

# Cartografías de paz: estudio social en región andina, Colombia

Beatriz Lorena Caicedo Guevara, Tany-Giselle Fernández-Guayana\*, Angie Lizeth Martínez Sosa y Camilo Velásquez Palacio

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Cra. 74 #81 C-05, Engativá, Bogotá, Colômbia. \*Autor para correspondencia. E-mail: tany.fernandezg@gmail.com

**RESUMEN.** Reconocer la escuela como territorio simbólico de paz donde interactúan poblaciones diversas y como un espacio donde se gestan resistencias y reivindicaciones en territorio, es una tarea permanente. De allí, el objetivo de la presente investigación consiste en identificar los mecanismos alternativos de solución de conflictos en la escuela desde las cartografías de paz en la región andina colombiana. Lo anterior, bajo una metodología cualitativa con alcance descriptivo y un diseño fenomenológico. La muestra fue conformada por estudiantes de grado noveno (secundaria) de 5 instituciones educativas de carácter público ubicadas en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Norte de Santander y Santander, Colombia. Los instrumentos para la recolección de datos fueron cuestionarios, entrevistas y grupos focales. Las categorías que rigieron el estudio fueron: reconocimiento topográfico, políticas de paz, pedagogía para la paz, cuyo análisis de información se realizó mediante el software ATLAS.ti. En consecuencia, los principales resultados muestran el reconocimiento del territorio por parte de los jóvenes y su voluntad de cambio frente a las problemáticas de convivencia proponiendo mecanismos para la resolución de conflictos: la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos. Se plantea la necesidad de incluir la cátedra de paz en la escuela y la intervención de autoridades competentes en situaciones que pongan en riesgo la sana convivencia.

**Palabras clave:** educación para la paz; cartografía; conflicto social; escuela; comunidad rural; pedagogía social.

## Cartographies of peace: social study in the andean region, Colombia

**ABSTRACT.** Recognizing the school as a symbolic territory of peace where diverse populations interact and as a space where resistance and demands arise in the territory is a permanent task. From there, the object of this research is to identify alternative conflict resolution mechanisms at school from the maps of peace in the Colombian Andean region. The above, under a qualitative methodology with descriptive scope and a phenomenological design. The sample was made up of 55 ninth grade (secondary) students from 4 public educational institutions located in the departments of Antioquia, Cundinamarca, Norte de Santander and Santander, Colombia. The instruments for data collection were questionnaires, interviews and focus groups. The categories that governed the study were community participation, human rights, culture of peace, peace chair, whose information analysis was carried out using the ATLAS.ti software. Consequently, the main results show the recognition of the territory by young people and their will to change in the face of coexistence problems, proposing four mechanisms for conflict resolution: critical thinking, openness to dissent, the will to change and appropriation of resilience. The need to include the peace class in school and the intervention of competent authorities in situations that put healthy coexistence at risk is raised.

**Keywords:** peace education; cartography; social conflict; school; rural Community; social pedagogy.

## Cartografias da paz: estudo social na região andina, Colômbia

**RESUMO.** Reconhecer a escola como um território simbólico de paz onde interagem diversas populações e como um espaço onde surgem resistências e demandas no território é uma tarefa permanente. A partir daí, o objetivo desta pesquisa é identificar mecanismos alternativos de resolução de conflitos na escola a partir dos mapas de paz na região andina colombiana. O exposto, sob uma metodologia qualitativa com escopo descriptivo e desenho fenomenológico. A amostra foi composta por 55 alunos do nono ano (secundário) de 4 instituições de ensino públicas localizadas nos departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Norte de Santander e Santander, Colômbia. Os instrumentos para coleta de dados foram questionários, entrevistas e grupos focais. As categorias que nortearam o estudo foram participação comunitária, direitos humanos, cultura de paz, cátedra de paz, cuja análise das informações foi realizada por meio do software ATLAS.ti. Consequentemente, os principais resultados mostram o reconhecimento do território pelos jovens e a sua

vontade de mudança face aos problemas de coexistência, propondo quatro mecanismos de resolução de conflitos: pensamento crítico, abertura à dissidência, vontade de mudança e apropriação da resiliência. Levanta-se a necessidade de incluir a aula de paz na escola e a intervenção das autoridades competentes em situações que coloquem em risco a convivência saudável.

**Palavras-chave:** educação para a paz; cartografia; conflito social; escola; comunidade rural; pedagogia social.

Received on November 20, 2024.

Accepted on July 22, 2025.

Published in November, 27, 2025.

## Introducción<sup>1</sup>

El conflicto armado en Colombia, caracterizado por su prolongada duración y los intentos fallidos o dilatados de negociaciones de paz, ha dejado una huella indeleble en las comunidades, las cuales además de estar marginadas y excluidas de la mirada estatal, viven sumidas en violencias diversas y persistentes. Estas situaciones ponen en riesgo el desarrollo integral y amenazan con perpetuar estos ciclos de violencia, pero, a su vez, invita a los afectados a desarrollar nuevas concepciones y constructos alrededor de la resiliencia y la armonía social, no solo como mecanismo de supervivencia sino también como pilares en la construcción de una paz duradera.

Es crucial reconocer que el país, en general, se ha visto gravemente afectado por la violencia derivada de los grupos del conflicto armado que buscan controlar las rutas marítimas y territoriales para actividades ilegales relacionadas con el narcotráfico. Esta situación genera un aumento del desempleo y la deserción escolar, debido al miedo entre los habitantes de estas regiones, donde generalmente hay una presencia mínima de fuerzas militares. Sumado a ello, el impacto de los conflictos en los jóvenes es particularmente profundo y devastador. La exposición prolongada a la violencia y la inseguridad puede obstaculizar su desarrollo físico, emocional y social, dejando cicatrices imborrables que pueden persistir durante toda su vida (Sánchez Iglesias & Sánchez Jiménez, 2019). De allí, se hace necesario entender las concepciones que se han formado alrededor de la paz y su transversalización en la educación, y a la par, observar aquellas alternativas de resolución de conflictos que se gestan en estos escenarios.

Algunos estudios, como el de Islas Colin et al. (2018), destacan que la cultura de paz impulsa estilos de vida, valores, creencias, patrones de conducta y comportamientos que contribuyen activamente a su propia consolidación, en estrecha relación con los procesos de transformación institucional orientados al bienestar, la equidad, la seguridad y el fortalecimiento de la identidad colectiva. En contextos marcados por un prolongado conflicto interno, como el colombiano, resulta esencial promover una educación capaz de reconocer y comprender las subjetividades, de modo que se posibiliten acciones pedagógicas orientadas a deslegitimar la normalización de la violencia. Este proceso de transformación debe estar arraigado en el quehacer educativo y respaldado por políticas estatales que lo viabilicen y potencien (Rojas & Martín, 2015).

Por su parte, Fernández Guayana (2018), en un estudio de caso realizado en el aula universitaria, concluye que el lenguaje empleado por los educadores incide directamente en los comportamientos relacionados con la convivencia y la paz de los estudiantes. En contextos de conflicto escolar, las palabras actúan como mediadoras – positiva o negativamente – al condensarse en estructuras lingüísticas cargadas de significado. En consecuencia, es responsabilidad del docente emplear un discurso adecuado que promueva la cultura del respeto, la tolerancia y la valoración de las diferencias. En complemento, Caicedo Guevara (2018) sostiene que una educación orientada desde la perspectiva de paz representa un factor trascendental para impulsar la productividad y contrarrestar la pobreza y otras formas de exclusión social.

A partir de estos estudios, se configura entonces una visión integradora sobre el papel de la educación en la construcción de la cultura de paz, particularmente en contextos de alta conflictividad como el colombiano. En primer lugar, se reconoce que la cultura de paz no se reduce a la ausencia de violencia, sino que se construye a través de prácticas educativas como las palabras y el ejemplo, fomentan valores, creencias y comportamientos orientados al bienestar común, la equidad y la identidad colectiva. Este proceso demanda una transformación institucional que dé cabida a las subjetividades y reconozca los efectos históricos del conflicto armado sobre la comunidad.

Ahora bien, existen estudios que abordan los mecanismos de solución de conflictos en la escuela. Uno de ellos realizado en Medellín, Colombia indica que la campaña de sensibilización ayudan a identificar las

<sup>1</sup> Este estudio cuenta con todos los procesos éticos para la obtención de datos, su análisis y publicación. Se recogieron cartas de intención institucionales y consentimientos informados de representantes legales los cuales se encuentran registrados en la plataforma SIGIIP bajo el código del proyecto N02023-01-044g.

diversas formas de discriminación presentes en instituciones educativas y su relación con la violencia escolar. Para ello, es indispensable el diagnóstico contextual (Calle-Álvarez et al., 2018). Las artes como la música, la pintura, las plásticas, el teatro y la literatura como el cuento o la poesía son consideradas también como mecanismos que posibilitan la formación de valores humanos disminuyendo las dinámicas violentas en la escuela (Fernández Guayana et al., 2024). Esto se debe a que estas mediaciones les permite crear, expresar, comunicar y representar el mundo que los rodea a partir de distintos lenguajes.

Bajo esta perspectiva, se reconoce que los mecanismos para la resolución de conflictos escolares integran estrategias sociales, pedagógicas y artísticas que contribuyen a visibilizar las diversas formas de discriminación presentes en el entorno educativo. Estas se manifiestan en actitudes de violencia física, verbal o psicológica, así como en comportamientos asociados al acoso escolar. En este marco, el diagnóstico contextual se convierte en un recurso indispensable, ya que permite comprender las características específicas del territorio y adaptar las intervenciones a las necesidades reales de la comunidad escolar. No basta con aplicar modelos estandarizados de resolución de conflictos, sino que se requiere una lectura situada y crítica del territorio escolar.

Es así como la paz se presenta como un objetivo en todos los ámbitos sociales, y a su vez se orienta hacia la sostenibilidad, la prosperidad, los derechos humanos y la vida. Esse paradigma implica un compromiso con la promoción de cambios interinstitucionales que favorezcan el bienestar, la igualdad y la seguridad. Es allí entonces donde la cartografía social y comunitaria emerge como una herramienta para comprender, preservar, proteger y transmitir conocimientos orientados hacia la paz, la transformación social y educativa.

Construir nuevos conceptos de paz en la región Andina de Colombia, a través de mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, permite profundizar: la ausencia de paz en el país y la falta de herramientas efectivas para el manejo de conflictos. Sin embargo, este estudio no solo busca comprender el concepto de paz o reconocer sus símbolos, sino también aquellos cambios de paradigma que se dan dentro de las interacciones que promueven la construcción de espacios pacíficos, gestando estrategias que empoderan a los jóvenes y les brinda oportunidades educativas, espacios de desarrollo cultural y deportivo, y mejores perspectivas laborales alineadas con sus capacidades e intereses.

Si bien es cierto que Colombia ha pasado por un conflicto armado que cada vez causa más deserción escolar, desempleo y consumo de drogas en esta población, el país merece la paz y se puede lograr a través de la educación. Por tanto, la educación rural y urbana en Colombia enfrenta desafíos significativos respecto a la promoción de una cultura de paz y convivencia en contextos de violencia y exclusión social. Dichos desafíos se vislumbran en la inequidad de distribución de recursos, la brecha tecnológica, altos niveles de competitividad, acceso reducido a servicios básicos públicos, ausencia de atención a la salud mental, poca motivación por el aprendizaje, entre otros.

Por tanto, es necesario explorar estrategias y prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de entornos escolares sanos, seguros, incluyentes y motivadores, principalmente en las zonas rurales. Si en las instituciones educativas se siguen dando actos violentos, es probable que muchos de estos jóvenes sigan caminos que los pueden llevar a escenarios de intolerancia, drogadicción, delincuencia, extorsión y sicariato. Dadas estas reflexiones, el presente estudio tiene como propósito resolver ¿De qué manera se pueden diseñar modelos de resolución de conflictos que aborden el desarrollo integral y los mecanismos alternativos de solución de conflictos en la región Andina colombiana?

## Marcos de referencia

Sin duda alguna, hablar de paz en un territorio golpeado por violencias de toda índole, implica: partir de la etimología y definición de la palabra. En este sentido, el vocablo proviene del latín *pax*, *pacis* referentes a un periodo de estabilidad entre naciones como resultado de un pacto. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) la define como: “[...] situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países; relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos; acuerdo alcanzado entre las naciones por el que se pone fin a una guerra” (Diccionario de la Lengua Española, 2023). Con base en lo anterior, semánticamente la palabra paz tiene un sinnúmero de entradas afines a temas religiosos, políticos y demás, sin embargo, para esta investigación se tuvo en cuenta aquellas definiciones que posibilita su construcción desde el objetivo de la misma.

Sin embargo, el concepto de ‘paz’ varía dependiendo del momento histórico y el espacio geográfico en el que nos encontramos (Harto de Vera, 2016) puesto que, sus significados son el resultado del conocimiento,

las experiencias y las vivencias de las comunidades, y dichas concepciones están determinadas por la capacidad de escucha y el interés que se tenga en aprender de la cultura misma. De ahí la importancia de “[...] entender la paz para crear cultura de paz” (Hernández Arteaga et al., 2020). En ese orden de ideas, la concepción de paz se puede abordar desde tres perspectivas: paz negativa, positiva, neutra e imperfecta.

La primera, se refiere a la ausencia de violencia directa, es decir, a la resolución de conflictos a través de la eliminación de la violencia física, la opresión o la represión, una paz que puede lograrse mediante la imposición del poder. La segunda, promueve la creación de relaciones sociales, políticas y económicas justas y equitativas. En otras palabras, la paz negativa se enfoca en la eliminación de la violencia, mientras que la paz positiva busca su construcción en sociedad y justicia (Hernández, 2019; Jiménez Bautista, 2020). Por su parte, la paz neutra busca hacer frente a las violencias culturales y simbólicas que justifican la violencia directa y estructural, es un proceso gradual que se basa en el compromiso de sus participantes, quienes, a través del diálogo y los principios de honestidad, igualdad, libertad, justicia y responsabilidad, establecen normas y reglas (Hernández Arteaga et al., 2020). Finalmente, la paz imperfecta, se centra en prevenir la violencia directa -comportamientos y actos de violentos – y en reducir los niveles de violencia estructural -negación de necesidades-. Además, rompe con las ideas de que la paz es perfecta, utópica, irrealizable, lejana o inalcanzable, y en su lugar, la concibe como algo concreto, construido a partir de prácticas pacíficas y una agenda para transformar la realidad (Hernández, 2019; Harto de Vera, 2016).

Al adentrarse en el contexto colombiano, se puede afirmar que la historia del país ha estado permeada por elementos de una paz negativa, esto es, efímeros momentos de ausencia de conflicto armado o violencia abierta, sin transformación de las estructuras sociales y políticas, por lo tanto, aunque puede parecer una mejora, en realidad ha sido algo frágil e insostenible en el largo plazo, puesto que, no se abordan las causas subyacentes del conflicto; y una paz positiva, representada en la existencia de procesos de diálogo y negociación entre distintos actores sociales y políticos, la promoción de valores de tolerancia y convivencia pacífica, el reconocimiento y protección de los derechos humanos, y la implementación de políticas públicas orientadas a la inclusión social y la justicia.

Tomando como referente que para la Jurisdicción Especial para la Paz (2016), la paz es la consolidación de un Estado en el que se respetan y protegen los derechos humanos, se promueve la justicia social, se fomenta la convivencia pacífica y se garantiza la no repetición de los hechos violentos. Por tanto, no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un proceso continuo de construcción de una sociedad justa, igualitaria y democrática. Es un objetivo complejo y que requiere trabajo a largo plazo, con la participación de víctimas, sociedad civil, Estado y grupos armados. En esta línea, la JEP propone diferentes acuerdos para una paz duradera en el país: búsqueda de la verdad y la justicia; reparación integral a las víctimas; participación de la sociedad; transformación de las políticas públicas en áreas como la tierra, la justicia, la economía y la seguridad.

Por su parte, la escuela, como espacio vital de formación en el desarrollo de habilidades para la vida, debe propiciar ambientes sanos y conciliadores que a su vez fortalezcan en quienes conforman la comunidad educativa y la inteligencia emocional en la vivencia de su comportamiento. Se hace necesario la formación en valores desde el núcleo familiar para transformar la realidad del conflicto que se vive desde la perspectiva particular de cada individuo. Sumado a ello, posicionar la construcción de una cultura de paz requiere también el protagonismo de la gestión efectiva del maestro en sintonía con la familia para asimilar una cultura de paz como parte esencial en su proyecto de vida. Mas como essa cultura de paz pode ser construída dessa forma? Parece que o ponto, aqui, está no indivíduo e no professor/escola, mas, e as estruturas sociais?

Ahora bien, algunas políticas recientes que intentan contribuir a la construcción de nuevos conceptos de paz en comunidades educativas de Colombia, mediante el fortalecimiento de estrategias para la resolución de conflictos, la resiliencia, el desarrollo integral y la sostenibilidad desde las cartografías regionales, incluye los siguientes instrumentos: La Constitución Política de Colombia (Función Pública, 1991) donde se establece la obligación del Estado de garantizar la convivencia y la solución pacíficas de los conflictos, reconoce el derecho a la paz como un derecho fundamental y establece la participación ciudadana como un medio para la construcción de la paz. La Ley nº 1922 (2018) donde se dan las medidas del restablecimiento de los derechos conculcados y resarcimiento del daño deben atender especialmente a la situación de la vulnerabilidad previa, coetánea o posterior a las infracciones y crímenes perpetrados que guarden relación con la conducta. El Decreto nº 191 (2017) donde se regulan aspectos relacionados con la paz para la terminación definitiva del conflicto armado. La Ley nº 1620 (2013) se destaca como la normativa central que regula la convivencia escolar en Colombia para prevenir y mitigar la violencia en las escuelas.

En consecuencia, las políticas de educación para la construcción de paz deben favorecer el desarrollo de aprendizajes retomando el arte como un proceso que involucra la formación de actitudes comunicativas para transmitir con una mirada más amplia el alcance de un pensamiento crítico en relación con la prevención y resolución de conflictos. La transformación social a través de la paz es un punto de partida del reconocimiento de la propia historia que al día de hoy ha sido enmarcada en prácticas de dominio territorial, apropiación y explotación de recursos, pérdida de identidad, mono cultura del saber y sometimiento propio del proceso de colonialismo que atribuye a la realidad una falsa esperanza. Familia, escuela y estado pueden entonces garantizar que el derecho a la memoria, la verdad y la reparación como acciones que vayan más allá del perdón y hacia el logro de una paz sostenible mediante la creatividad, la sensibilidad y el arte para no sucumbir en el olvido, impedir la repetición y destruir arquetipos de corrupción y poder.

En ese sentido, la participación comunitaria, los derechos humanos, la cultura de paz y la cátedra de paz ejercen una influencia transformadora en la dinámica escolar al fortalecer el sentido de corresponsabilidad entre estudiantes, docentes, familias y demás actores educativos. Estas categorías promueven espacios de diálogo, respeto mutuo y solución pacífica de conflictos, lo que mejora el clima institucional y favorece una convivencia armónica. Prácticas pedagógicas a través metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el trabajo colaborativo, los círculos de diálogo y las experiencias de mediación escolar, permiten a los estudiantes reflexionar sobre su entorno, asumir compromisos éticos y ejercer sus derechos de manera responsable.

No obstante, existen barreras pedagógicas como la rigidez de los currículos, la sobrecarga administrativa, la falta de formación en enfoques pedagógicos inclusivos y el escaso acompañamiento institucional que dificultan los anteriores los propósitos de formación. Persistenten también tensiones culturales como la resistencia al diálogo, el autoritarismo arraigado en algunos entornos escolares, y prejuicios que limitan la apertura hacia la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Estas condiciones obstaculizan el desarrollo de prácticas educativas que fortalezcan la participación, el respeto por los derechos y la construcción de una convivencia más justa y equitativa. Superar dichas barreras requiere no solo voluntad política, sino también compromiso ético y formación constante para transformar la cultura escolar desde sus fundamentos.

## Metodología

Dada la naturaleza del problema y los objetivos, el presente ejercicio investigativo se enfoca desde lo cualitativo. En este sentido se considera que el ideal del enfoque cualitativo es la comprensión de los fenómenos sociales y culturales complejos; en este caso, conceptos abstractos como la paz, la resiliencia, el desarrollo integral y sostenibilidad en comunidades educativas. El alcance es el hermenéutico-interpretativo, puesto que se centra en el análisis y comprensión de los significados subyacentes, es decir, cómo las comunidades interpretan y dan sentido a sus experiencias y prácticas dentro de su contexto sociohistórico. Su diseño recae en el fenomenológico porque su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

La población elegida para el estudio abarca 1.800 niños, niñas y adolescentes activos en las diferentes instituciones educativas de la región andina de Colombia (Antioquia, Cundinamarca, Norte de Santander y Santander). Esto incluye estudiantes de educación básica y media, que se encuentran en zonas rurales y urbanas, y cuyas edades oscilan entre los 6 y los 18 años. Se seleccionaron, mediante técnica de muestreo por conveniencia de tipo no probabilística, los grados novenos los cuales se conforman en 160 estudiantes de 5 instituciones educativas de la región Andina: 2 en Necoclí, Antioquia, 1 en Bogotá, Cundinamarca, 1 en Bucaramanga, Santander, 1 en Tibú, Norte de Santander. La muestra final se obtiene tras: dividir la Población Macro entre la Población de Estudio y su multiplicación por el número de Instituciones Seleccionadas bajo la siguiente fórmula:

$$(PM/PE = \text{MuestraInstitución})$$

Población Macro (Instituciones disponibles): 1.800 estudiantes.

Población Estudio (I.E. seleccionadas): 160 estudiantes.

$$(1.800/160) * 5 = 56.25 \text{ Estudiantes}$$

Cabe aclarar que la fórmula presentada responde a criterios internos de organización de la recolección de datos, y no se trata de una fórmula destinada al cálculo de una muestra estadísticamente representativa. Es

así como en el presente estudio participaron en total 4 departamentos, 4 municipios, 5 instituciones educativas, 1 grado escolar de educación básica media (noveno) y 55 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: Necrolí 22, Bogotá 11, Tibú 11 y Bucaramanga 11.

Los instrumentos de recolección de la información aplicados fueron, como fuente primaria, los cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal; y como fuentes secundarias el rastreo documental. Para asegurar la confiabilidad y validez de los instrumentos se optó por un proceso de validación mediante el juicio de expertos y pilotaje de los instrumentos los cuales indicaron pertinencia a los contextos propuestos y elaboración adecuada de las preguntas. Sin embargo, se sugirieron mejoras específicas en algunos ítems.

Por su parte, los criterios éticos que posibilitaron la aplicación de dichos instrumentos se encuentran en la Ficha Técnica de la investigación con código N02023-01-037 que reposa en el repositorio SIGIIP del Parque Científico y de Innovación Social (PICS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. En el numeral 11. CONSIDERACIONES ÉTICAS, BIOÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA INTEGRIDAD CIENTÍFICA se explicitan los principios éticos y gestión de la información recolectada. Allí se indica que el proyecto no cuenta con financiación proveniente de convocatoria interna no externa, por lo tanto, corresponde al trabajo de investigación desarrollado por los estudiantes de la Maestría en Educación Virtual. Para la obtención de los datos, se dispone de cartas de intención dirigidas a las instituciones educativas participantes, así como de consentimientos informados suscritos por los representantes legales de los menores de edad involucrados. Dichos documentos permiten informar adecuadamente a los participantes sobre el proyecto, sus objetivos, y garantizan la preservación de su anonimato tanto en el análisis de la información como en la eventual divulgación de los resultados.

En relación con el análisis de datos, se trabajó mediante el uso de la herramienta ATLAS.ti, con el fin de registrar la información, hacer un análisis de resultados y concluir con un análisis descriptivo. Ello facilitó la obtención de los hallazgos a partir de la definición de categorías, subcategorías, la creación de redes de códigos y sus interrelaciones. Para su abordaje se establecieron las categorías de análisis: 1) Reconocimiento topográfico, 2) Políticas de paz, 3) Pedagogía para la paz. Todo lo anterior, se llevó a cabo mediante las siguientes fases: Etapa 1 - Problematización, pertinencia y fundamentación teórica-conceptual; Etapa 2 - Diseño metodológico, elaboración de instrumentos y validación; Etapa 3 - Trabajo de campo. Selección de muestra, solicitud de consentimientos informados, aplicación de instrumentos; Etapa 4 - Selección de software ATLAS.ti y digitación de datos recolectados. Etapa 5 - Análisis de información; Etapa 6 - Elaboración de informe final de investigación.

## Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en el estudio bajo las categorías de Reconocimiento topográfico, Políticas de paz y Pedagogía para la paz. En la primera categoría se explora la cartografía del territorio y cultural de los participantes. En la segunda categoría se profundiza sobre la participación comunitaria y los derechos humanos. En la tercera categoría se hace un análisis frente a la formación docente, el diseño curricular, los modelos y estrategias didácticas, así como de la cultura de la paz como mecanismos para la resolución de conflictos. Para ello, se presentan los datos interpretados junto con citas textuales de los participantes y gráficas arrojadas por el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. Las narrativas de los estudiantes se codifican de la siguiente manera: A inicio E – Entrevista o GF- Grupo Focal, seguido de M, T, CYC, A, C que son las iniciales de los planteles educativos, se cierra con un número que corresponde a uno de los estudiantes participantes o el número de respuesta obtenida. Ejemplo:

E1-C5 Indica la entrevista semiestructurada uno (1) de la Institución Educativa Rural C de Bucaramanga, Santander y el estudiante cinco (5) a quien se entrevistó.

GF-T4 Indica el grupo focal realizado en la Institución Educativa Rural T de Necrolí, Antioquia y la respuesta número cuatro (4).

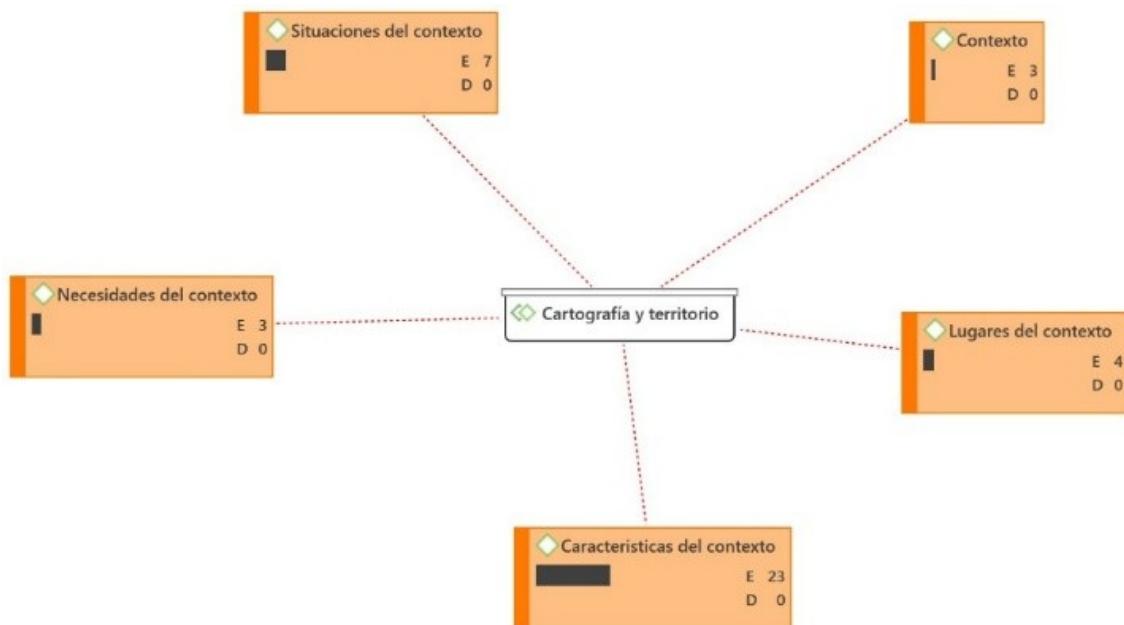
### Reconocimiento topográfico

Se analizan los resultados relacionados con el territorio, la cultura y la cartografía social, los cuales, permitieron comprender cómo los educandos y sus comunidades educativas perciben y se relacionan con su

entorno. En general muestran la importancia de los espacios físicos y la percepción de la comunidad sobre su entorno. Por ejemplo, en la institución educativa rural de Necoclí, Antioquia se destaca la preferencia por lugares que brindan tranquilidad como “El parque, el polideportivo, la playa y nuestra institución” (GF-T4), evidenciando la necesidad de armonía en un contexto donde persiste el conflicto; mientras que en la otra institución del mismo municipio se reconoce la riqueza natural del río, las minas de carbón y la biodiversidad, lo que contrasta con las necesidades de infraestructura y la presencia de grupos ilegales que limitan el desarrollo social.

Por otro lado, se reconoce la diversidad cultural como un factor relevante en la dinámica de las comunidades. En la institución educativa de Bucaramanga, los estudiantes perciben su contexto como un escenario positivo que fomenta la apertura mental y la empatía (E1C5, E2C3). Ese proceso de interacción también es enriquecido por la presencia de grupos indígenas aporta una visión diferente en la resolución de conflictos, priorizando el diálogo y la mediación del cacique (GF-T1) en una de las instituciones educativas rurales de Necoclí, Antioquia. La coexistencia también se observa en la escuela de Tibú, Norte de Santander, donde la comunidad Barí, con sus propias tradiciones y formas de abordar los problemas, enriquece el tejido social.

Sin embargo, lo anterior no es ajeno en el contexto urbano. En el plantel educativo de Bogotá, Cundinamarca, la diversidad cultural se experimenta en la cotidianidad, enriqueciendo la vida social a través de la gastronomía, la música y las festividades (GF-CYC12). Es más, con la llegada de migrantes, especialmente venezolanos, esta se ha intensificado, creando un mosaico cultural que, a pesar de las diferencias, busca la convivencia pacífica (Figura 1).



**Figura 1.** Cartografía y territorio.

Fuente: Análisis de datos ATLAS.ti (2024).

## Políticas de paz

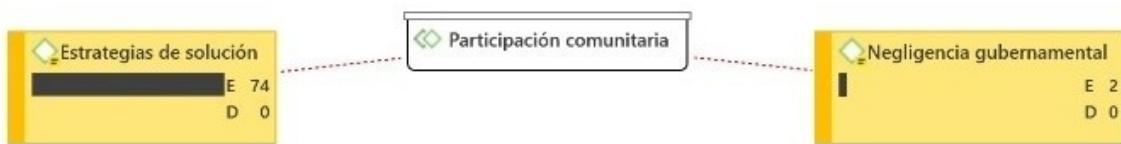
En esta categoría se abarca lo obtenido respecto a participación comunitaria para llegar a los mecanismos para la resolución de los conflictos. Al respecto, los participantes de la institución educativa rural de Tibú, Norte de Santander destacaron la necesidad de una mayor inclusión en la toma de decisiones, sugiriendo [...] reuniones donde toda la comunidad, no solo los líderes, puedan expresar sus opiniones” (GF-A50, GF-A51), y se enfatizó en la importancia de abordar no solo la paz negativa, sino también la paz positiva, incluyendo aspectos como la justicia social y la lucha contra el hambre (GF-A66).

Con lo anterior, se observa que existe la necesidad de involucrar a las comunidades en los procesos de construcción de paz, políticas y proyectos afines, lo que fortalecerá el reconocimiento y el respeto por los derechos humanos como pilar fundamental para la convivencia pacífica. Al respecto, las estrategias de solución de conflictos surgieron como un tema crucial en todas las instituciones educativas con métodos de intervención comunes que incluyen la mediación entre estudiantes en conflicto por parte de coordinadores, padres y psico-orientadores, haciendo énfasis en el diálogo y la búsqueda de soluciones pacíficas. Por ejemplo,

en una de las instituciones educativas rurales de Necoclí, Antioquia, se llevan a los estudiantes a coordinación, se llama a sus padres e incluso se les suspende, buscando resolver los conflictos a través del diálogo y la psicoorientación (E3-T24, E3-T25).

A pesar de la importancia otorgada a estas estrategias, también se evidencia una percepción de negligencia gubernamental en algunas áreas. En Tibú, Norte de Santander un estudiante de la institución educativa rural afirmó que "[...] aquí no llega nada de eso... ya sé cómo nos acostumbramos a convivir con eso. No avanza nada" (E6-A6), indicando una falta de acciones efectivas por parte de las autoridades para abordar los problemas de la comunidad. Esta percepción resalta la importancia de que las estrategias de paz no solo se implementen a nivel local, sino que también cuenten con el apoyo y la participación de las instituciones gubernamentales (Figura 2).

En general, los hallazgos sugieren que, si bien se están implementando estrategias para la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia pacífica en las instituciones educativas, existe el interés por una participación comunitaria mayor y una respuesta efectiva por parte de las autoridades gubernamentales. Esto se debe que la construcción de una paz duradera requiere un enfoque integral que involucre a todos los actores sociales y aborde tanto las causas como las consecuencias de la violencia.



**Figura 2.** Participación comunitaria.

Fuente: Análisis de datos ATLAS.ti (2024).

## Pedagogía para la paz

Los resultados, grosso modo, resaltan la importancia de incorporar una educación para la paz en los planes de estudio, así como la implementación de metodologías y estrategias como mecanismos en la resolución pacífica de conflictos. Esto fomentará y propiciará una cultura de paz, tema central que emerge de las entrevistas y grupos focales realizados en las instituciones educativas. Al respecto, los estudiantes definen la paz como el respeto a las diferencias y la resolución pacífica de conflictos, destacando la importancia de la cátedra de paz<sup>2</sup> y el abordar en estos temas afines a "[...] la resolución de conflicto, la comprensión y cómo nosotros podemos recurrir a otras personas para ayudarnos a nosotros mismos a resolver estos problemas" (E7-T4). En esta línea, los estudiantes de la institución educativa de Bucaramanga, Santander también resaltan el respeto y el diálogo como pilares de una cultura de paz, mencionando actividades como marchas, juegos y expresiones artísticas para promoverla: "En el colegio los estamos solucionando de una manera buena. Hemos hecho marchas, hacemos a veces juegos o actividades como dibujar y acordar para lo que para nosotros significa La Paz y hablar con los compañeros sobre eso" - (E3-C6).

Adicionalmente, en una de las instituciones educativas rurales de Necoclí, Antioquia, pese a dificultades relacionadas con el conflicto armado, como la presencia de grupos al margen de la ley y el reclutamiento de jóvenes, la cultura de paz se asocia con la educación en resolución de problemas, la comprensión de las consecuencias de la violencia y la participación ciudadana. Para ellos el fin está en crear un ambiente donde se fomenten valores como el respeto, la tolerancia, la justicia y la igualdad: "Es importante que nos den charlas sobre el diálogo y la participación ciudadana haciéndonos parte de la solución de los problemas de nuestra comunidad" (GF-M15). Esta percepción se asemeja a la que tiene los estudiantes de la institución educativa rural de Tibú, Santander donde cultura de paz es sinónimo de educación, charlas, becas, actividades artísticas y deportivas, las cuales se llevan a cabo en lugares que consideran 'remansos de paz' dentro de la comunidad, como el colegio, la iglesia, la junta de acción comunal y la cancha deportiva, espacios que les brindan seguridad y tranquilidad (Figura 3).

Para finalizar, en el plantel educativo de Bogotá, Cundinamarca el ideal de paz se traduce en acciones concretas como la creación de programas para prevenir la violencia. Los estudiantes consideran que ello conlleva al respeto mutuo, apoyo, valoración de las diferencias y trabajo conjunto, mecanismos, según ellos, indispensables en la resolución de conflictos. Un ejemplo concreto es "[...] jóvenes por la Paz, un grupo de

<sup>2</sup> A partir de la Ley nº 1732 (2014), Decreto nº 1038 (2015), se establece como de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas colombianas, incluir en el plan de estudios la «cátedra de la paz». Su propósito es "[...] crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible" (Ley nº 1732, 2014, Parágrafo 2).

jóvenes que realizan talleres y actividades para prevenir la violencia y promover la resolución pacífica de conflictos; Vecinos Vigilantes, un programa que busca mejorar la seguridad en los barrios mediante la colaboración entre los vecinos; Diálogos por la Convivencia, un espacio donde las personas de diferentes culturas pueden dialogar y compartir sus experiencias” (GF-CYC18).

Lo anterior, es concretado



**Figura 3.** Cultura de paz.

Fuente: Análisis de datos ATLAS.ti (2024).

## Discusión

Es preciso decir que, al interior de las instituciones educativas de la región Andina colombiana se dan algunas formas de violencia, entre las que destacan el *bullying* y las discusiones entre compañeros que en algunas ocasiones pueden terminar en peleas entre los mismos estudiantes. Si bien los entornos escolares son diversos, dichas situaciones ocurren de manera esporádica, y en cada contexto existe claridad sobre los mecanismos para abordarlas y resolverlas tales como el diálogo entre los miembros de la comunidad, el respeto mutuo, el apoyo, la valoración de las diferencias y el trabajo conjunto. Cabe resaltar que, a pesar de las diferencias entre los centros educativos, se observa una coincidencia en cuanto al impacto del conflicto armado, especialmente en zonas rurales donde ha afectado directamente a las comunidades. A pesar de que en el sector urbano dicho conflicto no les ha golpeado de manera directa, la forma como se abordan las problemáticas de guerra, violencia y desigualdad son básicamente las mismas para ambos sectores.

Tanto en el contexto rural como urbano persisten situaciones de violencia estructural, desigualdad y exclusión, lo cual dificulta alcanzar una paz positiva plena. Por tanto, es aquí donde la noción de paz imperfecta cobra relevancia, ya que reconoce la coexistencia de elementos de paz y violencia en un mismo contexto, planteando la necesidad de prevenir la violencia directa y la reducción de la violencia estructural (Harto de Vera, 2016; Hernández, 2019). En este sentido, los resultados muestran que, a pesar de las diferencias entre los contextos, existe la necesidad de implementar estrategias y mecanismos alternativos de solución de conflictos que propicien la construcción de la tan anhelada paz duradera.

Por su parte, las instituciones educativas coinciden en seguir un protocolo, como mecanismo de atención a las faltas a la convivencia que incluye llevar a los estudiantes a coordinación, donde dependiendo de la gravedad de la falta, se llama a los padres de familia, se les hace firmar compromisos, en ocasiones se llevan a los infractores a psico orientación y se imponen los correctivos necesarios, que incluso pueden llegar a la suspensión del estudiante. Esto busca que no se reincida en el comportamiento y evitar su expulsión definitiva de la institución educativa. Lo anterior, demuestra que todavía se abordan los problemas al interior de la escuela de la forma como se ha hecho tradicionalmente, basando el correctivo de la sanción como camino para corregir. En otras palabras, un vigilar y castigar para evitar la trasgresión de las normas.

En contraste, la Ley nº 1620 (2013) tiene como propósito prevenir y mitigar la violencia en las escuelas a través las fases de: promoción, prevención, atención y seguimiento los cuales se buscan fomentar una convivencia pacífica desde la primera manifestación de violencia. De manera que se establecen protocolos para que las instituciones educativas puedan prevenir situaciones de acoso y asegurar una intervención oportuna cuando estas situaciones ocurran (Fernández Guayana et al., 2024). En una educación para la paz es necesario pensar acciones de formación docente, ya que no solo corresponde a los actores de ciencias sociales, sino que transversaliza todos los campos para discutir y establecer mecanismos para la convivencia, paz, finalización de conflictos y erradicación de la violencia (Finck & Salles Filho, 2012).

De otro lado, se pudo detectar que algunos de los participantes han sufrido las consecuencias del conflicto que se ha vivido en la nación, lo que se ha manifestado en situaciones como tener que abandonar sus regiones de origen y marcharse a lugares donde se mezclan con personas provenientes de otras zonas. En tal sentido, las instituciones educativas cuentan con un importante nivel de diversidad cultural. Sin embargo, a pesar de que las comunidades han encontrado la forma de adaptarse a las situaciones acudiendo al diálogo, hacen falta mayores mecanismos para superar las dificultades del conflicto.

Ahora bien, en las zonas rurales particularmente, los problemas de violencia se siguen dando, pero se pudo evidenciar que la escuela y la familia pueden ser considerados escenarios seguros y pacíficos. Aunque no están exentos de conflictos, en estos espacios se manifiestan capacidades resilientes que permiten afrontar y superar las adversidades. Tanto la escuela como el núcleo familiar actúan como entornos de protección y contención emocional, en los que los estudiantes desarrollan herramientas para reconstruir sus experiencias y fortalecer procesos de convivencia desde una mirada transformadora.

Al respecto, Fernández Guayana (2021) indica que algunos mecanismos educativos hacia la paz deben darse en la cotidianidad de los estudiantes donde los niños, niñas y jóvenes se dejan tocar por el mundo hasta el punto de comprometerse con el campo de lo público (Fernández Guayana, 2021, p. 39). Eso significa que se debe comenzar por la formación en la convivencia dentro del hogar y posteriormente en la escuela: Gracias a ello, se genera la ruptura de poderes porque son ellos [los estudiantes] quienes deciden cómo aprender y desenvolverse en escenarios sociales (Tamayo Alzate, 2015). De igual manera Pantevis-Suarez y Pérez Trujillo (2022) expresan que, en una educación para la paz, mediada por los docentes, se logran procesos de interacción social y comunicativa en los cuales los estudiantes “[...] pueden gestionar asertivamente los conflictos reelaborando y resignificando sus experiencias de la cotidianidad mediante el diálogo, la empatía la alteridad y la solidaridad como puentes hacia el consenso y la concertación” (Pantevis-Suarez & Pérez Trujillo, 2022, p. 616).

Por otro lado, los hallazgos evidencian un claro rechazo hacia la violencia, particularmente en aquellos contextos que han sido afectados por el conflicto armado, el cual ha pasado a formar parte de la cotidianidad. Esta realidad ha motivado una búsqueda permanente por parte de las comunidades para prevenir nuevas expresiones de violencia y avanzar en la construcción de una cultura de paz. Si bien no se logra la erradicación total del conflicto, existen mecanismos pedagógicos que pueden promover la convivencia a pesar de que la existencia de grupos humanos siempre trae consigo dificultades (Solórzano & Pérez, 2021). En tal sentido, se destaca que mediante la capacidad de agencia de las comunidades se pueden lograr la reivindicación de derechos porque son las propias víctimas del conflicto quienes construyen mecanismos de escucha y participación (Lopes et al., 2018).

Es así como, los estudiantes refieren que los mecanismos para la resolución de conflictos pueden ser el diálogo mediado, la mediación escolar y la implementación de normas consensuadas. El diálogo mediado permite que las partes involucradas expresen sus puntos de vista en un espacio seguro y estructurado, promoviendo la escucha activa y el respeto mutuo (Fernández Guayana, 2018). La mediación escolar, realizada por docentes o estudiantes capacitados, facilita acuerdos entre pares desde una perspectiva neutral (Urbano Mejia et al., 2021). Finalmente, establecer normas de convivencia construidas colectivamente refuerza el sentido de pertenencia y responsabilidad (Catzoli-Robles, 2016). Para implementar estos mecanismos, los estudiantes reconocen que es fundamental capacitar al personal docente, incorporar estos procesos en el currículo, generar espacios permanentes de reflexión, y fomentar una cultura de institucional de paz basada en el respeto, la empatía y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Todo lo anterior implica la consolidación de condiciones positivas para la construcción de la cultura de paz, entre las que destacan la justicia social, la equidad y el respeto irrestricto por los derechos humanos. Estos principios, según los participantes del estudio, se traducen en prácticas concretas o mecanismos aplicados en el territorio del aula y la escuela. En dichos espacios, es esencial promover relaciones basadas en el reconocimiento del otro, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos, lo cual contribuye al fortalecimiento del tejido social y el ejercicio de los derechos en condiciones de dignidad. La escuela, en este sentido, no solo enseña contenidos, sino que propende por los valores humanos y la ciudadanía convirtiéndose así en un escenario para la construcción de la paz.

## Conclusiones

Es importante demarcar que la región andina colombiana presenta un alto grado de diversidad cultural, debido a los movimientos humanos que se dan en dicha región en búsqueda de oportunidades para prosperar.

En tal sentido, en las instituciones educativas se mezclan estudiantes de distintas regiones del país, lo que confluye en una amalgama étnica y cultural que enriquece los contextos, pero que también contribuye a la generación de conflictos. Ante tal realidad, las autoridades escolares buscan dar solución mediante mecanismos tradicionales como los procesos disciplinarios y convivenciales adelantados por la coordinación, el llamado a los padres de familia y el trabajo de orientación.

Estas formas de trabajo en la construcción de una cultura de paz pueden servir de manera momentánea porque los conflictos alimentados por la guerra histórica de Colombia, sobrepasa los límites del entorno escolar. Es así como nuevas estrategias contribuyen mejor a una convivencia sana en las comunidades. Esto no significa la ausencia del conflicto, pero si la búsqueda de soluciones pacíficas. En este orden de ideas, el entorno escolar se constituye en un impulsor del diálogo como alternativa civilizada para complementar y valorar la diferencia.

Se pudo detectar una diferencia significativa entre las instituciones del ámbito rural y el urbano, puesto que, si bien en las ciudades viven personas que han sido desplazadas, quienes habitan el campo colombiano, siguen sometidos a un conflicto que permea su cotidianidad. Mientras que en el sector rural que ha sido abatido por la violencia se llega categorías como el diálogo, la justicia social y la reparación. En la escuela, de las relaciones que allí se tejen, surgen entonces mecanismos alternativos para la gestión de conflictos como la participación de la comunidad, cambios en las prácticas pedagógicas, la gestión de emociones y el aprendizaje de la resiliencia. Todas ellas se consideran elementos de transformación de las dinámicas sociales.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de la investigación, es preciso decir que, en la aplicación de la encuesta, a algunos estudiantes se les hizo difícil contestarla debido a la falta de conectividad a Internet, y en algunas zonas por las fallas en el servicio de electricidad. Sin embargo, fue posible recolectar la información necesaria para el desarrollo del proyecto. Se recomienda a futuros investigadores diversificar la muestra incluyendo docentes, familia y directivos docentes lo cual posibilitaría la ampliación de las concepciones y vivencia de la paz. De esa manera se obtiene una triangulación de datos robusta evitando el alto nivel alto de redundancia aplicando los instrumentos exclusivamente a los estudiantes.

## Disponibilidad de datos

Todos los archivos referentes a la presente investigación se encuentran disponibles en la plataforma SIGIIP del Parque Científico y de Innovación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Colombia, bajo el código del proyecto N02023-01-037.

## Referencias

- ATLAS.ti (2024). *Software*. <https://acortar.link/K8I5Y4>
- Caicedo Guevara, B. L. (2018). Desarticular violencias desde la paz: experiencia educativa de paz como cultura de vida - Bachillerato Pacicultor. En D. F. Pérez Trujillo y J. A. Espinosa Pérez (Eds), *Otras voces de paz*. Editorial Pérez Trujillo, Diego Fernando. <https://isbn.cloud/9789584850621/otras-voces-de-paz/>
- Calle-Álvarez, G.-Y., Ocampo-Zapata, D. A., Franco-Coteiro, E. M., & Rivera-Gil, L. D. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 79-95. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2859>
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Revista Ra Ximhai*, 12(3 Especial), 433-444. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.30.lc>
- Decreto nº 191, de 3 febrero de 2017. (2017, 3 de febrero). Por el cual se regulan aspectos relacionados con los bienes adquiridos por el Fondo de Programas Especiales para la Paz. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79069>
- Decreto nº 1038, de 25 de mayo de 2015. (2015, 25 de mayo). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023). *Paz*. <https://dle.rae.es/paz>
- Fernández Guayana, T. G. (2018). El poder de las palabras del educador en los procesos de paz. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 2(3), 49-55. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020304>
- Fernández Guayana, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 30-41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875>

- Fernández Guayana, T. G., Leal Camacho, D. M., Pinzón, M. I., & Delgado Ordonéz, P. C. (2024). Ruta de atención al bullying mediante la creación de poesía en grado octavo. Una investigación-acción. In E. Serna (Ed.), *Ciencia transdisciplinaria en la nueva era* (pp. 390-404). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Finck, S. C. M., & Salles Filho, N. A. (2012). Deporte y formación del profesorado en prevención de la violencia y mediación de conflictos escolares. *Acta Scientiarum. Educación*, 34(1), 111-120. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i1.14704>
- Función Pública. (1991). Constitución Política de La República de Colombia 1991. Asamblea Nacional Constituyente. Gobierno de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Hernández, D. A. (2019). Nociones de paz: una revisión teórica del concepto. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 78-88. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13951>
- Hernández Arteaga, I., Martínez, C., Rojas Zapata, A. F., & Uribe Londoño, H. D. (2020). Paz: una mirada desde la concepción del estudiante universitario. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 239-260. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34518>
- Islas Colin, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.28753>
- Jiménez Bautista, F. (2020) Pensar la paz: Lecturas desde Johan Galtung para una paz neutra. In A. Y, Suliveres, & A. P. Morán (Eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades* (pp. 301-308).Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Ley nº 1922, de 18 de julio de 2018. (2018, 18 de julio). Por medio del cual se adoptan unas reglas de procedimiento para la jurisdicción especial para la paz. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87544>
- Ley nº 1732, 11 de spiembre de 2014. (2014, 11 de spiembre). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Ley nº 1620, de 20 de marzo de 2013. (2013, 20 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Lopes, F. A., Hermann, H. A., Fernández Guayana, T. G., Farto, M. D., Vásquez, M. V., Miño, W. P., Derene Ocampos, R. Y, Herrera, T. S., Juárez, C. E., Heredia, M. C., & Valenzuela, F. N. (2018). Juventud y niñez latinoamericana: la experiencia de la Escuela de Postgrado CLACSO. *Juventude.br*, 16(13), 46-49. <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/184>
- Pantevis-Suarez, M., & Pérez Trujillo, D. F. (2022). "En la escuela hay paz, los profesores disfrutan la paz..." Reelaborando la paz con niños del sur de Colombia. *Instrumento Revista de Estudos e Pesquisa em Educasão*, 24(2), 613-632. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.37382>
- Rojas, H., & Martín, V. (2015). *Las políticas de paz en Colombia: un análisis de contexto entre los diálogos de paz bajo el gobierno de Andrés Pastrana y el de Juan Manuel Santos* [Trabalho de Graduação, Universidade Católica de Colombia].
- Sánchez Iglesias, E., & Sánchez Jiménez, V. (2019). El enfoque territorial en el proceso y el Acuerdo de Paz colombianos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 121(1) 67-90. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.121.1.67>
- Solórzano, M., & Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. *Zona Próxima*, 35, 106-130. <https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>

Tamayo Alzate, O. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111–133.  
<https://revistasojos.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4058>

Urbano Mejia, C. Y., Villota Benítez, M. M., &, Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: un estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32-48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

**Beatriz Lorena Caicedo Guevara:** Docente de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Posdoctora en Educación de la Universidad San Buenaventura. Doctora en Gerencia y Políticas Educativas de la Universidad de Baja California. Integrante del Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4457-4298>  
E-mail: beatriz.caicedo@uniminuto.edu

**Tany-Giselle Fernández-Guayana:** Coordinadora de Investigación de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Uniminuto Virtual y a Distancia (GIUVD)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>  
E-mail: tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co tany.fernandezg@gmail.com

**Angie Lizeth Martínez Sosa:** Docente de Básica Secundaria en Bogotá, Colombia. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Integrante del grupo de estudio Educación para la paz, inclusión, diversidad y territorio.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7657-136X>  
E-mail: angie.martinez-so@uniminuto.edu.co

**Camilo Velásquez Palacio:** Docente de Básica Secundaria en Medellín, Colombia. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Integrante del grupo de estudio Educación para la paz, inclusión, diversidad y territorio  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9208-6764>  
E-mail: camilo.velasquez-p@uniminuto.edu.co

### Nota:

**Beatriz Lorena Caicedo Guevara:** Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, supervisión. **Tany-Giselle Fernández-Guayana:** Validación, análisis formal, revisión y corrección final. **Angie Lizeth Martínez Sosa:** Análisis formal, investigación, metodología, borrador original. **Camilo Velásquez Palacio:** Análisis formal, investigación, metodología, borrador original.

### Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>  
E-mail: teleoliv@gmail.com

### Rodadas de avaliação:

Três convites; três pareceres recebidos

### Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo