

05

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



PENSANDO REGIONES
Artículo de investigación

Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia¹

Peace Cultures in Life Stories of Teachers from Meta in Colombia

Rodiel Rodríguez Díaz²  
Colombia

Analía Elizabeth Leite Méndez³  
España

Mario Hernán López Becerra⁴  
Colombia

Para citar: Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., López Becerra, M. H. (2024). Culturas de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 17(2), 65-78. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>

Fecha de recepción: 20/08/2024

Fecha de aprobación: 13/10/2024

- ¹ Este artículo es resultado de una investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), en colaboración con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). La investigación se llevó a cabo dentro del Grupo de Investigación Currículum e Identidades Culturales de la Universidad de Caldas y el Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa) de la Universidad de Málaga, reconocido como Grupo Consolidado por la Junta de Andalucía.
- ² Magíster en Educación, doctorando en Educación en la Universidad de Caldas en Colombia, en cotutela internacional con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga en España. Docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio de Meta en Colombia. Investigador del Grupo PROCIE. Correo electrónico: rodierodriguez@uma.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7692-8364>.
- ³ Doctora en Educación por la Universidad de Málaga (España). Investigadora del Grupo PROCIE de la Universidad de Málaga, grupo consolidado de la Junta de Andalucía. Correo electrónico: aleite@uma.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>.
- ⁴ Doctor en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada en España. Profesor en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad de Caldas en Colombia. Correo Electrónico: mario.lopez_b@ucaldas.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6265-5382>

RESUMEN

El presente ejercicio académico explora cómo los maestros y maestras contribuyen a la construcción de culturas de paz desde sus historias de vida, decantando acciones pedagógicas a favor de la reconfiguración del tejido social, en el municipio de Puerto Lleras, departamento del Meta en Colombia. Las bases teóricas acerca de la paz positiva de Galtung, (1969) como promoción de justicia social y promoción de los Derechos Humanos, se complementan con las reflexiones de la paz imperfecta del profesor Francisco Muñoz (2004), quien expone la paz como la gestión y el esfuerzo inacabado de superación de conflictos y las posibles respuestas a lo emergente de los mismos. Para tal propósito se recurre a una investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico. Se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas a maestros y maestras de la Institución Educativa Majestuoso Ariari, quienes compartieron sus experiencias sobre las culturas de paz, en categorías como; no violencia, agenciamientos de paz y resiliencia. Dado el compromiso con el diseño metodológico, las narrativas de vida fueron revisadas, recontextualizadas y analizadas con base en categorías de las culturas de paz, con el apoyo del *software atlas ti*. En los hallazgos, se detalla como el profesorado desempeña un papel fundamental en la construcción de culturas de paz, por medio de agenciamientos pacifistas desde diversas mediaciones pedagógicas con una alta carga de resiliencia. Esto permitió identificar prácticas de no violencia en el entorno escolar, como la creación de espacios y proyectos para la resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, el trabajo docente en la construcción de culturas de paz demostró como se viene superado las barreras estructurales y culturales de violencias que aún impregnan los territorios. En las conclusiones se enfatiza cómo las narrativas de vida de los maestros y maestras, donan sus sentidos para educar en y para la paz, desde su vocación ontológica, como actores de paz (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017).

Palabras claves: cultura de paz, no violencia, resiliencia, resolución de conflictos, educación para la paz.

ABSTRACT

This academic exercise explores how teachers contribute to the construction of cultures of peace from their life stories, opting for pedagogical actions in favor of the reconfiguration of the social fabric, in the municipality of Puerto Lleras, department of Meta in Colombia. The theoretical bases on Galtung's positive peace (1969) as a promotion of social justice and promotion of Human Rights are complemented by the reflections on imperfect peace by Professor Francisco Muñoz (2004), who exposes peace as the management and the unfinished effort to

overcome conflicts and the possible responses to what emerges from them. For this purpose, qualitative research is used, with a hermeneutic approach. Three semi-structured interviews were carried out with teachers from the Majestuoso Ariari Educational Institution, who shared their experiences about cultures of peace, in categories such as non-violence, peace agencies and resilience. Given the commitment to the methodological design, the life narratives were reviewed, recontextualized and analyzed based on categories of peace cultures, with the support of the Atlas Ti software. The findings detail how teachers play a fundamental role in the construction of cultures of peace, through pacifist agencies from various pedagogical mediations with a high level of resilience. This made it possible to identify non-violent practices in the school environment, such as the creation of spaces and projects for the peaceful resolution of conflicts. Consequently, the teaching work in the construction of cultures of peace demonstrated how the structural and cultural barriers of violence that still permeate the territories have been overcome. The conclusions emphasize how the life narratives of the teachers donate their meanings to educate in and for peace, from their ontological vocation, as actors of peace (National Center for Historical Memory [CNMH], 2017).

Keywords: Culture of peace, nonviolence, resilience, conflict resolution, peace education.

Introducción

En la historia reciente, es posible analizar una sucesión de crisis que han generado profundas inestabilidades en el sistema global, afectando todas las dinámicas sociales, ahora bien, en medio de estas incertidumbres, contéplanos al sistema educativo como un elemento clave que traza orientaciones para forjar sociedades sostenibles.

A contraluz, Nussbaum (2010) sostiene que los problemas no residen únicamente en las transformaciones económicas que afectan a los países, sino en los modelos educativos que estructuran la formación ético-política de las nuevas generaciones. Estos modelos, generalmente están centrados en una instrucción técnico-profesional, con un tímido enfoque crítico social, situación que suscita el distanciamiento respecto a formación ciudadana de promover culturas de paz y como consecuencia, limitan las capacidades humanas para desarrollar habilidades que permitan enfrentar las desigualdades y violencias profundamente arraigadas en la sociedad.

En este sentido, es esencial abordar un ejercicio *in situ* que deleve, en las narrativas de vida de maestros y maestras, las reconstrucciones sociales que brotan de las culturas de paz como una alternativa de vida, que brota en las acciones pedagógicas de la escuela, como institución que en ocasiones es la única figura que representa al Estado en los territorios, desarrollando la tarea de formar al ciudadano para la superación de

las violencias, en espacios donde aún se experimentan derivaciones del conflicto interno armado (Builes, 2019).

Es clave resaltar que, desde el campo de los estudios de paz, la presente investigación asume las polisemias de las *culturas de paz*, en plural, dadas las variadas expresiones y experiencias que se suscitan en escenarios de conflictividad para superar los rencores, explorando la correspondencia entre educación y culturas de paz, que en situaciones complejas, provocaron acciones pedagógicas de noviolencia, resiliencia y resolución pacífica de conflictos en comunidades educativas, como estrategias para dar respuesta a la construcción social de la paz territorial (Cruz y Taborda, 2014b).

En consecuencia, el sistema educativo es *potencia* para la paz positiva e imperfecta del territorio, por ser un escenario donde se vive un proceso continuo y dinámico de adaptación a las condiciones adversas, siendo los maestros y maestras los agentes por excelencia, que promueven culturas de paz, garantizando desde la formación ciudadana, un modelo mimético para la convivencia de las comunidades (Rodríguez, et al, 2023).

Problemática

Los territorios colombianos aún enfrentan serios desafíos, que persisten en múltiples formas de expresión de violencias, cuya lógica de poder al transformarse, manifiestan un alarmante proceso de deshumanización que desemboca en la población civil. En consideración, el presente apartado destaca dos escenarios,

problemáticos, que a grandes rasgos afectan la formación de las culturas de paz en el territorio:

- a. Las violencias vividas por el conflicto interno armado.
- b. La inclinación global a despojar el componente humanista de la escuela.

El conflicto interno armado actual, se refleja en las denuncias que expresa la Defensoría del Pueblo (2014), a través de su Sistema de Alertas Tempranas (SAT). Allí se identifica y advierte situaciones de riesgo, vulneraciones y violencias documentadas para el municipio de Puerto Lleras, Meta:

- a. La presencia de estructuras armadas ilegales.
- b. Desplazamientos forzados: la coacción y violencia ejercida a poblaciones enteras.
- c. Violencia selectiva y generalizada: homicidios, extorsiones, y reclutamiento forzado.
- d. Afectación a comunidades: rurales, indígenas, servidores públicos, docentes. (SAT, 2018)⁵

Los informes de la Defensoría del Pueblo, son retos que invitan a las instituciones educativas a desempeñar el papel formativo de culturas de paz, ante un escenario impregnado de lógicas de conflictos, con tendencias performativas de venganza y odios, que suelen aventajar algunas de las acciones pedagógicas institucionales. Ahora bien, la escuela responde a estos contextos conflictivos con constantes construcciones y transformaciones social, que surge de la justicia cognitiva inherente en los saberes escolares (Santos, 2017).

Simultáneamente, la paz se alimenta de un saber comunitario que se configura a través de capacidades críticas, creativas y éticas, desarrolladas en las prácticas cotidianas de la escuela y el quehacer docente. Este enfoque permite comprender los desafíos de las comunidades afectadas, como los de la región de los Llanos Orientales, donde también se evidencian problemáticas que, según Martha Nussbaum (2010), están ligadas a la formación educativa como base para fortalecer la democracia y enfrentar las desigualdades sociales. Gran parte de los problemas de las sociedades industriales en las últimas décadas no brotan de las crisis y consecuencias económicas que se provocaron a partir del año 2008 a nivel global, sino del modelo de educación que reciben los actuales estudiantes-ciudadanos, guiados por el paradigma instrumental que opaca la formación crítico-humanista.

La inclinación a privilegiar una vida capitalista, con lógicas colonialistas, que genera violencias para la obtención de las riquezas del territorio, se explica por las dinámicas de un mercado global que se encuentra dominado por la economía neoliberal y la tecnocracia. Según Nussbaum (2007), una educación que priorice las ciencias humanas y sociales resulta fundamental,

para incrementar la vida ciudadana, y desarrollar habilidades necesarias para enfrentar las desigualdades que surgen en la vida cotidiana de las comunidades. Este panorama, según Rodríguez (2015), se refleja claramente en la oferta universitaria del país, donde los programas en ciencias humanas y sociales son escasos frente a la saturación de programas laborales de corte positivista y técnico, que incitan a la explotación de los recursos no renovables de la región, y en muchos casos vulnera los estilos de vida.

Bases Teórico-Conceptuales

El presente apartado expone algunas reflexiones teórico-conceptuales en relación a las culturas de paz, las cuales se tejen a partir de las categorías; no violencia, resiliencia y agenciamientos pacifistas, que están inmersas en las narrativas de los y las docentes del territorio.

Culturas de Paz

Como punto de partida, es fundamental anunciar que las culturas de paz son parte esencial del engranaje de la formación ciudadana, en tal sentido se considera:

- a. *Noviolencia*. Estrategias de solución pacífica a los conflictos y desobediencia civil.
- b. *Resiliencia*. Estrategias para formar en la transformación de las adversidades.
- c. *Agenciamientos pacifistas*. Gestiones que perpetúan las acciones pacifistas.

Las culturas de paz se refieren a las formas de ser y actuar en plural, que impugnan las violencias y advierten las conflictividades, conservando el ideal de que la paz (paces) propenden por la superación de las violencias, la prevalencia de la justicia tanto como reconocimiento, como imparcialidad. Este esfuerzo se manifiesta en todas las esferas de la vida donde está presente el proyecto de humanización, para favorecer las diversidades pluripotentes de una persona o colectivo en una comunidad. (Rodríguez, 2024b)

Ahora bien, estas iniciativas empiezan a ser reconocidas en el sistema educativo, desde la década del noventa, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Fisas, 1998), con el propósito de ayudar a la transmisión de las herencias culturales a las nuevas ciudadanía, considerando que:

- a. Los ciudadanos se educan en una institución que le ayuda a construir sus identidades.
- b. Los ciudadanos asumen lo que la institución le enseña, (códigos universales de convivencia).
- c. Los Estados necesitan de los ciudadanos para su consistencia.

En este sentido, las iniciativas de culturas de paz, se apoyan en el sistema educativo para fortalecer el tejido social y contribuir a las democracias, impulsando la renovación de la organización, para vencer las crisis,

5 <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91710>

que a juicio de Oñate y Yassir (2014), se caracteriza por su rechazo a las violencias y sintetiza como el conjunto de esfuerzos dirigidos a humanizar la vida, desde el bien común (Herrero, 2002).

Según Sánchez (2011), la marcha de las culturas de paz, exige una ruta que tiende a evidenciar formas creativas de educar la tolerancia social y la no violencia, para la superación de los conflictos, y exige que el educando/ciudadano reconozca su rol/agencia, dentro de las iniciativas sociales que revitalizan el tejido comunitario independiente a las secuelas bélicas que no han permitido la superación de los odios. Las culturas de paz son un camino de incertidumbres con múltiples expresiones y formas de ser, que busca la culminación de los pactos y acuerdos, en hechos que históricamente reivindiquen la vida (Hernández et al., 2017), respondiendo a las dinámicas conflictivas propias de los contextos y las realidades específicas de sus actores.

Las culturas de paz, en el ámbito escolar, se acoplan a las realidades del entorno, fortaleciendo la pasión por la formación humanista, como una experiencia reflexiva que se encarna desde la dinámica social de dignificación de la vida misma. En tal sentido, las culturas de paz son un pilar formativo y sustancial en la vida escolar (Rodríguez, 2024).

Este desarrollo trasciende la concepción tradicional de la paz negativa entendida como la ausencia de guerras, abriendo espacios para enfoques más transformadores. En consecuencia, surgen innovadoras propuestas de comprender los fenómenos sociales de culturas de paz, como edificación del imperativo de justicia universal, que se pueden acoplar en las tesis:

- a. Acciones políticas de reconfiguración de la seguridad y dignidad humana.
- b. Garantía global de los derechos humanos y el desarme de las naciones.
- c. Iniciativas sociales frente a las tecnocracias.

En este contexto, y en línea con reflexiones surgidas tras la Segunda Guerra Mundial, se han desarrollado aportes legales, disciplinares y corporativos que amplían la comprensión del reto de las culturas de paz como un campo de estudio multidisciplinar, enfocado en las condiciones necesarias para construir una sociedad justa (Iglesias et. al, 2014), se pueden evidenciar en la construcción teórica y metodológica de la paz en Johan Galtung (1969), quien conjuga la dialéctica entre violencia y paz, ampliando horizontes de análisis e investigación a las formas de las violencias (directa, estructural y cultural). Estas iniciativas del sociólogo noruego, al considerar que los estudios de paz son pluridimensionales, llevan a entender que uno de los primeros pasos para buscar la superación de los conflictos es la tipificación de las formas en las cuales un colectivo ha naturalizado las violencias en su historia particular.

En el marco de los aportes de Galtung (1969), los diseños metodológicos para el estudio de las culturas de paz trascienden los diagnósticos convencionales sobre las violencias constituidas. Este aporte, considera las violencias estructurales, que generan empobrecimiento; las violencias culturales o simbólicas, que alimentan los odios sociales; y las violencias directas, expresadas en el daño físico, como parte de un entramado interrelacionado que configura las dinámicas sociales.

Galtung (1996) sostiene que las culturas de paz son capacidades humanas fundamentales para orientar a los colectivos hacia nuevas formas de resolución de conflictos, situadas entre una política democrática y una formación social para la no violencia. Las culturas de paz, no solo trazan rutas alternativas al poder corrupto legitimado en el sentido común, sino que también generan resistencias creativas que visibilizan las voces y experiencias relegadas por los sistemas, como una herramienta transformadora para desafiar las estructuras de dominación y promover la reconstrucción de sociedades transparentes.

En suma, las culturas de paz y el sistema educativo aúnan esfuerzos en modelos de formación para:

- a. Formar para la paz directa, en acciones menuegan las causas y efectos violentos.
- b. Educar para la paz cultural, para el reconocimiento y aceptación de las diversidades.
- c. Enseñar para la paz estructural, como gestión y superación de la escasez.

Noviolencia

Este, por lo general, no violencia (a diferencias de la *no violencia*; negación de la violencia) se entiende como el cúmulo de praxis que no utilizan las violencias para el tratamiento de un conflicto, lo que conduce, en el espíritu del *gandhismo*, a *satyagraha*, o *búsqueda de la verdad* (López, 2004), se apela a los medios de ausencia del uso de la fuerza rústica o situación que cause daño y explora medios alternos que promueven acciones políticas para transformar una necesidad en oportunidad de crecimiento social.

La no violencia se manifiesta a través de acciones híbridas como la resistencia activa, como la desobediencia civil y el diálogo (López, 2004). Estas estrategias recurren a la no colaboración y limitan el apoyo comunitario o económico hacia sistemas de dominación, debilitando su influencia. Las tesis de la no violencia fortalecen la cohesión social, y empoderan a todos los integrantes de una comunidad, a superar las divisiones ideológicas, con el fin de alcanzar las soluciones más justas y efectivas. Incluso cuando estos objetivos no se logran plenamente, el espíritu de la no violencia persiste en su llamado a minimizar el daño y evitar la escalada de conflictos entre las partes. Algunos experiencias

noviolentas, a favor de los derechos universales, a juicio de Mazower (2021), son:

- a. El Otoño de las Naciones: Checoslovaquia, Polonia, Estonia, Lituania, Letonia, Bulgaria y Alemania Oriental en 1989.
- b. El Movimiento por los Derechos Civiles: Estados Unidos.
- c. El Movimiento de Independencia de la India (liderado por Gandhi).
- d. El Movimiento de Solidaridad: Polonia.
- e. El Movimiento de los Paraguas: Hong Kong.

Ahora bien, se evidencia dos grandes escenarios para ejercer la noviolencia y lograr una transformación: las resistencias pasiva y activa. La primera involucra la negativa a cooperar con el sistema, mientras que la segunda constituye acciones directas para desafiar el sistema.

La resistencia pasiva incluye, desobediencia civil, no contribución, huelga de hambre, negativa a pagar impuestos, manifestaciones en espacios públicos, entre otras determinaciones que desestabilizan un sistema opresor y lo reducen al plano de igualdad de condiciones para dialogar.

La noviolencia históricamente ha permitido lidiar contra la opresión, a ejemplo de Mahatma Gandhi (1869-1948) y Martin Luther King Jr. (1929-1968), modelos de lucha de ideales de un mejor sistema. Estas iniciativas, recuerdan que el poder instituido depende en gran medida, del poder instituyente de las comunidades, siendo un medio que garantiza los derechos fundamentales, independientemente de las condiciones sociohistóricas.

Resiliencia

Puede definirse como la capacidad humana para redimirse ante circunstancias espinosas. Este verbo latino *resilio*, significa "saltar hacia atrás, rebotar" (Soca, 2018). Como cualidad permite enfrentar los inconvenientes, vencer los impedimentos y resistir la coacción. Para Luthar y Cushing (1999), la resiliencia busca una adaptación en entornos adversos, prevaleciendo ante las crisis y experiencias de dolor.

En este sentido, la escuela forma en la resiliencia, en la medida que ayuda a crear relaciones sociales; orienta para una vida saludable; expone los mecanismos de defensa y superación del estrés y el duelo; socializa rutas o redes de apoyo emocional; entre otras.

Ahora bien, es sustancial que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) institucionalice espacios para que las redes y relaciones de apoyo significativas logren afianzar las cualidades de la resiliencia, proporcionando soporte y asistencia en los momentos de crisis.

La escuela ha de fomentar que las crisis, son una oportunidad para el crecimiento y empatía, pues, desde una perspectiva constructiva impulsa el desarrollo

personal y colectivo, por encontrar algo positivo en cada situación difícil, en lugar de percibir las como obstáculos insuperables.

La comunidad escolar, se forma para asimilar el devenir de la vida, reconociendo que los cambios son parte natural de la vida humana, y que aprender a aceptarlos fortalece las posturas críticas, dado que, interpreta el cambio como una encrucijada para crecer y aprender, adaptarse y evolucionar, como tomar decisiones y actuar de manera decisiva, de ahí que sea común escuchar en los espacios educativos: "también se aprende de los errores". Según Bouvier (1999), "la resiliencia consiste en la habilidad para conquistar el dolor y retomar la vida" (p. 32), por ello, formar para democracia en las destrezas de sobrelivir a los problemas, es formar en los valores asociados al sentido y significado social de las culturas de paz.

La resiliencia, requiere tiempo y esfuerzo, se vincula profundamente con la capacidad de superar obstáculos y la promoción ético-política de fortalecer la paz. Este componente esencial de las culturas de paz permite a las personas enfrentar conflictividades de manera constructiva, sin recurrir a la violencia. En definitiva, la resiliencia y las culturas de paz son potencias, que forman en las virtudes que transforma las relaciones interpersonales.

Agenciamientos Pacifistas

Es claro que, para prolongar una experiencia de culturas de paz, es necesario agenciar mecanismos para que los ciudadanos sientan como propias las necesidades del colectivo (Adams, 2015). Los agenciamientos son sinónimo del buen gobierno de los recursos, y de todos los elementos para garantizar que el bien común, hacen posible identificar objetivos comunes y contribuir a la sostenibilidad. En este sentido, la educación es un agenciamiento pacifista importante, donde se fomenta el reconocimiento del otro, como posibilidad de crecimiento social que ayuda a la instauración de un sistema más humano, una relación del cara a cara (Rodríguez y Leite, 2024).

Agenciar la paz significa asumir con conciencia y responsabilidad el desafío de reconstruir y fortalecer el proyecto democrático, partiendo de acciones cotidianas que fomentan el con-vivir. Los agenciamientos pacifistas, ya sean individuos o colectivos, desempeñan un papel crucial en la promoción de culturas de paz y la noviolencia a nivel global, su labor se centra en prevenir y anticipar conflictos, al tiempo que impulsan la cooperación y el trabajo entre diversos grupos, consolidando así las bases para vivir con tranquilidad. Es necesario gestionar la paz y anticipar las conflictividades, para reducir sus impactos negativos, es esencial pensar las culturas de paz en prospectiva, considerando

las variables que influyen y dependen en un sistema (Rodríguez, 2024b).

Metodología

La presente construcción metodológica se basa en una mirada cualitativa, con enfoque hermenéutico, por considerar que las narrativas construidas por el sujeto atesoran una alta carga ontológica e imprimen la novedad de lo vivido, como rasgos de personalidad, que cala en el proyecto de vida, y se sintetiza de las experiencias que forman el mundo simbólico de la vida, habilitando a los participantes como investigadores de sus propias historias (Pineda *et al.*, 2019).

Diseño metodológico

Las fases que se desarrollaron destacan los siguientes apartados:

- a. Fase 1: identificación de participantes. Identificación de participantes de mayor experiencias construcción de paz en sus historias de vida. Se invitó a tres maestros a secciones de entrevista, sobre momentos específicos sus vidas.
- b. Fase 2: revisión y recontextualización. Las entrevistas y narraciones fueron revisadas, recontextualizadas y reescritas en tertulias de trabajo con los participantes.
- c. Fase 3: contextualización histórica. Se realizó una aproximación histórica para comprender el entorno de los relatos, conectando los eventos narrados, con algunas situaciones sociales, culturales, históricas y políticas en que ocurrieron.
- d. Fase 4: análisis a categorías. Se desarrollaron análisis a las categorías de culturas de paz (no violencia, resiliencia y agenciamientos pacifistas) que emergen en las narrativa, se emplea el apoyo del *software atlas ti*.
- e. Fase 5: narrativas continuas. Se considera que “la narración de la vida es dinámica; cambia en cada relato; les permite a los participantes reinterpretar su pasado desde su presente” (Leite, 2011, p. 43).

Hallazgos

Los hallazgos a las narrativas de vida de maestros y maestras de la Institución Educativa Majestuoso Ariari, se organizan en dos momentos:

- a. Análisis e interpretación de las tres entrevistas, con preguntas intencionadas a las categorías de estudio, que son sintetizadas en la red semántica que brinda el *software atlas ti*.
- b. Síntesis de la narrativa de vida de una maestra nacida en el territorio, de origen étnico, que desempeña su labor desde hace más de veinte años, a manera de una línea de tiempo con los

hechos que han impactado la historia colombiana y de la región.

A continuación, se examinan diversas narrativas, extraídos de las entrevistas, los cuales permiten explorar la construcción social de las culturas de paz, desde la perspectiva de la experiencia de vida de los maestros en el territorio.

Culturas de paz

Pregunta orientadora: “¿Qué son para ustedes las *culturas de paz*?”

Es el conjunto de principios que debemos generar todas las personas como seres humanos para vivir en armonía, aprender a vivir en armonía, y como seres humanos racionales. Tenemos un comportamiento bueno como humanos, y no vivir como los animales. O sea, ya es tiempo de que nosotros despertemos y que dejemos toda esa mala costumbre de estar destruyéndonos como seres humanos, sino por lo contrario, que nosotros, en cultura de paz, tengamos una verdadera cultura de querer construir una comunidad, construir un pueblo, construir la familia. (Comunicación personal, 2024)

En las narrativas es común que los maestros definan que las culturas de paz se basan en los principios que rigen las interacciones sociales, como un trabajo profundo y de largo aliento, relacionado con la formación ética y moral que promueve la convivencia pacífica, como un ejercicio contrahegemónico a las lógicas de cultura de muerte e individualismo.

Pregunta orientadora: “¿Cómo articula las culturas de paz dentro del marco institucional?”

Bueno, existió un proyecto llamado: “la caseta de la reconciliación” aquí dentro de la institución, en la cual el objetivo es ese, trabajar todo lo que tiene que ver con conflicto escolar y que los estudiantes puedan tener ese apoyo, de ese proyecto. (Comunicación personal, 2024)

Las intervenciones dentro de la escuela (como el proyecto mencionado) buscan institucionalizar acciones de culturas de paz, crear normas y procedimientos que las fortalezcan a nivel escolar. Este componente revela un esfuerzo por institucionalizar prácticas pacíficas dentro del sistema educativo. El hecho de crear espacios específicos como la *Caseta de la Reconciliación* evidencia, primero, cómo los maestros integran la paz a su estructura organizativa, y segundo, cómo los agenciamientos pacifistas influyen en la manera de gestionar los recursos para el diálogo y el reconocimiento del otro.

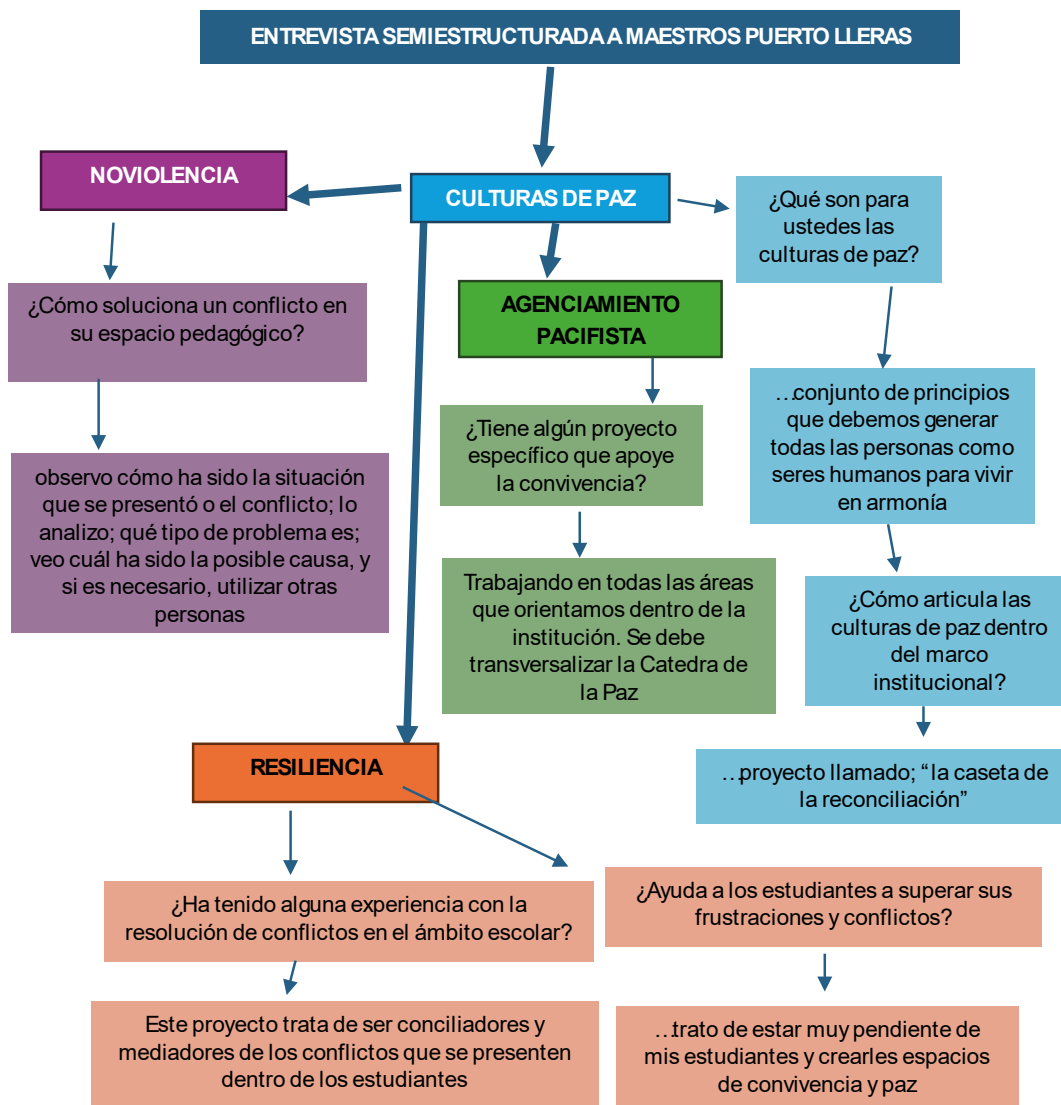


Figura 1. Entrevista a maestros sobre categorías de culturas de paz

Nota: Elaboración propia (2024) entrevista a maestros participantes.

Resiliencia

Pregunta orientadora: “¿Ha tenido alguna experiencia con la resolución de conflictos en el ámbito escolar?”

Este proyecto trata de ser conciliadores y mediadores [sic] de los conflictos que se presenten dentro de los estudiantes, entonces hemos tratado de capacitar a los mismos estudiantes en resolución de conflictos, de forma pacífica; que sean ellos los que medien cuando hay problemas, cuando hay conflictos (Comunicación personal, 2024).

Las narrativas permiten analizar como las y los maestros recurren a mecanismos que ayuden a auto-gestionar las adversidades en los educandos, desde el

diálogo y la mediación para solucionarlos. Esta estrategia y lo dicho por los docentes en las entrevistas se centra en la capacidad de adaptación y superación frente a las adversidades (Nussbaum, 2012). Resiliencia, en este contexto, implica no solo resistir situaciones difíciles, sino también transformarlas positivamente por medio de herramientas de comunicación, apoyo emocional e iniciativas comunitarias.

Pregunta orientadora: “¿Ayuda a los estudiantes a superar sus frustraciones y conflictos?”

Claro que sí, profe, trato de estar muy pendiente de mis estudiantes y crearles espacios de convivencia y paz para ellos, los estudiantes hay que prestarles atención, oírlos y ayudarlos. (Comunicación personal, 2024)

Los maestros destacan que brindar apoyo emocional a los estudiantes que enfrentan dificultades les ayuda a superar problemas tanto académicos, como personales. Esto evidencia un enfoque integral de la formación ciudadana, en el que los docentes más que ser facilitadores del saber, son figuras de sustento psicológico y espiritual. Las formas de agenciar las culturas de paz, se asocia con el bienestar de los estudiantes, situación que fortalece la idea de una vida sana y resiliente, a reflejo de las redes de apoyo que localmente son provocadas en las historias de vida de los y las maestras.

Agenciamientos Pacifistas

Pregunta orientadora: “¿Tiene algún proyecto específico que apoye la convivencia?”

Trabajando en todas las áreas que orientamos dentro de la institución. Se debe transversalizar la Catedra de la Paz. Todos los proyectos que nos ayuden a construir esa sana convivencia, esa armonía, el de poder convivir en paz aquí con todos. Y ya no más esa mala discriminación como se viven en los colegios. (Comunicación personal, 2024)

En las entrevistas los maestros mencionan cómo, desde el proyecto específico de aula, se enfoca la convivencia pacífica y cómo los estudiantes logran crear capacidades creativas para gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera efectiva. Esta experiencia pedagógica destaca la dimensión proactiva de la transversalización curricular de la Catedra de Paz, a la par de los proyectos institucionales, siendo diseño clave para implementar prácticas pacíficas escolares. Situación que expone como las culturas de paz es un ideal, que puede ser alcanzado a través de programas curriculares estructurados y dirigidos desde iniciativas propias de los espacios formativos de aula.

En síntesis, para los contextos educativos, los agenciamientos pacifistas se entienden como acciones educativas concretas que integran valores y prácticas de convivencia en proyectos escolares, generando capacidades para la gestión de conflictos y la construcción democracias.

Noviolencia

Pregunta orientadora: “¿Cómo soluciona un conflicto en su espacio pedagógico?”

Primero, observo cómo ha sido la situación que se presentó o el conflicto; lo analizo; qué tipo de problema es; veo cuál ha sido la posible causa, y si es necesario, utilizar otras personas de ayuda y después sí trato de intervenir para darle la mejor solución posible. Siempre me funciona (Comunicación personal, 2024).

En las narrativas se evidencia cómo los docentes en el territorio recurren a métodos donde sobresale la escucha, el discernimiento, el diálogo y la negociación. Acentuando la noción de noviolencia como práctica pedagógica en sí misma. Los maestros se ven a sí mismos como agentes pacifistas, en lugar de autoridades punitivas pues promueven una formación ciudadana donde los conflictos se resuelven a través de la comprensión mutua y cooperación. Esto implica un rechazo a las formas y expresiones de las violencias, como punto de inicio para solucionar las situaciones conflictivas e ir irrumpiendo en las lógicas de violencias instaladas por el conflicto interno armado.

En las entrevistas, los maestros destacaron cómo las estrategias de noviolencia se integran en las prácticas pedagógicas, para fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Estas prácticas incluyen iniciativas como proyectos escolares y espacios de diálogo que permiten a los estudiantes aprender a gestionar sus emociones y diferencias de manera constructiva.

La noviolencia, entendida como una fuerza transformadora de la sociedad, se manifiesta en acciones que rechazan la opresión y buscan soluciones basadas en el respeto mutuo y la alteridad. Inspirada en los principios de [Mahatma Gandhi \(2005\)](#), la noviolencia evita el daño físico, y facilita la transformación estructural, al privilegiar la racionalidad, sobre la confrontación.

Reconstrucción Sociopolítica de la Narrativa de Vida

A continuación, se socializa cinco momentos que resaltan en la narrativa de vida de una maestra que ha nacido en el territorio, de origen étnico, cuyo compromiso con la paz se refleja en su trabajo cotidiano.

1962: nacimiento y llegada del Instituto Lingüístico de Verano a Colombia

La historia de vida de la maestra se entrelaza con la llegada de los misioneros cristianos y católicos al municipio de Puerto Lleras (Meta) en 1962. Este hecho ocurrió en el marco de un proyecto eclesial que tenía como objetivo la traducción de la Biblia para grupos étnicos, en el cual participó su familia, contribuyendo significativamente a la difusión del Evangelio entre comunidades indígenas, como los Piratapuyos Tucanas. Durante esa misma década, Colombia vivió una dualidad histórica: por un lado, la influencia de movimientos religiosos y organizaciones internacionales que buscaban apoyar a las comunidades rurales e indígenas; por otro, el surgimiento y consolidación de grupos armados al margen de la ley, como las FARC-EP, que marcarían profundamente la dinámica social y política del país.

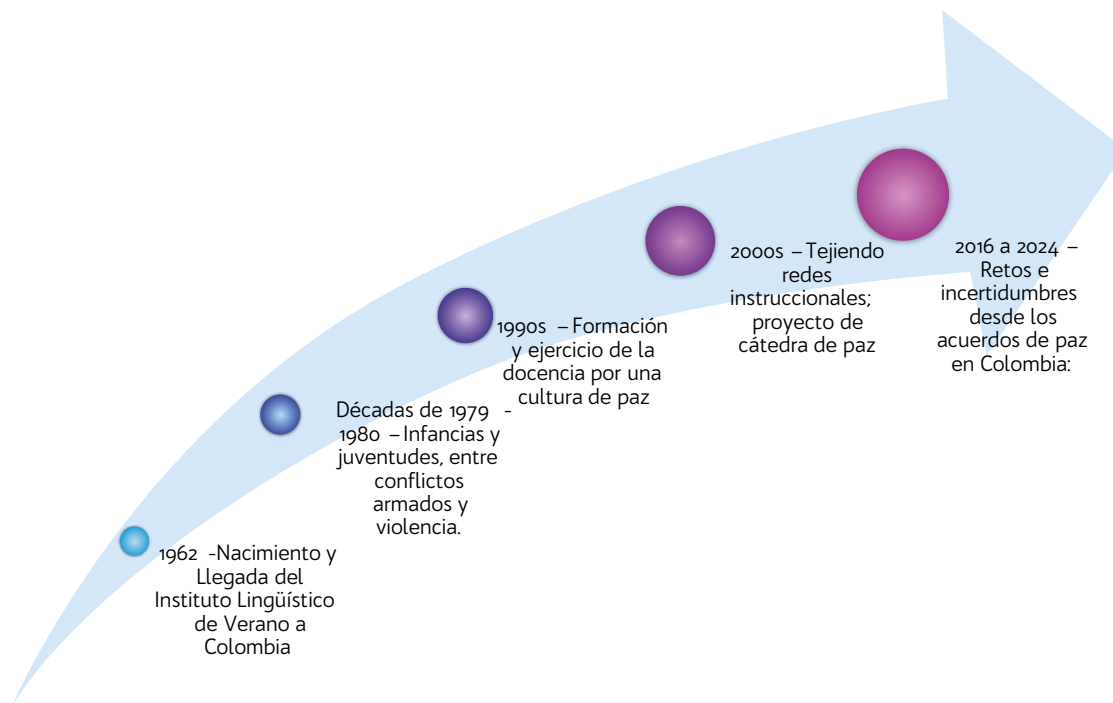


Figura 2. Línea de tiempo de vida maestra

Décadas de los 70 y 80 Siglo XX: infancias y juventudes, entre conflictos armados y violencia

Durante su infancia y juventud, la maestra, al igual que las comunidades de Puerto Lleras, vivió las tensiones y desafíos derivados del conflicto armado, una realidad especialmente difícil para aquellas familias con integrantes vinculados a grupos armados (Arias et al., 2009). Este periodo coincide con el auge del conflicto interno armado, marcado por la creciente influencia de guerrillas como las FARC y el ELN, en el territorio.

Año 1990: formación y ejercicio de la docencia por una cultura de paz

Tras finalizar su formación universitaria, la maestra se incorporó al ámbito laboral en el territorio y, al trasladarse al municipio de Puerto Lleras, impulsó iniciativas como el proyecto “Convivencia y Paz”, orientado a mitigar los efectos de la violencia en las aulas. Durante este periodo, Colombia avanzaba (con algún éxito) en procesos de diálogo de paz y en la implementación de reformas sociales destinadas a fortalecer la convivencia y promover una reducción significativa de la violencia en las regiones más afectadas.

Primera década de 2000: “Tejiendo redes instruccionales”, proyecto de cátedra de paz

La maestra lideró la implementación del proyecto de Cátedra de Paz en la Institución Educativa Majestuoso

Ariari, enfocado en la mediación de conflictos entre estudiantes. Paralelamente, durante esos años, Colombia desarrolló múltiples programas educativos y de paz en respuesta a las necesidades de reconciliación después de décadas de conflicto armado, entre ellos la Cátedra de Paz, establecida en 2015 (Congreso de Colombia, 2015).

2016-2024: retos e incertidumbres desde los acuerdos de paz en Colombia

Aunque en su narrativa de vida menciona tímidamente este evento, es importante conectar la labor docente de fomentar la paz y reconciliación en relación con el contexto más amplio del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC, firmado en 2016. Este fue un hito en la historia del país, pues marcó un avance en la terminación del conflicto armado con uno de los grupos que afectó profunda y esencialmente a algunas comunidades rurales.

Discusiones

Formar en culturas de paz en contextos de violencias es un reto para los educadores en Colombia, especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado. La búsqueda del equilibrio social, procedente de la vivencia seria y real de los derechos humanos, es una ardua tarea que permite el fundamento superior al simple ideal más o menos utópico de la paz (Magendzo, 2008).

Esta realidad constituye un panorama que ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre el conflicto armado colombiano, donde las escuelas son los espacios de aprendizaje, resiliencia y resistencia ante las violencias (González, 2016).

Los maestros enfatizan en la importancia de llevar a la práctica los valores y la espiritualidad cristiana para mediar en los conflictos escolares. Este humanismo-cristiano, que impregna el saber pedagógico ayuda a la resolución pacífica de conflictos, situación que proporcionada con las expresiones de culturas de y para la paz, que buscan promover habilidades sociales y emocionales que contrarresten los efectos del entorno violento (Cruz y Taborda, 2014a). Según las y los maestros, la implementación de proyectos como “Catedra de Paz” y “Convivencia y Paz” dentro de la institución ha sido clave para trabajar en la construcción de culturas de paz entre los estudiantes. Estas iniciativas están alineadas con los esfuerzos nacionales por incluir una educación para la paz en los currículos escolares, como parte de las políticas públicas surgidas posteriormente al Acuerdo de Paz de 2016 (Sánchez, 2017).

La experiencia del profesorado en el departamento del Meta, resalta las capacidades éticas, creativas y críticas, para influir positivamente en las comunidades afectadas por la violencia. Su trabajo en valores y espiritualidad, ha generado cambios perceptibles en la actitud de los estudiantes, quienes han mostrado mejoras en su comportamiento, así como las relaciones interpersonales. Las narrativas de vida, destacan la importancia de promover capacidades socioemocionales en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos (Santana y Serra, 2022).

Además, las y los maestros mencionan cómo su identidad cultural les ha permitido integrar una visión más amplia y diversa en su práctica docente, fomentando la aceptación y el respeto por las diferencias culturales dentro de la institución educativa, situación que permite formar en la sensibilidad y el rechazo a la violencia cultural, contenido particularmente relevante en un país tan diverso como Colombia, donde las tensiones étnicas y raciales han sido exacerbadas por el conflicto armado (Uribe, 2010).

La inclusión de perspectivas interculturales en la educación es fundamental para la construcción de una sociedad más democrática (Chaux et al., 2004), permite reconocer y valorar la diversidad cultural como una riqueza colectiva, cuya tradición devela profundas deudas históricas con nuestros antepasados, quienes vivieron experiencias de dolor y violencias. Tal reconocimiento a las raíces del país, fomenta el respeto mutuo y la equidad, por aquellas comunidades históricamente marginadas, así como, habilita a los ciudadanos para

enfrentar de manera crítica y constructiva los desafíos de la convivencia en contextos plurales. Así, la cuestión las culturas de paz, han de pensar el asunto de una educación intercultural, como un pilar esencial para el fortalecimiento y la cohesión de sociedades marcadas por técnicas de subjetivación, que provocaron profundas violencias dadas sus diferencias.

Conclusiones

Las experiencias de las y los docentes que laboran en un entorno profundamente marcado por la violencia y el conflicto armado en Colombia encarnan y enriquecen las teorías contemporáneas sobre la paz positiva e imperfecta. La paz positiva de Galtung (1969), entendida como la construcción de relaciones sociales basadas en la justicia y el respeto por los Derechos Humanos, que encuentra una manifestación directa en el proyecto ‘Convivencia y Paz’, donde los docentes fomentan espacios de diálogo y resolución pacífica de conflictos. En este contexto, la labor docente no solo refleja estos principios, sino que también actúa como un motor transformador que convierte los ideales de paz en prácticas concretas de democracia. En este sentido, el trabajo del profesorado en la Institución Educativa Majestuoso Ariari, constituye un esfuerzo por promover una paz positiva, que busca transformar las relaciones interpersonales a través de la enseñanza de valores, la espiritualidad y la resolución pacífica de conflictos. Estas experiencias se han centrado en el respeto, tolerancia y diálogo, especialmente por vincularse, con los principios de la paz positiva.

Al crear un entorno educativo que fomenta la convivencia pacífica, las y los docentes están contribuyendo a la construcción de una comunidad más humana, que respeta las diferencias culturales y promueve la cohesión social. La práctica docente, previene tanto la violencia directa, como mitiga las formas más sutiles de violencia estructural y cultural (Galtung, 1969), que se han arraigado en los estilos de vida de las comunidades que han vivido la cercanía del conflicto interno armado.

Ahora bien, las anteriores intenciones se complementan con la teoría de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), que plantea que la paz no es un estado ideal, sino un proceso continuo que implica la gestión de conflictos y la búsqueda de soluciones prácticas. Desde esta perspectiva, la labor de los maestros se interpreta, en la transformación de las dinámicas escolares y comunitarias mediante acciones concretas que fomentan la convivencia, el respeto y la continua búsqueda de solución pacífica a los conflictos, en el marco del devenir del territorio. En este sentido, los maestros, promueven culturas de paz, que se construye y reconstruye en el día a día, adaptándose a las realidades y desafíos del contexto, como un proyecto inacabado.

En un territorio donde los conflictos mutan constantemente, los docentes enfrentan además de las limitaciones de recursos en la escuela, pocas inversiones territoriales que ayuden a mejorar la convivencia y calidad de vida a nivel local (Muñoz, 2004), situación que los posiciona como verdaderos gestores de paz.

La paz imperfecta, como un proceso dinámico y perfectible, es análogo con el rol transformador que desempeña el profesorado, pues, al reconocer que las soluciones no siempre son ideales y que, aunque las condiciones de desigualdad pueden persistir, el proceso formativo hacia el progreso de una sociedad más pacífica, es posible alcanzarlo mediante pequeñas mejoras y ajustes continuos en el sistema (Muñoz y Bolaños, 2011). En este marco, el profesorado, al identificar los conflictos y trabajar renovadamente en su resolución, fortalece la convivencia escolar, y contribuye al fortalecimiento de la democracia territorial (Muñoz y Molina, 2010).

En consecuencia, los hallazgos del presente estudio, subrayan la importancia de fortalecer las capacidades de los docentes como agentes de paz en contextos educativos complejos y desafiantes. La replicación de programas como 'Convivencia y Paz' son ejemplo de transformación de las dinámicas sociales, que pueden contribuir significativamente a la reconciliación nacional. En consideración, se recomienda que el sistema educativo incorpore en su currículo, de manera sistemática las teorías de paz en la formación docente, garantizando así una apertura al agenciamiento pacifista que caracteriza la vida del maestro en el territorio.

La labor docente, enmarcada en el proyecto Estadonación, contribuye a transformar las relaciones sociales en sus comunidades (Uribe, 2015). Reconociendo las limitaciones de su entorno, los educadores trabajan de manera constante para fomentar un cambio gradual hacia una convivencia pacífica, convirtiéndose en actores fundamentales en la reconstrucción del tejido social desde las prácticas cotidianas de su labor pedagógica. Las narrativas de los maestros reflejan el arduo camino por recorrer para la construcción de culturas de paz.

Referencias

- Adams, D. (2015). *Culturas de paz: una utopía posible*. (Trad. R. E. Mercadillo). Herder Editorial.
- Arias, J., Eraso, A., y Álvarez, N. L. (2009). *Escuela y Conflicto Armado: de Bien Protegido a Espacio Protector*. Fundación Dos Mundos.
- Bouvier, P. (1999). *Abuso sexual y resiliencia*. Editorial Eres.
- Builes, F. M. (2019). *Los maestros narran: resistencias al conflicto armado en Briceño–Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/14208/1/BuilesGonzalezFrancy_2019_ResistenciasConflictoArmado.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.
- Cruz, J. I. y Taborda, J. (2014a). *Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía*. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/6132>.
- Cruz, J. I., y Taborda, J. (2014b). *Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica*. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 257-282. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/764>
- Defensoría del Pueblo. (2014). *Los riesgos de reclamar la tierra: Vulneración y amenazas a los derechos humanos de personas y comunidades*. Defensoría Delegada para la Prevención de Riesgos de Violaciones a los Derechos Humanos y el DIH, Sistema de Alertas Tempranas (SAT). https://publicaciones.defensoria.gov.co/desarrollo1/ABCD/bases/marc/documentos/textos/Los_riesgos_de_reclamar_la_tierra_Vulneracion_y_amenazas_a_los_Derechos_Humanos_de_personas_y_comunidades.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2018). *Alerta temprana Puerto Lleras (Meta). Sistema de Alertas Tempranas (SAT)*. <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91710>
- Duarte Ramírez, F. M. (2021). *Liderazgo educativo en el siglo XXI*. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://doi.org/10.59654/rohsn429>
- Fisas, V. (1998). *Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz. El programa transdisciplinar de la Unesco*. https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/manual_explorador.pdf
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Gandhi, M. K. (2005). *All men are brothers: Autobiographical reflections*. Continuum International Publishing Group.
- González, A. (2016). *Educación y violencia en Colombia: entre la resistencia y la adaptación*. Editorial Universidad del Rosario.

- Hernández Arteaga, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86952068009>
- Herrero, O. B. (2002). *Realidad y representación de la violencia*. Universidad de Salamanca.
- Iglesias, P.; Irraberrí, D.; y Alegre, L. (2014). Vencer o morir en la escalera del caos: legitimidad y poder. En P. Iglesias (Coord.), *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos*. Ediciones Akal.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional [Tesis Doctoral]* Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4678>
- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353-372.
- López Martínez, M. (2004). *No violencia para generar cambios sociales*. Polis: Revista Latinoamericana, (9).
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Editorial Cal y Arena.
- Mazower, M. (2021). *La Europa negra*. Barlin Libros.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Implementación de la Cátedra de Paz en las escuelas colombianas*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina y F. Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 22-559). Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J. (eds.). (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (Ed.). (2010). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Espasa Libros.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oñate, O. y Yassir, N. (2014). Fortalecer el diálogo en la escuela para fortalecer una cultura de paz. *ARJÉ: Revista de Postgrado*, 6(10), 189-198.
- Presidencia de la República. Ley 1732 de 2014, "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país". Bogotá: Diario Oficial No. 49.261, 1 de septiembre de 2014.
- Pineda Martínez, E.; Orozco Pineda, P.; Rodríguez Díaz, R.; Ospina Sogamoso, J.; Granados, A.; Achincoque Zorro, C.; Riveros Romero, C.; Aristizábal Bossa, W.; Arrubla Sánchez, P.; Sáenz, D.; Mendoza Gómez, S; y Vega Barbosa, J. (2019). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios. Sistematización de experiencias educativas*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34801>
- Rodríguez Díaz, R. (2015). La transversalidad del currículum en la formación integral de la universidad. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*, 1 (1), 1-13. <https://centrodeinvestigacioneducativaatx.org/publicacion/pdf2015/B125.pdf>
- Rodríguez Díaz, R. y Leite Méndez, A. (2024). Alteridad y reconocimiento, para una cultura de paz. *Otrosiglo: Revista de Filosofía*, 8(1), 99-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13340456>
- Rodríguez Díaz R. (2024a) *Cultura y transversalidad; nociones para una educación en tiempos de crisis*. *Revista Social Fronteriza*; 4 (2): e247. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)247](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)247)
- Rodríguez Díaz, R. (2024b). *Prospectiva de la evaluación curricular, en clave de paz positiva e imperfecta*. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos*. Volumen II. (pp. 162- 189). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c244>
- Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., y López Becerra, M. H. (2023). *Pedagogía del deseo mimético: rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos*. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 175-197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8>
- Sánchez, L. D. (2017). *Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: marco del acuerdo de paz Colombia 2016*. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 123-130.
- Sánchez, M. (2011). *La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva psicojurídica*. *Pensamiento Jurídico*, 30, 63-101.
- Santana, L. E. y Serra, I. (2022). *El enfoque de derechos humanos y ciudadanía digital en la ciudad: conceptos y propuesta*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48062-enfoque-derechos-humanos-ciudadania-digital-la-ciudad-conceptos-propuesta>
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Soca, R. (2018). El origen de las palabras. Diccionario etimológico ilustrado. Editorial del Nuevo Extremo

Uribe, M. T. (2010). Las palabras de la guerra: un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia. La Carreta Editores.

Uribe, M. T. (2015). Diversidad cultural y conflicto en Colombia: perspectivas desde la educación intercultural. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



