

# Discursos pedagógico-políticos sobre memoria histórica, convivencia y paz, en contextos educativos desafiantes. Pedagogical-political discourses on historical memory, coexistence, and peace, in challenging educational contexts.

Gisela Alexandra Leal-Leal<sup>1</sup>, Héctor Mauricio Cataldo-González<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Ciudad de Panamá - Panamá

<sup>2</sup>Universidad de Santiago de Chile, Estación Central - Chile

ORCID: <sup>1</sup>[0000-0002-2084-2219](https://orcid.org/0000-0002-2084-2219), <sup>2</sup>[0000-0002-1605-5706](https://orcid.org/0000-0002-1605-5706)

Recibido: 16 de abril de 2024.

Aceptado: 08 de agosto de 2024.

Publicado: 01 de septiembre de 2024.

**Resumen-** La investigación sobre discursos pedagógico-políticos orientados a formación en memoria histórica, convivencia y paz, en maestros de instituciones educativas públicas del Norte de Santander, se desarrolla bajo un diseño transeccional contemporáneo y método de teoría fundamentada, sugiere que dichos discursos cargados de intencionalidades y formas de poder, promueven la exclusión y las dinámicas de control. Las prácticas pedagógicas moldeadas por políticas educativas fragmentan el currículo, individualizan, y no abordan adecuadamente la memoria histórica, la convivencia ni la paz. En tal sentido, se cuestiona la neutralidad de la enseñanza por su carga política, pues propende hacia la educación superficial y empobrecida, que, aunada a condiciones sociopolíticas y violencia regional, refuerza las dinámicas opresivas, empero los esfuerzos de las escuelas por resistir y promover la educación transformadora. El estudio señala que los educadores reconocen el enfoque educativo territorial como promotor del pensamiento crítico, para abordar activamente cuestiones sociales, políticas y éticas, desafiar la narrativa estatal, y promover la comprensión profunda y diversa de los conceptos clave.

**Palabras clave:** ciudadanía, convivencia, discursos pedagógico políticos, memoria histórica y paz.

**Abstract—** The research related to pedagogical-political discourses aimed at training in historical memory, coexistence and peace, in teachers of public educational institutions in Norte de Santander, reveals through a structuralist paradigm, contemporary transeccional design and grounded theory method, that these discourses with intentionality and forms of power, promote exclusion and control dynamics. Pedagogical practices shaped by educational policies fragment the curriculum, individualize, and do not adequately address historical memory, coexistence or peace. In this sense, the neutrality of education is questioned due to its political charge, since it tends towards superficial and impoverished education, which, combined with sociopolitical conditions and regional violence, reinforces oppressive dynamics, however, the efforts of schools to resist and promote transformative education. The study indicates that educators recognize the territorial educational approach as a promoter of critical thinking, to actively address social, political and ethical issues, challenge the state narrative, and promote deep and diverse understanding of key concepts.

**Keywords:** citizenship, coexistence, political pedagogical discourses, historical memory, and peace.

\*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [gisseh@hotmail.com](mailto:gisseh@hotmail.com) (Gisela Alexandra Leal Leal).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad de Santander.

Este es un artículo bajo la licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Como citar este artículo: G. A. Leal-Leal y H. M. Cataldo-González, "Discursos pedagógico-políticos sobre memoria histórica, convivencia y paz, en contextos educativos desafiantes", *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, vol. 12, no. 3, pp. 140-151 2024, doi: [10.15649/2346030X.4449](https://doi.org/10.15649/2346030X.4449)

## I. INTRODUCCIÓN

La región del Catatumbo, del departamento de Norte de Santander (Colombia), es un área con significativa actividad guerrillera, amplias plantaciones de coca y una importante movilización campesina [7], en la que grupos irregulares luchan por su control territorial, generando violencia significativa con impacto en la escuela, que se exacerba con el contrabando, narcotráfico y una elevada pobreza con el 18.43% de necesidades básicas insatisfechas [9]. Así las cosas, esta región compuesta por once municipios, ha sido priorizada por la Política Nacional de Consolidación y Reconstrucción Territorial (PNCRT) del Gobierno Nacional (FIP, 2013), y por los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

El conflicto armado afecta los aspectos socio culturales, espacios públicos, interacción y relación entre las personas [29], en tanto la violencia social afecta la vida escolar y las dinámicas tradicionales de las instituciones educativas, obligando al replanteamiento del currículo, los métodos pedagógicos, estrategias didácticas, dinámicas de autoridad y tiempos pedagógicos [37]. En dicho contexto, la escuela desempeña un rol reconstructor del tejido social en escenarios de postconflicto, que conmina a las instituciones educativas a transmitir su poder simbólico [35] para lograr fines educativos significativos. Romero, Parada y Aguilar [30] sostienen que las escuelas deben ofrecer una formación integral adaptada a las necesidades de las comunidades, para responder a contextos socioculturales, y fomentar espacios de desarrollo de prácticas, subjetividades e identidades.

En países como Colombia -con violencia arraigada-, las escuelas se constituyen como agentes de transformación social, cultural, política y económica [25], lo que hace crucial, reflexionar profundamente sobre los sentidos, significados y percepciones de los actores escolares, y particularmente sobre los docentes, para evitar que la enseñanza y la formación se limiten a la mera transmisión teórica, y de conceptos ajenos a la experiencia cotidiana de las personas.

Aunque la Ordenanza 015 de 2007 [1] plantea para las instituciones educativas un programa de formación continua con énfasis en convivencia, paz y no violencia, sus estrategias no alcanzan el impacto esperado durante su implementación, por lo cual esta investigación, aborda la forma en que la memoria histórica, convivencia y paz, se concatenan para fomentar con efectividad la convivencia pacífica, y la conciencia política en entornos escolares.

No obstante, las prácticas pedagógicas regionales —centradas en educación en memoria histórica, convivencia y paz— materializadas en asignaturas obligatorias como ética, ciencias sociales, filosofía e historia, así como en los enfoques transversales de la cátedra de paz y de historia, no trascienden más allá del abordaje meramente temático, y resultan en una educación descrita por Freire [15] como "verbosa" y "asistencialista", además de carente de profundidad y reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, debe analizarse el discurso no explícito en el currículo formal —incluido en el currículo oculto—, en materia de memoria histórica, convivencia y paz, con análisis crítico de las prácticas pedagógicas, para desvelar los conocimientos y poderes subyacentes de los proyectos educativos, programas y currículos [20], respecto a los que García y Puigvert [18] destacan su influencia en la socialización política del currículo explícito para moldear creencias y conocimientos; Foucault [12] señala que, aunque las personas saben lo que hacen y por qué lo hacen, a menudo desconocen las fuerzas y estructuras sociales que influyen en su comportamiento; mientras que Freire [14] advierte que la comprensión de estas fuerzas, resulta fundamental para tomar decisiones más conscientes y autónomas que mejoren la práctica educativa.

Para situar el análisis discursivo promovido en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, el estudio se basó en el análisis de 45 fuentes de antecedentes locales, regionales, nacionales e internacionales, que develan como las iniciativas docentes se fundamentan en la transmisión de información y moralización, que a su vez limitan el desarrollo del enfoque educativo basado en la diversidad del contexto, que consciente con el compromiso público, debe fortalecer la gestión del conflicto y el pensamiento crítico.

En consecuencia, la investigación busca identificar el discurso pedagógico-político implementado en las prácticas del maestro en las instituciones públicas educativas del Norte de Santander, destacando el carácter discursivo práctico formulado por Foucault; aportar en la discusión del rol de la escuela en contextos conflictivos; y explorar el modo en que la educación puede constituirse como garante de los derechos humanos, obedeciendo al cuarto objetivo del desarrollo sostenible, y al pilar del PDET del Norte de Santander: reconciliación, convivencia y construcción de paz.

## II. MARCO TEÓRICO

Las categorías teóricas de "memoria histórica", 'convivencia' y 'paz' adoptan una multiplicidad interpretativa literaria, siendo la primera una práctica social educativa, que según Ricoeur [28], implica la construcción de memoria colectiva, como enfoque crítico del pasado, elaborado a partir de las experiencias de sus actores, con el fin de mejorar la comprensión histórica, sensibilizar a la sociedad y reinterpretar la narrativa histórica, involucrando narradores que enriquecen las interpretaciones, y fomentando la reflexión constante sobre el pasado. De esta manera, se forma una ciudadanía que comprende la complejidad histórica, construye una identidad sólida y entiende los factores político-estructurales subyacentes intervinentes en los conflictos territoriales, para promover el perdón, la reconciliación y el respeto a las diferencias.

La relación entre memoria e historia deriva dos comprensiones del pasado: la historia proporciona documentos y narrativas explicativas o críticas; mientras que la memoria se basa en recuerdos y registros, tanto individuales como colectivos. Al respecto, Sánchez [31] señala que "la memoria no se interesa tanto por el acontecimiento la narración de los hechos [...] sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo" (pp. 24-25). En el contexto educativo, la memoria histórica cobra relevancia en las habilidades de abordaje constructivo de los conflictos, mediante la promoción comprensiva y objetiva de su multicausalidad, haciendo que el estudiante puede analizar críticamente los conflictos como fenómenos sociales, y reconocer tanto narrativas como saberes de sus comunidades, para favorecer la comprensión fenomenológica profunda, y responder de manera informada a la problemática social.

La macro categoría "paz" abarca concepciones como la paz diseñada, negativa, positiva, imperfecta, liberal y decolonial, e históricamente, ha sido interpretada desde diversos contextos, con frecuencia aludiendo a escenarios de guerra, bien sea para suprimirla o legitimarla. Ricoeur

[28] introduce la idea de "memoria impedida" para explicar la legitimación de actos violentos como "acontecimientos fundadores", en asociación con un estado de derecho precario que origina una "paz diseñada", y ajustada a intereses de grupos específicos, complementando, además, que "lo que fue gloria para unos fue humillación para los demás" (p. 108).

Galtung [17] plantea un enfoque multidimensional de la paz, diferenciando entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (erradicación de la violencia estructural e indirecta), con lo que aboga por una paz que trasciende la simple ausencia de conflicto armado, procurando por la eliminación de desigualdades económicas, políticas y sociales como perpetuadoras de la violencia. Por su parte, Muñoz y Molina [27] afirman que la paz imperfecta representa una "dinámica y permanentemente inconclusa, anclada a unas realidades humanas dinámicas, sujeta permanentemente a cambios y conflictos" (p. 23).

En la actualidad, la paz liberal —basada en principios neoliberales occidentales de democracia representativa y libre mercado—, prevalece y es impulsada tanto por potencias occidentales como por organismos internacionales. No obstante, Zirion Landaluz [38], critica dicho modelo por neocolonialista y por su supuesta neutralidad técnica, que ignora las dinámicas políticas, económicas y de género locales, a diferencia de la paz decolonial —presente en la literatura crítica sobre estudios de paz—, que cuestiona las perspectivas hegemónicas eurocéntricas y anglosajonas [32]; dicha perspectiva valora los saberes de las comunidades marginadas y deslegitimadas —incluidas indígenas y campesinos—, proponiendo una paz transformadora y disidente [24].

La convivencia —constructo etimológico que representa la capacidad de vivir juntos, compartir la vida o coexistir en un mismo espacio—, contempla desde la perspectiva de Hannah Arendt [2] en su texto "La condición humana" (2005), que la pluralidad es esencial en la vida política, en cuanto permite que cada persona exprese su opinión y sea escuchada; mientras se refiere a lo público, como el espacio común que todos compartimos, en contraste con lo privado.

Contrario a ello, Esposito destaca en su visión crítica la importancia de la "inmunidad" en la convivencia, como la capacidad de protegerse de amenazas externas y resistir la violencia; afirma que la comunidad solo puede existir con inmunidad, sin justificar la exclusión de individuos percibidos como amenazas [10]. Así las cosas, la convivencia se basa en la vulnerabilidad y la interdependencia de todos los seres humanos, e implica la responsabilidad compartida de cuidar y proteger a los demás y a uno mismo. Mientras Arendt [2] considera que la pluralidad es esencial para la acción política conjunta, Esposito destaca la inmunidad como un requisito para proteger la comunidad, reconociendo una vulnerabilidad común compartida.

En el ámbito educativo colombiano, la "convivencia" es asumida como desafío público y teórico que enfatiza la promoción de relaciones constructivas, inclusivas y respetuosas [6], que exige la participación del estamento público, incluyendo escuelas, fuerzas de seguridad y servicios de salud, para propiciar valores de respeto, solidaridad y tolerancia, entre otros, frente a factores adversos como la pobreza y la violencia.

La Ley 1620 de Convivencia Escolar [8] y su Decreto Reglamentario (Ministerio de Educación Nacional, 2013), implementan la convivencia en términos de resolución pacífica de conflictos y prevención del acoso escolar, enfocándose en el desarrollo de habilidades para gestionar y prevenir la violencia en el entorno escolar, tanto en profesores como en estudiantes.

Cataldo (2015) critica la visión normativa de la convivencia, por su excesivo enfoque individualista que desconoce la capacidad colectiva para construir un mundo común. Sugiere esto, que la convivencia debe promover acciones de discusión, reflexión y diálogo, para reconocer a los demás como iguales, tras considerar las desigualdades socioeconómicas como factores que afectan el ejercicio equitativo de los derechos.

### III. METODOLOGÍA

La investigación realizada con docentes de instituciones educativas nortesantandereanas en municipios impactados por el conflicto armado, adopta fundamentos de un interaccionismo simbólico según el cual, los individuos interpretan activamente su entorno en una dinámica recíproca con este, generando una interacción humana mediada por símbolos; mediante la cual se enfatiza su para dar significado y moldear la realidad a través de la comunicación simbólica [16].

El método implementado —teoría fundamentada de Strauss y Corbin [34]—, permitió teorizar y fundamentar las interpretaciones de la realidad observada a partir de datos recolectados sistemáticamente, mientras que el análisis crítico del discurso [36], permitió examinar el modo en que el poder social y la desigualdad se manifestaron en el lenguaje, coincidiendo con Goffman [21] y Strauss [33], quienes afirman que los individuos construyen y son construidos por sus discursos —paradigma de análisis de discursos pedagógico-políticos de los maestros en el contexto educativo—, mientras que Foucault [13], propone un marco conceptual, para entender el discurso como una construcción de poder que refleja dinámicas sociales y políticas desde el enfoque crítico, para revelar la forma en que los discursos pedagógico-políticos configuran y son configurados por relaciones de poder y dominación.

En cuanto al desarrollo de la investigación, esta se dividió en tres etapas a saber: preconfiguración, configuración y contrastación (Figura 1):



Figura 1: Resumen de la metodología y etapas de la investigación.  
Fuente: elaboración propia.

Nota: Detalle descriptivo del organigrama de estructuración metodológica de la investigación doctoral, objeto del presente artículo. Fuente: elaboración propia.

- **Preconfiguración:** revisión bibliográfica y construcción del horizonte teórico, basada en la identificación de categorías y subcategorías teóricas, para identificar los fundamentos de diseño del instrumento; y según Muñoz y Gamboa [26], delimitar el área, revisar los antecedentes, y construir una pre estructura sociocultural.
- **Configuración:** consistió en un trabajo de campo destinado a obtener datos mediante entrevistas estructuradas administradas a una muestra intencional de docentes, para clasificar la información obtenida en categorías abiertas, axiales y selectivas.
- **Contratación (reconfiguración):** analizó la comprensión de las categorías selectivas obtenidas mediante la comparación constante de las teorías fundamentales, para favorecer la interpretación amplia y comprensiva de los relatos o narrativas que sustentaron los discursos.

Esta investigación explicativa —basada en el análisis cualitativo de fenómenos en su entorno natural—, adoptó un diseño contemporáneo y transeccional, centrado en la comprensión detallada de vivencias y perspectivas de los docentes, que permitió entender las complejidades del fenómeno estudiado sin requerir la observación continua en el campo.

La población objeto de estudio fueron siete (7) docentes en ejercicio en los municipios nortesantandereanos de Villa del Rosario, Sardinata, Teorama, El Carmen, El Tarra, Lourdes, y Sardinata, elegidos mediante muestreo por conveniencia (Battaglia, 2008, cp. [23]), adoptando cuatro criterios de selección muestral (Draucker et al., 2007, cp. [25]) desarrollados a continuación:

1. Acreditar una experiencia mínima de cinco años de ejercicio continuo en la misma escuela, para garantizar la apropiación del discurso institucional.
2. Contar con nombramiento oficial sin restricción de área, en cuanto la enseñanza de la memoria histórica, convivencia y paz representan un modelo transversal.
3. Demostrar formación en cátedras o proyectos relacionados.
4. Conformar una representación equitativa de géneros en municipios PDET.

#### IV. RESULTADOS

El análisis de datos obtenidos a partir de la entrevista estructurada de 10 preguntas, relativas a los discursos pedagógico-políticos de maestros sobre memoria histórica, convivencia y paz, reveló 361 códigos in vivo y 43 categorías axiales, organizadas en 2 categorías selectivas (Tabla 1), en un proceso que además de agrupar dichos datos, refinó, y contextualizó y reubicó las categorías, para facilitar el análisis de interconexiones y complejidades de los discursos. Los hallazgos ilustrados con códigos "in vivo", refuerzan la credibilidad de categorías construidas mediante ejemplos que demuestran la validez y relevancia de los datos, toda vez que las categorías abiertas se rotularon mediante un código compuesto por dos elementos: el número del informante que provee la narrativa y; 2) el número del código por orden su aparición en el registro. Ejemplo: Infor 1 C85.

La primera categoría selectiva (Memoria histórica, convivencia y paz: sinergia formativa para la construcción de ciudadanía y paz), integra la memoria histórica, convivencia y paz en los discursos docentes, como elementos cruciales para fomentar una ciudadanía pacífica y empática en los contextos de conflicto armado; promover el desarrollo de las capacidades sociales, el equilibrio emocional y la dignificación de las víctimas; además de construir identidades y futuros a través del cuidado y reconciliación, elementos esenciales para la convivencia democrática.

Esta categoría reúne 22 códigos axiales y 200 códigos abiertos o in vivo, representados en la Figura 1 como una red semántica o matriz condicional, resultante de la comparación teórica inter categorica.

En la segunda categoría selectiva (Enfoques inclusivos y críticos para el desarrollo de ciudadanía), se destaca la necesidad de una educación que combine valores, métodos efectivos y sensibilidad contextual, para desarrollar ciudadanos comprometidos y conscientes. Comprende 24 códigos axiales y 161 códigos abiertos representados en la Figura 2, en la que se observa una red semántica o matriz condicional resultante de la comparación teórica entre las categorías.

Tabla 1: Códigos de categorías: caracterización de discursos.

Pregunta	Categorías axiales	Códigos in vivo	Categorías selectivas
¿Cómo define la convivencia? ¿Desde qué referentes se fundamenta su postura?	Construcción activa y capacidad desarrollable.	25	Memoria histórica, convivencia y paz, sinergia formativa para la construcción de ciudadanía y paz
	Experiencia docente y enfoque práctico.	5	
	Marco normativo y contexto social.	7	
¿Cuál es la importancia de la convivencia en el contexto escolar?	Factor para el aprendizaje.	9	
	Creación de ambientes armoniosos.	9	
	Diversidad y modelado formativo.	7	
¿Cómo define el concepto de paz? ¿Desde qué referentes fundamenta su postura?	Experiencia dinámica interna y colectiva.	26	
	Proceso de paz con las FARC como referente.	1	
	Referentes personales y religiosos.	2	
	Disparidad histórica en la experiencia de paz.	3	
¿Cuál es la importancia de la noción de paz en la educación?	Construcción de paz personal y relacional.	12	
	Desarrollo emocional.	5	
	Seguridad y bienestar estudiantil.	4	
¿Cómo define la memoria histórica? ¿Desde qué referentes se fundamenta su postura?	Enfoque educativo y social.	8	
	Instrumento crucial para la mejora y la prevención.	7	
	Dignificación de las víctimas.	6	
¿Cuál es la importancia del concepto de memoria histórica en la educación?	Referentes locales y globales sobre la memoria histórica.	5	
	Impacto en la conciencia y comportamiento estudiantil.	7	
	Constructora de futuro, identidad y fundamento educativo.	14	
¿Cómo concibe la relación memoria histórica – convivencia – paz, durante el proceso de formación ciudadana de sus estudiantes?	Instrumento de cuidado, sanación y reconciliación.	4	
	Formación del ser para construir ciudadanía y paz.	13	
¿Qué valores considera fundamentales para formar ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica, y cómo los promueve?	Sinergia integral memoria histórica - convivencia – paz, en la formación ciudadana.	21	Enfoques inclusivos y críticos para el desarrollo de ciudadanía
	Autonomía y responsabilidad.	1	
	Disciplina y compromiso.	1	
	Puntualidad.	2	
	Resiliencia como habilidad para afrontar conflictos.	1	
	Estrategias formativas y restaurativas.	20	
	Respeto como pilar de convivencia pacífica.	16	
	Tolerancia.	6	
	Trascendencia como espíritu de alcance superior.	1	
	Amor.	3	
¿Qué metodologías y recursos didácticos utiliza para enseñar la memoria histórica?	Empatía.	7	
	Equidad y justicia.	5	
	Promoción de enseñanza histórica integral y rigurosa.	4	
	Arte, música y deporte.	6	
	Enfoque interdisciplinario y crítico.	4	
	Enfoque territorial y cultural.	10	
	Investigación e interacción con fuentes primarias.	10	
¿Cómo aborda la enseñanza de temas sensibles y conflictivos de la historia?	Participación y estimulación del pensamiento crítico.	13	
	Recursos didácticos y tecnológicos.	9	
	Bienestar emocional y seguridad.	3	
	Consideraciones curriculares.	15	
Total, códigos y categorías	Contexto institucional y sensibilidad social.	16	2
	Inclusividad y diversidad.	8	
	43	361	

Fuente: Elaboración propia.

### a. Memoria histórica, convivencia y paz: sinergia formativa para la construcción de ciudadanía y paz

#### Noción de memoria histórica

Corresponde a las seis categorías axiales identificadas en los maestros entrevistados, relativas a las comprensiones en esta materia, como sigue a continuación: 1) Instrumento crucial para la mejora y la prevención; 2) Dignificación de las víctimas; 3) Referentes locales y globales sobre la memoria histórica; 4) Impacto en la conciencia y en el comportamiento estudiantil; 5) Memoria histórica como constructora de futuros, identidades y fundamento educativo y 6) Memoria histórica como instrumento de cuidado, sanación y reconciliación; las que a su vez, integraron 43 códigos abiertos.

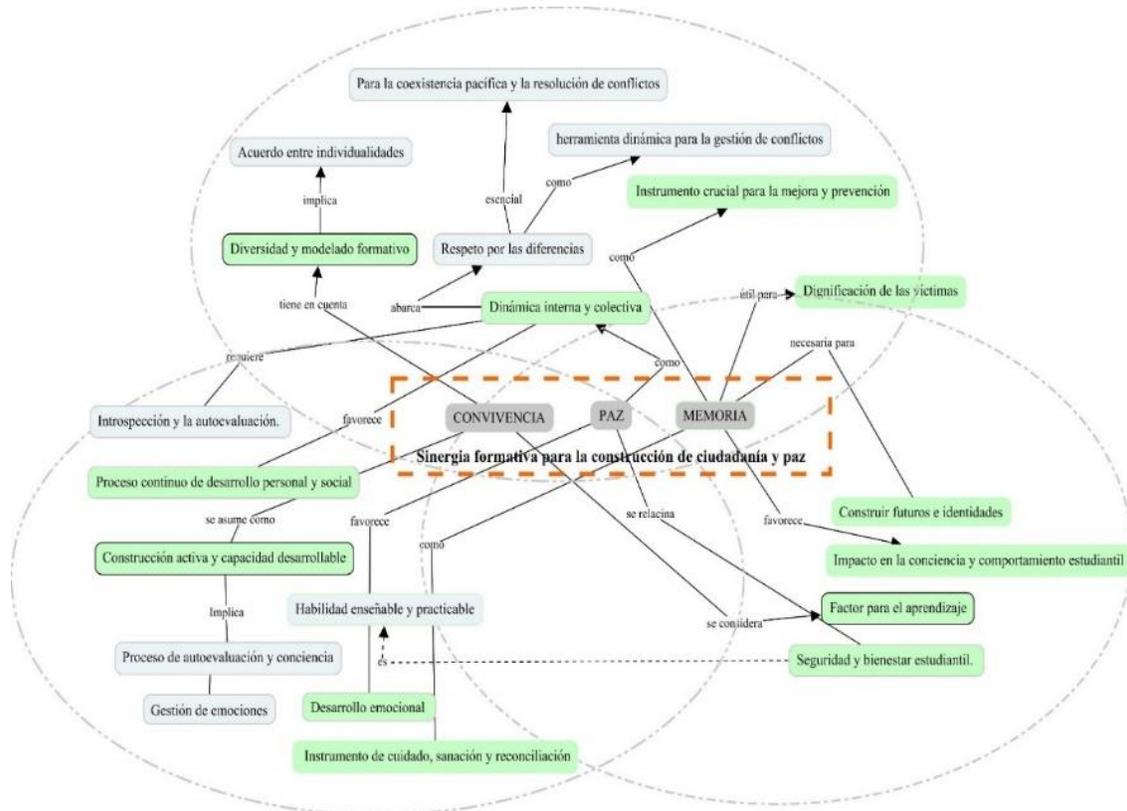


Figura 2: Matriz condicional Memoria histórica, convivencia y paz: sinergia formativa para la construcción de ciudadanía y paz.

Fuente: tesis doctoral, Discursos pedagógico-políticos en memoria histórica, convivencia y paz, en establecimientos educativos públicos de Norte de Santander.

Así las cosas, la memoria histórica se asume como el registro integral de eventos significativos —positivos y/o negativos—, que han impactado tanto a individuos como a comunidades, y que, según el informe de la Comisión de la Verdad, es percibida por los docentes como un elemento pedagógico clave para el aprendizaje y la prevención de futuros conflictos, considerando la importancia de recordar el pasado como estrategia para prevenir la repetición de errores, y fomentar el avance social.

“...la memoria o memoria histórica son todos esos hechos que debemos traer a colación a la actualidad para poder mejorar, no volver a repetir, y tratar de estar en paz con la sociedad, con el medio ambiente y con todo los que nos rodea [sic].” Infor 2 C207.

La memoria histórica no se limita al registro de eventos, sino que funge como recordatorio constante y transformador a preservar por las futuras generaciones, en formas que van desde el relato verbal hasta medios audiovisuales como el video, que integran dimensiones emocionales, sociales y pedagógicas para comunicar y compartir experiencias significativas. Los educadores abordan la memoria histórica desde referentes como los sucesos personales, eventos contemporáneos, o fuentes instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica [7].

“...y uno de los referentes para hablar sobre ellos sería el Centro Nacional de Memoria Histórica creo que también ha hecho un trabajo interesante con el tema, así como pues el Gobierno lo hizo en su momento con la paz.” Infor 3 C211.

La memoria histórica tiene un profundo impacto personal y comunitario, especialmente en educadores víctimas de desplazamiento forzado, cuyas experiencias infunden una carga emocional significativa en su enseñanza, que hacen de la memoria histórica no solo un registro de hechos, sino un elemento promotor de una comprensión más profunda y emocionalmente resonante de la historia.

“Entonces, yo creo que el hecho de tener presente, como esas situaciones conflictivas o esas situaciones que hemos tenido de los hechos violentos que hemos vivido, que se han presentado en el territorio, nos puede llevar a dignificar un poco lo que ha ocurrido con las víctimas, eh... lo que ha pasado con ellas... [sic.]” Infor 5 C221.

Los docentes destacaron la relevancia de la memoria histórica en la dignificación de las víctimas, sugiriendo que el recuerdo del sufrimiento pasado facilita la reflexión y el reconocimiento de las experiencias vividas, como proceso que documenta, valora y respeta las vivencias pasadas, promoviendo una comprensión más compasiva de los eventos históricos.

“Nosotros fuimos víctimas de años atrás de dos asesinatos de dos estudiantes dentro del pueblo... fue muy muy doloroso escuchar esos disparos en las horas de la mañana y saber que después que eran estudiantes del establecimiento. [sic.]” Infor 7 C228.

La memoria histórica se torna crucial para construir futuros e identidades, según señalan los maestros subrayan, al afirmar que una educación sin historia es incompleta, pues la memoria histórica conecta a los individuos con su contexto y su herencia cultural, ofreciendo lecciones valiosas para el presente y el futuro. La incorporación de eventos contemporáneos como la pandemia, refleja cambios sociales y educativos, que actualizan la memoria histórica para mantener su relevancia.

“El que no conoce su historia se convierte en un huérfano de identidad cultural, porque no sabe, sus antepasados, no saben de dónde viene, no sabe para dónde va. [sic.]” Infor 4 C213.

Según la narrativa educativa, la memoria histórica se percibe como fundamento para gestionar la sanación y la reconciliación; al respecto, los maestros sugieren un abordaje con sensibilidad que respete las historias personales, y fomente el ambiente propicio para la catarsis y el perdón; además, reconocen el impacto de la violencia y el maltrato en el comportamiento estudiantil, promoviendo la memoria histórica como un medio para romper los patrones negativos y prevenir su repetición, y resaltan la forma en que dicha memoria histórica influye en la convivencia y la paz, considerando que eventos históricos que configuran la violencia social contemporánea, hacen imperativa la educación que promueva una comprensión crítica del pasado, para construir un futuro más pacífico.

## 1. Noción de paz

La noción de paz expresada por los maestros entrevistados, captura interpretaciones relativas al objeto en ocho categorías axiales relacionadas a saber: 1) Paz como experiencia dinámica interna y colectiva; 2) Proceso de paz con las FARC como referente; 3) Referentes personales y religiosos; 4) Disparidad histórica en la experiencia de paz; 5) Construcción de paz personal y relacional; 6) Desarrollo emocional; 7) Seguridad y bienestar estudiantil y 8) Enfoque educativo y social; las que a su vez integran 61 códigos abiertos que reflejan una amplia diversidad de perspectivas.

La paz se concibe como un estado dinámico, tanto interno como colectivo, que trasciende la simple ausencia de conflictos, y abarca la salud física, mental y emocional. Según la perspectiva estoicista, la paz se cultiva mediante la introspección y la autoevaluación, y permite una felicidad interna incluso bajo adversidades. Este proceso introspectivo no solo es individual, sino también que representa una base para promover la paz en varios ámbitos, sobre los que se enfatizan la estabilidad emocional y la resolución de conflictos internos, como medios para influir positivamente en los demás.

“(…) la paz empieza por hacerme yo mismo un examen de conciencia (…) me lleva, digamos, a evaluarme hacer un examen introspectivo, un examen introspectivo, a ver qué tanto hay en mi interior (sic.)” Infor 4 C102.

La paz como concepto dinámico y evolutivo, se entiende como la firma de acuerdos o finalización de guerras o confrontaciones, además del respeto a las diferencias, siendo un instrumento práctico como ideal utópico, inmerso en la construcción del equilibrio justo y equitativo.

“(…) no podemos limitarlo a la ausencia de un conflicto. A veces creemos que o estamos trabajando en que la paz es la firma de un acuerdo, es ponerle fin a una guerra (…) a pensar en un acuerdo, a pensar en una firma de un documento, pero no, yo creo que la paz también es respetar las diferencias (sic.)” Infor 5 C110.

Además, la paz se vincula con la educación en valores y la construcción de proyectos de vida, cuyo objeto es alejar a los jóvenes de situaciones violentas, y promover una visión dinámica del potencial de los estudiantes como seres trascendentes, en un escenario en que los maestros reconocen su papel en la promoción de la paz, mediante la articulación de la enseñanza con la normativa oficial y las guías ministeriales, en un esfuerzo por direccionar su comprensión y abordaje en el contexto escolar.

“(…) la educación es la única arma para educar a arrancarle los niños a la guerra, para restarle jóvenes, digamos a la violencia. (sic.)” Infor 4 C140.

“La paz permite desarmar para poder convivir en tranquilidad y pacíficamente. (sic.)” Infor 2 C129.

Otras asociaciones de la paz, involucran la seguridad y el bienestar emocional, pues se requiere para gestar un ambiente educativo y favorable para el aprendizaje, especialmente en contextos tensos y violentos, en los que la enseñanza de la paz representa una habilidad fundamental para gestionar situaciones conflictivas, especialmente cuando se trata de un valor activamente cultivado y compartido en el entorno educativo.

“(…) en el marco del conflicto, entonces la importancia es esa, de que ellos puedan desarrollarse.” Infor 3 C133.

Esta paz, más que un estado pasivo, contiene una capacidad transformadora que permite que los estudiantes conviertan experiencias difíciles en oportunidades, promuevan la autenticidad, y su expresión genuina de emociones y pensamientos.

## 2. Noción de convivencia

Las interpretaciones de los maestros entrevistados en esta materia, se representan mediante seis categorías axiales relacionadas a saber: 1) Convivencia como construcción activa y capacidad desarrollable; 2) Experiencia docente y enfoque práctico; 3) Marco normativo y contexto social; 4) Convivencia como factor para el aprendizaje; 5) Creación de ambientes armoniosos y 5) Diversidad y modelado formativo; las cuales se integran a 62 códigos abiertos, que reflejan una amplia diversidad de perspectivas.

La convivencia es entendida como un proceso activo, y una habilidad desarrollada mediante la autoevaluación y la conciencia de la influencia individual en la colectividad; en el ámbito educativo, se manifiesta como la gestión cotidiana de las emociones, en la cual se moldea la convivencia a partir de la interacción diaria entre estudiantes y maestros.

“(…) haciendo una gestión de lo que puedo hacer individualmente y cómo eso afecta al colectivo” Infor 5 C26.

Los maestros perciben la convivencia escolar como favorecedora del ambiente educativo saludable, mediante una práctica diaria enmarcada en normativas oficiales como la Ley 1620, que destaca la atención de la convivencia escolar, como elemento de abordaje de problemas críticos, incluidos el suicidio y la deserción escolar. Dicho marco normativo sitúa a la escuela como agente central en la promoción de la convivencia, y enfatiza su papel en el desarrollo multidimensional de los educandos.

Por su parte, la tecnología y las redes sociales representan un nuevo desafío para la convivencia, en cuanto su carácter dinámico y evolutivo exhorta a los maestros a adaptarse a los cambios, sugiriendo que el aprender a convivir es tan importante como la acumulación de conocimientos

académicos; en síntesis, la convivencia se arraiga firmemente en la normativa y el contexto social, y devela su importancia en la estructura educativa.

Además de tratarse de una dinámica interpersonal, la convivencia hace parte del éxito académico, en cuanto un buen ambiente propiciado por esta facilita el aprendizaje, y potencia la habilidad de los estudiantes para asimilar la información, creando, según los maestros, entornos armónicos que permiten a los estudiantes expresar libremente sus emociones, pensamientos, y crear espacios propicios para el aprendizaje.

“(…) para poder dar una buena clase, debe haber convivencia.” Infor 3 C79.

La escuela como espacio de convivencia expuesto al reto de la diversidad, acoge jóvenes de diversas razas, etnias y orientación sexual, y la convivencia en la diversidad se compara con entornos menos benignos, que demandan la necesidad de aprender a convivir desde temprana edad. En este sentido, la escuela asume el compromiso de formar ciudadanos conscientes y respetuosos, implementando un modelado de la convivencia desde etapas educativas tempranas.

### 3. Enfoques inclusivos y críticos para el desarrollo de ciudadanía

Tras el análisis de esta categoría selectiva, se destacó la necesidad de forjar una educación capaz de combinar valores, métodos efectivos y sensibilidad contextual, para desarrollar ciudadanos comprometidos y conscientes.

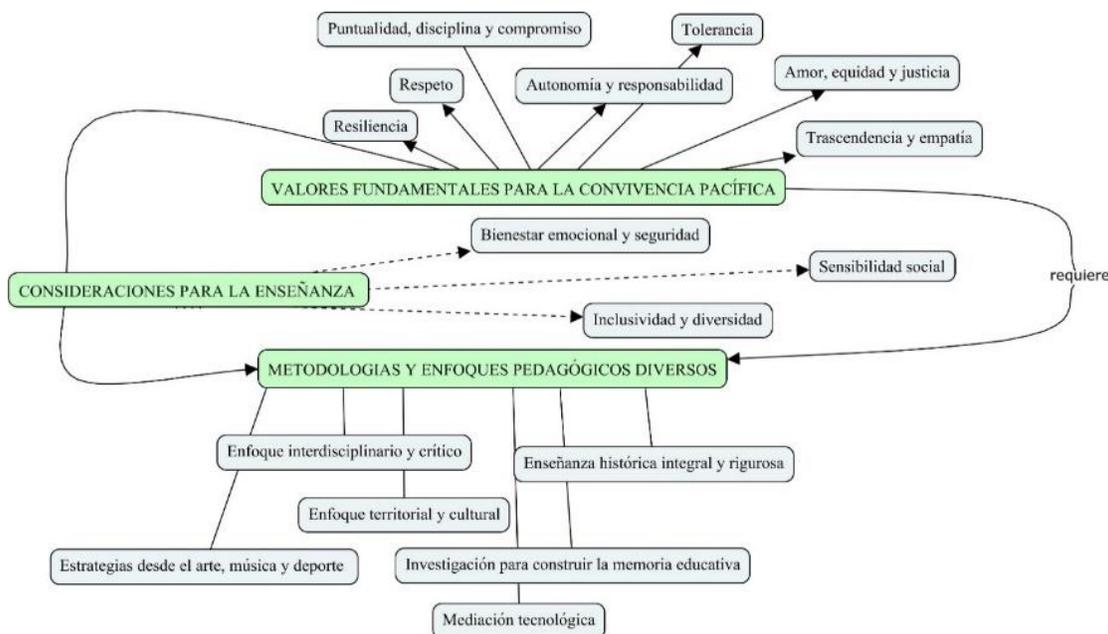


Figura 3: Matriz condicional Enfoques inclusivos y críticos para el desarrollo de ciudadanía.

Fuente: tesis doctoral Discursos pedagógico políticos en memoria histórica, convivencia y paz, en establecimientos educativos públicos de Norte de Santander.

### 4. Valores fundamentales para la convivencia pacífica

Reúne diez categorías axiales, con las que los maestros definen valores fundamentales de la convivencia pacífica, a saber: 1) Autonomía y responsabilidad; 2) Disciplina y compromiso; 3) Puntualidad; 4) Resiliencia; 5) Respeto; 6) Tolerancia; 7) Trascendencia; 8) Amor; 9) Empatía y 10) Equidad y justicia; que conjuntamente integran 63 códigos abiertos.

El respeto a la diversidad se considera como medio preventivo para gestionar situaciones de tensión, formar ciudadanos comprometidos con la paz, y con el respeto a los derechos individuales. Los educadores enfatizaron que cada persona en su naturaleza individual y única, no debe imponer sus criterios a los demás, para que pueda fomentarse la convivencia mientras cada individuo vive acorde a sus creencias y ritmos, mientras permea sus interacciones con los docentes, sus padres y los estudiantes.

“A veces creemos que nuestra opinión es la que vale o que yo tengo razón o que yo soy... el respeto es fundamental pensamos en pasar a veces por encima del otro (...) yo creo que en la medida que nosotros logremos respetar las diferencias, respetar las opiniones, respetar las posturas, respetar, lo que es para mí. Yo creo que clave y de ahí se desprenden otros que para mí son fundamentales” Infor 5 C181.

La interrelación entre tolerancia, amor y justicia, facilita la aceptación de las diferencias y les resta su carácter amenazante, toda vez que la tolerancia representa el respeto a la diversidad; el amor abarca respeto y conexión emocional; mientras que la justicia garantiza la equidad. En la investigación, los docentes consideraron esta última, como principio esencial para la convivencia, asegurando que cada individuo debe recibir lo que le corresponde; señalaron además que la injusticia promueve la violencia, contrario a la justicia basada en la dignidad y en el mérito personal, como base de la armonía social, considerando además que el amor representa la base del respeto, la comprensión y el apoyo recíproco.

“No según lo que yo creo que merezco, o según mis intereses o según mis necesidades, según lo que merece, que es muchas veces uno de los aspectos que sirven de alimento a los grupos que no hacen la paz, que hay injusticia y si la hay; lo que pasa es que la manera de acabar con la injusticia, pues no es esa que esgrimen algunos grupos, ¿no?” Infor 1 C161.

La trascendencia eleva las acciones individuales al propósito compartido, fortalece el entramado social, y tras coexistir con la empatía, permite comprender y compartir las experiencias colectivas, e impulsa a los ciudadanos a reconocer su interacción como comunidad, en una comprensión mutua que fomenta el respeto y previene los conflictos.

Respecto a la resiliencia, los maestros destacaron su importancia como habilidad para adaptarse positivamente a las situaciones adversas, y superar constructivamente los conflictos; también se destaca que la puntualidad y el cumplimiento, representan indicadores de disciplina y compromiso, que resultan esenciales para la convivencia pacífica.

La autonomía y la responsabilidad resultan variables cruciales de la formación; la primera, permite que los estudiantes tomen decisiones fundamentadas; mientras que la responsabilidad implica la aceptación de consecuencias derivadas de los propios actos y decisiones, configurando de forma conjunta, una dupla de valores fundamentales para participar responsable y constructivamente en la sociedad.

## 5. Metodologías y aplicación de enfoques pedagógicos diversos

La sección identificó diez categorías axiales, entre ellas, seis relacionadas con enfoques metodológicos diversos implementados en la enseñanza de la memoria histórica, convivencia y paz; estas son: 1) Enfoque interdisciplinario y crítico; 2) Enfoque territorial y cultural; 3) Incentivo a la investigación para construir la memoria educativa; 4) Promoción de una enseñanza histórica integral y rigurosa; 5) Estrategias para la enseñanza de la memoria histórica: Arte, música y deporte; 6) Importancia de la mediación tecnológica. Además, se destacan categorías axiales relacionadas con condicionantes que se asumen desde los enfoques antes mencionados a saber: 1) Bienestar emocional y seguridad; 2) Contexto institucional y sensibilidad social; 3) Inclusividad y diversidad y; 4) Consideraciones curriculares; esta categoría integra además 98 códigos abiertos.

Aunque la integración de metodologías participativas y el fomento del pensamiento crítico en la educación, facilitan la transmisión superficial de datos históricos, los maestros proponen estrategias para promover el diálogo propositivo en el aula, mediante la transformación de preguntas y discusiones, en oportunidades para construir colaborativamente el conocimiento, romper la pasividad tradicional, y fomentar un entorno dinámico-participativo en el que los estudiantes reflexionen y asuman un liderazgo activo en la resolución de problemas.

En este orden de ideas, los maestros advierten la necesidad de conectar la enseñanza de la memoria histórica con las experiencias personales, a modo de relatos de inspiración investigativa dirigidos a sus estudiantes, que cuestionen la narrativa preestablecida, y promuevan un análisis crítico que supere la simple aceptación de eventos históricos.

“Hablamos de nuestro territorio, de nuestros corregimientos, de lo que somos, de lo que hemos vivido, lo que nos (...) a pesar de que somos un mismo municipio, cómo nos diferenciamos de los demás.” Infor 5 C324.

Según el análisis previo, la integración investigativa en el aula resulta imperativa para construir la memoria educativa dinámica; por ello, los educadores sugieren impulsar la investigación en el aula, para que los estudiantes se involucren activamente en la construcción de su conocimiento histórico, mediante una participación activa materializada en proyectos transversales e interacción con personas mayores, con lo cual enriquecen su reconocimiento, comprensión y respeto por las experiencias pasadas, y a partir de ello, promueven la comprensión profunda y variada del pasado, mediante narrativas enriquecidas por sus análisis y perspectivas.

Asimismo, los maestros abogan por la enseñanza histórica objetiva y rigurosa para desafiar tanto el adoctrinamiento como la manipulación, y proporcionar al estudiante una visión auténtica y matizada de la historia nacional.

“¿Cómo una estatua de un conquistador puede hacer apología a la violencia, mientras que un indígena que labró, que manufacturó no está expuesto como lo autóctono de nuestra historia?” Infor 2 C308.

Estrategias como la música, el deporte y el arte, resultan herramientas pedagógicas que, además de fortalecer la identidad cultural, promueven el desarrollo emocional.

“Yo creo que, en el deporte, en las artes, va a estar la clave, porque son de las grandes herramientas que implica emocionalmente a nuestros jóvenes.” Infor 6 C329.

Finalmente se analiza la mediación tecnológica —incluyendo el cine y las TICs—, como recurso didáctico para conectar la historia con la actualidad, facilitar la interactividad y el aprendizaje significativo en un mundo cada vez más digitalizado e interconectado.

En cuanto a las consideraciones pedagógicas para la enseñanza de temas sensibles y conflictivos, se la investigación devela que la enseñanza de la historia debe garantizar un equilibrio entre el conocimiento académico y la sensibilidad emocional, toda vez que los maestros reconocieron una carga traumática de ciertos eventos históricos, que sugiere la adaptación de sus enfoques de abordaje para proteger el bienestar emocional de los estudiantes.

“Entonces esas cosas, es muy delicado entrarlos con ellos, entonces, por ejemplo, con ellos es muy sensible hablar directamente con ellos (...) porque es que ahí sentados conmigo están las hijas y los hijos de los que hicieron eso, hijas e hijos, y ellos saben que son hijas e hijos de esos personajes que hicieron eso. Entonces, o también ahí, víctimas hijos de los de las víctimas o de los victimarios” Infor 1 C341.

Durante el proceso, los maestros se declaran conscientes de la fragmentación curricular y la superficialidad formativa en materia de ciudadanía, a partir de la articulación efectiva entre memoria histórica, convivencia y paz, lo que sus principales causas se resumen como la atomización curricular, el control del tiempo escolar y la falta de contexto; esto sugiere la necesidad de interconectar las disciplinas e implementar un enfoque multidimensional, que además de incorporar elementos de diversas disciplinas —como sociales, lenguaje, ética y

filosofía—, integre elementos artísticos como la danza y el deporte, para ampliar la comprensión de los estudiantes y su capacidad crítica sobre los objetos de conocimiento, desde perspectivas normalmente desatendidas por el discurso y la metodología estatal.

En los discursos docentes, la neutralidad ideológica constituye un “principio ético”, con base en el cual los maestros mantienen su imparcialidad respecto a temas conflictivos; evitan posturas políticas extremas; y respetan la diversidad de opiniones y antecedentes de los estudiantes. Con ello, abordan de manera general los temas sensibles, para proteger la seguridad personal de los docentes y evitar tensiones locales; además en dichos contextos, los maestros evitan conscientemente la revictimización, y promueven espacios seguros de expresión emocional que resultan respetuosos con las experiencias personales de los estudiantes, y promueven la comprensión compasiva de la historia.

## V. DISCUSIÓN

El discurso pedagógico - político del maestro constituye un espacio con intencionalidades y formas de poder, que refleja exclusiones y dinámicas de control, toda vez que se encuentra moldeado por políticas educativas estatales; perpetúa intereses; y promueve la colonialidad del poder en el ámbito educativo, haciendo que sus prácticas pedagógicas tiendan a ser rígidas, fragmenten el currículo y promuevan la individualización, desconociendo o amainando la enseñanza de la convivencia, memoria histórica, y paz.

El abordaje de las categorías teóricas resulta secundario, y limitado a momentos específicos del tiempo escolar, en que los maestros reconocen simultáneamente el potencial transformador, y el temor por cambios profundos. En el ámbito educativo, la neutralidad, objetividad e imparcialidad son elementos deseables, en lo que resulta una percepción cuestionada por Scriven [32], quien la niega como postura inofensiva, y la describe como una categoría política que implica la abstención de tomar partido en las disputas. Los docentes neutrales podrían carecer de conocimiento profundo sobre los temas que enseñan, conducir a la enseñanza superficial y el currículo empobrecido, por lo que, la educación debe superar la “posición neutral”, para promover un pensamiento crítico que aborde activamente las cuestiones sociales, políticas y éticas.

Además, las condiciones sociopolíticas y la violencia regional matizada por el papel de los medios, imponen estrategias de control que refuerzan las dinámicas opresivas; a pesar de esto, la escuela intenta resistir estos discursos dominantes, y promueve una educación desafiante frente al control y el miedo. En dicho contexto, los maestros reconocen la importancia sinérgica entre memoria histórica, convivencia y paz, pero sus discursos reflejan una clara influencia de la narrativa estatal, que limitan la profundidad y el impacto transformador educativo, e impide la comprensión crítica y diversa de las categorías teóricas centrales.

La convivencia se presenta elemento educativo e integrador de la diversidad en el modelo formativo, sin entenderse como capacidad política colectiva para construir un mundo común, en cuanto adopta directrices ministeriales que la muestran como resultado de acuerdos individuales, producto de componentes emocionales mediante los que se crean ambientes armónicos de aprendizaje. En contraste, la convivencia promotora de la ciudadanía, se caracteriza por desarrollar habilidades políticas como la discusión, reflexión y confrontación, mediante las cuales se permite a los estudiantes enfrentarse y preocuparse por los demás [5], abriendo a su vez, los espacios de confrontación constructiva.

La noción de paz en los discursos pedagógicos —según Muñoz y Molina [29]—, contradice la paz positiva de Galtung [19], al proponer una paz imperfecta como alternativa viable, que reconoce la paz como un proceso dinámico y limitado a la ausencia del conflicto. Por su parte, los docentes asumen la paz más allá de la “paz interior” [3], tras considerar el respeto por las diferencias y la necesidad de negociación, en forma contraria a los enfoques ministerial y eclesiástico, que promueven una paz liberal basada en la moralización, el buen trato y el respeto por las diferencias, en el marco de la productividad y la mediación de conflictos.

En contraste, la paz decolonial considera la perspectiva social y territorial construida desde las singularidades regionales, rompiendo el miedo a pensar lo propio, frente a lo que Mignolo [cp. 19] plantea una reflexión sobre los problemas estructurales que perpetúan la violencia, y su relación con discursos liberales globales que producen individuos dóciles e incapaces de promover la paz transformadora.

El enfoque constructivista de las cátedras y guías ministeriales sobre la paz, adopta un carácter predominantemente cognitivo y cientificista, frente al cual se propone una postura crítica del discurso pedagógico, que además de cuestionar la perspectiva estatal, integre conocimientos vividos y generados en diversas regiones. Castro [4] afirma al respecto, que la educación debe resistir la matriz práctica que sustenta las ciencias sociales, disciplina las conductas, y orienta el trabajo en beneficio de la colectividad.

Los maestros reconocieron el impacto de la memoria histórica en la formación ciudadana, demostrando la forma en que las experiencias y legados históricos han afectado la convivencia actual. Siguiendo a Ricoeur [28], los docentes observaron que la convivencia pacífica o conflictiva tiene arraigo en legados históricos, y que la normalización de la violencia a través de eventos históricos como la Conquista y la Independencia, perpetúa patrones destructivos y la ausencia de reflexión histórica, como detonantes y preservadores de la violencia.

Así mismo la polarización política y la agresividad en redes sociales, reflejan una clara desconexión con la memoria histórica, y confirman que la sociedad no aprende de su pasado violento; a su vez, los docentes denunciaron una flagrante manipulación de la memoria por parte de actores del poder, que además de afectar la identidad individual y colectiva, demanda una educación que promueva el entendimiento crítico de la historia como requisito para la construcción de un futuro pacífico.

En síntesis, la discusión sobre los discursos de los maestros, demanda la implementación de estrategias pedagógicas disruptivas que hagan frente a las tradicionales, arraigadas estas últimas —según Guattari [22]— en el sistema capitalista, estatal, patriarcal y colonial. La formación en memoria histórica, convivencia y paz, debe ir más allá de contenidos moralizantes y normativas jurídicas, superando —según Foucault [11]— su carácter como una herramienta biopolítica, que moldea cuerpos y regula poblaciones. En tal sentido, los docentes abogaron por la implementación de pedagogías críticas, interdisciplinarias y territoriales, que adopten expresiones alternativas como la música, el deporte y el arte para conectar los saberes locales con el conocimiento académico hegemónico, y enriquecer el proceso educativo.

## VI. CONCLUSIONES

A partir de la triangulación entre los discursos pedagógico - políticos de los maestros, y la formación en memoria histórica, convivencia y paz en los contextos educativos de Norte de Santander —región profundamente afectada por el conflicto armado—, se reveló que la integración formativa entre convivencia, memoria histórica y educación para la paz, resulta obligatoria para gestionar competencias propias de una ciudadanía democrática, consciente y empática.

Este enfoque fomenta la visión de ciudadanía más allá de un simple acto de convivencia, haciéndola trascender como condición ejercida en el marco de la cooperación y el diálogo entre pares sociales, como espacio de promoción de habilidades para la reflexión, el discernimiento y la confrontación constructiva.

La construcción de la paz debe ajustarse a la singularidad de cada región, superar el miedo a pensar lo propio, y considerar los problemas socio estructurales que perpetúan la violencia; en este sentido los discursos pedagógicos deben integrar conocimientos propios de las regiones, adoptar una postura crítica para cuestionar la perspectiva estatal, y favorecer una paz transformadora y disidente desde la mirada crítica de la paz —alejada de utopías y actitudes estáticas—, con acercamiento al concepto de paz imperfecta y en constante construcción, como elemento relevante para los contextos conflictivos.

Se evidenció que la convivencia no debe adoptarse como un simple acuerdo armónico, sino como un espacio dinámico que fomente la confrontación y el diálogo político, lo que sugiere que la convivencia escolar requiere espacios de confrontación y conflicto, para que los estudiantes se preocupen por los demás y sean afectados por sus discursos.

Así mismo se destacan la pedagogía crítica y territorial, como promotoras de paz y convivencia desde una postura dinámica y reflexiva que cuestiona las perspectivas coloniales, estatales y ministeriales, permitiendo integrar conocimientos locales y vivencias regionales en el proceso educativo.

En consecuencia, resulta imperativo desarrollar competencias políticas en el currículo escolar —como el debate, la discusión crítica y mediación de conflictos—, para preparar ciudadanos proactivos con la construcción de una sociedad democrática; esto, a partir de metodologías con formas de expresión alternativas como la música, el deporte y el arte, con las cuales vincular conocimientos endógenos al saber académico, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## VII. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

Conceptualización y redacción-preparación del borrador original: Autor 1.

Validación, análisis formal y supervisión: Autor 2.

## VIII. REFERENCIAS

- [1] Asamblea Departamental de Norte de Santander. “Ordenanza 015 /07: por medio de la cual se crea e institucionaliza el programa de formación permanente de convivencia, paz y no violencia. República de Colombia, Departamento Norte de Santander.” 2007, julio 26.
- [2] H. Arendt, “La condición humana”. Barcelona, España: Paidós, 2005.
- [3] J.H. Bouché Pérez, “La paz comienza por uno mismo.” Educación XX1, 25(1), pp. 25-43, 2003.
- [4] S. Castro Gómez, Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: “La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales”. Perspectivas Latinoamericanas, pp. 145-161, 2000.
- [5] H. Cataldo, ¿Es posible desligar la educación del mercado? Politizar la educación. “Cuestiones de Filosofía”, 1(17), pp. 55-64, 2015.
- [6] E. Chaux, y A.M. Velásquez, “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.” Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2014.
- [7] Centro Nacional de Memoria Histórica, “Catatumbo: memorias de vida y dignidad.” CNMH: Bogotá, 2018.
- [8] Congreso de la República de Colombia. “Ley 1620 de 2013.” 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 [Ley]. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 48.942, 15 de marzo de 2013.
- [9] Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Recuperado de <https://acortar.link/2c6>.
- [10] R. Esposito, “Immunitas. Protección y negación de la vida.” Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.
- [11] M. Foucault. “Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976).” Buenos Aires-México DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- [12] M. Foucault, Poder y verdad. En: Dreyfus, P. y Rabinow, H. (Eds.), “Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica” (pp. 215-235). Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- [13] M. Foucault. El orden del discurso (2.ª ed.). Buenos Aires: Fabula Tusquets. (Obra original publicada en 2005), 2008a.
- [14] P. Freire, “Cartas a quien pretende enseñar” (4.ª ed.). México: Siglo XXI Editores, 1998.
- [15] P. Freire, “La educación como práctica de la libertad” (11ª ed.) (L. Ronzoni, Trans.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A, 2002.
- [16] C.A. Gadea, “El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad.” Sociológica (México), 33(95), pp. 39-64, 2018. Recuperado el 2 de agosto de 2024, de <https://acortar.link/cDyQqU>.
- [17] J. Galtung, Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding. En: Galtung J. (Ed.), “Peace, war and defense: Essays in peace research” (Vol. II, pp. 282-304). sl: Christian Ejlert, 1976.
- [18] C. García y L. Puigvert, Sociología y currículo. En: F. Fernández (Ed.), “Sociología de la educación” (pp. 261-280). Madrid: Pearson, 2003.
- [19] F. Giuliano y D. Berisso, “Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Dignolo.” Revista Del IICE, (35), pp. 61-71, 2014. <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>.

- [20] H. Giroux, "Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición". México DF: Siglo XXI, 2004.
- [21] E. Goffman, "The presentation of self in everyday life". New York: Anchor Books, 1959.
- [22] F. Guattari, "Para acabar con la masacre del cuerpo". Artillería Inmanente, 2016. Recuperado el 25 de marzo de 2017, de <https://acortar.link/OdQdJw>.
- [23] R. Hernández y C. Mendoza, "Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México". DF: McGraw Hill Editores, 2018.
- [24] J.R. Jaime, D. Gómez Correal, K. Pérez de Armiño, S.L. Londoño Calero, F.S. Castro Herrera, y J. Jaramillo Marín, "Paz decolonial, paces insubordinadas: Conceptos, temporalidades y epistemologías". Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2020.
- [25] J. Londoño y J. Carvajal, "Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula". Ciudad Paz-Ando, 8(1), pp. 124-141, 2015. DOI: [10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07).
- [26] P. Muñoz y A. Gamboa, "Escuela y educación política: Una mirada a los imaginarios de actores educativos". Pedagogía y Saberes, 36, pp. 135-143, 2012.
- [27] F. Muñoz y R. Molina, "Pax Orbis: Complejidad y conflictividad de la paz". Granada, España: Universidad de Granada, 2010.
- [28] P. Ricoeur, "La memoria, la historia, el olvido" (2a ed.). Buenos Aires: Editions du Seuil, 2000.
- [29] C. Rodríguez, (Ed.) "Lo que le vamos quitando a la guerra". Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, 2008.
- [30] M.C. Romero Rodríguez, A.E. Parada Trujillo y A.J. Aguilar Barreto, "Percepciones de paz y conflicto armado en actores escolares". Investigación & Desarrollo, 31(2), pp. 192-227, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.14482/indes.31.02.700.175>.
- [31] G. Sánchez, "Guerras, memoria e historia". Medellín, Colombia: La Carreta Histórica, 2006.
- [32] M. Scriven, "Evaluation thesaurus". sl: Thousand Oaks [CA] USA: Sage, 1991.
- [33] A.L. Strauss, "Mirrors and masks: The search for identity". Glencoe [ILL], USA: The Free Press, 1959.
- [34] A.L. Strauss y J. Corbin, "Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada" (1a ed.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2012.
- [35] J. Thompson, "Los media y la modernidad". Buenos Aires: Paidós, 1998.
- [36] T.A. Van Dijk, "El análisis crítico del discurso". Anthropos, 186, pp. 23-36, 1999.
- [37] E. Zapata Martelo y R. Ruiz Ramírez, "Respuestas institucionales ante la violencia escolar". Ra Ximhai, 11(3), pp. 475-491, 2015. Recuperado de <https://acortar.link/hI0IL8>.
- [38] I. Zirion Landaluze, "Construcción de la paz posconflicto: Una introducción crítica a la "paz liberal"." Boletín del Centro de Documentación Hegoa, 50, pp. 1-8, 2017.