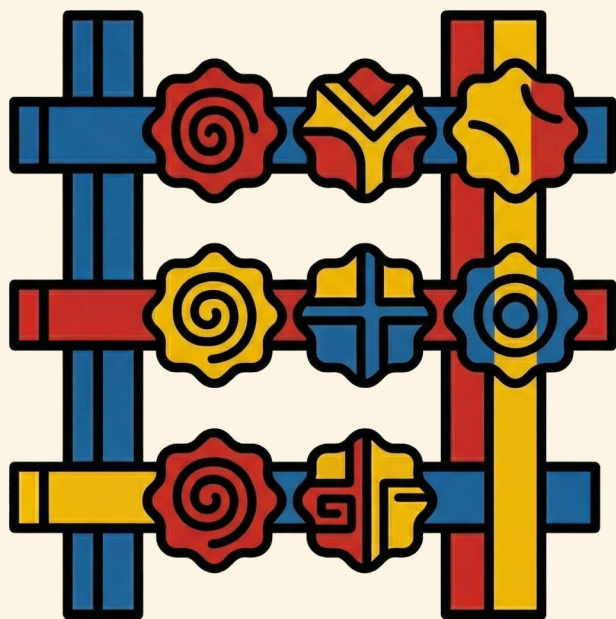




Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

Rubén González Mora
Coordinador



Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

Coordinador:
Rubén González Mora

Edición a cargo de

Juan de Dios Escalante Rodríguez y Edith Castañeda Mendoza





GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

Delfina Gómez Álvarez

Gobernadora Constitucional del Estado de México

Miguel Ángel Hernández Espejel

Secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Víctor Sánchez González

Subsecretario de Educación Superior y Normal

Raymundo Sánchez Zavala

Director General de Educación Normal

Alfonso L. Soto Camacho

Director de Fortalecimiento Profesional

Leticia Gómez Alemán

Subdirectora de Escuelas Normales

Gustavo Alberto Gutiérrez Rivas

Director de la Escuela Normal de Zumpango

COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilvia, Universita Pegaso, Italia.

Edith Castañeda Mendoza, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

Juan de Dios Escalante Rodríguez, Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente
Coordinador;

Rubén González Mora

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN:978-607-69396-3-5

286 pp. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI.

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Interpec, A.C.

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

<https://doi.org/10.32870/impactosdelainvestigacion>

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA EN LOS CONFLICTOS ESCOLARES COLOMBIANOS

José Javier Capera Figueroa

<https://orcid.org/0000-0003-1823-2814>

Jorge Gantiva Silva

<https://orcid.org/0000-0002-0975-2255>

Johan Sebastián Gutiérrez Mosquera

<https://orcid.org/0009-0005-7693-5667>

**“A nuestros viejos, por su sonrisa; a mis maestros, por su ternura y saber;
y a nuestros estudiantes, esencia de la vocación docente”**

Resumen

El presente capítulo, tiene como finalidad comprender la importancia de la educación para la paz y la no-violencia, a partir de un eje de interpretación de las dinámicas de conflicto presentes en la escuela colombiana. Se parte de un marco teórico sustentado en perspectivas críticas latinoamericanas, en especial aquellas que concibieron la escuela como un territorio en disputa y conflictos donde se cruzan memorias, desigualdades y posibilidades de transformación desde la praxis liberadora de los educadores y el compromiso ético – político de los estudiantes. Desde este enfoque, la paz se entendió no como ausencia de conflicto, sino como una práctica pedagógica que buscó fortalecer la dignidad, el reconocimiento y la convivencia.

La investigación documental, se apoyó en una metodología cualitativa de carácter interpretativo, basada en entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental exhaustiva. Estas herramientas metodológicas, permitieron reconstruir experiencias escolares en contextos urbanos y rurales, identificando modos en que los docentes y estudiantes resignificaron el conflicto cotidiano al interior del aula educativa.

Los resultados evidenciaron que las prácticas de educación para la paz adquirieron sentido cuando se articularon a la realidad concreta de cada comunidad educativa, también se reconoció que la gestión no violenta del conflicto exigió un trabajo pedagógico sostenido y duradero, donde el diálogo, la escucha y el cuidado se consolidaron como recursos centrales para la formación de los futuros ciudadanos al servicio de la esfera pública.

Se concluyó que la escuela colombiana, pese a sus tensiones históricas, existe un escenario fértil para cultivar las pedagogías de paz que fortalecieron relaciones más justas y humanas, siempre que se acompañaran con proyectos formativos críticos y participativos en la concepción de la escuela como territorios de paz.

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

Palabras clave

Conflicto escolar, Educación para la paz, Filosofía crítica latinoamericana, No violencia, Pedagogías de la convivencia

Introducción

La escuela colombiana ha sido un escenario donde confluyeron tensiones históricas, políticas y prácticas pedagógicas diversas, las cuales dejan huellas persistentes de un país atravesado por múltiples formas de violencia y conflictos al interior de sus territorios. Comprender cómo se configuran los conflictos escolares y qué posibilidades ofrece la educación para la paz y la no violencia, permite situar este estudio en el corazón de los desafíos contemporáneos del ámbito educativo y pedagógico.

La problemática de la investigación, hace a partir de observar que las instituciones educativas promueven discursos de convivencia, persisten las dinámicas de exclusión, silenciamiento y relaciones autoritarias que dificultan la construcción de ambientes formativos más justos y fundamentales para desarrollar los procesos de integración y discusión pedagógica. Frente a ello, surgió la pregunta que orientó la investigación: ¿De qué manera la educación para la paz y la no violencia contribuyó a la comprensión y transformación de los conflictos escolares en los contextos colombianos?

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, la relevancia científica de corte social y pedagógica del estudio radicó en proponer un análisis que integró memoria, territorio y prácticas pedagógicas situadas desde la dimensión descolonizadoras y las pedagógicas críticas, ofreciendo una lectura holística, pertinente e innovadora sobre cómo se producen, transforman y gestionan los conflictos en la escuela. Esta mirada es fundamental para reconocer que la paz, no se concibió como un ideal abstracto o efímero, sino como una apuesta política, pragmática y educativa que se construye desde las experiencias cotidianas y la posibilidad de reconocer la intersubjetividad de los actores que configuran la comunidad educativa.

El objetivo general, se centró en analizar el papel transformador de la educación para la paz y la no violencia en la interpretación

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

de los conflictos escolares en el contexto colombiano. La hipótesis que planteamos, consiste en reconocer que estas prácticas, cuando se articulan al contexto comunitario y a un enfoque crítico, favorecen formas de convivencia más democráticas y transformadoras. El capítulo se organizó en cuatro apartados: contextualización conceptual, descripción metodológica, presentación de resultados y discusión final. Entre los logros principales se destacó la identificación de estrategias pedagógicas críticas descolonizadoras que fortalecieron el diálogo, la escucha activa y la participación estudiantil como rutas para abordar los conflictos desde una perspectiva humana, filosófica, política bajo un proyecto emancipador y autónomo

Revisión de la Literatura

La educación para la paz y la no violencia ha sido abordada desde una serie de perspectivas normativas, ético-políticas y enfoques críticos, en la última década del siglo XX, han tomado fuerza debido al marco de referencia axiológico, normativo y teórico que parte de reconocer las diferentes maneras de comprender la escuela y los conflictos que allí emergen desde una perspectiva epistemológica liberadora.

En América Latina, el estudio de la paz se ha desplazado hacia marcos interpretativos que consideran la desigualdad, pobreza, la sevicia, la memoria histórica, la violencia estructural y las tensiones territoriales como dimensiones centrales (Capera, 2017; Sandoval, 2020). Bajo estas aproximaciones analíticas, la paz deja de entenderse como ausencia de conflicto y pasa a ser un proceso pedagógico, liberador y político que se construye en relación con las prácticas comunitarias, saberes situados y experiencias colectivas en función de un proceso de configuracionista propio de la ecología de saberes.

A nivel internacional, organismos como la UNESCO, la ONU y diversas redes de investigación han promovido modelos educativos para la paz orientados al desarrollo de competencias ciudadanas, la resolución dialógica de conflictos sin tener resultados tangibles, pues se convierten en instituciones internacionales al servicio del capitalismo cognitivo y la dominación de las elites en constituir un discurso de paz funcional al poder político hegemónico, la participa-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

ción democrática y el respeto por los derechos humanos (UNESCO, 1998, 2023), debe dejar de ser una simple política mediática y asumirse como un imperativo ético – liberadora de los pueblos y subalternos de la praxis política de los de abajo. Tales lineamientos resaltan que la escuela, es concebida como un escenario privilegiado para la transformación social, siempre que cuente con los marcos pedagógicos, normativos y metodológicos coherentes con la realidad de los territorios emergentes.

Lo expuesto por el politólogo Capera Figueroa (2017; 2018), sostiene que la educación para la paz debe articularse con la memoria, la interculturalidad y la descolonialidad, proponiendo un giro epistémico emergente, hacia las nuevas formas plurales de comprender el conflicto en sus múltiples dimensiones epistémicas. Su propuesta de *paz integral*, parte de reconocer la importancia de integrar voces de comunidades, actores, estudiantes y maestros en procesos de diálogo, reconstrucción histórica y reconocimiento mutuo que apuestan por un logo de pensamiento emergentes y no sumiso a los intereses de los sectores tradicionales. Desde esta perspectiva analógica, la necesidad de reconocer que el conflicto se constituye en una posibilidad pedagógica de transformar la realidad de los sujetos críticos que logren incidir en la herramienta de leer la realidad desde un sentido del proyecto emancipatorio.

Una virtud de las reflexiones del profesor José Javier Capera, es que lograr plantear una reflexión de largo aliento sobre la paz integral como una concepción que trascendió la visión instrumental de la convivencia escolar para situarla en una trama histórica, cultural y política. Desde esta óptica: la memoria como eje pedagógico. La memoria no solo vista solo como rememoración factual y meramente histórica, sino como una práctica pedagógica que permitió recuperar las experiencias locales (victimización, resistencia, interculturalidad y formas de cuidado en defensa de la dignidad humana) y problematizarlas en el aula. Trabajar la memoria implica procesos de escucha, contemplación, reconstrucción narrativa y reconocimiento por la otredad, son las actividades que habilitaron la puesta en relación entre acontecimientos pasados y situaciones presentes en la escuela que sigue siendo un campo en disputas por otros mundos posibles (Capera, 2017).

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

La perspectiva analítica sobre la interculturalidad crítica, responde a lo expuesto por el profesor Capera Figueroa, al sostener que la interculturalidad debía entenderse más allá del multiculturalismo superficial, pues en su lenguaje implica reconocer las jerarquías epistémicas y crear espacios donde los saberes comunitarios y escolares deben estar en dialogo horizontal y simétrico. Esto requiere rediseñar las prácticas curriculares para incorporar los contenidos locales, lenguajes y habitus de conocimiento que validaran las identidades culturales de estudiantes y docentes para lograr establecer espacios de deliberación comunicativa.

La propuesta de la educación para la paz exige un cambio en la autoridad del conocimiento: privilegiar la epistemología situada, el testimonio y la experiencia como fuentes válidas para la construcción de sentido y acción pedagógica. En la práctica investigativa, esto se traduce en metodologías cualitativas, etnográficas y en investigación-acción participativa que facilitan las voces múltiples y producen conocimiento co-construido desde los sujetos subalternos y territorios (Capera, 2018).

El conflicto como oportunidad formativa, en palabras de Capera (2025), el conflicto escolar fue reinterpretado como un espacio didáctico, su gestión pedagógica (mediación, negociación Y proyectos colectivos), tiene como base la posibilidad de establecer un modelo de formación de sujetos críticos capaces de problematizar las estructuras sociales y políticas, no solo de lograr resolver las incidentes puntuales sino de establecer las rutas intersubjetivas de superación de los conflictos y las problemáticas por medio del dialogo abierto y deliberativo.

En el marco de las implicaciones prácticas, se lograr establecer que los programas de aula que recuperaron historias locales (líneas de tiempo, entrevistas a memorias comunitarias), proyectos culturales interdisciplinarios, y espacios de diálogo con líderes comunitarios. En investigación, favoreció la co-producción de conocimiento con docentes y estudiantes.

El filósofo colombiano, Jorge Gantiva Silva, ha elaborado reflexiones centrales sobre la formación ética, política y ciudadana en la escuela pública colombiana. En sus análisis sobre los fines de la educación, destaca que las prácticas escolares deben orientar-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

se hacia la defensa de lo público, la construcción democrática y el fortalecimiento de la autonomía docente (Gantiva Silva, 2014). Estas reflexiones resultan fundamentales para comprender cómo la formación docente incide en la manera en que se abordan los conflictos escolares.

El mismo pensador ha sido crítico en su experiencia universitaria y al ser cofundador Movimiento Pedagógico asociado a la Federación Colombiana de Educadores FECODE, al reconocer la lógica neoliberal de los últimos gobiernos en el país, el autoritarismo de las elites locales y la lucha de los maestros por defender la autonomía, libertad y la construcción de un proyecto emancipatorio desde las aulas. Sus reflexiones en la formación de los futuros maestros ha sido clave para señalar la necesidad de configurar una lucha anti-hegemónica contra los sectores tradicionales y la praxis liberadora desde la cultura, la política y lo social pues en su visión la escuela es un territorios de disputas y luchas liberadoras.

La propuesta del profesor Gantiva, se focaliza en los fines éticos y políticos de la educación pública y en la autonomía docente como factor decisivo para la transformación de la convivencia escolar que tiene una serie de fines de larga duración como son:

La defensa de lo público y formación ciudadana para Gantiva, la escuela pública debía ser epicentro de formación ciudadana crítica, un lugar donde se cultivarán las prácticas democráticas y la convivencia como ejercicio político, no meramente normativo e instrumentalizado en función de las elites (Gantiva, 2014).

La autonomía docente y praxis ética, el autor subrayó que la capacidad de los docentes para interpretar contextos, tomar decisiones pedagógicas y liderar procesos comunitarios fue determinante en la manera en que los conflictos se abordasen de forma integral y propositiva. La autonomía no se redujo a libertad curricular ni a los estándares, sino a la formación ética-política que permitiera a los maestros actuar como mediadores críticos y agentes de transformación de su propia realidad.

Una de la tesis centrales del filósofo Gantiva, consiste en reconocer que la formación docente incluyera entrenamiento en mediación, análisis crítico de la escuela como institución y prácticas para abordar desigualdades. La formación sumativa debía articular teoría

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

y práctica en proyectos que tuvieran impacto real en la convivencia escolar en los territorios.

Las implicaciones prácticas de las políticas de fortalecimiento de la formación docente (talleres en mediación/restauración, comunidades de práctica, acompañamientos pedagógicos), y diseños institucionales que garantizaran autonomía y responsabilidad democrática en los territorios.

Del mismo modo, la reflexión de los maestros venezolanos Zulay Díaz Montiel y Márquez Fernández (2011) desarrollan la noción de episteme transracional, la cual propone una concepción amplia del conocimiento que integra saberes científicos, comunitarios, emocionales y espirituales. Desde este marco, la educación para la paz debe ser pluralista, considerar diversas racionalidades y promover metodologías sensibles a las dinámicas locales. Este enfoque permite reconocer que los conflictos escolares no pueden analizarse únicamente desde parámetros disciplinares, sino desde su complejidad sociocultural.

La noción de episteme trans-racional propone una ampliación conceptual que tiene como base el conocimiento por cuestionar y validar en la educación:

1. La integración de múltiples racionalidades, dado que la episteme transracional integró saberes científicos, afectivos, comunitarios y espirituales como dimensiones que, al dialogar, permiten comprender la complejidad de los conflictos escolares (Díaz Montiel & Márquez Fernández, 2011).
2. La sensibilidad metodológica en este enfoque epistémico, requiere métodos de investigación y pedagogía que no fragmentaran la experiencia humana, se privilegiaron relatos de vida, escucha profunda, y métodos participativos que respetaran procesos de sentido local.
3. La ética de la pluralidad epistemológica, consiste en adoptar esta episteme que significó un compromiso ético, al no neutralizar diferencias epistemológicas, sino reconocer asimetrías y articular prácticas que preservaran la integridad de voces diversas desde los diversos actores que configura la escuela como territorio de paz.

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

Las implicaciones prácticas en los proyectos pedagógicos que combinaron las ciencias sociales con prácticas artísticas, rituales y procesos de cuidado, diseños curriculares flexibles que permitieron el reconocimiento de formas de saber locales; evaluación formativa que incorporó criterios cualitativos y narrativos.

Al conjuntar estas propuestas emergieron líneas de convergencia claras y algunas tensiones productivas:

1. Una serie de convergencias en donde todos coincidieron en considerar la escuela como espacio político y formativo donde se cultivaron prácticas de paz.
2. Las tres perspectivas teóricas defendieron la pluralidad epistemológica y la participación como bases para transformar conflictos.
3. La formación docente y la co-construcción de saberes con comunidades fueron ejes clave para consolidar prácticas no violentas.

La visión central de reconocer la disputa entre la institucionalidad versus la autonomía, en este caso la normatividad nacional busca estandarizar prácticas, tal como sucede con la Cátedra de la Paz, pues la aplicación de dicha cátedra se constituye bajo la necesidad de autonomía docente para adaptar esas directrices a contextos específicos.

El universalismo de competencias en contravía sensibilidad local, siendo necesarios reconocer los marcos internacionales que proponen las competencias generales; tal como lo expone Capera (2025), y la episteme trans-racional, demandaron su traducción más allá de lo mero contextual y la validación de saberes locales para evitar un enfoque prescriptivo sino lograr la configuración de los saberes ecológicos.

A partir del cruce teórico – metodológico, se propusieron intervenciones concretas que se habían mostrado propositivos en las investigaciones aplicadas y colaborativas:

1. Los proyectos de memoria escolar, la recolección de testimonios locales, elaboración de mural y archivo autentico en la

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

- escuela, vinculando la historia local con los procesos de convivencia escolar y la superación de las violencias estructurales (Capera, 2017).
2. Los programas de formación docente en mediación crítica, dado que los módulos prácticos sobre escucha activa, resolución restaurativa, análisis crítico del contexto, con acompañamiento en aula. (Gantiva, 2014).
 3. Los diseños curriculares trans-rationales, se caracteriza por analizar las unidades didácticas que integraron ciencias sociales, arte comunitario y prácticas rituales o de cuidado, evaluadas mediante portafolios narrativos y rúbricas cualitativas desde una dimensión transversal con perspectiva crítica – política liberadora (Díaz & Márquez, 2011).
 4. Los espacios institucionales de participación, se instituye en los consejos estudiantiles como base el dialogo deliberativo, crítico y liberador, así como lograr la posibilidad de configurar el poder real de deliberación sobre normas de convivencia, mesas mixtas – integrales escuela y comunidad para gestionar conflictos complejos.

La investigación que dio soporte a estas propuestas analíticas, logro configurar la posibilidad de los métodos cualitativos, constructivos y participativos:

1. La investigación-acción participativa, el co-diseño de intervenciones, reflexión conjunta y adaptación iterativa y asociativa con el saber.
2. La etnografía educativa, tiene como base la observación prolongada en los contextos escolares rurales, urbanos y migrantes para constituir las distintas matices culturales y populares.
3. Las entrevistas en profundidad y grupos focales que tienen para valorar los saberes y emocionalidades, afectos y subjetividades vinculadas al conflicto y la memoria que sirva como oportunidad para construcciones de saberes populares en los territorios.
4. La evaluación formativa mixta, dado que los indicadores

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

cualitativos (testimonios, narrativas y cambios en relaciones), dado algunos indicadores cuantitativos de clima escolar que influye de forma determinada en el contexto educativo.

En conclusión, se señalaron las limitaciones potenciales que son proveniente de un enfoque integrador y estructuralista que tenía que afrontar los investigadores con la realidad educativa:

1. Los riesgos de romanticismo, que logran idealizar los saberes locales sin abordar asimetrías internas y relaciones de poder popular dentro de las comunidades en sus territorios.
2. Los des-ajustes con las exigencias y trabas administrativas, pues se logran las propuestas trans-racionales y de autonomía docente que requieren tiempo, formación y recursos que las políticas educativas no siempre garantizan el derecho real y sustantivo de la educación y su función social más allá de ser un mero servicio.
3. La medición del impacto, tiene como base lograr evaluar las transformaciones en convivencia y reconocimiento implicó diseñar indicadores sensibles y longitudinales, tarea compleja para evaluaciones tradicionales.

La articulación de las propuestas teóricas-conceptuales de Capera Figueroa, Gantiva Silva y la episteme trans-racional y descolonial, dado que configuró un marco teórico robusto para concebir la educación para la paz como práctica crítica, situada y plural en la praxis liberadora del sujeto. La confluencia de teóricas, se reconocer y enfatiza en la memoria, la formación docente autogestionada y la validación de saberes múltiples como condiciones necesarias para transformar los conflictos escolares hacia las formas de convivencia más democráticas y humanizadoras (Capera 2017, 2018; Gantiva, 2014; Díaz & Márquez 2011).

Los documentos de la UNESCO (1998, 2023) y de Naciones Unidas sobre educación para la paz plantean que las instituciones educativas deben promover valores como la solidaridad, la cooperación, el diálogo y la gestión pacífica de conflictos en los territorios. Estas orientaciones proponen un modelo formativo intersec-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

torial que busque articular la escuela, familia y comunidad, además, sugieren las metodologías activas, proyectos de aprendizaje cooperativo, mediación escolar y prácticas restaurativas en la comunidad educativa.

Estas aproximaciones, deben adaptarse a los contextos complejos de países como Colombia, donde la violencia estructural y las desigualdades históricas demandan enfoques críticos que superen la visión normativa de la paz.

La literatura nacional coincide en que los conflictos escolares son reflejo de tensiones sociales más amplias, como la discriminación, la inequidad socioeconómica, la violencia cultural y las relaciones de poder. Las investigaciones recientes han mostrado que los conflictos escolares no pueden reducirse a episodios de agresión física o verbal, sino que constituyen tramas relacionales complejas donde convergen exclusión, silenciamiento, estigmatización y rupturas en la convivencia.

Estudios etnográficos en escuelas urbanas y rurales señalan que la gestión del conflicto es más efectiva cuando se articula con prácticas pedagógicas restaurativas, la participación estudiantil y la memoria comunitaria (Sandoval, 2020). En este contexto, los aportes de Capera Figueroa (2017), resultan relevantes porque permiten entender la escuela como territorio político y lugar de resistencia.

A partir de la revisión realizada, esta investigación se fundamenta en tres ejes conceptuales:

Se entiende como el proceso formativo que promueve valores, actitudes y prácticas orientadas al reconocimiento del otro, la resolución no violenta de conflictos, la convivencia democrática y la dignidad humana (UNESCO, 1998; Capera Figueroa, 2017). Implica articulación entre currículo, prácticas docentes y participación estudiantil.

Tiene como base en la tradición de las pedagogías críticas, la no violencia es un enfoque ético-político que busca transformar el conflicto mediante diálogo, mediación, cooperación y reparación, evitando el uso de la fuerza o la imposición (Márquez Fernández & Díaz Montiel, 2011).

Se concibe como una interacción dinámica que surge de intereses, percepciones y valores divergentes entre sujetos escolares, expresándose en tensiones estructurales, simbólicas y conductuales

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

(CINDE, 2019). El conflicto es formativo si es gestionado pedagógicamente desde el dialogo intersubjetivo.

Para este estudio, se revisó la normatividad nacional que enmarca la educación para la paz:

1. Decreto 1038 de 2015: reglamenta la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas colombianas y exige su articulación al Proyecto Educativo Institucional.
2. Ley 1620 de 2013: crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
3. Guía 49 del MEN (2020): orienta estrategias pedagógicas para la convivencia y mediación escolar.
4. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2014–2024): define lineamientos para incorporar los DDHH en el currículo.

Estas normas establecen el marco obligatorio para desarrollar proyectos educativos orientados a la convivencia y la paz. La revisión bibliográfica permite identificar áreas donde esta investigación contribuye significativamente:

1. Profundiza en la articulación entre memoria histórica, escuela y conflictos.
2. Aporta una perspectiva crítica y decolonial aplicada a contextos escolares.
- Integra epistemologías pluralistas (trans-racionalidad, interculturalidad) en el análisis del conflicto.
3. Genera bases para formación docente crítica.

Contribuye a una comprensión situada del conflicto en contextos colombianos rurales y urbanos.

Las normas colombianas (p. ej. Decreto 1038 de 2015 sobre la Cátedra de la Paz; Ley 1620/2013 y las guías ministeriales de convivencia) establecieron el marco obligatorio para desarrollar proyectos educativos orientados a la convivencia y la paz. Sin embargo, la existencia de normas no garantiza resultados pedagógicos transformadores. La revisión bibliográfica indicó cinco áreas clave donde la

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

investigación puede generar contribuciones prácticas y teóricas de alta relevancia.

La memoria histórica como eje pedagógico traslada la educación para la paz desde acciones reactivas (protocolos contra la violencia) hacia procesos de reconstrucción simbólica y narrativa. La escuela, al incorporar memorias locales (victimización, resistencias, saberes y prácticas comunitarias), se convierte en un espacio de reparación simbólica y formación ciudadana crítica.

La cátedra de la paz, exige incluir contenidos sobre memoria y derechos humanos; esto puede de-codificarse, mediante proyectos escolares de memoria que cumplan requisitos formales (plan de trabajo, objetivos, recursos) y, simultáneamente, favorezcan procesos de escucha y reparación.

Propuestas prácticas:

1. Talleres de recopilación oral: entrevistar a mayores, víctimas y actores locales; producción de archivos escolares.
2. Unidades didácticas transversales que vinculen historia local con estudios de convivencia.
3. Jornadas de reconocimiento comunitario con protocolos de cuidado psicosocial.

Preguntas de investigación derivadas:

4. ¿Cómo transformaron las prácticas de memoria la percepción de seguridad y pertenencia entre estudiantes?
5. ¿Qué efectos tuvo la inclusión de memorias locales en indicadores de clima escolar?

Indicadores sugeridos:

1. Número de testimonios recogidos y sistematizados; presencia de materiales en el PEI.
2. Cambios cualitativos en narrativas estudiantiles sobre “el otro” (análisis de contenido).
3. Percepciones de docentes y familias sobre reparación simbólica.

La perspectiva decolonial problematiza jerarquías epistémicas y cuestiona agendas educativas que reproducen énfasis

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

eurocéntricos. Aplicada a la paz, exige cuestionar prácticas que dispersan responsabilidad hacia comportamientos individuales y, en cambio, examina condiciones estructurales de inequidad y racismo escolar.

Las guías y la cátedra proveen un marco normativo abierto a interpretaciones; una lectura decolonial propone que su implementación considere adaptaciones curriculares que validen saberes indígenas, afrodescendientes y campesinos, evitando la mera ‘traducción’ curricular.

Propuestas prácticas

1. Revisión participativa del currículo para identificar sesgos culturales.
2. Co-diseño de materiales pedagógicos con comunidades étnicas.
3. Formación docente en análisis crítico de poder y racismo institucional.

Preguntas de investigación derivadas

1. ¿En qué medida las prácticas escolares reproducen epistemicidios y cómo revertirlos?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza reducen prácticas discriminatorias estructurales?

Indicadores sugeridos

1. Inclusión de contenidos interculturales en el PEI y en planificaciones.
2. Percepciones de estudiantes de grupos étnicos sobre representación y reconocimiento.

La episteme transracional facilita la integración de conocimientos científicos, afectivos y comunitarios. Esto habilita enfoques pedagógicos que atienden la complejidad del conflicto —emocional, simbólico, material— en vez de fragmentarlo.

Las orientaciones ministeriales permiten metodologías activas; la investigación propone expandir esas metodologías hacia evaluaciones narrativas, arte-educación y prácticas rituales reconocidas institucionalmente.

Metodología

La investigación partió del supuesto de que la integración de memoria histórica, enfoques decoloniales y epistemologías pluralistas en las prácticas escolares favoreció procesos de convivencia y disminuyó la reproducción de violencias cotidianas en contextos educativos colombianos. Este supuesto planteó que, cuando los docentes contaron con herramientas críticas para interpretar el conflicto escolar y posibilitar espacios de diálogo, los estudiantes desarrollaron comprensiones más complejas del conflicto y formas de tramitación no violentas. Asimismo, se consideró que las escuelas situadas en contextos vulnerados —rurales o urbanos— podían generar prácticas de paz más sólidas al incorporar saberes comunitarios y estrategias pedagógicas contextualizadas.

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas oficiales de Colombia: una ubicada en un municipio rural con antecedentes de conflicto armado y desplazamiento forzado; otra localizada en un barrio urbano con problemáticas de segregación socioespacial y disputas territoriales; y una tercera situada en una zona periurbana en proceso de expansión demográfica. Estas escuelas compartieron retos comunes relacionados con la convivencia, pero se diferenciaron en su historia local, dinámicas culturales y formas de organización comunitaria.

La población estuvo conformada por docentes, estudiantes de básica secundaria y media, directivos docentes y miembros de organizaciones comunitarias vinculadas a la escuela. Se empleó un muestreo intencional y teórico, propio de la investigación cualitativa, orientado a seleccionar actores que tuvieran conocimiento situado sobre las dinámicas de conflicto escolar y los procesos pedagógicos abordados.

La selección se basó en tres criterios sustanciales:

1. Experiencia directa en situaciones de conflicto escolar o en su gestión pedagógica.
2. Participación en proyectos de convivencia, memoria, ciudadanía o Cátedra de la Paz.
3. Diversidad de voces para garantizar representatividad socio-cultural y generacional.

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

El muestreo teórico se ajustó progresivamente conforme emergieron categorías durante el análisis, permitiendo incluir nuevos participantes cuya experiencia aportó densidad interpretativa.

Las categorías analíticas iniciales se derivaron del marco teórico -conceptual:

1. Memoria histórica escolar (Capera, 2017, 2018).
2. Interculturalidad crítica y perspectivas decoloniales (Gantiva, 2014).
3. Episteme transracional (Díaz Montiel & Márquez Fernández, 2011).
4. Prácticas pedagógicas de paz y no violencia (UNESCO, 1998).
5. Comprensiones del conflicto escolar (Ministerio de Educación, 2012).

A medida que avanzó el trabajo de campo, emergieron categorías secundarias derivadas de los relatos: afectividad, reconocimiento, agencia estudiantil, autonomía docente, redes comunitarias y territorialidad del conflicto. La articulación entre categorías teóricas y emergentes permitió construir un sistema analítico robusto.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo crítico-interpretativo, adecuado para comprender significados, experiencias y prácticas en torno al conflicto escolar. Se empleó el método de estudio de caso múltiple, que permitió comparar patrones comunes y diferencias entre contextos rurales, urbanos y periurbanos. Este método fue pertinente porque situó la paz escolar como práctica contextual y no como prescripción normativa homogénea.

Estas categorías no se constituyen en marcos rígidos, sino como una serie de dispositivos heurísticos que orientaron la interpretación crítica de los relatos y las prácticas observadas al interior del aula educativa. A medida que avanzó el trabajo de campo en territorio, emergieron categorías secundarias tales como son la afectividad, reconocimiento, agencia – estructura estudiantil, autonomía docente, redes comunitarias y territorialidad de conflictos. La articulación entre las categorías teóricas y emergentes, permitió construir un sistema analítico dinámico, en el que la teoría dialogó de manera constante con la experiencia empírica y reflejo las discusiones

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

centrales sobre la educación para la paz en escenarios inmersos en lógicas de violencia estructural.

Este procedimiento analítico aseguró la coherencia entre el marco metodológico, la discusión de resultados y las conclusiones, dado que las categorías funcionaron como ejes transversales de interpretación y no únicamente como elementos descriptivos.

Se utilizaron diversas técnicas que respondieron a la complejidad del objeto de estudio:

1. Entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y líderes comunitarios para explorar percepciones sobre conflicto, memoria e interculturalidad.
2. Entrevistas a profundidad con estudiantes involucrados en experiencias significativas de convivencia.
3. Grupos focales con docentes para reconstruir prácticas pedagógicas y procesos institucionales.
4. Observación participante en aulas, mediaciones escolares, y actividades de Cátedra de la Paz.
5. Análisis documental de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), manuales de convivencia y registros institucionales.
6. Cartografías sociales y ejercicios narrativos en proyectos de memoria local.

La elección combinada de estas técnicas se justificó porque el conflicto escolar es un fenómeno multidimensional que exigió captar voces diversas, interacciones cotidianas y dispositivos institucionales.

La metodología adoptada en esta investigación permitió una comprensión amplia, profunda y situada de cómo las escuelas colombianas —en contextos rurales y urbanos— construyen prácticas de paz mediante la articulación entre memoria histórica, interculturalidad y epistemologías pluralistas. El empleo de un enfoque cualitativo crítico-decolonial, sustentado en un muestreo intencional y en técnicas de recolección flexibles (entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales), facilitó el acceso a experiencias diversas que expresan formas diferenciadas de vivir, nombrar y tramitar los conflictos.

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

La selección de categorías analíticas —como *memoria escolar, convivencia crítica, pedagogías de la paz, conflicto como experiencia situada, transracionalidad e interculturalidad relacional*— emergió de un diálogo constante entre teoría y realidad escolar. Este procedimiento aseguró que las categorías no fueran impuestas desde marcos externos, sino co-construidas con los actores educativos, lo cual permitió preservar la densidad contextual del fenómeno investigado.

En conclusión, la combinación entre memoria, pluralidad epistemológica y análisis crítico posibilitó identificar cómo las escuelas resignifican el conflicto, pasando de enfoques sancionatorios o normativos a prácticas restaurativas, dialógicas y pedagógicas. De igual manera, permitió reconocer la emergencia de propuestas escolares que, al incorporar saberes comunitarios, experiencias territoriales y voces tradicionalmente silenciadas, reconfiguran el lugar de la escuela como escenario de producción de paz y justicia social.

La metodología desarrolla en la presente investigación, posibilitó una comprensión amplia, profunda y estructurada de cómo las escuelas colombianas en los contextos rurales, urbanos y periurbanos, se construyen por medio de las prácticas de paz y a través de la articulación entre la memoria histórica, interculturalidad crítica y epistemologías pluralistas desde los territorios. La selección de categorías analíticas, facilitó el diálogo permanente con los datos empíricos garantizó que estas no fueran impuestas desde marcos externos, sino co-construidas con los actores educativos desde sus propias narrativas y subjetividades.

En este sentido, el enfoque cualitativo bajo la dimensión crítico-decolonial permitió identificar los procesos de resignificación del conflicto escolar, evidenciando el tránsito desde enfoques sancionatorios y normativos hacia prácticas de carácter restaurativas, dialógicas y pedagógicas. Asimismo, hizo visible la emergencia de propuestas educativas que, al incorporar saberes comunitarios, experiencias territoriales y voces históricamente silenciadas, reconfiguran el lugar de la escuela como escenario privilegiado para la producción de paz, convivencia democrática y justicia social.

Para concluir, el proceso investigativo incorporó criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, tales como la credibili-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

dad, la coherencia interpretativa y la reflexividad del investigador. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes, técnicas y contextos, así como a través de la contrastación constante entre los relatos de los actores y los registros de observación y documentos institucionales. La coherencia interpretativa, se garantizó al mantener un diálogo sistemático entre las categorías teóricas y las categorías emergentes, evitando lecturas fragmentadas o descontextualizadas del conflicto escolar que promoviera una visión restringida de la naturaleza y la dimensión socio-afectiva de las conflictividades.

Por su parte, la reflexividad se configuró como una práctica analítica de los investigadores, y logro ocupar un lugar central en el proceso de larga duración, reconociendo la posición del investigador como sujeto situado, involucrado ética y políticamente en los escenarios educativos propios de la investigación. Este ejercicio reflexivo, permitió problematizar las propias interpretaciones, atender a las asimetrías de poder presentes en la producción de conocimiento y re-afirmar una apuesta metodológica comprometida con la justicia social, la dignidad de los participantes y la construcción colectiva de los sentidos en torno a la paz escolar más allá de la visión institucional y gubernamental.

Resultados

El análisis de los datos se realizó bajo un marco interpretativo crítico-decolonial, apoyado en la transracionalidad del conflicto (Dietrich, 2013), la interculturalidad relacional (Walsh, 2012) y las perspectivas latinoamericanas de crítica educativa y memoria colectiva desarrolladas por Capera Figueroa, Gantiva Silva, Díaz Montiel y Márquez Fernández. Estos enfoques permitieron interpretar las voces de los participantes más allá de categorías funcionalistas, reconociendo las dimensiones simbólicas, emocionales, históricas y políticas que atraviesan las prácticas escolares de paz en contextos colombianos.

Los datos muestran que las escuelas participantes han comenzado a integrar la memoria histórica en actividades pedagógicas cotidianas. Los docentes utilizan relatos familiares, cronologías comunitarias, ejercicios de cartografía social y narrativas del territo-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

rio como herramientas para comprender el conflicto desde perspectivas locales. Dichas prácticas fortalecen formas de reconocimiento mutuo, favoreciendo que los estudiantes nombren experiencias de violencia sin estigmatización.

Se evidenció que las escuelas están incorporando una concepción más amplia de interculturalidad, pasando de enfoques folclorizados a ejercicios que buscan dignificar saberes afrodescendientes, indígenas y campesinos. Los docentes reportan mejoras en el clima escolar cuando se abordan identidades culturales con metodologías participativas, lo cual fortalece la convivencia desde una lógica de coexistencia horizontal.

A pesar de estos avances, aún emergen prácticas pedagógicas centradas en modelos homogéneos de autoridad y disciplina. Algunas instituciones mantienen estructuras normativas que no dialogan con las realidades culturales de los estudiantes, generando percepciones de desigualdad simbólica. El marco decolonial permitió identificar cómo estas tensiones responden a la persistencia del colonialismo escolar, que regula comportamientos y subjetividades.

Los datos reflejan que las emociones —rabia, frustración, miedo, tristeza— son componentes centrales de los conflictos escolares. Cuando estas emociones se nombran colectivamente, se generan escenarios de catarsis emocional, reconocimiento y acompañamiento. Bajo el marco interpretativo transaccional, estas experiencias permiten comprender el conflicto desde su multidimensionalidad: espiritual, emocional, comunitaria y racional.

Los docentes participantes mostraron avances en la apropiación de herramientas para analizar el conflicto desde perspectivas históricas, políticas y culturales. Se evidenció un fortalecimiento de competencias críticas vinculadas a:

1. lectura contextualizada del territorio,
2. diseño de proyectos pedagógicos de paz,
3. análisis de narrativas escolares,
4. comprensión del papel político de la escuela.

Estos resultados responden directamente al objetivo de fortalecer la formación docente para la paz y la justicia social. Sin embar-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

go, los docentes subrayaron limitaciones relacionadas con sobrecarga laboral, falta de formación continua, escasez de recursos y ausencia de acompañamiento institucional. El marco crítico permitió comprender estas dificultades no como deficiencias individuales, sino como manifestaciones estructurales propias de los sistemas educativos latinoamericanos.

Los datos revelan que las escuelas rurales enfrentan conflictos vinculados a dinámicas comunitarias, territoriales y, en algunos casos, a la presencia histórica de actores armados. En cambio, las escuelas urbanas enfrentan conflictos derivados de segregación social, migración, violencia barrial y desigualdad económica. Esta diferenciación territorial permite una comprensión más precisa del fenómeno.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender cómo las escuelas colombianas construyeron prácticas de paz que integran memoria, interculturalidad y saberes pluralistas. En diálogo con la literatura especializada, se evidencia que los hallazgos coinciden parcialmente con estudios previos, pero también introducen aportes novedosos que amplían la comprensión del conflicto escolar desde perspectivas críticas latinoamericanas.

En primer lugar, la centralidad de la memoria histórica como práctica pedagógica ratifica lo señalado por el profesor Capera (2017, 2018), quien sostiene que la formación para la paz exige vincular pasado, territorio y subjetividad para construir proyectos educativos transformadores. Sin embargo, los resultados mostraron tensiones asociadas al miedo institucional y comunitario, lo cual amplía las reflexiones del autor al demostrar que la memoria escolar se construye en medio de disputas políticas y afectivas que condicionan su implementación.

En relación con la interculturalidad, los hallazgos coinciden con Walsh (2012) al mostrar que la escuela colombiana transita entre prácticas descoloniales emergentes y estructuras monoculturales persistentes. La coexistencia de ambas dinámicas confirma que la interculturalidad sigue siendo un “campo de lucha pedagógica”,

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

donde se disputan sentidos de autoridad, convivencia y ciudadanía. Ello refuerza las críticas de Gantiva Silva (2014) sobre cómo la escuela pública debe fortalecerse como espacio para lo común y lo democrático, evitando reproducir jerarquías simbólicas que afectan a estudiantes provenientes de comunidades históricamente marginadas.

Una contribución relevante del estudio es la evidencia empírica que respalda la transracionalidad del conflicto (Gantiva, 2014), pues las experiencias de las escuelas mostraron que los conflictos escolares integran dimensiones emocionales, espirituales y comunitarias que no pueden ser comprendidas únicamente desde modelos racionalistas. Esto dialoga con la propuesta de Díaz Montiel y Márquez Fernández (2011), quienes plantean la necesidad de epistemologías amplias para interpretar la complejidad educativa. Los resultados confirman esta perspectiva, al demostrar que el abordaje pedagógico del conflicto se enriquece cuando incorpora narrativas, emociones y vínculos comunitarios.

Asimismo, la investigación mostró que la formación docente crítica es un elemento indispensable para transformar las dinámicas escolares, en concordancia con las reflexiones crítica de las pedagogías emergentes. No obstante, se identificaron limitaciones estructurales —sobrecarga laboral, falta de apoyo institucional, carencia de formación continua— que refuerzan la necesidad de políticas educativas sostenidas y coherentes con una pedagogía de la paz. En este punto, el estudio aporta evidencia empírica que reafirma la urgencia de fortalecer las condiciones laborales y formativas del magisterio colombiano.

Los resultados revelaron diferencias territoriales entre escuelas rurales y urbanas que no han sido suficientemente exploradas por la literatura sobre educación para la paz. Esta distinción plantea una línea de investigación emergente: la paz situada, entendida como un enfoque que articula memoria territorial, condiciones socioeconómicas y experiencias históricas del conflicto armado. Este aporte abre un campo fértil para nuevos estudios que examinen cómo el territorio moldea las formas de convivencia, conflicto y diálogo pedagógico.

En conclusión, la discusión reafirma que la educación para la paz en Colombia no puede reducirse a programas institucionales aislados, sino que exige procesos profundos de transformación

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

pedagógica, política y comunitaria. Los resultados no solo dialogan con la literatura existente, sino que plantean nuevos interrogantes relacionados con las emociones, la territorialidad, la interculturalidad crítica y la formación docente. Estas dimensiones constituyen bases sólidas para futuras investigaciones que busquen comprender la complejidad del conflicto escolar desde lentes latinoamericanos, plurales y decoloniales.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que la educación para la paz y la no violencia en las escuelas colombianas adquiere sentido cuando se articula con procesos de memoria histórica, interculturalidad e interdisciplinariedad epistemológica, elementos que otorgaron profundidad al análisis y revelaron nuevas formas de interpretar el conflicto escolar. Los hallazgos muestran que las escuelas no solo reproducen tensiones sociales, sino que también constituyen escenarios privilegiados para su transformación pedagógica mediante prácticas restaurativas, dialógicas y participativas.

Un descubrimiento central fue que el conflicto escolar, lejos de ser un problema a eliminar, constituye una oportunidad formativa para desarrollar pensamiento crítico, sensibilidad ética y ciudadanía democrática. Esta perspectiva coincidió con los enfoques críticos latinoamericanos y con las propuestas de autores como Capera Figueroa, Gantiva Silva, Díaz Montiel y Márquez Fernández, quienes destacan la necesidad de integrar saberes comunitarios, subjetividades y memorias territoriales para fortalecer la convivencia escolar.

Asimismo, se evidenció que la formación docente crítica representa un factor decisivo para la implementación de pedagogías de paz. Los resultados demostraron que, cuando los docentes cuentan con herramientas reflexivas y apoyo institucional, es posible transitar de enfoques sancionatorios a prácticas educativas basadas en el diálogo, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad cultural y emocional del estudiantado.

Otro aporte destacado fue la identificación de diferencias significativas entre contextos rurales y urbanos, lo que permite planear la noción de paz situada, entendida como una apuesta peda-

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

gógica que integra las dinámicas políticas, económicas y afectivas propias de cada territorio. Este enfoque constituye una contribución original del estudio, al mostrar que la paz escolar no puede comprenderse de manera homogénea.

En conclusión, la investigación también presentó limitaciones. Entre ellas se encuentran el número reducido de instituciones participantes, la imposibilidad de realizar observación prolongada en algunos contextos debido a restricciones administrativas y la necesidad de incluir con mayor profundidad la voz de las familias y comunidades. Estas limitaciones abren oportunidades para futuras investigaciones que puedan ampliar la diversidad de regiones, actores y metodologías.

Referencias

- Capera, J. (2017). Educación para la paz integral: memoria, interculturalidad y decolonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(79), 157-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721014>
- Capera, J. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz: metodologías descolonizadoras* (Reseña académica). Gestión Editorial Nuestro Sur. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170993011.pdf>
- Capera, J. (2025). Perspectivas sobre la educación para la paz: miradas desde la ruta integral de convivencia escolar en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 30(110), 1-11. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e15792555/52321>
- Díaz Montiel, Z. C., & Márquez Fernández, Á. B. (2011). La complejidad: hacia una episteme transracional. *Telos*, 13(1), 11-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318408002.pdf>
- Gantiva, J. (2014). Educación pública, ciudadanía y formación política: reflexiones para una filosofía de la educación. *Educación y Cultura*, (62). Biblioteca Pública Piloto. Recuperado de https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.62.pdf

Impactos de la investigación educativa en la formación y práctica docente

- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Orientaciones Cátedra de Paz*. Colombia Aprende. Recuperado de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/202105/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013)*. MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480:-Guia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>
- República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013: 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*. Congreso de la República de Colombia. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial de la República de Colombia. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- UNESCO. (1998). *Learning to live together in peace and harmony: values education for peace, human rights, democracy and sustainable development* (Sourcebook). UNESCO Publishing. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114357>
- Sandoval, E., & Capera, J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia. *Entretextos*, 15(28). Recuperado de <https://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/552>