiva de esta memoria nos convoca no solo a mantener el testimonio como referente, sino que, a la vez, es nuestra misión presentarla a quienes se acercan a este sitio, vinculando aquello iniciado en el pasado y en un continuo sociopolítico y cultural que nos alcanza hasta hoy (Bascañán, 2018, p. 110)

Por último, la reparación y no repetición, es tarea de todo investigador y persona preocupada por su futuro, además, encontrar textos que evidencian factores comunes en temas de la memoria llena de esperanza a aquellas personas que se preocupan por la educación de jóvenes que son formados en instituciones educativas de zonas golpeadas por la violencia y que la memoria propone dentro de sus componentes, el conocer y no repetir.

2.1.3.9. La construcción de subjetividad a partir de los discursos pedagógicos de la paz

Existe una relación clara entre narración y construcción de nuevas subjetividades, que permite ver en la oralidad una fuente para reconfigurar algo que se ha roto o que alguien ha dañado, tal como lo señalan Ortega et al. (2014) “las configuraciones de la cultura y, por consiguiente, en los repertorios de discursos, prácticas y significaciones que median los procesos de constitución de subjetividad y de interacción en diferentes ámbitos de la vida cotidiana” (p. 8), llevan a percibir la importancia de realizar procesos de socialización con las víctimas de la violencia, que les permita comprenderse a la luz de sus propias palabras.

Para Mayorga et al (2017) en el texto *Para la Guerra Nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s)*, se observa cómo a partir del lenguaje de las ciencias sociales, la literatura, la tecnología e informática y las matemáticas permiten una configuración de subjetividades implicadas en procesos de apropiación material y simbólica del territorio, el reconocimiento del otro desde su condición de sujeto víctima y el posicionamiento frente a las formas y los canales a través de los cuales se produce y circula la información, contextualizan a las ciencias para que estas estén al servicio de la reivindicación de los derechos de las personas, que en este caso de estudiantes víctimas del conflicto armado de Colombia.

En varios escenarios donde se trabaja desde la pedagogía de la oralidad se evidencian procesos de construcción y deconstrucción de subjetividades, entendidas estas como nuevas formas de ficción (nuevas verdades) que comprometen a los actores con sus proyectos de vida.

Actualmente la psicología, la sociología, la antropología, el periodismo y la propia historia han generado conceptualizaciones y técnicas que hacen de estas premisas, la memoria y la subjetividad (Ringuelet, 2013), dos ingredientes fundamentales para conocer la significación de la acción social presente y pasada, se podría decir que resignifican la realidad y la ponen en una dimensión que permite darle sentido a la vida.

En este sentido, la educación no solo hace parte de una sociedad, sino que está inmersa en la cultura, en la ética y la política de una nación, por lo tanto, tiene mucho que decir en la construcción de la paz y democracia del país, posee una fuerza que emana de su ontología misma que sería la de formar personas íntegras, capaces del diálogo, de formación de sujetos con espíritu crítico, con comprensión de lo que ha sucedido en la historia y en las entrañas del conflicto de Colombia.

2.1.3.10. Las negociaciones de la Habana, un escenario para la reconciliación

La paz es un proceso que debe estar encaminado a eliminar de la sociedad las enormes desigualdades, para este proceso se requiere que exista un compromiso social que permita un bienestar general. En este sentido, darles una mirada a los acuerdos de la Habana, permite inferir que es la terminación a más de 5 décadas del conflicto armado entre el gobierno colombiano y las FARC, disputa que ha dividido a Colombia y que en cierta medida ha rezagado a buena parte del país por cuenta de la violencia. Según Gallego (2016) “llamamos proceso de paz al largo camino que emprenden las partes en conflicto en procura de poner fin a la guerra por medios no violentos (la palabra, el diálogo, la política)” (p.162).

Este espacio histórico desde las perspectivas anteriores, orientan una nueva oportunidad para construir una sociedad más justa, equitativa, participativa e incluyente para los colombianos, dando reconocimiento y garantías para los ciudadanos desde la verdad, la justicia, la reparación que ponen fin al conflicto armado. La consecución de estos esfuerzos que orientan la recuperación de la paz ha impedido que haya menos víctimas ocasionadas por esta disputa armada, permitiendo reconocer las responsabilidades por parte de todos quienes participaron en el conflicto. Para Harto de Vera (2018) la implementación de los acuerdos fue “necesario tener en cuenta el escenario en el que se van a llevar a cabo las acciones, actuaciones y políticas públicas de paz” (p. 341), ya que no se puede desconocer que el contexto colombiano ha existido en sus territorios una rica diversidad de realidades socio espaciales, teniendo en cuenta que han existido sectores de la población que han sufrido con mayor rigor los efectos del conflicto y es allí donde es necesario redoblar el conjunto de esfuerzos para restablecer la sana convivencia en estos territorios.

Ahora pensar en la escuela como un eje importante en la integración de estos espacios donde su “principal propósito está en construir la paz mediante un ambiente de perdón y

reconciliación entre toda la sociedad colombiana” (Castañeda, 2014, p. 46), permite ver la pedagogía como una herramienta de planeación, acción y reflexión, ya que son acciones que promueven e impiden el surgimiento de nuevas formas de violencia.

2.1.3.11. Un acuerdo de paz desde lo plural y diverso del territorio colombiano

Hablar de paz en Colombia es remitirse a múltiples procesos de paz que se han desarrollado a lo largo de la historia³, evidenciando de manera recalcada la inmadurez de cada uno de los procesos y el sin fin de documentos que se sepultan apenas comienza un nuevo gobierno, políticas que buscan alejar las armas de guerra y tener como objetivo el diálogo que no se ven con buenos ojos ni el gobierno ni los grupos guerrilleros, por lo tanto, hay puntos en los acuerdos de paz que han sido fundamentales como, el perdón, restitución de tierras, fosas comunes, aceptación de cargos, entre muchos otros por parte de la guerrilla, pero al mismo tiempo, el incumplimiento de los acuerdos y beneficios que se otorgan a favor de las guerrillas se pone en duda cuando hay un gobierno que invierte más en guerra que en educación.

Sin embargo, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos entre el periodo del 2010 - 2018 se realiza un proceso que da como resultado un acuerdo de paz que se firma entre el gobierno y las FARC-EP, al mismo tiempo, las investigaciones bajo estos temas toman fuerza y es cuando García Restrepo, (2019) “utilizan el término «diplomacia rebelde» para referirse a las relaciones estratégicas entre insurgentes y actores internacionales, con el fin de conseguir objetivos políticos y militares en tiempos de guerra” (p. 1), todo ello, hace referencia a las técnicas no violentas que se pueden generar en medio de negociaciones de paz, así pues, se toma de manera general un

³ Ver nota al pie de la página 48.

proceso de paz que se había buscado por mucho tiempo y la importancia de la diplomacia al momento de crear los acuerdos para su posterior firma.

Al mismo tiempo, Harto De Vera, (2018), propone explorar una pluralidad y diversidad de territorios que deben ser tenidos en cuenta al momento de firmar el acuerdo de paz, puesto que Colombia cuenta con muchas zonas geográficamente con índices de violencia más altos que otros lugares, es importante contar con dicho tema y cómo se puede abordar en cada uno de estos espacios el tema de la paz, por ello, Harto de Vera, (2018) afirma que:

Se trata de poner de manifiesto la ineludible necesidad de que para la implementación de los Acuerdos de Paz es necesario tener en cuenta el escenario en el que se van a llevar a cabo las acciones, actuaciones y políticas públicas de paz” (p.1).

Por último, se propone que “se identifica la importancia de pensar el lugar del autocuidado y la reflexividad del profesional en los procesos de intervención con víctimas, debido a los riesgos emocionales que genera este escenario social” (Torres Gómez, 2007 p.1).

2.1.3.12.La sociedad civil centro de los procesos pedagógicos para la construcción de paz

No es ajeno a los colombianos que los medios de comunicación y los asistencialismos han jugado un papel muy importante en la manipulación y alienación de la ciudadanía, ha habido formas tácticas históricas del poder político y económico que han servido de cortina de humo para conducir las conciencias de los habitantes de este país y que termina en un desconocimiento de los derechos que tienen los ciudadanos. En esta cuestión señala Manrique (2015) señala que:

La Sociedad Civil debe ser entendida como aquella parte de la representación más íntima de lo social, desde la familia como núcleo principal, hasta tocar esferas de participación en masa como condición innata del ser, que buscando transformaciones intencionales o no contribuyen en la construcción social, política y económica del Estado (p.19).

Por eso es importante repensar la intervención en lo social, desde diferentes esferas de la misma, una de ellas la educación, analizar de qué forma las víctimas del conflicto armado, los líderes sociales, los estudiantes y la sociedad en general se piensan la construcción de una paz estable y duradera; aquella donde intervengan diferentes voces: niños, jóvenes, adultos, familias, etnias que puedan tener un reconocimiento y participación en la edificación de la paz desde lo micro y lo macro social. No obstante, y a pesar de los esfuerzos realizados continúan innumerables peligros y amenazas contra la ciudadanía, permanecen las masacres, los asesinatos de líderes sociales, “la confrontación militar sigue causando víctimas de lado y lado incluyendo la población civil” (Higueta, 2014, p. 16).

Desde una mirada crítica podría decirse que los acuerdos finales de paz de la Habana tienen un débil apoyo de la ciudadanía, sin embargo, es importante resaltar que “son las comunidades afectadas las que marcan la dirección, los métodos y el ritmo mismo de sus cambios en los niveles personales, relacionales, culturales e institucionales” (Hancock, et al, 2007, p. 27).

2.2. Marco Legal

Desde el marco legal de la Educación con calidad, se buscan estrategias pedagógicas innovadoras que involucren a todos los actores sociales en la construcción de ciudadanía desde la escuela, planteando problemas reales que afectan a los integrantes de estas comunidades, con el

propósito de trazar solución efectiva que permita cambios positivos en el actuar de los niños, niña y adolescentes fortaleciendo su concepción de ser integral a través de la práctica de valores personales y sociales que le permitirán transformar un mundo con oportunidades en la búsqueda de su proyección de vida.

El Ministerio de Educación Nacional establece las reglas aplicables al servicio público educativo. La educación en Colombia. La Constitución Política Colombiana de 1991 en su artículo 67, precisa la idea del Estado en la educación así: “La Educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia: y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la preparación del ambiente”.

Conforme con la disposición constitucional de 1991 y con fundamento en un amplio sumario de concertaciones y coherencia entre numerosos enfoques y predisposiciones sobre el progreso educativo del estado, se expuso en 1994 la Ley General de Educación: Ley 115 de 1994.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 el “currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional; el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”.

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que

contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Artículo 1, parágrafo 2 de la ley 1732 del 1 de septiembre del 2014) En el año 2016, la Cátedra de la Paz es en Colombia una realidad documental, consagrada en la Ley 1732 de septiembre de 2014 la cual establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.

El Decreto 1038 de mayo de 2015, reglamenta la Cátedra de la Paz para las instituciones educativas de preescolar, básica y media, de carácter oficial y privado, cuya obligatoriedad está contemplada en el artículo 1 del Decreto, mientras el artículo 3, define su implementación en el Plan de estudios para antes del 31 de diciembre de 2015, integrando la asignatura a cualquiera de las áreas fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

La Política Educativa del Ministerio de Educación Nacional, es exigente para la educación en realizar una contribución sustancial un transcendental senda hacia la paz, que permita reformar la sociedad colombiana, de esta forma, se suscita la educación para la convivencia pacífica con eficacia, situando a los y las estudiantes en un sumario de aprendizaje interactivo y dinámico, avivando en ellos el discernimiento y la necesidad de investigar en temáticas indefectibles para su desarrollo y perfeccionamiento propio así como a nivel social, así podemos decir, que ensanchen prácticas, destrezas y habilidades en pro de los derechos humanos, la libertad, la armonía, la cooperación y todo aquello que los acarree a convertirse en excelentes seres humanos, respetuosos de sí mismo, de los demás, de las diferencias, ejerciendo valores éticos y honestos que los convierta en excelentes ciudadanos, haciéndose ineludible reunir el contenido de reconocer,

distinguir, aceptar y aprender del histórico acerca del conflicto e incorporar una lugar común en temáticas de las propuestas de paz que tienen y existen en la institución educativa el cual es legalmente enfocado a las necesidades ajustadas, complementándolo y direccionándolo con objetivos puntuales y necesarios que se deriven valoraciones de la cátedra de la paz y la educación para la paz se logre armonizar transversalmente la vida institucional con el aula, dicho de otra manera, que el transcurrir en la realización de la clase este inmerso la temática del conflicto armado del país, su historia y su transcurrir a través del tiempo, con todos sus consecuencias y sus arrosos por solucionarlos.

Capítulo 3. Método

3.1.Método de investigación

La investigación encaminada al proyecto sombrilla procesos educativos para la diversidad y la transformación cultural y a la sub línea experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial se enmarca en el paradigma histórico- hermenéutico y de enfoque mixto, pretendiendo analizar las múltiples formas en que las poblaciones educativas interpretan sus realidades dentro de sus múltiples contextos.

Al orientar esta investigación desde el enfoque mixto se hace importante retomar como eje fundamental ya que se hace vital no solo indagar sobre los hechos sino también en reflexionar y cuestionar la interpretación que hacemos sobre aquellos datos que hacen parte de la investigación. Igualmente, se determina que se debe tener en cuenta que no se da un proceso lineal, pues se podría decir que este se da de forma circular donde si es necesario regresar a etapas previas es posible hacerlo. En este enfoque se da lo que los autores plantean como “inmersión inicial en el campo” es decir que acá el investigador “se sensibiliza con el ambiente en el cual llevará a cabo el estudio identifica a los informantes [...] brindar información y que guíen al investigador por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la investigación, [...] verificar la factibilidad del estudio.” (Hernández et al., 2010, p. 40). Con ello se logra que el investigador se apropie o genere una conexión con aquello que está investigando.

De lo anterior, es importante reconocer que el enfoque mixto juega un papel fundamental aspectos como: la lectura del contexto y la vinculación que tenga el investigador con este. Pues se requiere que haya una participación, en ella se da “la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos

más bien subjetivos)” (Hernández et al. 2010, p. 41). Este enfoque más que dar resultados esperados busca reconstruir la realidad a partir de la participación de la comunidad, en él no se pretende un trabajo que inicie desde las partes sino al contrario se estudia y analiza desde un todo.

Lo anterior conllevó a analizar cómo desde el enfoque histórico- hermenéutico se puede realizar el estudio, la investigación asociada al proyecto sombrilla pues se reconoce que dentro de los objetivos de esta se encuentra no solo identificar y caracterizar sino también promover y contribuir en aquellos espacios y acciones pedagógicas que tengan un vínculo con los escenarios de memoria, paz y conflicto.

3.2. Metodología

La metodología que se implementó en el proyecto correspondió a la Sistematización de experiencias, pues pretendió abordar y estudiar la práctica docente y el análisis de las realidades educativas orientadas a las memorias y la paz territorial, por tanto, asumir la narración, el diálogo y la relación interpersonal entre sujetos que buscan la paz territorial como una experiencia significativa intercultural. De tal suerte, dicho orden orienta la sistematización logrando proponer una alternativa de mejoramiento a una problemática social se requiere visibilizar y divulgar el conocimiento teórico y al tiempo compartir aquel que hace parte del proceso práctico y reflexivo. Sin embargo, hay que advertir que la sistematización de experiencias no es un ejercicio fuera de lo común, sino por el contrario, contempla el accionar de aquello que surge desde la cotidianidad y simultáneamente se le otorga significado y comprensión.

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias parte de la discusión y la crítica realizada a temas que provienen de la intervención colectiva y social, resulta ser entendida como la:

Modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativas), que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben (Torres, 1999, p. 7)

Al respecto conviene decir que, no se puede pensar en la sistematización de experiencias sino se cuenta con una o varias experiencias cargadas de valor e interacción social, debido a que, con esta no se busca sintetizar o suprimir el lado humano que hay detrás de la producción egocentrista del conocimiento, por el contrario, ordenar experiencias que conlleven el mostrar la carga cultural y crítico-social que aguarda la realidad, junto con sus diversos criterios cambiantes y superfluos que son vistos como el resultado de una memoria social, colectiva e histórica.

En esta apuesta entenderemos por sistematización a “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social para nuestro caso educativas” (Torres, 2011, p. 3), que permite buscar una nueva producción de conocimientos, pero principalmente un acompañamiento pedagógico a las comunidades, de tal manera que se puedan evaluar las prácticas de intervención que se hicieron y se hacen en los temas de memoria y paz en situaciones de conflicto y post acuerdos en el campo educativo.

Una vez conocidos los objetivos de la investigación se toma la decisión de rastrear los antecedentes del año 2010 a la actualidad año 2021. Un primer acercamiento al problema de investigación se realizó bajo la búsqueda de estudios previos que se han abordado desde apuestas investigativas nacionales e internacionales con relación a las categorías de educación para la paz, educación y conflicto, cátedras de paz en Colombia y pedagogías de la memoria y la paz, seguidamente se analizaron aquellos ejes temáticos entorno a los cuales se articula la apuesta de exploración.

La sistematización entonces requiere de un reconocimiento de los presaberes de las personas y las comunidades y sus interpretaciones sobre la memoria y la paz desde la escuela, aunque no se queda ahí, pues se necesita pasar a una postura reflexiva y crítica de las realidades abordadas: en las palabras de (Torres, 2011) “este primer rasgo nos sitúa en un nivel epistemológico [...] y exige una posición consciente sobre el dónde, para qué y cómo se producen los saberes y los conocimientos sobre lo social” (p. 3).

3.3.Enfoque

El proyecto será realizado mediante el empleo de instrumentos basados en un enfoque de investigación mixta, ya que su empleo nos permite hacer uso de diferentes clases de técnicas que posibilitan la consecución de los objetivos propuestos. Cabe destacar que este tipo de enfoque investigativo ha venido teniendo un mayor auge en investigaciones realizadas en diferentes campos, como el educativo, enfermería, estudios de mercado, etc, como se evidencia a continuación cuando Christ (2007), argumenta que “la investigación mediante métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años, y los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios, han sido comunes y concurrentes” (p.17).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que:

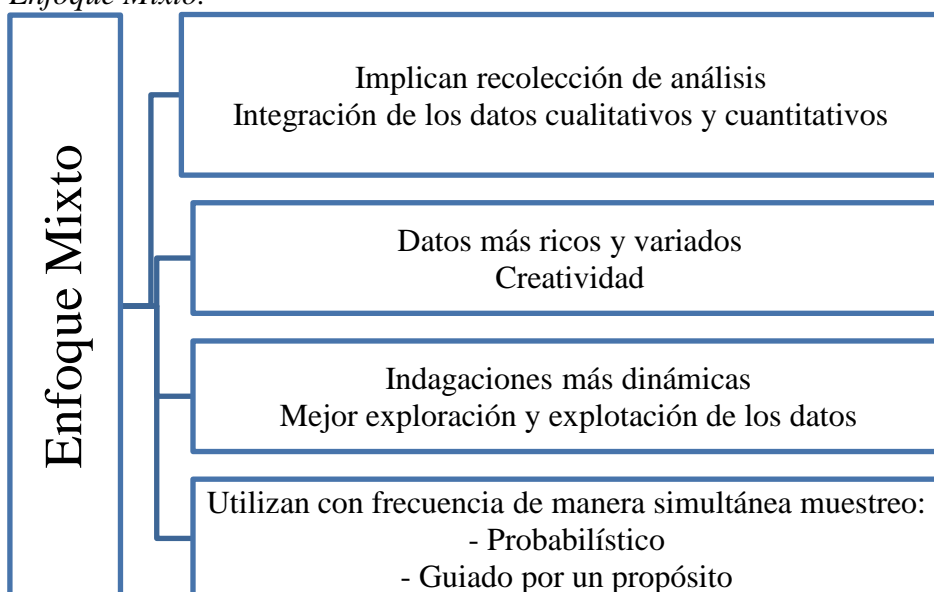
El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (p.755).

Del mismo modo, declaran que:

Los diseños mixtos complejos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. También se les denomina diseños de triangulación (término que también se aplicaría, en todo caso, a los diseños en paralelo). En los diseños mixtos complejos, ambos enfoques se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, a al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p.784).

Por consiguiente, el empleo de este tipo de método en la investigación permite realizar un estudio más eficaz del objeto de aprendizaje con la intención de poder tener resultados que permitan conseguir llegar a dar respuesta a los objetivos propuestos en el presente proyecto.

Figura 1
Enfoque Mixto.



Nota: La figura muestra un mapa conceptual con las características de los enfoques de investigación mixtos. Adaptado de Metodología de la Investigación; (Hernández et al, 2010, p.545).

3.4. Población y muestra

La población objeto de estudio del presente trabajo investigativo (ver tabla 1) se determinó bajo la premisa de articulación y relación que existe entre los investigadores y sus zonas de trabajo y problemáticas. Las instituciones involucradas se caracterizan a continuación:

La I.E.R Palomos es una institución educativa de carácter oficial, se encuentra ubicada zona rural en el corregimiento Los Palomos del municipio de Fredonia, Suroeste Antioqueño, aproximadamente a una distancia de 10 Kilómetros de la cabecera municipal, por la vía que de Fredonia conduce a la ciudad de Medellín.

El Centro Educativo San Francisco está ubicado en Corosal-Sucre. Zona especialmente dedicada a la labor agrícola y agropecuaria. Sus habitantes viven de la siembra de maíz, yuca, ñame, ajonjolí, tabaco, berenjena, ají dulce, hortalizas en general que se pueden dar en el medio y de la cría de animales; ganado, carneros, muchas clases de aves, apicultura y la piscicultura.

La Institución Educativa Débora Arango Pérez se encuentra ubicada en el municipio de Medellín. Cuenta con 1100 estudiantes aproximadamente perteneciente al departamento de Antioquia, municipio de Medellín, ubicada en el sector Mano de Dios - AltaVista, en la Calle 118 N° 103-160, Barrio Belén, corregimiento de AltaVista, está localizada al suroccidente de Medellín, a 9,4 kilómetros del área urbana.

De acuerdo con el PEI de La Institución Educativa San Helena y la página web de la secretaria de educación del Guaviare, el centro educativo se encuentra ubicada en el centro poblado Puerto Cachicamo, Guaviare perteneciente a un caserío del municipio de San José del Guaviare, esta se localiza por carretera destapada a más de 5 horas del casco urbano y en voladora a 2 horas

bajando por el río Guaviare, es de carácter mixto. A continuación, se discrimina la población y muestra global:

Tabla 1.
Población.

POBLACIÓN						
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	Nº GLOBAL DE GRADOS	Nº GLOBAL DE ESTUDIANTES	Nº GLOBAL DE PROFESORES	Nº DE GRADOS DE PRIMARIA	Nº DE GRADOS DE BACHILLERATO	Nº GLOBAL DE ADMINISTRATIVOS
Institución educativa Santa Helena Puerto, Cachicamo San José del Guaviare	12	221	7	6	6	3
Institución educativa Rural Palomos, Fredonia Antioquia	12	246	18	6	6	2
Centro Educativo San Francisco	10	217	14	6	4	1
La Institución educativa Débora Arango Pérez	3	90	49	3	0	3

Dentro de la caracterización de la muestra escogida, se evidencia una heterogeneidad particular de cada contexto. Se buscó poder declarar unos grados de similitud de variables y categoría como edad, grados académicos y número global. Además, la intención de transversalizar las percepciones del conflicto de manera a priori, ya que de manera directa los docentes investigadores manifestaron conocer y reconocer los potenciales estadísticos pensados para el estudio y descripción de los mismos.

Tabla 2.
Muestra global

MUESTRA							
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	GRADO (O) A LOS QUE SE IMPLEMENTARON LOS INSTRUMENTOS	Nº DE NIÑAS	Nº DE NIÑOS	Nº DE PROFESORES	Nº DE ADMIN	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
Institución educativa Santa Helena Puerto, Cachicamo San José del Guaviare	7° y 8°	2	5	2	1	X	X

Institución educativa Rural Palomos Fredonia Antioquia	9°	6	4	3	1	X	X
La Institución educativa Débora Arango Pérez	PRIMARIA	4	4	1	2	4	7
Centro Educativo San Francisco	8°	4	3	1	1	X	X

3.5. Categorías / Variables

Para esta investigación se identificaron categorías y subcategorías de análisis donde se relacionan entre los conceptos de teóricos y los instrumentos seleccionados. Es necesario recordar que según Strauss & Corbin (2002), las categorías son conceptos “derivados de los datos que representan fenómenos. Ellos, describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados. El nombre escogido para una categoría parece ser por lo general el que mejor describe lo que sucede” (p. 124). A continuación, la tabla de matriz de análisis categorial caracteriza la articulación teórica y procedimental de la investigación:

Tabla 3
Matriz de análisis categorial

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN U OBJETIVO	CATEGORÍA	GRUPO O SUJETOS DE REFERENCIA	TÉCNICA / INSTRUMENTO	REFERENCIA TEÓRICA (SOBRE TÉCNICA E INSTRUMENTO) VINCULADA (¿Qué es?)
			TÉCNICA E INSTRUMENTOS	
<p>PREGUNTA: ¿Qué se entiende por educación para la paz en contextos de conflicto armado?</p> <p>OBJETIVO: Establecer definiciones situadas sobre educación para la paz en contextos educativos que vengán implementando cátedras de paz en lugares de Colombia donde hay presencia de actores del conflicto armado.</p> <p>La cátedra de paz se inscribe en las Instituciones con la finalidad de que estas sean creadas de forma autónoma creando con ello espacios de memoria y paz para el contexto que la habita, ¿en realidad ha sucedido esto o por el contrario se ha convertido en un trabajo de cartilla?</p>	<p>La escuela como territorio de paz</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista</p>	<p>DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.</p>
		<p>PROFESORES</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	<p>Kuznik, Anna, & Hurtado Albir, Amparo, & Espinal Berenguer, Anna (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, (2),315-344. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 1889-4178. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015</p>
		<p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	<p>Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i>, (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802</p>
	<p>Educación en contextos de conflicto armado</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	<p>Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i>, (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802</p>
		<p>PROFESORES</p>	<p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Guía o protocolo de observación</p>	<p>Guillermo Campos y Covarrubias, Nallely Emma Lule Martínez La observación, un método para el estudio de la realidad. <i>Revista Xihmai VII</i> (13), 45-60, enero-junio de 2012</p>
		<p>DIRECTIVOS</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	<p>Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i>, (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es.</p>
<p>Procesos de paz en Colombia (diferentes al proceso de la Habana)</p>	<p>Concepción de violencia en el contexto educativo</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	<p>Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i>, (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802</p>

		PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
		DIRECTIVOS	ENCUESTA Formulario de encuesta	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es .
	El papel de la educación en el posconflicto	PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
	Los procesos de paz como negociación política	PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
	El papel de la sociedad civil en los procesos de paz	PADRES DE FAMILIA	ENCUESTA Formulario de encuesta	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es
		COMUNIDAD, ETC	ENCUESTA Formulario de encuesta	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es

3.6. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos aplicados buscan lograr conocer estas experiencias y se determinan a la aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas, las cuales permiten dar un enfoque de corte cualitativo a la recolección de la información y hacer intervención directa con los docentes, estudiante y padres de familia implicados en el proceso de indagación e investigación, construyendo así la una memoria colectiva que aborde la problemática del conflicto extraescolar y armado dentro del contexto.

De igual forma, los instrumentos a aplicar determinan un estudio interpretativo dentro de las realidades de contexto y de ello lograr reconocer las experiencias anidadas en las percepciones subjetivas y colectivas de los agentes educativos estudiados. Así, estos instrumentos se soportan bajo consentimientos informados (ver anexo A) y permiten el proceso de recolección de la información y hacer intervención, indagación e investigación, (Ver anexo B) entendiendo así el accionar por consolidar una memoria colectiva que aborde la problemática del conflicto extraescolar y armado dentro del territorio, además de la comprensión, permite realizar una reflexión-crítica frente a ciertas situaciones.

Encuesta: Según Grasso (2006) “es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas” (p. 13). Con relación a lo anterior se plantea realizar a los estudiantes una encuesta con el fin de identificar el nivel de desarrollo en competencias comunicativas que poseen los estudiantes.

Por otro lado, Díaz de rada (2002) declara que “es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados”

(p. 2). Por consiguiente, la técnica de la encuesta en este trabajo de investigación aplicada bajo el enfoque cualitativo pretendió conocer las actitudes, prejuicios y conceptos de los estudiantes con respecto a la expresión oral y producción escrita en inglés y la motivación por el uso de la tecnología pues, “con la encuesta se trata de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en esta investigación, y esto sobre una población o muestra determinada” (p. 2).

Entrevista semiestructurada: Para Hernández (2014), se “fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (p. 403), como lo indica el autor, este tipo de instrumento se utiliza cuando el problema de estudio es difícil de identificar o de observar.

Igualmente, para Hernández (2014), el cuestionario es el “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” entre tanto las preguntas abiertas corresponden a que “no delimitan las alternativas de respuesta. Son útiles [...] sobre las posibles respuestas de las personas” (p. 220).

La herramienta utilizada fue el software **MAXQDA** cuya función principal se determina por el análisis de información cualitativa, logrando establecer categorías, códigos y frecuencias de equivalencia y similitud. Dicho software logró reconocer y estudiar grados estadísticos propios de la investigación conceptual, propios de las prácticas docentes, imaginarios sociales, categorías, código de frecuencias, entre otras.

3.7. Procesos de validez (juicio de expertos y pilotaje).

La validación y pilotaje de los instrumentos de investigación (encuestas y entrevistas) se centró en la revisión por parte expertos (Ver anexo C), disciplinares, pedagogos e investigadores;

por medio de una matriz. Dicho instrumento, cumplió la función de evaluar cada una de las preguntas propuestas, orientando sus opiniones y correcciones. Estas validaciones permitieron dar continuidad al proceso de recolección de la información y análisis de estas.

3.8. Fases del estudio - cronograma

El procedimiento realizado para la recolección, análisis y conclusiones se expone a continuación:

Fase 1: Diseño de los instrumentos de recolección de la información (encuesta y entrevistas)

Fase 2: Validación de los instrumentos de recolección de la información

Fase 3: Implementación de los instrumentos a la población objeto del estudio

Fase 4: Recolección y análisis cualitativo y cuantitativo de las encuestas aplicadas a los estudiantes de grado 8° del Centro Educativo San Francisco.

Fase 5: Recolección, transcripción y análisis cualitativo de las entrevistas aplicadas a los docentes del Centro Educativo.

Fase 6: Búsqueda de los principales hallazgos de las entrevistas a partir de preguntas validadas.

Fase 7: Conclusiones, donde se presenta una síntesis puntual a los principales hallazgos encontrados en la implementación de los instrumentos de la investigación,

Fase 8: Recomendaciones, estrategias de mejora y cuestionamientos para dar continuidad al trabajo investigativo.

Tabla 4.
Fases investigativas.

FASES	FECHA DE INICIO	FECHA CIERRE
Fase 1	12 de septiembre de 2021	28 de septiembre de 2021
Fase 2	30 de septiembre de 2021	3 de octubre de 2021
Fase 3	5 de octubre de 2021	12 de octubre de 2021
Fase 4	14 de octubre de 2021	16 de octubre de 2021
Fase 5	18 de octubre de 2021	23 de octubre de 2021
Fase 6	25 de octubre de 2021	18 de noviembre de 2021
Fase 7	20 de noviembre de 2021	20 de noviembre de 2021
Fase 8	22 de noviembre de 2021	3 de diciembre de 2021

Capítulo 4. Análisis y resultados

En este proceso se hace referencia al proceso analítico e interpretativo correspondientes a las fases de ejecución de la investigación y que, bajo los criterios de captura, clasificación y hermenéutica pedagógica, poder dar cuenta de los alcances propios de hallazgos significativos que darán cuenta de los objetivos propuestos.

Los resultados se evidencian con relación al enfoque de investigación declarado, siguiendo la ruta técnica del estudio sistemático y hermenéutico con relación a las categorías y variables pedagógicas propias de los instrumentos creados y validados. No olvidemos en este momento que la investigación pedagógica aquí desarrollada tiene un marcado carácter social; es la educación y su calidad la que nos convoca a analizar y, por ende, lo debemos abordar desde un proceso *holístico*. Dicho proceso dependerá de la intervención hermenéutica que le permita la comprensión de cualquier fenómeno de estudio; ya lo había postulado el teórico educativo Martínez (1994), cuando declaró que “lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente” (p.48).

4.1. Proceso de organización, análisis y discusión de la información

Para esta investigación, la ruta de elaboración y validación se apoyó en cuestionarios revisados por expertos, determinado para -conocer los usos, los conocimientos, las opiniones y las creencias de los agentes educativos estudiados. A continuación, se discrimina los procesos individualizados de los mismos.

Tabla 5.

Etapas de consolidación del cuestionario

Etapas de construcción y validación del cuestionario/entrevista semiestructurada	
Etapa 1. Construcción del cuestionario	Elaboración de los temas de estudio.
	Delimitación de las dimensiones y variables del cuestionario.
	Muestra.
Etapa 2. Protocolo piloto, gestión y observación del cuestionario	Transcripción del cuestionario.
	Estudio por expertos (juicios: conveniencia e importancia).
	Construcción del cuestionario definitivo.
	Prueba piloto.
	Gestión definitiva del cuestionario a docentes.
	Análisis de datos.

Etapa 1. Construcción del cuestionario

1. Elaboración de los temas de estudio: se determinó una revisión metódica de la literatura. Esto con la plena convicción de poder identificar previos que validaron igualmente los instrumentos para la recogida de datos. Para dicha empresa, esto significó que la minería literaria (antecedentes investigativos) retrató que esas investigaciones pudieran tener relación directa con el objeto de estudio de esta investigación.

En particular para este propósito se llevó a cabo una exploración en las siguientes bases documentales: Scopus, Dialnet, EBSCO, ERIC, UNESCO Taurus, entre otras. Igualmente, plataformas que rastrearon la categoría catedra de paz, interculturalidad y conflicto en la escuela [palabras claves] dentro de estos, “cuestionarios”, “docentes” y “conflicto” en los idiomas español e inglés. Dicho mapeo constituyó una búsqueda en el perímetro nacional como en el internacional. Los tópicos mínimos -para seleccionar las referencias- correspondieron a tener en cuenta:

Tabla 1 *Tópicos mínimos de la encuesta*

Estructura General
1) Rango de los años de publicación (enero de 2017- diciembre de 2020)
2) prototipo de dimensiones y variables
3) prototipo de ítems
4) el diseño del cuestionario
5) validez del instrumento
6) muestra aplicada
7) resultados derivados en la pesquisa
8) génesis de los cuestionarios

Se debe tener en cuenta que los datos obtenidos – en su gran generalidad- han surgido del análisis de los sondeos sobre las practicas educativas y las dinámicas de conflicto en la escuela, principalmente en la básica primaria. Esto ha permitido determinar la dinámica de centralización de los tópicos que de manera directa ponen de manifiesto las recientes dinámicas teórico-prácticas y su correlación con el ámbito curricular.

2. *Delimitación de las dimensiones y variables del cuestionario:* Cabe mencionar que los daos obtenidos en otras investigaciones, logró evidenciar que existe información -relacional implícita- entre procesos pedagógicos y curriculares.

3. *Muestra:* la población global dentro de esta investigación está constituida 16 niñas, 16 niños, 7 profesores, 5 administrativos y 7 padres de familia.

El método de muestreo partió del principio de equiprobabilidad (no probabilístico e incidental), que dependió de la concreción de criterios de selección de los individuos, presentándose de manera voluntaria, siendo accesible para los alcances del instrumento y del investigador.

Dentro del protocolo de localización de los agentes estudiados se realizó mediante el uso de los correos electrónicos y las agendas telefónicas albergadas en los centros educativos, ya que es allí donde la base de datos se alimenta y se actualiza en cada sesión de trabajo.

4. *Transcripción de las entrevistas y encuestas. Borrador:* Después del despliegue del protocolo de localización y revisión de los tópicos, se procedió a la elaboración de la V01 utilizando la plataforma digital Google Forms y Excel. (ver enlace compilatorio)

<https://drive.google.com/drive/folders/1QB8BIQOES7KSVYiNDj0XX5VIq3P5nFXq?usp=sharing>

El método de muestreo partió del principio de equiprobabilidad (no probabilístico e incidental), que dependió de la concreción de criterios de selección de los individuos, presentándose de manera voluntaria, siendo accesible para los alcances del instrumento y del investigador.

Dentro del protocolo de localización de los docentes se realizó mediante el uso de los correos electrónicos y las agendas telefónicas albergadas en los centros educativos, ya que es allí donde la base de datos se alimenta y se actualiza en cada sesión de trabajo.

4. *Transcripción del cuestionario.* Después del despliegue del protocolo de localización y revisión de los tópicos, se procedió a la elaboración del instrumento utilizando la plataforma digital Google Forms y formato Word.

Etapa 2. Protocolo piloto, gestión y observación del cuestionario

5. *Estudio por expertos (juicios: conveniencia e importancia).* La V01 ha sido valorada por siete expertos en el fenómeno educativo y su relación con el conflicto en el aula. Todos especialistas y profesores con una vasta experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje. EL grupo se conformó por tres hombres y una mujer.

A estos profesores expertos se les hizo llegar el formato del cuestionario junto con la rúbrica evaluativa (criterios de valor) a sus correos electrónico. (Anexo C).

A cada uno de ellos se les preguntó por:

Tabla 7.

Parámetros mínimos de revisión

Parámetros de revisión
1) el correcto alcance de las instrucciones
2) pertinencia del lenguaje global en el documento
3) el cumplimiento de los criterios de pertinencia e importancia
4) la recomendación de aspectos de mejora en cada una de las dimensiones
5) la aportación de una valoración general del cuestionario

De manera global, a los expertos se les determinó estudiar los alcances de la:

La *pertinencia*, establece la idoneidad dentro de la correlación de los mismos ítems con en relación de los ítems enunciados con las categorías de estudio, es decir, poder apreciar si efectivamente los ítems se aproximan a la validez y posterior código de calidad sobre la investigación misma.

El principio de *importancia* se enfocó en estudiar la ponderación específica de los ítems con relación al global de instrumentos desplegados, afirmando la misma pertinencia dentro de sus aplicaciones.

6. *Construcción del cuestionario definitivo. Versión 02.* A partir de las observaciones circunscritas por los expertos se procedió a reformar el cuestionario, corrigiendo de manera detallada las *variables* que no habían quedado claras en la anterior versión.

7. *Prueba piloto.* Después de haber realizado las modificaciones sugeridas por los expertos se determinó realizar la prueba piloto apoyado en la plataforma Google Forms. El tiempo estipulado para tal pilotaje fue de 30 minutos.

Para este momento se les solicitó a 15 personas (participantes), profesores auxiliares de las instituciones educativas participantes.

8. *Gestión definitiva del cuestionario a docentes.* De manera definitiva el cuestionario se suministró entre los meses (septiembre y octubre de 2021), mediante el envío de un correo electrónico institucional. Igualmente, se les hizo llegar en medio físico por si presentaban algún tipo de problema de conectividad o inhabilitación del correo institucional.

9. *Análisis de datos:* Este estudio se realizó con ayuda del software estadístico MaxQda, de tipo analítico-descriptivo, en donde se evidenció unas marcadas disimilitudes surgidas por el análisis de las frecuencias y los porcentajes.

4.1.1 Organización

El inicio del proceso de organización se implementó dentro del proceso de socialización con la población objeto de estudio y los instrumentos correspondientes, dando a conocer a cada uno de los participantes la manera en la cual se iba a proceder y cuál era el objetivo de la actividad. De esto, cada uno de los agentes estudiados procedió a responder las encuestas dentro del formulario Google Forms, pudiendo ellos visibilizar las preguntas y dando respuesta a partir de sus percepciones. Después de determinar la actividad, se analizaron los resultados de tipo cualitativo en formato Excel, la cual fueron expuestas en gráficas y se procedió a realizar un exhaustivo análisis de los resultados obtenidos por cada pregunta. Una generalización se presenta a manera de ejemplo:

- ✓ Victimización de la población: qué tan afectada por el conflicto armado se percibe la población consultada.
- ✓ Conocimiento general de los procesos de paz en Colombia. Si tienen conocimiento o no de la existencia del proceso de paz y los actores que participaron.
- ✓ Percepción sobre la “formación para la paz”. Aportes de la cátedra de paz de la institución a la formación del estudiante y, por extensión, a las transformaciones sociales hacia la paz.

- ✓ Percepción sobre conflictividades. Conocer cuáles son, desde la percepción de estos actores, los conflictos internos y externos a la escuela más recurrentes. Explicar el ¿por qué?

Después de recolectada la información, se procedió a realizar la organización analítica de la información, dando prioridad a las entrevistas realizadas a los docentes. Cabe aclarar que a raíz de la emergencia por el Covid-19 las entrevistas fueron realizadas de manera virtual por la plataforma Google Meet en un margen de horarios flexibles. Finalizada la captura de información, se procedió a la transcripción por medio del software (MaxQda).

Se procuró el respeto de las fases investigativas, determinando las actividades de socialización a la comunidad en general en cuanto a instrumentos, objetivos y alcances de la aplicación, captura y análisis de información. De lo anterior se determinó una matriz de análisis categorial (ver anexo 4). De manera interna, se esbozó la tarea de estudio documental dentro de un mapeo teórico, legal y conceptual, cuyo objetivo fue fundamentar los criterios tales como:

- Caracterización de la institución educativa: nombre, ubicación, población que atiende, historia (fundación, tiempo de funcionamiento, etc.), problemáticas centrales, entre otras variables que se consideren pertinentes. ¿Se ha visto afectada la institución por el conflicto armado?, ¿de qué manera?
- Historia de la implementación de Cátedra de la paz en la institución: Cuando inició, cómo, quién la gestionó o coordinó, contenidos generales, población beneficiaria, etc.
- Sobre el enfoque pedagógico en torno a “la paz”: Desde la experiencia, ¿qué sería la “educación para la paz o educar para la paz”? y Por qué es importante educar para la paz. ¿Cómo vienen implementando esta Cátedra de paz, a partir de qué acciones

pedagógicas e institucionales?, ¿Qué impactos (pedagógicos, sociales) ha tenido en la institución la implementación de la Cátedra de paz?

- Aportes pedagógicos de las cátedras de paz: Desde su experiencia institucional, ¿cómo aportan las Cátedras de paz en la reflexión del conflicto armado, y al fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia?, En su criterio como actor clave del proceso, ¿cuáles son los aspectos positivos más importantes en la implementación de la Cátedra de paz, y cuáles los aspectos negativos? ¿cuál cree que ha sido el papel de la escuela en los procesos de paz?, ¿ha tenido la escuela alguna participación en los procesos de paz (sobre todo en el proceso de La Habana), por qué? ¿En la institución se realizaron actividades para estudiar y reflexionar sobre los diálogos de paz de La Habana?, ¿por qué y cuáles (en caso de que los haya)?
- Otros asuntos claves identificados en las entrevistas.
- Fundamentados en la prioridad y objetividad de la investigación el siguiente paso fue realizar un compilado de las entrevistas (2 por institución), así como también de las encuestas (2 por institución) para luego presentar los hallazgos y resultados.

Capítulo 5. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones

5.1. Hallazgos

En este proceso de investigación se implementa la sistematización de experiencias sobre la implementación de las Cátedras de Paz en las instituciones educativas de Colombia enfocadas inicialmente en los docentes, sin embargo se evidencia la necesidad de caracterizar la población estudiantil, buscando contextualizar la investigación en cada institución, por ende se diseña una encuesta para los estudiantes, que permite poner en relieve las necesidades y conocimientos previos sobre la implementación de las Cátedras de la Paz. Todo lo anterior. A partir de lo anterior se implementó la encuesta en los estudiantes y entrevista a docentes.

Tabla 5.

Tabla de similitud categorial (MAXQDA)

TRIANGULACIÓN DE FRASES Y PALABRAS				
GRUPO A ⁴	1,00	0,40	0,60	0,60
GRUPO B	0,40	1,00	0,80	0,40
GRUPO C	0,60	0,80	1,00	0,60
GRUPO D	0,60	0,40	0,60	1,00

----- Interculturalidad y cátedra de paz

----- Escuela y violencia

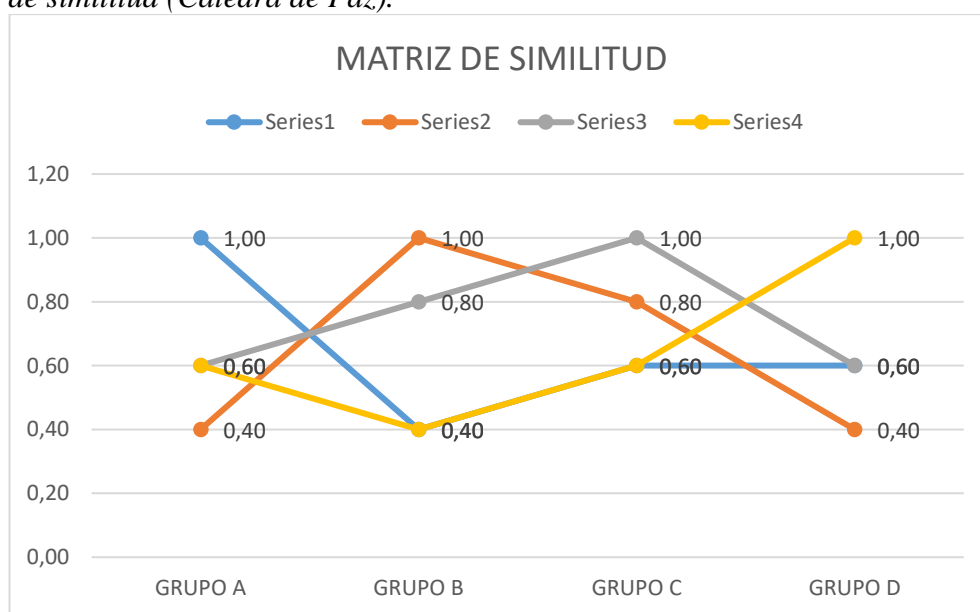
----- Derechos Humanos

Se evidencia que dentro de los (4) grupos estudiados la notable correlación entre las palabras-categorías (INTERCULTURALIDAD Y CÁTEDRA DE PAZ) entre los grupos C y A. Igualmente, las categorías ESCUELA Y VIOLENCIA, se encasilla con fuerza entre los grupos D,

⁴ Los GRUPOS corresponden a la población de cada I.E., estudiada. GRUPO A (Centro Educativo San Francisco), GRUPO B (Institución Educativa San Helena), GRUPO C (Institución Educativa Débora Arango Pérez, y el GRUPO D (La I.E.R Palomos)

C Y B. Pudiendo deducir, que las ubicaciones geográficas y de conflicto territorial detonan con fuerza estos datos. Finalmente, los Derechos Humanos, carecen relevancia dentro del análisis, pues, aunque manifiestan presencia no declaran un Ratio prominente dentro de los contextos analizados, desencadenando el rango de 1.00 de continuidad dentro de las percepciones prácticas de los estudiados. Dicho fenómeno pone en evidencia, igualmente, que la desarticulación teórica entre las variables expuestas, desmantelan los alcances de poder incluirla de manera inmediata en los micro currículos escolares. No obstante, es de relevancia inmediata, seguir fortaleciendo y contextualizándolos a la luz de la memoria histórica dentro y fuera del aula.

Figura 1.
Matriz de similitud (Cátedra de Paz).

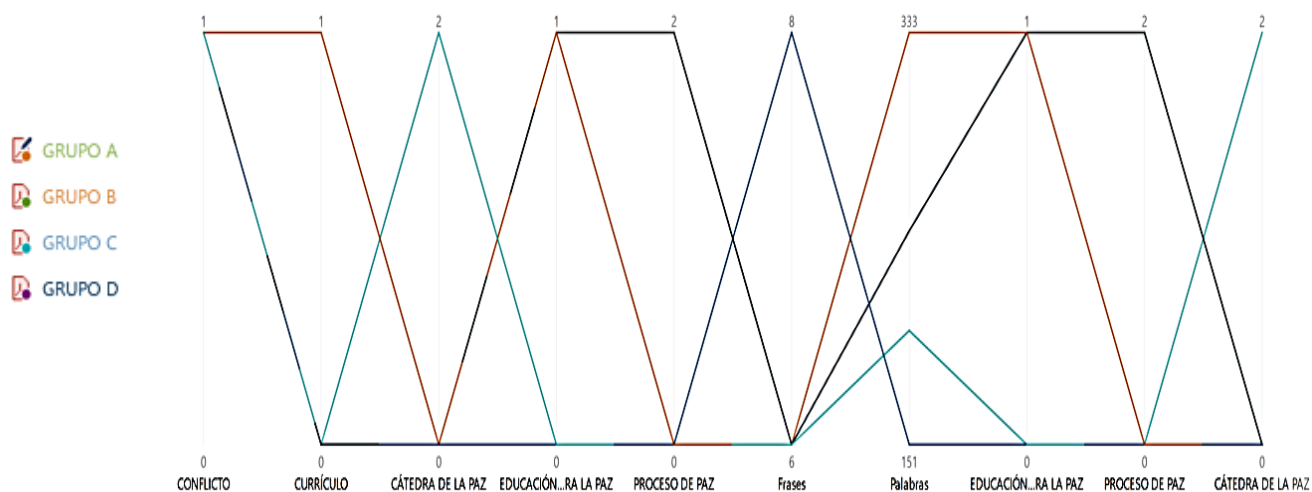


Nota: La escala de SERIES determina los grupos anteriormente declarados.

La figura muestra y determina los grados de similitud y las conexiones conceptuales entre los grupos analizados, es decir, que al evidenciar una fuerte tendencia entre los grupos B y C, se ubican entre (0.80 y 1.00) en la Ratio ascendente, declaran declarando que perciben y comprenden

la relevancia de poder establecer rutas pedagógicas y académicas innovadoras dentro de los currículos escolares. Por otro lado, los grupos A y D, entre (0.40 y 1.00) presentan divergencias, pues manifiestan aún continuar con el estudio a profundidad de los aspectos propios de currículos para una eventual y próxima resignificación a la luz de las nuevas necesidades escolares en relación con el contexto. Las aceleraciones continuas de los grupos B y C ponen de manifiesto necesidades plausibles en la consolidación de mejores estrategias didácticas entro del aula de clase, determinando a priori, consecuciones futuras en la integralidad de las categorías.

Figura 2.
Gráfico de comparación categorial.



Nota: Se declara las relaciones directas de las categorías con relación al número de palabras y frases compuestas.

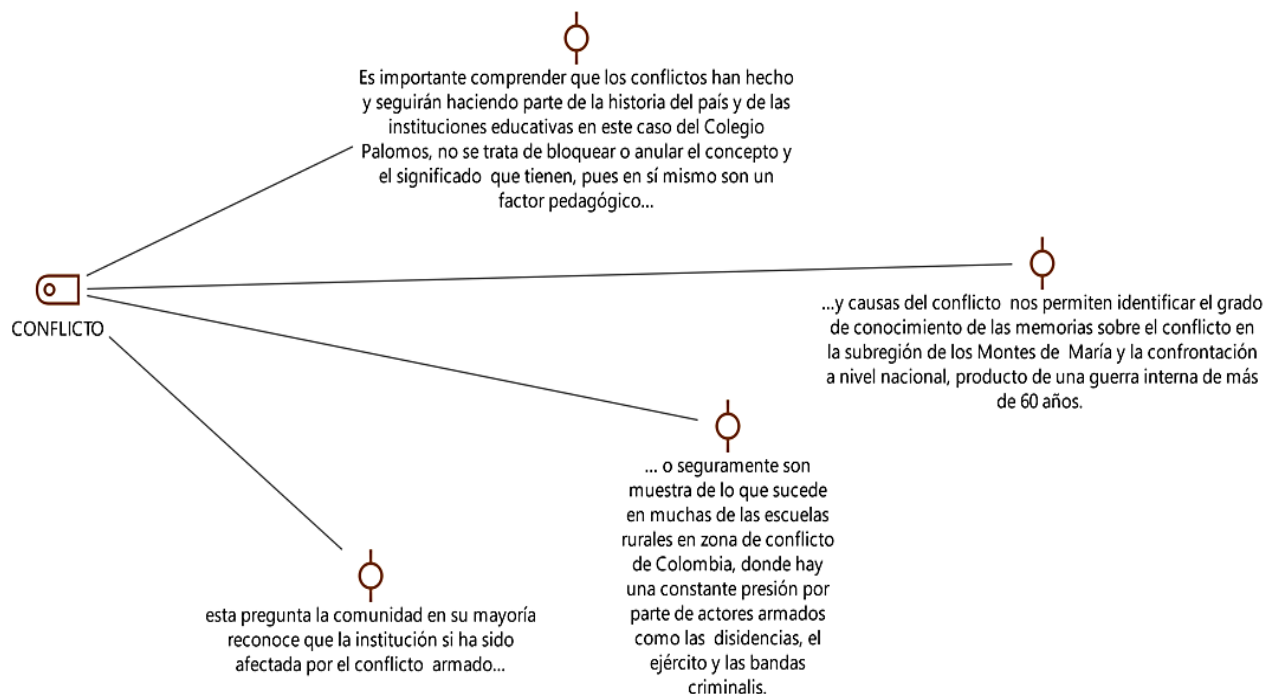
Cabe anotar que las categorías analizadas encontraron grandes relaciones entre algunos grupos. El número global de palabras en común se determinó en 151, pero serían los GRUPOS B y C los que hallaron mayor conexión en relación con las categorías PROCESO DE PAZ; por poseer contextos similares, es fácil comprender que vivieron y resignificaron los acontecimientos a la luz -de manera urgente- los currículos escolares, en pro de la no repetición. Por otro lado, los GRUPOS A y D presentan bajas coincidencias categoriales, pues dentro de los rangos entre (1, 2 y 8)

anuncian que si bien EL PROCESOS DE PAZ, EDUCACIÓN PARA LA PAZ y CÁTEDRA DE PAZ son convergentes, aún carecen de impacto directo dentro del análisis integral de la investigación. Se debe entender que no están aisladas, sino que proponen reforzarlas desde los mecanismos propios del acompañamiento directo en aula. Sumado a ello, se puede entender que existe una tarea pendiente en poder articular tanto teórica como conceptualmente el currículo y el contexto.

Figura 3.

Modelo de Código-único (Conflicto)

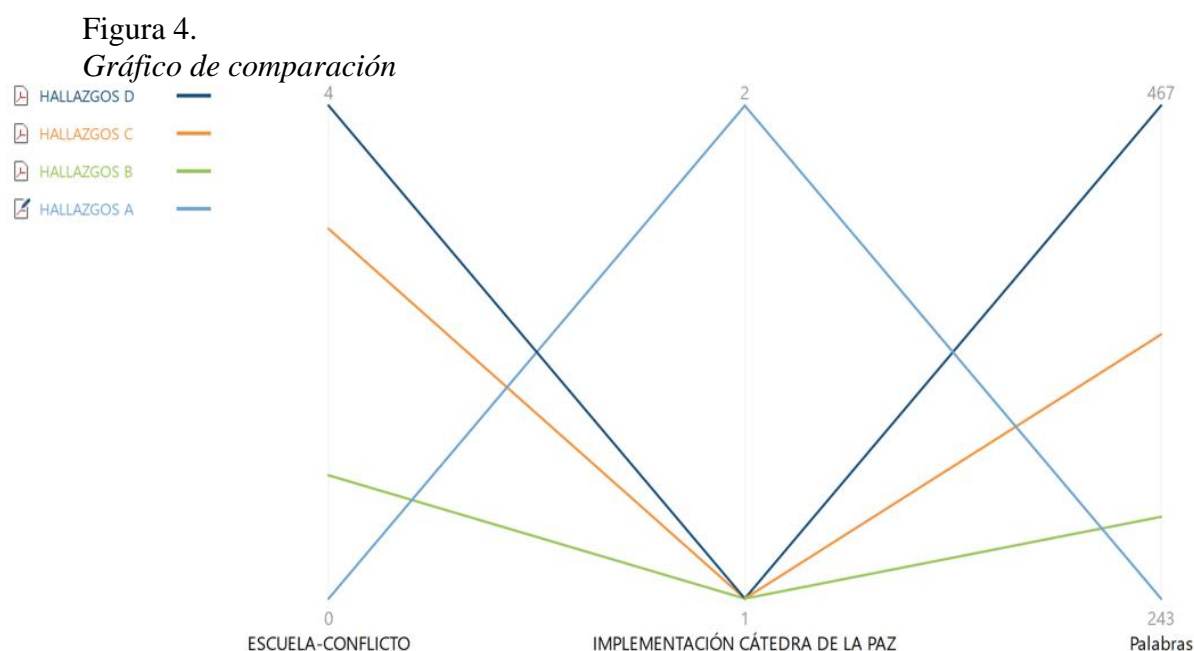
MODELO DE CÓDIGO-ÚNICO (SEGMENTOS CODIFICADOS)



De manera general, la categoría CONFLICTO se percibe desde los 4 grupos, un importe aproximación práctica. Se rescata la urgencia por reconocer que será la escuela con relación a la sociedad y al Estado, en poder articular medidas urgentes desde la escuela misma en comprender y reevaluar las prácticas sociales y su relación con el conflicto. No obstante, que si viene la categoría CONFLICTO permea el universo de la presente investigación, recluta los alcances metodológicos y epistemológicos que se anidan en las demás, permitiendo confrontarlas dentro de

las realidades capturadas y sus potenciales acciones den, desde y para la escuela. Igualmente, denota que se presenta de manera inductiva, pues los múltiples tópicos como presión, desconocimiento, bloqueos de conceptos e incluso construcción de la memoria, avalan la existencia de un común denominador epistémico, que ocasiona la convergencia -desarticulada de los preceptos del mismo conflicto.

5.1.1. Hallazgos globales



El gráfico de comparación sintetiza de manera concreta que, dentro del espectro entre 243 y 467 palabras relacionadas dentro de los documentos analizados, sería la ESCUELA-CONFLICTO e IMPLEMENTACIÓN CÁTEDRA DE PAZ las que mayor relevancia manifestó. Es un llamado a comprender que CONFLICTO-CÁTEDRA, es urgente seguir continuando en la consolidación de proyectos más humanos dentro de las aulas de clase. No obstante, el fenómeno conflictivo dentro de estos escenarios y contextos, declaran la urgencia de una IMPLEMENTACIÓN de la CÁTEDRA DE PAZ, ya que al compartir- dentro de 243 palabras de

similitud- no darían cuenta de la integralidad de esta, si se comprende que debe compararse dentro del rango Ratio de 1000 palabras. Claro, de lo anterior se hace la salvedad y tiempos en que se desarrolló la investigación.

Tabla 6.
Cruce de tablas de hallazgos

VARIABLE	HALLAZGOS A	HALLAZGOS B	HALLAZGOS C	HALLAZGOS D	Total
ESCUELA-CONFLICTO	0	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%
IMPLEMENTACIÓN CÁTEDRA DE LA PAZ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
SUMA	100,00	200,00	200,00	200,00	175,00
N = Documentos/participante	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

La tabla porcentual del cruce de palabras manifiesta una fuerte tendencia entre los grupos en global. No obstante, los hallazgos del GRUPO A, queda en deuda en poder relacionar las categorías ESCUELA-CÁTEDRA. Se manifiesta como un potencial y emergente fenómeno socioeducativo que dentro de los tiempos puede tornarse con un valor agregado dentro del empoderamiento social de las familias y la escuela en contexto. Porcentualmente los rangos arrojados entre el 75% y el 200% del global de estudiados versus el universo participante, se obvia que los que presentaron un 100% de cruces exitosos, determina la viabilidad homogénea entre los grupos analizados. El hallazgo del grupo A, aunque no manifestó ningún porcentaje en la categoría ESCUELA-CONFLICTO, sí contrarresta -con un 100% con los demás grupos, interpretando un vacío -normal- entre los agentes estudiados, dando lugar a comprender un grado comparativo positivo dentro de la investigación. La IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ presenta un significativo e importante reflejo de la lógica investigativa, pues permea de manera directa las variables no controladas del mismo, pues desde los tiempos y espacios se enuncia la importancia y pertinencia por empezar a consolidar mejores procesos desde el aula.

5.2. Conclusiones

Teniendo en cuenta los hallazgos presentados entre las I.E. estudiadas, se manifiesta la importancia de fortalecer la educación para la paz desde una perspectiva transversal, en busca del fortalecimiento y reconocimiento de los derechos humanos y la construcción de nuevos escenarios de convivencias donde se reconozca las diferencias de pensamiento, teniendo como bases pedagógicas un currículo alrededor de la educación para la paz.

La identificación de los diferentes actores y causas del conflicto nos permiten identificar el grado de conocimiento de las memorias sobre el conflicto en las múltiples regiones y la confrontación a nivel nacional, producto de una guerra interna de más de 60 años. Estos interrogantes contextualizan al estudiantado a dar una Mirada de análisis a la historia de los diferentes conflictos y la importancia del proceso de paz.

Por otro lado, Las encuestas evidenciaron conocimientos claros y concisos acerca de la importancia de las cátedras de paz y como vienen siendo manejadas en las instituciones, teniendo en cuenta que aún no están integradas dentro del currículo académico se denota por medio de las respuestas dadas por los estudiantes conocimientos claros en vía del desarrollo del último proceso de paz y la importancia que ha tenido este en nuestro país.

Figura 5.
Nube de códigos.

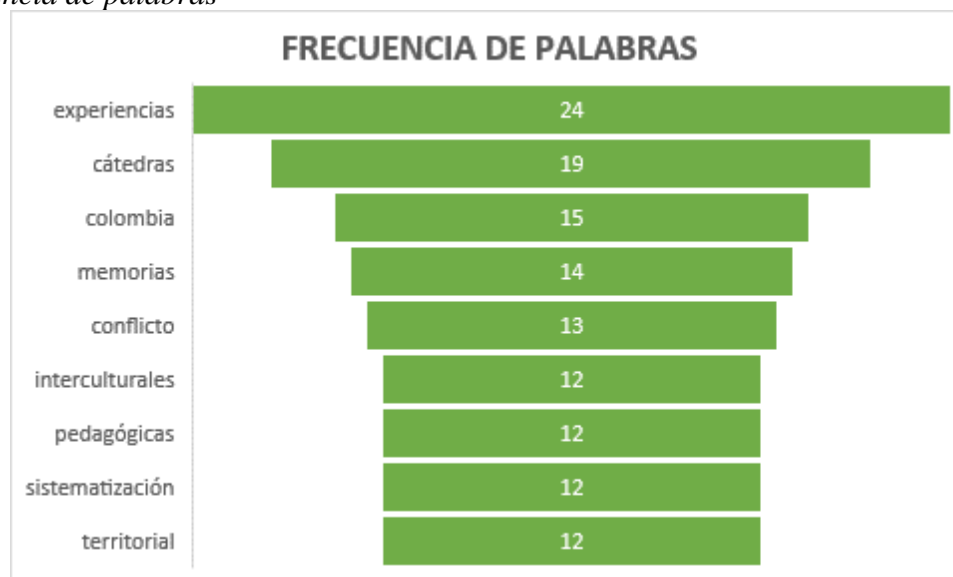


Una fuerte relación se presenta dentro de los conceptos y acciones de la didáctica docente, la catedra de la paz para la consolidación de los derechos humanos y la reestructuración del tejido social dentro del territorio colombiano. De ello, que dicha relación comprende dinámicas disimiles dentro de tiempos complejos, pero que indudablemente deben estar dentro de las agendas gubernamentales y locales.

Cabe mencionar que en cuestiones de memoria histórica a comparación con las respuestas dadas por los docentes en las entrevistas, los alumnos no poseen mucho conocimiento de cuánto han sufrido - en cuestión del conflicto armado- llegando a concluir, de manera hipotética, que es debido al temor de los docente en poder mencionar los diferentes atropellos cometidos por los grupos armados, así como también en los padres de familia; todo esto teniendo en cuenta que las edades de estos niños son de 14 a 16 años y son edades en las cuales su vida, memoria y conciencia

quizás no han vivido estos hechos o no lo recuerdan por su pronta edad ya que los conflictos fuertes vividos anteceden a su nacimiento, en algunos casos y contextos.

Figura 6.
Frecuencia de palabras



La frecuencia de palabras nos permite establecer una correlación directa entre Los 4 GRUPOS, denotando que la experiencia como valor sociológico, campea dentro de la subjetividad social, es decir, se manifiesta en poder declarar que sí han vivido la guerra y atropellos tanto de los grupos subversivos, como del abandono del Estado dentro de sus territorios y escuelas. Cátedra, memoria y conflicto, comparten una preponderante relación de continuidad dentro de los procesos sociales y en este caso, dentro de la resignificación de las investigaciones etnográficas de contextos rurales y urbanas.

De manera general, podemos decir que la presión de los diferentes grupos armados dentro del sistema macro y micro de la educación dejó múltiples secuelas dentro del tejido social. El olvido campea los resguardos de la memoria histórica, conllevando a que la escuela manifieste la hoja de ruta práctica en pro de la resignificación de la posverdad y la calidad de vida. Se sigue percibiendo

-en medio del conflicto-, la ineludible sensación de indefensión, temor y los riesgos acarreados en una ambivalencia de la educación y que tiene efecto en un equilibrio precario, en la forma deshumanizada en cómo eran tratados, más sin embargo, ninguno de los actores investigados han sido reconocidos por el estado de forma directa por estas afecciones dentro del conflicto armado, ni se ha hecho mejoría dentro de la parte física o simbólica dentro de las instituciones educativas que recuerde los estragos de la guerra vividos en ella.

En la marcha en la construcción de conocimiento y tejido social de los agentes educativos se circunscriben metódicamente dentro de la intención de poder concretar espacios académicos en relación con las prácticas sociales, que permitan fraguar la cátedra de paz en los currículos escolares de la mano de los dictámenes de ley pero “no de una forma legal como lo establece la norma en institucionalizarla como asignatura dentro de la escuela” -como lo asegura el docente Javier Bohórquez-, sino que se les aperture espacios a los docentes de todas las áreas para que de forma directa, apoyen los procesos desde los campos investigativos interdisciplinarios gravitantes desde los preceptos fundamentales establecidos en la ley 1732 cómo son; la igualdad, el respeto a los derechos la participación ciudadana, la justicia social y la economía equitativa. En este aspecto a “los docentes se nos ha dejado de forma libre la toma decisiones, criterios administración de tiempo en la resolución de conflictos y problemas para entrar de lleno a la enseñanza de la negociación y participación con estudiantes, respetando las directrices y protocolos para este tipo de eventualidades” expresa el docente Rodrigo Sánchez.

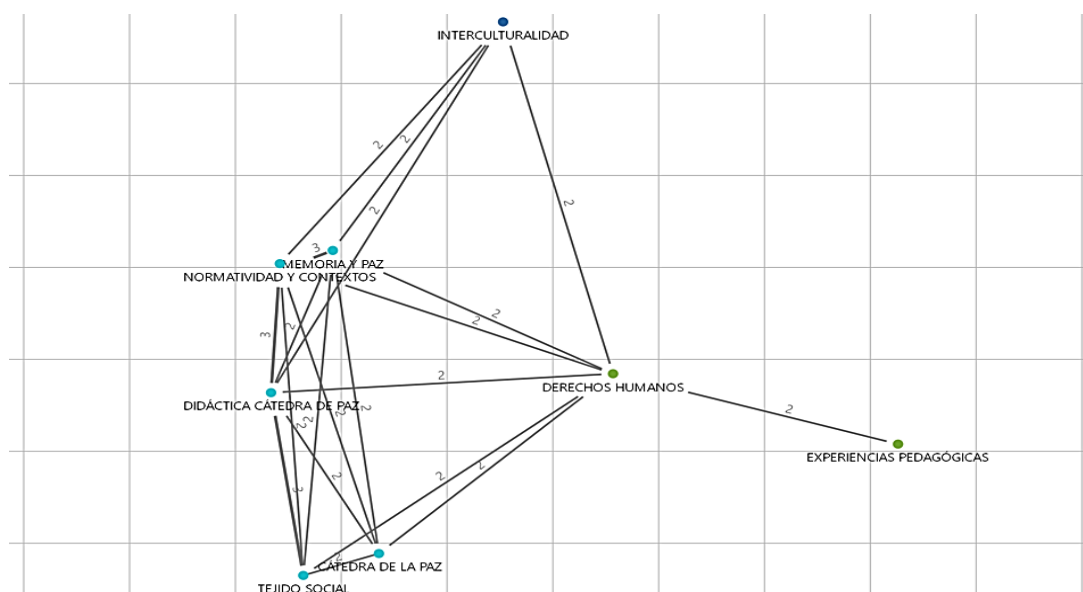
Por otro lado, es importante resaltar la educación para la paz está orientada desde una perspectiva global, entorno a un marco jurídico de cumplimiento en toda las instituciones educativas de nuestro país, con un horizonte transversal desde el currículo, estos planteamientos se pretende formar seres humanos integrales, que demuestren con su actitud acciones tolerantes,

respetuosas, dialógicas y sobre todo respetuosas con sus semejantes y de las normas establecidas en los diferentes contextos donde se relacionan como individuos integrantes de una sociedad regida por leyes y normas. Entonces esto es educación para la paz.

La educación para la paz es un desafío pedagógico, y necesario de implementar en los diferentes escenarios educativos del país, sobre todo en los fundamentos de los valores, morales para la construcción de un nuevo ciudadano, que reconozca la nueva generación del posconflicto en los actuales momentos, históricos donde más que un imperativo es una necesidad inaplazable, para emancipar los actores o causas de las diferentes manifestaciones de conflicto al interior de cada una de los miembro de las comunidades.

La catedra de paz se inicia en la institución con muchas dificultades porque no se tenía un referente o pilotaje a nivel nacional sobre este nuevo desafío, pero gracias a la iniciativa de un grupo de compañero docentes se implementa la catedra de paz dentro de un marco teórico referencial de cultura ciudadana que es el pilar de fortalecimiento de la catedra de paz.

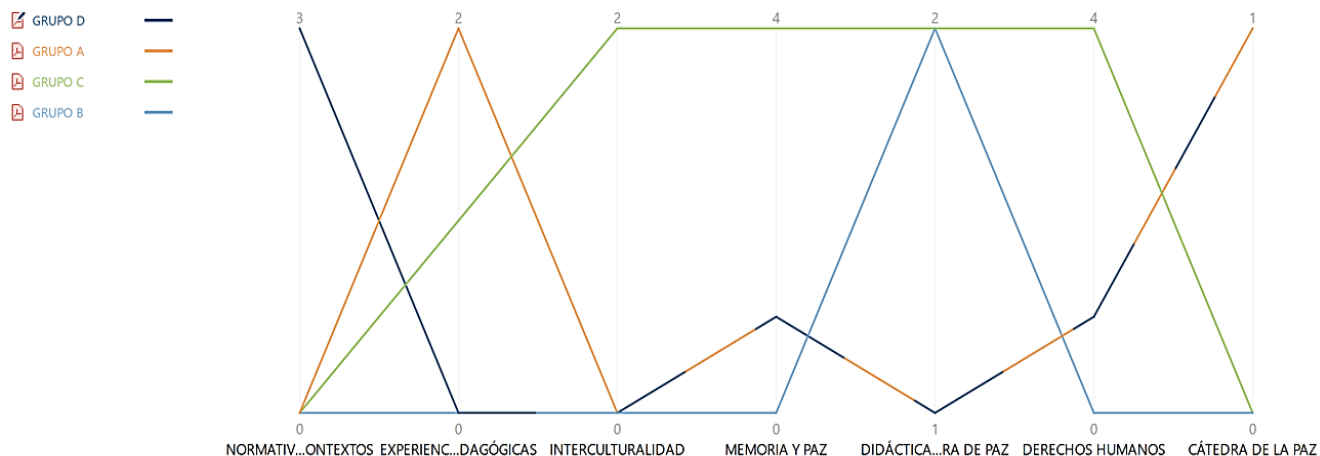
Figura 7.
Mapa de códigos



Desde la categoría **EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**, se pretende realizar una resignificación del accionar real de los docentes dentro de sus múltiples contextos, conllevando a comprender que, desde los **DERECHOS HUMANOS**, se establecerán las hojas de ruta que, desde la interculturalidad, la normatividad-contexto, la didáctica de la cátedra de la paz y la misma cátedra de paz, se consoliden los discursos disruptivos del nuevo tejido social. De lo anterior, se podría subsanar los micro procesos académicos hasta las esferas más relevantes y significativas de los contextos educativos en tiempos de crisis.

Sumado a lo anterior, no podemos dejar de lado que las competencias ciudadanas son entendidas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulándolas entre sí, brindan la posibilidad de actuar de manera constructiva en una sociedad democrática y cambiante como la nuestra. La formación ciudadana permite que cada persona contribuya de manera adecuada una convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente de las diferentes actividades democráticas que se logren desarrollar en la sociedad, además respeten y valoren las diferencias individuales, grupales y sociales, claro desde la escuela.

Figura 8
Grafica de comparación (Multicategorial)



Comprender los fenómenos que giran alrededor de las categorías investigativas, determinó que la **NORMATIVIDAD** en relación con la implementación o desarrollo de las **CÁTEDRAS DE PAZ**, proponen un reto organizacional entre los agentes educativos, pues determinan que dicha correlación se centra en poder poner en función las demás categorías, es decir, el respeto, acatamiento, pero también la resignificación del desdoblamiento real de la norma en los múltiples contextos escolares y los espacios de violencia -tanto dentro como fuera del aula-. Estos son los diferentes desafíos de cambio social que se han implementado de la una cultura de paz, con el fortalecimiento de la democracia, una educación más inclusiva y el reconocimiento de las diferencias a nivel colectivo.

En palabras de Galtung (1997) se puede entender que:

La educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia que la meramente escolar, y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad (p.78).

Esta reflexión nos invita a un campo de la investigación, constante, permanente y riguroso, partiendo del estudio social, político y económico de las realidades donde vivimos, principalmente del entorno social donde impera la escuela, como ente de focalización al cambio, además esta acción educativa debe traspasar la frontera de lo institucional y poder abarcar cada esfera que constituye o hace parte del proceso educativo.

Sin embargo, el conflicto armado en nuestro país, ha marcado unas pautas para trabajar las memorias que están alrededor del nacimiento y las causas de la confrontación armada de nuestro

país, los docentes entrevistados analizan las diferentes pautas desde la cátedra de paz para el fortalecimiento de la educación en busca de un equilibrio social sostenible, de igual manera señalan la importancia de educar para la paz en medio del reconocimiento de las diferencias, tomando como ejemplo el último acuerdo de paz en la Habana Cuba y la necesidad de reflexionar sobre el posconflicto en los actuales momentos.

En cuanto a los aspectos positivos y negativos de la implementación de la cátedra de paz en las instituciones estudiadas, se destaca que son más positivos que negativos con lo concerniente en los procesos de implementación -como desafío pedagógico-, en mira de la transformación social de una sociedad envuelta en un incesante círculo vicioso.

Según Cardona (2010) es necesario hacer “énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado -en primera instancia- para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación, de una manera especial le concierne velar por la formación moral de los alumnos” (p.23).

La institución tiene una responsabilidad social con sus estudiantes, brindándole las oportunidades de cambio de mentalidad sobre las causas del conflicto armado en nuestro territorio; en estas respuestas los docentes coinciden en esas responsabilidades conjuntas de la implementación de una educación al servicio de la paz, siendo allí donde cada docente reflexiona en sus percepciones y sus posturas analíticas del proceso de paz y las lentas e ineficientes fuentes de implementación y consolidación del mismo.

Las reflexiones sobre el proceso de paz se han realizado desde una dinámica analítica del aprendizaje significativo, anunciando al cuerpo estudiantil la importancia de participar en la construcción de escenarios de convivencia al interior de la escuela, es aquí donde los docentes

juegan un papel fundamental en el proceso enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el gobierno nacional en respuesta a estos compromisos mundiales y a las exigencias de la sociedad actual ha adoptado políticas educativas tendientes a cualificar el proceso educativo y por ende la formación integral y la convivencia pacífica en contexto educativo nacional. Las instituciones educativas no son las únicas responsables de la formación integral, a pesar de que se constituyen en el escenario ideal para instruir y formar a la juventud en cultura ciudadana, también lo es la familia y la sociedad, Por lo tanto, los valores de las competencias ciudadanas en nuestra práctica pedagógica deben ser socializados tanto a nuestros estudiantes como a los padres de familia.

Puesto que todo nuestro quehacer pedagógico debe apuntar a una excelente formación persona -entendiéndose ésta como la capacidad que tiene el ser humano para respetarse a sí mismo-, respetar a los demás y respetar las normas que rigen en la sociedad, y de esta manera poder convivir en forma pacífica con los demás. Las diferentes posturas de los docentes y padres de familia dan respuesta a la necesidad de contextualizar el último proceso de paz con la guerrilla de la FARC, incentivando la construcción conjunta de un verdadero análisis del posconflicto; además los docentes dejan ver el compromiso social y cultural con la educación para la paz, como mecanismo de fortalecimiento de la democracia.

Teniendo en cuenta la descripción anterior se evidencia que, aunque es un reglamento que en las instituciones del país se eduque para la paz, lamentablemente esto no es así, y de esta manera se evidencia en las entrevistas realizadas, donde los docentes manifiestan que no hay dicha *cátedra de la paz* declarada en los currículos, sino que es más de acción y voluntariado de los docentes, quienes consideran pertinente educar para la paz y la reconciliación. Debemos tener en cuenta que los espacios donde están instaladas las instituciones educativas fueron, son y estarán sumergidos en sus particulares conflictos sociales y que es nuestra responsabilidad manifestar la necesidad de

reconciliarse con sus memorias, pudiendo entender la sincronía entre sus contextos rurales y la posibilidad de buscar un horizonte de vida que dé respuesta a sus necesidades.

5.3. Generación de nuevas ideas

La sistematización de experiencias pedagógicas con relación al conflicto y la escuela determinó un abordaje interpretativo de las nuevas lógicas discursivas que existen en el territorio. No obstante, es imperativo declarar las urgencias propias que emanan de los constructos políticos y su incidencia en la escuela. El conflicto armado en Colombia ha determinado un atraso recurrente en materia de calidad y progreso. Múltiples posturas subjetivas y objetivas demuestran un sisma entre lo declarado en las políticas de Estado y las perspectivas que tienen la escuela, dejando en evidencia la resignificación curricular -para la implementación de la cátedra de paz- no solo en territorio, sino en los planes de estudio de los futuros profesores de Colombia.

5.4. Imitaciones

Los discursos alrededor del conflicto y su impacto en la escuela, manifiesta una cierta resistencia por parte de los agentes educativos; padres temerosos, profesores inseguros y estudiantes indiferentes, alimentan la llama de la guerra. Sumado a ello, el desconocimiento y desconexión por parte de las políticas de Estado, nutren de incertidumbre los anhelos de una sociedad cada vez más incrédula de ellos procesos socioeducativos.

Una tarea pendiente que desde la academia investigativa se pretende trasgredir y subsanar, pudiendo brindar herramientas conceptuales para el desarrollo efectivo de las dinámicas educativas en contexto. No es suficiente una única investigación, pues el territorio como un vasto universo, es aun susceptible de seguir problematizando y resignificando desde los constructos investigativos de las universidades.

5.5. Nuevas preguntas de investigación.

Con relación a la sistematización de experiencias en territorio, se pueden plantear nuevas preguntas de investigación como lo son:

¿Cuál es la importancia de realizar revisiones sistemáticas experienciales de tipo descriptivo dentro de investigaciones etnográficas hoy?

¿Por qué se considera que las investigaciones en Colombia no son suficientes para abordar las categorías de Conflicto, escuela y catedra de la paz de manera holística?

¿De qué manera se puede potenciar los constructos investigativos desde la academia para con el territorio?

5.6. Recomendaciones

Al final de la investigación se puede llegar a algunas recomendaciones que mejorarían los procesos pedagógicos dentro de las cuatro instituciones educativas estudiadas:

Por lo tanto, se recomienda:

- Flexibilizar todos los planes de área para la incorporación de Catedra de Paz, en el desarrollo de aprendizajes y competencias que exige el mundo actual.

- Capacitar a docentes para la formación en pedagogías y competencias cívicas y políticas que transformen las prácticas en el aula y mejoren los procesos de enseñanza – aprendizaje en el territorio.
- Potenciar los procesos de sistematización de las prácticas educativas del cuerpo de profesores que propendan al desdoblamiento de las políticas de Estado en pro de consolidar mejores procesos sociales dentro del aula.
- Que las Instituciones Educativas públicas del país inviertan en plataformas educativas, donde los estudiantes y docentes puedan tener espacios de interacción social y redunden dentro del mundo globalizado.

Referencias

- Acevedo, A., Duro, E., & Grau, I. (2002). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Argentina: Maipu.
- ACNUR y Corporación Opción Legal (2007). Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud. Recuperado de: https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Agüero, F, y Urquiza. R. (2016). “Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la Educación. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pPg3Vtphz4HFVTjWm49kMbt/?lang=es>
- ASDI-Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2007). Maras y pandillas, comunidad y policía en Centroamérica Hallazgos de un estudio integral. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/26445.pdf>
- Baquero Zamarra, P. (2015). 21. Los diálogos con las autodefensas unidas de Colombia (AUC): El camino de un delincuente común para convertirse en delincuente político. *Anuario del Conflicto Social*, (4). Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/12306>
- Barajas, Julián (2016). Proceso de paz ELN-Gobierno, un enfermo crítico, pero no terminal. Cien días, 88, (junio-Agosto), Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP) (42-48)
- Botero, L. D. R., & Barrera, A. M. M. Cátedras de paz en contextos de violencia en una Colombia en transición. en *América Latina*, 1113.

Cabezudo, A. (2020). Pedagogía para la Cultura de Paz. Volumen 4| N.º 3| pp-542-552. DOI:

<https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943542>

Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13(13), 5-15.

<https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>

Castañeda Lozano, Y. (2014). Los discursos de los organismos de control sobre el actual proceso de paz en La Habana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (63), 45-56.

Castaño Barrera, Óscar M. (2012). Conflicto sin final, espejismo de la paz. Diálogos exploratorios en el Gobierno de Álvaro Uribe con el ELN (2005-2007). *Estudios Políticos*, (40), 201–220. Recuperado de:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/13211>

Castro Suárez, Celmira (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (10), 358-375. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85511597013>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/1.-Basta-ya-2021-baja.pdf>

Cremades-AndreuR., & Lage GómezC. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Publicaciones*, 48 (2), 319-336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>

- Echavarría-Álvarez, J. (2020). Pedagogías para la reconciliación: prácticas artísticas para hacer las paces en Colombia, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10562755004/10562755004.pdf>
- Echeverri-Álvarez, Juan Carlos, Giraldo-Ramírez, María Elena, & Restrepo-Mesa, Karol. (2020). Creando paz: Contenidos formativos con imaginación pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 774-789. Epub October 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146935>
- Etxeberria, Xabier. La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas, Ed. Catarata, Madrid, 2013, pp. 325.
- Fontalvo, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2348#page=1>
- Galeano, M. (2003), *Diseño de proyectos en la Investigación Cualitativa*, Fondo Editorial Textos Académicos. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Gallego García, G. (2016). Perdón y proceso de paz en Colombia. *Nuevo Foro Penal*, 12(87), 159-180. <https://doi.org/10.17230/nfp.12.87.5>
- Gamboa-Suárez, A. A., Urbina-Cárdenas, J. E., & Prada-Núñez, R. (2021). Conflicto Armado, Vulnerabilidad y Desescolaridad: Determinantes del Abandono Escolar en la Región del Catatumbo. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(2), 222–231. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5891>.
- García Restrepo, L. (2019). La diplomacia rebelde de las FARC-EP en el proceso de paz de Colombia. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 19-43.

- Girón Ortiz, Claudia. (2016). *La dimensión psicosocial de la educación para la paz. Bitácora para la cátedra de la paz*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- González Vélez, Maria Eugenia. (2012). Diálogos y memorias en contextos subalternos. Algunos acercamientos a memorias disidentes en un caserío rural de San Vicente del Caguán, Caquetá. *Diálogos de Derecho y Política*, (9), 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/2396>
- Habermas, J., & Hoyos V., G. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, (42-45), 61-76.
- Harto de Vera, Fernando (2018) Proceso de paz y desafíos regionales en Colombia. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 20 (39). pp. 341-363. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2018.i39.17>
- Higuita, O. (2014). Los Diálogos De La Habana Y Las Perspectivas De Una Paz Duradera En Colombia, <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/26>
- Izquierdo, M. (2018). educación en contexto multiculturales, experiencias etnoeducativas e interculturales con población indígena del Resguardo Emberá Chami. *Zona Próxima*, núm. 29, pp. 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Jaimes, G. E. N. (2016). Análisis de los Procesos de Paz en Colombia en los inicios de la década de los noventa. *Lecciones de El Salvador. Criterios*, 7(2), 43-90.
- Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. *Antropología, educación e interculturalidad. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 33(4), 487-498. <https://doi.org/10.1344/%25x>

- Informe de Derechos Humanos (2021). Conflicto y formas expresivas de la violencia en contextos situados: aproximación a cuatro territorios de Antioquia. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20170809043503/pdf_524.pdf
- Leiva, 2011. “La Educación Intercultural En Una Encrucijada De Caminos: Reflexiones Pedagógicas Para La Construcción De Una Escuela Intercultural”. Artículo de tesis de Maestría. Universidad de Málaga, España. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/918>
- Lizarralde, Mauricio. (2015). Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf?sequence=1>
- Loewenherz Vera, Grabe (2010) M-19: De la lucha armada a la renuncia a la violencia. IV Jornadas internacionales sobre terrorismo los finales del terrorismo: lecciones desde la perspectiva comparada, 2010, págs. 1-33 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5735874>
- Londoño Sanchez, J. G., & Carvajal Guzmán, J. P. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y ciudad*, 65-78.
- López, W. (1999). Las Políticas de Paz y los Procesos de Negociación en Colombia. Breve Balance y Perspectivas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10501911.pdf>

- Magendzo K., & P. Morales A., (2018). Pedagogía y Didáctica de la declaración universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 - 2018). Recuperado de: http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2018/11/Libro_CATEDRA-.pdf
- Maldonado, M. (2017). "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos". Sinéctica: *Revista electrónica de educación*. Universidad Jesuita de Guadalajara. México.
- Manrique, M. (2015). La Sociedad Civil colombiana en los Diálogos de Paz en La Habana, Cuba, Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51017>
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo*. Barcelona, España: Anthropos.
- Marrero R.M. Cabrera M.M, Nieves F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, Vol. 24 N.º 2. 2009 (pp. 181-201) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620425>
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Silogismo, 8, (1-33)
- Mayorga Mendieta, C. A., López López, Ángela M., Romero Lancheros, L. C., Muñoz, K. A., & Aranzazu Portilla, J. A. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 139-150. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1656>
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. Recuperado de <https://docplayer.es/132288489-La-investigacion-accion-participativa.html>
- Moreno Millán, Franklin. (2014). el concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. *revista de derecho (coquimbo)*, 21(2), 305-346. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-97532014000200009>

- Mosquera, O., & Guerrero Lemus, S. E. (2020). Relaciones interétnicas en las Instituciones Educativas: Currículo mediador para la interculturalidad en el proceso enseñanza aprendizaje. Recuperado de: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3819>
- Naciones Unidas. (2016). *Naciones Unidas*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day#:~:text=Convivir%20en%20paz%3A%20un%20proceso,de%20forma%20pac%C3%ADfica%20y%20unida>
- Narváez, J. H. (2013). Violencia barrial, la tensión social como crisis humanitaria. *Revista Tesis Psicológica*, 8 (1), 56-67.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.7>
- Padilla Berrío, M. J. (2017). Los embates por la paz: historia de los diálogos de paz durante el gobierno de Belisario Betancur con los grupos guerrilleros, Colombia. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (10/11), 85-104. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/69059>
- Palacios, M. A. (2000). *La educación en América Latina y El Caribe los procesos pedagógicos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Peláez Sánchez, M. L. (2005). De la vida guerrillera a la vida civil-una lucha por un ideal, el caso de la Corriente de Renovación Socialista-CRS (Bachelor's thesis, Uniandes).

- Perea Mojica, Lina Margarita. (2015). Niños a la escuela y no a la guerra: la Educación para la Paz como estrategia para la prevención del reclutamiento infantil. Caso de análisis: San Juan Nepomuceno, Montes de María. (2003 – 2014). Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de: https://www.urosario.edu.co/Home/Principal/noticias/Documentos/Resena_Articulo_LinaPerea.pdf
- Piracoca, Alexander. (2019). Deserción escolar: una mirada desde lo social, lo económico y lo cultural, en la institución educativa concha medina de silva de muzo-boyacá 2011-2016. Tunja: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18581/2019alexanderpiracoca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.
- Ringuelet. R. (2013). Temas y problemas en antropología social. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/idihcs/20171116040301/pdf_387.pdf
- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., & Pérez Gómez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248.
- Rodríguez et al, (1996). *Tradición y Enfoques en la Investigación Cualitativa. Metodología de la Investigación Cualitativa*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

- Rodríguez Sánchez, A., Vega Flórez, E. J., Estrada, L. A., & Ávila, R. C. (2011). Efectos del conflicto armado en Colombia en la cobertura educativa del departamento de Bolívar en el periodo 1995-2008. *Semestre económico*, 14(28), 67-76. <https://doi.org/10.22395/seec.v14n28a4>)
- Romero Elena de Luis, García de las Heras Rocío, Fernández Alle Celia. (2019). El impacto de la violencia de maras y pandillas en la educación en el Triángulo Norte de Centroamérica. Madrid: Save the children. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337683091_El_impacto_de_la_violencia_de_maras_y_pandillas_en_la_educacion_en_el_Triangulo_Norte_de_Centroamerica_Save_The_Children
- Salazar, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina: Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral (Guadalajara)*, 20(57), 155-173. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652013000200006&lng=es&tlng=es.
- Salcedo, Eliana Alemán, & Rusinque, Aura Alicia Cardozo. (2021). Percepción del posconflicto en Colombia: caso del alumnado de educación secundaria. *Educação & Sociedade*, 42, e233690, V (18). <https://dx.doi.org/10.1590/es.233690>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Sánchez, D. (2008). Educación para la ciudadanía democracia e interculturalidad, Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación y cultura.

- Sánchez, P. A., & Rodríguez, R. D. H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai*. Vol (8), No 2 . <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/32929>
- Sierra, 2011. “Defensa del territorio, educación e interculturalidad”. Artículo de Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Colombia
- Springer, Natalia. (2012). Como corderos entre lobos: Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf
- Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, & Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.4453>
- Suarez, A. (2020). Colombia 2020, entre el autoritarismo, las violencias y las resistencias. *Bajo el Volcán*, año 2, no. 3 digital, noviembre 2020-abril 2021
- Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 5-15.
- Torres Gómez, F. (2017). Perspectivas para la intervención en lo social desde los retos del proceso de paz colombiano. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 112 -121.

Torres, F. J. S., & Díaz, A. M. (2005). *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

UNESCO (2011). “La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera” en: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. París: UNESCO. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/18/6.pdf>

Unidad para atención y reparación integral de las víctimas. (11 de 05 de 2020). Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reparacion/que-es-la-reparacion-las-victimas/56877>

Universidad Nacional de Colombia. PIUPC (200-). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vargas Rivera, V. (2007). Aproximación Histórica a la Participación de la Mujer en las Luchas Sociales en Colombia. *Revista Antígona* Número 1, 42.)

Vargas, A. (2015). Algunas claves para buscar un acuerdo de terminación del conflicto con el ELN. *Negociación Gobierno-ELN y sin embargo, se mueve*, 53-63.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Villarraga Sarmiento, Álvaro (2013). Experiencias históricas recientes de reintegración de excombatientes en Colombia. *Colombia Internacional*, (77),107-140. [fecha de Consulta 12 de Abril de 2021]. ISSN: 0121-5612. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81226288005>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.

Anexos

Anexo A.

Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Carlos Alberto Durán Sánchez, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número: 91.279.0688 autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea que la información suministrada en los instrumentos aplicados dentro de la investigación Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial: Sistematización de experiencias de Catedras de Paz en Colombia, sean estudiados y analizados para tal fin.

Se firma en la ciudad de Soledad a los 22 días el mes de septiembre de 2021.

Atentamente,
(Nombre y firma)

JAVIER HERNANDO QUESADA DUQUE
ROMERO



Anexo B
Instrumentos

NOMBRE ENTREVISTADO	Daniel Fernando Atehortúa Calle
CARGO / OCUPACIÓN ENTREVISTADO	Docente
FECHA ENTREVISTA	01 de octubre de 2021
LUGAR ENTREVISTA	Institución educativa Devora Arango Pérez
NOMBRE ENTREVISTADORES	Deisy Katherine Castaño Gonzales Ana Mercedes Forero Diaz, Estefanía Piedrahita Álzate.

TIEMPO	TRANSCRIPCIÓN	CODIFICACIÓN ABIERTA (Ideas, conceptos claves, frases cortas que resuman lo que el entrevistado está conversando en cada apartado)
00:50 00:00 –	<p>DEISY: Compañero Daniel, gracias por venir a la entrevista, esto es para el trabajo de investigación, ehmm que estoy llevando a cabo con otras dos compañeras de la maestría en educación.</p> <p>Bueno, pues entonces comencemos, jejeje, ehmm primero iniciemos por una contextualización corta de la institución desde su apreciación.</p> <p>DANIEL: La Institución Educativa Débora Arango Pérez, está ubicada en la ciudad de Medellín en el corregimiento de AltaVista, ehmm, pues mira... esta es de orden público, prestando el servicio a estudiantes de distintas zonas, esto convirtiéndolo en una población pluricultural, ahmmm... brinda educación en los niveles de básica primaria, bachillerato y media académica y técnica, su población es aproximada a los 1.100 estudiantes.</p>	El docente hace una descripción a la estructura interna de la institución.
01:16 00:50 –	<p>DEISY: Bueno profe y ahora nos gustaría saber sobre el contexto social, cultural, económico y demás condiciones que hacen parte de la institución educativa.</p> <p>DANIEL: Mira te cuento, la institución ehmm, atiende estudiantes de los estratos 1 y 2, se podría considerar que varios de ellos se encuentran en situación de extrema pobreza... y en hogares de madres cabeza de familia, desconociendo la figura familiar que es tan importante en los procesos formativos.</p>	Se hace alusión a la extrema pobreza de la institución y en hogares monoparentales con la figura materna exclusivamente.
02:04 01:16 –	<p>DEISY: Profe y ahora quisiera conocer una descripción de la población estudiantil, como sueños, características ehmm... Y demás.</p> <p>DANIEL: Son grupos heterogéneos a nivel cultural, pues, los estudiantes provienen de distintas zonas... como Costa atlántica y pacífica, Venezuela y China, entre muchas otras... mmm... pero todos con un fin común, que es el de romper los paradigmas y apoyar al desarrollo exitoso de sus familias.</p> <p>DEISY: muy bien... profe y ¿cuáles cree que son los conflictos extraescolares con los que se enfrentan los estudiantes y el colegio?</p> <p>DANIEL: Por el pasar de los años la comunidad de AltaVista se ha caracterizado por ser víctima del conflicto armado de la ciudad... ehmm y... a consecuencia de esto su gran mayoría lleva en su memoria varios muertos cercanos, son muchas las consecuencias a nivel social padecidas por gran parte de los estudiantes.</p>	El docente hace alusión a los estudiantes desde sus orígenes y que en general todos sueñan con ayudar a las familias. Los estudiantes se han enfrentado con dificultades a nivel social como muerte de personas cercanas... y, además, la comunidad de AltaVista siempre se ha visto afectada por el conflicto.
02:11 02:05 –	<p>DEISY: Profe ahora, ¿usted o su núcleo familiar se ha visto afectado por el conflicto armado?</p> <p>DANIEL: No...</p>	No se ha visto afectado por el conflicto.
02:45 02:17 –	<p>DEISY: Bueno, profe y entrando en material... jajajaja... ¿qué sería la educación para la paz o educar para la paz?</p> <p>DANIEL: Pues mira... ehmm... es formar generando conciencia en los estudiantes, brindándole las bases para que le aporten a su comunidad.</p> <p>DEISY: y ehmm... ¿porque considera que es importante educar para la paz?</p> <p>DANIEL: porque... la escuela tiene la oportunidad de brindarle al estudiante unas bases bastantes sólidas para la construcción de una comunidad en paz.</p>	El docente hace referencia a educar para la paz como una oportunidad para la escuela, al brindar bases que aporten a la comunidad.
3:08 02:45 –	<p>DEISY: ¿Daniel y sabes si la Institución Educativa ha implementado la Cátedra de paz... eh... que establece la Ley 1732 de 2014?</p> <p>DANIEL: Si</p> <p>DEISY: y... ¿Cómo? es decir, desde ¿Cuáles acciones pedagógicas e institucionales?</p>	El docente hace referencia que siempre se aborda las cátedras de paz desde la reflexión en el aula, a través de las

		DANIEL: si mira, aaahmm... Desde la reflexión, partiendo de los elementos que a nivel social se pueden modificar y aportar a los procesos de paz de la comunidad	situaciones reales que surgen del contexto social.
04:14	3:09 –	DEISY: Profe y ahora... desde el nivel social o pedagógico... ehmm... ¿Qué impactos pedagógicos o sociales ha tenido en la institución la implementación de la Cátedra de paz? DANIEL: Ehmm. mira pues, es un proceso que lleva tiempo, pero se le permite a los estudiantes un espacio para la reflexión, donde podrán buscar soluciones pacíficas a conflictos contextuales. DEISY: y profe... eh... desde su experiencia institucional, ¿cómo aportan las Cátedras de paz en la reflexión del conflicto armado, y al fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia? DANIEL: Yo pienso que un proceso bien direccionado permitirá que el estudiante desde su conocimiento logre encontrar elementos que aporte al desarrollo positivo de su comunidad. DEISY: si es cierto, y que diría usted acerca de esta pregunta... ehmm ¿Los docentes y directivos docentes de la institución han recibido capacitación en materia de Derechos Humanos, cultura de paz y competencias ciudadanas? DANIEL: Mejor pasemos de pregunta... DEISY: Jajaja no, y ¿por qué? DANIEL: no... jajajaja mejor omitamos esta pregunta.	El docente acuña a los impactos de la cátedra de la paz con la solución de conflictos y a beneficios para la comunidad. Omite la pregunta de la capacitación que han recibido los docentes.
4:43	4:15 -	DEISY: Bueno profe y ¿cuáles son los aspectos positivos y más importantes en la implementación de la Cátedra de paz, y cuáles considera que son también los aspectos negativos? DANIEL: Yo te lo digo de la siguiente manera... ehmm... la implementación de la cátedra sería de gran impacto para los procesos formativos, dado que, le brinda la oportunidad de reflexión sobre las dificultades contextuales, este perdería impacto si se direccionara de forma diferente, dejando a un lado la parte de auto reflexión.	El docente da repuesta a esta pregunta en un modo futurista o como si verdaderamente se llegase a ejecutar... y siempre resalta la importancia de reflexionar.
5:19	4:40 –	DEISY: profe y. ¿la institución se ha visto afectada por el conflicto armado? DANIEL: Si, pues por la diversidad que hay a nivel cultural se ve afectada desde distintos parámetros, ya sea desde el desplazamiento forzoso, muertes violentas, explotación infantil, entre muchos otros... si... DEISY: Bueno ¿considera importante que la escuela integre a su currículo o a sus contenidos temas relacionados con el conflicto armado y la paz? DANIEL: ¡Claro! Sería muy aportante DEISY: ¿Cuáles? DANIEL: entre los temas a tratar, solución de conflictos, paz, reconciliación y restitución social.	Menciona como tal que la institución se encuentra permeada de conflictos como el desplazamiento forzoso, muertes, explotación infantil y otros más... Menciona la necesidad de abordar el tema de la reconciliación en un currículo de paz dentro de la escuela.
06:01	05:19 -	DEISY: Bueno profe... ahora... sabemos que Colombia es un país que por motivos del conflicto armado ha implementado distintos procesos de paz... la pregunta es... ¿cree que ha tenido la escuela alguna participación en estos procesos ¡sobre todo en el proceso de La Habana!? DANIEL: La escuela como agente formador, le ha permitido a los estudiantes y a su comunidad un espacio de reflexión y en esas... ehmm... mmm... permite que los estudiantes y sus familias analicen, perdonen y comprendan las consecuencias positivas que tiene estos tratados a nivel de paz y reconciliación. DEISY: Profe y usted me podría decir si en la institución se realizaron actividades para estudiar y reflexionar sobre los diálogos de paz de La Habana DANIEL: No, no se realizaron. (asienta con la voz que no)	El docente manifiesta que, la escuela ha sido difusora de estos procesos de paz para que los estudiantes comprendan las consecuencias positivas de esos tratados.
06:27	06:03 –	DEISY: Profe y ¿cuál es el enfoque que le ha dado la institución a la implementación de la Cátedra de paz? DANIEL: Es un tema que no se logró abordar ampliamente. DEISY: y ¿Cómo ha sido la recepción de los profesores y de los estudiantes frente a la implementación de la Cátedra de paz en la institución? DANIEL: Los docentes se mostraron en actitud receptiva y propositiva y los estudiantes han estado... EHM... Atentos y dispuestos.	El docente manifiesta que la cátedra de paz aún no se ha dado ampliamente.
06:55	06:28 –	DEISY: Profe usted que al inicio nos hablaba de la diversidad interculturalidad de la institución, quisiera saber si... ¿En la institución se realizan acciones o cuentan con estrategias pedagógicas que reconozcan esta diversidad? DANIEL: La institución como se había hecho mención antes, cuenta con una diversidad cultural muy amplia, por tal motivo a nivel interno se construyen diversas estrategias de reconocimiento. DEISY: Profe y ¿cómo cuáles? DANIEL: Por ejemplo, ehmm. La semana de la afrocolombianidad, direcciones de grupo entre muchas otras.	Menciona que la institución si lleva a cabo estrategias pedagógicas que favorecen la diversidad
07:18	06:57 –	DEISY: Profe Daniel y para complementar las preguntas anteriores... eh... ¿Cuáles son los conflictos, así como sociales y de afuera... que más afectan a los estudiantes de la institución?	Dice que las riñas y golpes son los conflictos as comunes

	DANIEL: Yo diría que... hmm... Dificultades de comunicación y riñas a golpes.	
08:00	<p>07:19 –</p> <p>DEYSI: ¿profe ya para finalizar Cómo afectan los conflictos extraescolares los procesos escolares de los estudiantes?</p> <p>DANIEL: ¡Afecta, si bastanteeee!... en gran medida, pues no permite que el proceso se viva de forma armónica y que la asistencia sea permanente.</p> <p>DEYSI: ¿profe y la institución ha generado estrategias para la atención de estos conflictos extraescolares?</p> <p>DANIEL: Si</p> <p>DEYSI: ¿Cómo cuáles?</p> <p>DANIEL: Charlas y capacitaciones con psicólogas, ehmmm, es un equipo que... que... que de manera MUY atenta atiende estas dificultades.</p> <p>DEYSI: Muy bien profe esto fue todo, mil gracias.</p> <p>DANIEL: Gracias a ti, que estén muy bien.</p>	<p>El docente resalta que estos conflictos afectan bastante los procesos escolares</p>

Anexo C

Validación de instrumentos

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LOS

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Los Instrumentos deberán ser validados por lo menos 2 especialistas:
 - Un (1) Experto del área del conocimiento al que este enfocada la investigación
 - Un (1) Experto en Metodología de investigación educativa

2. Al validador deberá suministrarle, además de los instrumentos de validación:
 - La página contentiva de los Objetivos de Investigación
 - El cuadro de triple entrada de las categorías/variables.

3. Una vez reportadas las recomendaciones por los sujetos validadores, se realiza una revisión y adecuación a las sugerencias suministradas.

4. Finalizado este proceso puede aplicar el Instrumento, cuando traslade los siguientes formatos completos a los profesores asesores de su Tesis de Maestría.

5. Validar un instrumento implica la correspondencia de este con los objetivos que se desean alcanzar y la operacionalización de las variables (variables, dimensiones e indicadores).

Respetado profesor-a

JOSÉ ANDRÉS FELIPE SILVA MANTILA

PSICÓLOGO UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAGÍSTER EN HISTORIA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Cordial saludo.

Nos es grato dirigirnos a usted, con el fin de solicitar su colaboración como experto para validar los instrumentos que se reseñan a continuación junto con la población participante:

TÉCNICA / INSTRUMENTO	POBLACIÓN PARTICIPANTE
Entrevista (Semiestructurada) / Cuestionario de entrevista	Docentes, directivos docentes, padres-madres de familia, actores externos (Ong's) que implementan las de las Cátedras de paz institucionales
Encuesta / formulario de encuesta	Grupos de estudiantes participantes de las Cátedras de paz institucionales

Estos instrumentos tienen como finalidad recoger información directa para la investigación titulada: Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial: Sistematización de experiencias de Cátedras de Paz en Colombia, cuyo objetivo general es: Sistematizar experiencias pedagógicas (urbanas y rurales) que, desde una perspectiva intercultural, promuevan acciones para la reivindicación de las memorias territoriales y aporten acciones pedagógicas para la paz.

Esta investigación hace parte de los procesos de investigación formativa (proyectos sombrilla) implementados desde la Maestría en Educación VD de Uniminuto, y está dirigida por el docente Mg. Andrés Felipe Ortiz Gordillo. Los profesores-as vinculados como co-investigadores al proyecto, realizan este proceso investigativo como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Indicaciones generales: Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo con el criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte, se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte.

Atentamente,

ANDRÉS FELIPE ORTIZ GORDILLO

Director del proyecto

EVALUACIÓN DE EXPERTO

INSTRUMENTO: FORMULARIO DE ENCUESTA

Indicaciones

A partir de la revisión de cada una de las preguntas del instrumento (No. Pregunta), realice su evaluación señalando si es: **P= Pertinente / A= Realizar ajustes / E= Eliminar**

Los criterios sobre los que se propone evaluar las preguntas son:

- Pertinencia y congruencia con el objetivo del proyecto
- Claridad de la pregunta
- Redacción, sintaxis

En las observaciones le agradecemos colocar, cuando lo estime conveniente, comentarios sobre cuestiones que considere habría que ajustar a las preguntas.

No. PREGUNTA	EVALUACIÓN marque con X			OBSERVACIONES (Aclarando si el ajuste es en pertinencia, congruencia, claridad o redacción. O todas las anteriores)	
ENCABEZADO	P	X	A	E	Se sugiere redactar un instructivo explícito y corto (no mayor a un párrafo) que entrevistados pueda leer para indicarles el propósito de la entrevista, explicar el tipo de preguntas, así como la forma de diligenciar el formulario.
NOTAS	X	P	A	E	Sin observaciones.
1	X	P	A	E	Esta pregunta busca caracterizar al entrevistado correlacionando sus experiencias de vida con el tema del conflicto armado en sus diversas manifestaciones. Sin embargo, no responde a ninguna de las categorías.
2	X	P	A	E	Esta pregunta busca caracterizar al entrevistado correlacionando sus experiencias de vida con el tema del conflicto armado en sus diversas manifestaciones. Sin embargo, no responde a ninguna de las categorías.
3	X	P	A	E	Esta pregunta busca caracterizar al entrevistado correlacionando sus experiencias de vida con el tema del conflicto armado en sus diversas manifestaciones. Sin embargo, no responde a ninguna de las categorías.
4	P	X	A	E	Siguero cambiar la palabra “supo” por una expresión más formal como: “Usted conoció” “Usted se enteró”

5	P	X	A	E	En esta pregunta considero que se debe eliminar la opción “Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN”, pues si bien el objetivo es conocer el estado de definiciones sobre el proceso de paz por parte del entrevistado y no evaluar su conocimiento. Además, puede inducir al error y, en caso de ser marcada, esa información puede representar dificultades para ser tabulada y analizado. En ese sentido se puede incluir una opción que exprese la falta de conocimiento: “No conozco el nombre del grupo”.
6	P	X	A	E	Sin observaciones.
7	P	X	A	E	Se puede incluir una brevísima definición de “actor armado” que instruya al encuestado en la razón por la cual se incluyen de las instituciones del Estado dentro de la lista.
8	X	P	A	E	Sin observaciones.
9	P	X	A	E	Creo que se debe modificar “conflictos sociales que vive en su país” por “conflictos sociales que se presentan en su contexto comunitario” ya que esta forma expresa una proximidad de los contenidos de la cátedra con la vida cotidiana del entrevistado.
10	P	X	A	E	Se debe modificar el formato de la palabra “DENTRO” por una redacción en minúsculas y si se quiere resaltar su importancia se debe poner en <u>subrayada</u> .
11	P	X	A	E	Se debe modificar el formato de la palabra “FUERA” por una redacción en minúsculas y si se quiere resaltar su importancia se debe poner en <u>subrayada</u> .
12	P		A	E	
13	P		A	E	
14	P		A	E	
15	P		A	E	

Evaluado por:

José Silva.
Firma: _____

Nombre y Apellido: JOSÉ ANDRÉS FELIPE SILVA MANTILLA

C.C.: 8162054

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, José Andrés Felipe Silva Mantilla, con Cédula de Ciudadanía No. 8162054, de Envigado, con profesión psicólogo y filósofo, ejerciendo actualmente como Docente de Aula de ética y religión, en la Institución I.E.D. Unión Europea, por medio de la presente hago constar que he revisado los instrumentos presentados por el grupo de investigación del proyecto: Experiencias pedagógicas interculturales para las memorias y la paz territorial: Sistematización de experiencias de Cátedras de Paz en Colombia. Luego de hacer las observaciones pertinentes, señalo lo siguiente:

SOBRE LA ENCUESTA (marque con una X)

	DEFI CIENTE	ACEP TABLE	BUEN O	EXCE LENTE
Congruencia de Ítems		X		
Amplitud de contenido	X			
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión		X		
Pertinencia		X		

SOBRE LA ENTREVISTA (marque con una X)

	DEFI CIENTE	ACEP TABLE	BUEN O	EXCE LENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

Dado en la ciudad de Bogotá D.C., a los 24 días del mes de septiembre de 2021.

José Silva.

Firma

Anexo D MATRIZ ANÁLISIS CATEGORIAL

Integrantes:

- **Deisy Katherine Castaño González ID: 771296**
- **Ana Mercedes Forero Díaz ID: 771903**
- **Estefania Piedrahita Alzate ID: 769660**

Institución educativa seleccionada para desarrollar el trabajo: Débora Arango Pérez - ciudad de Medellín, corregimiento de AltaVista

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN U OBJETIVO	CATEGORÍA	GRUPO O SUJETOS DE REFERENCIA	TÉCNICA / INSTRUMENTO			REFERENCIA TEÓRICA (SOBRE TÉCNICA E INSTRUMENTO) VINCULADA (¿Qué es?)
			TÉCNICA E INSTRUMENTO 1	TÉCNICA E INSTRUM 2	TÉCNICA E INSTRU 3	
<p>PREGUNTA: ¿Qué se entiende por educación para la paz en contextos de conflicto armado?</p> <p>OBJETIVO: Establecer definiciones situadas sobre educación para la paz en contextos educativos que vengán implementando cátedras de paz en lugares de Colombia donde hay presencia de actores del conflicto armado.</p> <p>La cátedra de paz se inscribe en las Instituciones con la finalidad de que estas sean creadas de forma autónoma creando con ello espacios de memoria y paz para el contexto que la habita,</p>	<p>La escuela como territorio de paz</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista</p>	X	X	<p>DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.</p>
		<p>PROFESORES</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	X	X	<p>Kuznik, Anna, & Hurtado Albir, Amparo, & Espinal Berenguer, Anna (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. <i>MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación</i>, (2),315-344. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 1889-4178. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015</p>
		<p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	X	X	<p>Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i>, (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802</p>
	<p>Educación en contextos de conflicto armado</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ENCUESTA Formulario de encuesta</p>	X	X	<p>Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de</i></p>

¿en realidad ha sucedido esto o por el contrario se ha convertido en un trabajo de cartilla?						Ciencias Sociales, (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802
	PROFESORES	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Guía o protocolo de observación	X	X		Guillermo Campos y Covarrubias, Nallely Emma Lule Martínez La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13), 45-60, enero-junio de 2012
	DIRECTIVOS	ENCUESTA Formulario de encuesta	X	X		Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tln=es .
Procesos de paz en Colombia (diferentes al proceso de la Habana)	Concepción de violencia en el contexto educativo	ESTUDIANTE S	ENCUESTA Formulario de encuesta	X	X	Ther Ríos, Francisco (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. <i>Revista Austral de Ciencias Sociales</i> , (8),17-27. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 0717-3202. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802
		PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	X	X	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
		DIRECTIVOS	ENCUESTA Formulario de encuesta	X	X	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TECNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?scr

						ipt=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es.
	El papel de la educación en el posconflicto	PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	X	X	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
	Los procesos de paz como negociación política	PROFESORES	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Formulario o protocolo de entrevista	X	X	DIAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCIA, Uri; MARTINEZ-HERNANDEZ, Mildred y VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación educ. médica</i> [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
	El papel de la sociedad civil en los procesos de paz	PADRES DE FAMILIA	ENCUESTA Formulario de encuesta	X	X	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL ÁREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es
		COMUNIDAD, ETC	ENCUESTA Formulario de encuesta	X	X	Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL ÁREA RURAL. <i>Temas Sociales</i> , (21), 39-50. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es

Anexo 5

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS VALIDADORES



Nombre completo: José Andrés Felipe Silva Mantilla

Cargo: Docente de aula

Institución: I.E.D. Unión Europea

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa (máximo 1 página):

PERFIL PROFESIONAL

Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Psicólogo y filósofo de la Universidad de Antioquia. Con experiencia en investigación en proyectos de historia y filosofía de las ciencias en psiquiatría y psicoanálisis. Experiencia Docente programas universitarios de Historia y Psicología. Psicólogo con experiencia atención a niños, niñas y adolescentes.

INVESTIGACIONES CONCLUIDAS

- La neurología en la genealogía del saber psicoanalítico: 1885-1895.
- Espacio, cuerpo y subjetividad en el Manicomio Departamental de Antioquia: 1875-1930.