



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Educación



INTEGRACIÓN CÁTEDRA DE LA PAZ UN ENFOQUE DE CIENCIAS SOCIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: Andrea Elizabeth Pantoja Benavides
Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Rubio, Sede Gervasio Rubio, junio 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **JAKELIN CALDERÓN (TUTORA)**, **FERNANDO RAMÍREZ**, **CÉSAR LABRADOR**, **JIMMY QUINTERO Y PABLO JAIMES**, Cédulas de Identidad Números V.-14984157, V.-18715132, V.-10243323, V.-16421531 y CC.- 13352293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“INTEGRACIÓN CÁTEDRA DE LA PAZ UN ENFOQUE DE CIENCIAS SOCIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA”**, presentado por la participante **PANTOJA BENAVIDES ANDREA**, cédula de ciudadanía N° CC.-1061744115/ pasaporte N° P.- BC961667, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14984157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. CÉSAR LABRADOR
C.I.N° V.- 10243323

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PABLO JAIMES
C.I.N° CC.- 13352293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

Dedicatoria

A Dios, por ser la luz que ha guiado cada uno de mis pasos y la fortaleza que ha sostenido mi espíritu en los momentos difíciles. Gracias por darme sabiduría, paciencia y perseverancia para alcanzar este importante logro académico. En cada desafío, sentí su presencia, brindándome esperanza y motivación para seguir adelante, incluso cuando el camino se tornaba complicado. Este triunfo refleja su amor infinito y las bendiciones que ha derramado sobre mi vida, permitiéndome crecer no solo en lo profesional, sino también como ser humano.

A mis padres, por ser un ejemplo de esfuerzo, honestidad y dedicación, y por haber sembrado en mí los valores que hicieron posible alcanzar esta meta. Gracias por sus sacrificios silenciosos, por cada palabra de aliento, por creer siempre en mis capacidades y por acompañarme con amor incondicional en cada etapa de este proceso. A mis hermanos, por su compañía, comprensión y apoyo constante, por estar a mi lado en los momentos de cansancio y celebración, y por recordarme siempre la importancia de seguir adelante. Este logro también es suyo, porque su cariño, confianza y apoyo fueron fundamentales para hacer realidad este sueño doctoral.

También quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por darme la oportunidad de enriquecer mi formación académica, profesional e investigativa a través de este proceso doctoral. Agradezco a cada uno de los docentes y a los espacios de aprendizaje que contribuyeron significativamente a la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y reflexiones que enriquecieron mi crecimiento personal y profesional. La educación que recibí en esta prestigiosa institución me dejó enseñanzas valiosas que serán la base fundamental de mi labor académica e investigativa. De manera muy especial, quiero agradecer a mi tutora, la doctora Jakelin Calderón, por su asesoría invaluable, su orientación y su constante apoyo durante el desarrollo de esta tesis doctoral. Su compromiso, disposición, profesionalismo y calidad humana fueron esenciales en cada etapa de este trabajo investigativo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
SECCIÓN I	15
EL PROBLEMA	15
Planteamiento del problema	15
Objetivos de la investigación.....	25
Objetivo general.....	25
Objetivos Específicos	26
Justificación e importancia	26
SECCIÓN II	30
MARCO REFERENCIAL.....	30
Estudios previos.....	30
Estudios previos internacionales.....	30
Estudios previos nacionales.....	34
Estudios previos regionales	39
Fundamentación diacrónica (historiográfica)	42
Fundamentación sincrónica de su investigación.....	44
Teoría del Ser en el Mundo de Martin Heidegger	44
Teoría de la Acción Social de Alfred Schütz.....	46
Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.....	49
Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky.....	50
Bases teóricas	52
Fundamentos teóricos del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales.....	52
Fundamentos teóricos de la Cátedra de la Paz y la educación para la paz	55
Integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales.....	63
Educación para la paz y las Ciencias Sociales.....	65
Bases legales.....	66
SECCIÓN III	75
SENDERO METODOLÓGICO	75
Naturaleza del estudio	75

Paradigma	75
Enfoque de la investigación	76
Método de la investigación	78
Fases de la investigación.....	79
Fase descripción eidética	80
Fase marco ontológico	80
Fase interpretación comprensiva.....	81
Escenario e informantes clave	82
Técnica e instrumentos para la recolección de la información.....	84
Criterios de rigor de la investigación cualitativa	86
Proceso de análisis de la información.....	87
SECCIÓN IV	88
LOS HALLAZGOS	88
Categoría 1: Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales	90
Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica	98
Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de la Paz en Ciencias Sociales	111
Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz	123
Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz	133
Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz.....	146
SECCIÓN V	161
TEORIZACIÓN: Proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales para la integración de la Cátedra de Paz en educación básica secundaria.	161
Categoría 1. Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales	163
Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica	166
Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales.	169
Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz	172

Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales	176
Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz	180
SECCIÓN VI	185
CONSIDERACIONES FINALES	185
ANEXOS	190
Instrumento de investigación	191
Protocolo de validación de instrumentos	191
Sistematización de las Categorías Iniciales y Subcategorías. Docentes.	192
Sistematización de las Categorías Iniciales y Subcategorías. Estudiantes.	194
Guion de Entrevista Docentes	195
Guion de Entrevista Estudiantes.....	196
REFERENCIAS.....	217

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los Informantes Clave	84
Tabla 2. Categoría 1. Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales.....	97
Tabla 3. Triangulación de la categoría.....	108
Tabla 4. Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica	110
Tabla 5. Triangulación de la categoría 3.....	121
Tabla 6. Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales	121
Tabla 7. Triangulación de la categoría 4.....	131
Tabla 8. Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz	132
Tabla 9. Triangulación interpretativa de la categoría 5	142
Tabla 10. Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales	144
Tabla 11. Triangulación interpretativa de la categoría 5	152
Tabla 12. Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fundamentos Teóricos del Proceso de Enseñanza de las Ciencias Sociales	63
Figura 2 . Integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales	64
Figura 3. Componentes de la Educación para la Paz.....	66
Figura 4. Institución Educativa María Auxiliadora Guadalupe-Huila	83
Figura 5. Red semántica de la categoría 1 construida en ATLAS.ti.	91
Figura 6. Red semántica de la categoría 2 construida en ATLAS.ti.	100
Figura 7. Red semántica de la categoría 3 construida en ATLAS.ti.	113
Figura 8. Ruta de integración de la Cátedra de Paz en la clase de Ciencias Sociales	119
Figura 9. Factores facilitadores y limitantes de la integración de la Cátedra de Paz..	124
Figura 10. Red semántica de la categoría 4 construida en ATLAS.ti.	125
Figura 11. Red semántica de la categoría 5 construida en ATLAS.ti.	135
Figura 12. Red semántica de la categoría 6 construida en ATLAS.ti.	148
Figura 13. <i>Red sistemática del constructo emergente sobre la integración de la Cátedra de la Paz en la clase de Ciencias Sociales</i>	156
Figura 14. Aportes docentes para fortalecer la Cátedra de Paz desde Ciencias Sociales	158
Figura15. Mapa general de la teorización sobre la integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales	162
Figura16. Constructo la paz como criterio de orientación didáctica	165
Figura17. Comprensión crítica de la realidad social desde el contexto estudiantil.	169
Figura18. Integración de la cátedra de la paz	172
Figura19. Barreras institucionales y valores.....	175
Figura20. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz.	179
Figura21.. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz.	180



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Educación



INTEGRACIÓN CÁTEDRA DE LA PAZ UN ENFOQUE DE CIENCIAS SOCIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA.

Autor: Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

Fecha: Junio del 2026

RESUMEN

El presente estudio aborda la integración de la Cátedra de la Paz en los procesos educativos, con el fin de comprender su impacto en la formación de estudiantes en el contexto de la educación básica. La investigación se orienta a analizar cómo la Cátedra de la Paz contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, enmarcada en un paradigma interpretativo y bajo un enfoque cualitativo. Para ello, se empleó el método fenomenológico, para comprender las vivencias y percepciones de los participantes. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres docentes del área de Ciencias Sociales y a tres estudiantes del grado noveno. Además, se realizó una observación en el aula para complementar los datos obtenidos. La metodología permitió identificar prácticas pedagógicas emergentes que evidencian la relevancia de la cátedra en el ámbito escolar. Los hallazgos destacan la importancia de este enfoque en la resolución de conflictos y la convivencia escolar. Con base en los resultados, se propone un modelo teórico que articula los datos empíricos con las bases conceptuales del estudio, sugiriendo mejoras para la implementación efectiva de la Cátedra de la Paz en la educación básica. Asimismo, se busca transformar las dinámicas institucionales y proyectar estos valores hacia la comunidad, formando ciudadanos críticos, empáticos y participativos. De esta manera, se consolida a la escuela como un territorio de paz duradera, donde el diálogo, la tolerancia y el respeto mutuo se convierten en herramientas fundamentales para la reconstrucción del tejido social.

Descriptores: Cátedra de paz, Enseñanza y Ciencias Sociales.

INTRODUCCIÓN

La construcción de una cultura de paz en los sistemas educativos contemporáneos se ha convertido en una demanda ética, social y pedagógica que interpela de manera directa a la escuela como institución formadora de ciudadanía. En un contexto global caracterizado por dinámicas de desigualdad, conflictos sociales, polarización ideológica y tensiones que afectan especialmente a las poblaciones jóvenes, la educación se configura como un escenario estratégico para desarrollar competencias orientadas al diálogo, la resolución pacífica de conflictos, la convivencia democrática y el reconocimiento del otro. En este sentido, integrar la Cátedra de la Paz como componente curricular dentro del enfoque de las Ciencias Sociales constituye una apuesta fundamental que busca trascender la enseñanza tradicional para promover aprendizajes significativos que fortalezcan la convivencia, la reflexión crítica y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

La escuela, entendida como institución social y cultural, posee la capacidad de incidir de manera profunda en la configuración de actitudes, valores y prácticas que acompañarán al individuo a lo largo de su trayectoria vital. Por ello, el reto no se reduce únicamente a “enseñar contenidos” relacionados con la paz, sino a generar procesos pedagógicos intencionados que permitan vivenciarla, interpretarla y aplicarla en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como objetivo central establecer una aproximación teórica sólida acerca de la influencia que ejerce la Cátedra de la Paz en la formación de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe (Huila), analizando su articulación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los espacios de convivencia escolar.

La pertinencia de este estudio se fundamenta en un marco normativo robusto que reconoce la paz como un derecho y un deber social. A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los lineamientos de la UNESCO destacan la responsabilidad de los Estados en promover una educación orientada al respeto, la solidaridad, el entendimiento entre los pueblos y la prevención de la violencia. En el contexto colombiano, este compromiso adquiere especial relevancia debido a los antecedentes históricos de conflicto armado interno y a las múltiples

formas de violencia que afectan a niños, adolescentes y jóvenes. La Constitución Política de 1991, en su Artículo 22, establece la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, mientras que otros preceptos constitucionales subrayan la educación como un derecho fundamental que debe fundamentarse en principios democráticos y humanistas.

En desarrollo de este mandato constitucional, diversas normativas nacionales han fortalecido la educación para la paz y la convivencia. La Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006 y las disposiciones relacionadas con la protección integral de la niñez y la juventud constituyen el soporte jurídico para impulsar prácticas educativas que privilegien la dignidad, el respeto mutuo y el ejercicio de los derechos humanos. Por su parte, la Ley 1732 de 2014 establece oficialmente la Cátedra de la Paz como un espacio pedagógico obligatorio en todas las instituciones educativas del país, orientado a que los estudiantes comprendan las dinámicas del conflicto, desarrollen competencias ciudadanas y reconozcan los valores asociados a la convivencia pacífica. Su reglamentación posterior mediante el Decreto 1038 de 2015, junto con la incorporación de lineamientos en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 y la reciente Ley 2216 de 2022 que refuerza la formación en ciudadanía y cultura de paz consolidan un marco institucional que enfatiza la necesidad de integrar esta cátedra de forma transversal, pertinente y contextualizada.

Sin embargo, la implementación real de la Cátedra de la Paz ha enfrentado múltiples desafíos. Investigaciones previas en el ámbito local, nacional e internacional evidencian que, aunque existe voluntad normativa, persisten dificultades relacionadas con la formación docente, la falta de recursos pedagógicos, la ausencia de estrategias articuladas a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la tendencia a reducir la cátedra a actividades aisladas o celebraciones esporádicas. Estudios realizados en América Latina destacan que la efectividad de la Cátedra de la Paz depende de su integración curricular, del liderazgo institucional y de la capacidad de los docentes para abordar temáticas sensibles desde enfoques críticos e interculturales. En el caso colombiano, algunas investigaciones han mostrado que la Cátedra ha sido incorporada más como requisito administrativo que como proyecto de transformación cultural, lo cual limita su impacto en la formación de los estudiantes.

En este contexto, la presente investigación no solo se propone analizar la influencia de la Cátedra de la Paz en la Institución Educativa María Auxiliadora, sino también generar una comprensión más profunda sobre cómo este componente curricular dialoga con la realidad social del municipio de Guadalupe, una región marcada por dinámicas rurales, prácticas comunitarias tradicionales y retos asociados a la convivencia escolar. Se espera que este acercamiento permita identificar fortalezas, tensiones, vacíos y oportunidades para la consolidación de prácticas pedagógicas que promuevan la cultura de paz desde enfoques contextualizados y pertinentes.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interpretativo, que permite profundizar en las percepciones, discursos, vivencias y significados que docentes y estudiantes atribuyen a la Cátedra de la Paz. Esta perspectiva favorece la comprensión de la realidad educativa desde la voz de sus protagonistas y posibilita un análisis reflexivo del entorno institucional. Para ello, se utilizarán técnicas como la revisión documental, la entrevista semiestructurada y la observación, además de procedimientos analíticos que contribuyan a identificar categorías emergentes, patrones de sentido y elementos significativos para el estudio.

El contenido del trabajo se organiza en IV Secciones. La Sección I se centra en el planteamiento del problema, así como en los objetivos generales y específicos, además de la justificación y la importancia del estudio. Este es el punto de partida que nos ayuda a entender por qué es necesaria, pertinente y relevante la investigación. En este apartado, se describe de manera clara la situación que da origen al estudio y se argumenta la importancia de analizar cómo se integra la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se destaca su impacto en la formación integral de los estudiantes y en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Así, esta sección establece las bases conceptuales y contextuales que respaldan el desarrollo del trabajo y justifican su contribución al ámbito educativo.

La Sección II presenta un marco referencial que integra de manera coherente los antecedentes a nivel regional, nacional e internacional, proporcionando un contexto claro sobre la temática. También se aborda la fundamentación diacrónica y sincrónica, lo que ayuda a entender tanto la evolución histórica como la situación actual de la

educación para la paz. Además, se desarrolla la base teórica y los conceptos clave que respaldan este enfoque formativo, resaltando las contribuciones pedagógicas, sociales y culturales que guían su aplicación en los entornos educativos. Asimismo, se incluye el marco legal vigente que regula la implementación de la Cátedra de la Paz, situando así el estudio dentro de las normativas que apoyan su desarrollo. En conjunto, esta sección ofrece una estructura sólida que respalda el análisis investigativo y define los referentes necesarios para comprender el alcance del estudio.

La Sección III se adentra en la esencia del estudio, describiendo el paradigma y la metodología que se han utilizado. Aquí se detalla el enfoque de la investigación y el método que guía todo el proceso de indagación. Además, se organiza de manera clara las distintas fases de la investigación, el escenario en el que se llevó a cabo el estudio y la caracterización de los informantes clave que participaron. Esta sección también establece los criterios de rigor científico que aseguran la validez y confiabilidad del proceso investigativo, junto con las técnicas de recolección de datos empleadas y el procedimiento seguido para analizar la información. En definitiva, este apartado proporciona una visión clara y estructurada del camino metodológico que respalda la investigación, asegurando que haya coherencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

La Sección IV se presentan y analizan los hallazgos de la investigación desde un enfoque fenomenológico, con el objetivo de entender las experiencias y significados que tanto docentes como estudiantes asocian a la integración de la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los resultados se organizan de acuerdo con los objetivos específicos y las bases teóricas del estudio y se obtienen a través de la triangulación de entrevistas semiestructuradas, revisión documental, a partir de la cual se lleva a cabo el análisis correspondiente. En esta sección, primero se abordará las concepciones pedagógicas de los participantes; luego, cómo se integra la Cátedra de la Paz en el aula; y, por último, se analiza las dinámicas escolares que permiten caracterizar este proceso como un fenómeno emergente dentro de la institución. Así, la sección ofrece una visión comprensiva y estructurada sobre los sentidos, prácticas y relaciones que configuran la enseñanza y vivencia de la paz en el contexto escolar.

En la Sección V, se presenta la construcción del constructo teórico, que se ha desarrollado a partir de un análisis interpretativo de la investigación y de los hallazgos que han surgido. Este proceso integra los datos empíricos con las teorías existentes, lo que permite una comprensión más clara de las experiencias y prácticas de docentes y estudiantes en relación con la integración de la Cátedra de la Paz. Así, esta sección ofrece una propuesta conceptual que sintetiza y explica el fenómeno estudiado dentro de su contexto escolar. Finalmente, en la Sección VI, se presentan las consideraciones finales de la investigación sobre la integración Cátedra de la Paz un Enfoque de Ciencias Sociales, resultado del trabajo de investigación llevado a cabo. Estas consideraciones permiten resumir los principales aportes del estudio, mientras que las recomendaciones ofrecen una guía para futuras prácticas pedagógicas y líneas de investigación en el ámbito escolar.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En el escenario global contemporáneo, los esfuerzos por construir sociedades más justas, democráticas y pacíficas han ubicado a la educación como un eje estratégico para la transformación social. Diversos organismos internacionales coinciden en que la formación de ciudadanos capaces de convivir, dialogar y resolver conflictos de manera no violenta constituye uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos del siglo XXI. La creciente complejidad de los conflictos sociales, culturales y económicos ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer una cultura de paz que trascienda las fronteras nacionales y se convierta en un compromiso compartido por los Estados, las instituciones educativas y las comunidades. En este marco, la educación se concibe como un espacio fundamental para promover valores, actitudes y prácticas orientadas a la convivencia armónica, la justicia social y el respeto por la dignidad humana.

La educación desempeña un papel fundamental para el desarrollo de las personas y las sociedades, pues no solo se concreta en la comunicación de conocimientos, sino que sigue funcionando como un espacio de valores que favorece la vida con los demás, democrática y libre. Desde las primeras etapas, el sistema educativo tiene la capacidad, el alcance y la influencia sobre la manera en que las personas se relacionan y reaccionan en los enfrentamientos, en una construcción de la identidad como ciudadanos. En este medio educativo no han de dejarse de lado los conocimientos, e incluso en los primeros niveles de un sistema educativo, y manifestar habilidades sociales y éticas es tan trascendente como el propio desarrollo académico.

En el marco del deber ser, la Cátedra de la Paz aparece y es entendida como un espacio curricular orientado a la formación ciudadana, a la construcción de culturas de la convivencia pacífica, al desarrollo de valores democráticos, así como al reconocimiento de la dignidad humana como principio fundante de la vida en comunidad. Desde esta postura óptima o deseada, la cátedra no tiene que limitarse a ser una cátedra que trata de transmitir contenidos sobre la paz entendida como concepto abstracto, sino que debe transformarse en una práctica pedagógica

transformadora que se manifieste transversalmente a todo el ámbito curricular y que esté profundamente vinculada con el contexto social y cultural en el que se mueven los estudiantes. Son tres los referentes teóricos que iluminan este deber ser.

El primer referente del que se extrae el deber ser de la Cátedra de la Paz proviene de la UNESCO (1998), que manifiesta que “la educación para la paz es una herramienta fundamental para alcanzar la democracia y, por ende, la paz; exige llevar a cabo estrategias que susciten experiencias educativas significativas, destinadas al refuerzo de competencias, valores éticos y destrezas sociales, convivenciales y bioéticas” (p. 47). Esta definición deja entrever el carácter estratégico de la Cátedra de la Paz: no puede ser una asignatura más del plan de estudios, sino que se debe entender como una apuesta formativa que relaciona la democracia, la convivencia y la educación en valores como elementos inseparables del proceso pedagógico. La propuesta de la UNESCO obliga a las instituciones educativas a diseñar experiencias de aprendizaje que trasciendan el plano declarativo del aula y que se traduzcan en destrezas sociales concretas, en capacidades para el diálogo y en disposiciones éticas orientadas a la construcción de la paz de manera colectiva.

El segundo referente es, precisamente, Paulo Freire. La perspectiva pedagógica de Freire es fundamental para entender el deber ser de la Cátedra de la Paz. Freire (2005) expone que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre en el mundo para transformarlo”, (p. 54). Desde esta concepción de la educación, la Cátedra de la Paz no puede simplemente quedarse en reflexionar teóricamente lo que es la paz, sino que debe convertirse, por tanto, en un instrumento de práctica transformadora: en una educación que forma ciudadanos y ciudadanas que son capaces de nombrar las injusticias, de ASK no sólo saber nombrar sino cuestionar las estructuras que producen la violencia y el compromiso con la transformación social hasta llegar a realidades sociales que propicien la igualdad. Cuando la Cátedra de la Paz se entiende desde la praxis freiriana, interacción y participación en la mediación de producción, cada sesión de clase sea un aula donde los alumnos sólo aprenden sobre la paz, sino que la ejercitan, la cuestionan, la construyen junto a sus pares y sus docentes, por lo que fortalecen e identifican su ser como agentes de cambio social.

El tercer referente que traza las pautas del deber ser de la Cátedra de la Paz es Escudero (1999), que dice lo siguiente: “la Cátedra de la Paz, en la realidad curricular, no puede ser considerado como un simple contenido que se suma a la realidad educativa; en lugar de eso, la Cátedra de la Paz tiene que entenderse como un principio que analiza y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 48), lo cual es un aspecto de suma importancia debido a que establece con claridad lo que ha de ser la Cátedra de la Paz en el contexto escolar: no un bloque temático, un contenido más, sino un principio que articula el currículo y que también impregna la forma de seleccionar los contenidos, diseñar las actividades, evaluar los aprendizajes y gestionar las relaciones en el aula. En coherencia con esta forma de ver las cosas, la Cátedra de la Paz debe relacionarse por parte de los y las docentes y por parte de los y las directivas como una línea que favorece la construcción de un contexto educativo donde se transmitirán conocimientos, pero a la vez se contribuirá a la formación de valores de convivencia, de respeto mutuo y de responsabilidad ciudadana.

Respecto a lo que constituye el deber ser del área de Ciencias Sociales, lo que define la razón de ser de esta área de conocimiento es la de formar a ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la comprensión y transformación de su realidad social. Las Ciencias Sociales ha de ser un espacio interdisciplinar convergente de la historia, la geografía, la educación en ciudadanía y otra serie de disciplinas que amalgaman con el objetivo de dotar al alumnado de recursos conceptuales y analíticos para la interpretación del mundo, la detección de los conocimientos de las causas que dan lugar a los conflictos sociales y la proposición de alternativas que vayan orientadas hacia la justicia y la convivencia democrática. Este ideal queda experimentado desde tres posturas teóricas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2002, citado en Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, 2023) el objetivo de las Ciencias Sociales es “comprender críticamente el mundo social y formar sujetos que sean capaces de influir y operar en su comunidad de forma responsable, justa, solidaria y democrática” (p. 15). Esta propuesta normativa delimita con claridad el horizonte formativo del área, el cual no consiste en la transmisión memorística de datos geográficos o históricos, sino que intenta ofrecer al estudiante herramientas que

permitan la lectura crítica de su situación social, la autoconciencia como sujeto histórico con poder para influir e intervenir en su comunidad y la posibilidad de contar con compromisos activos en la defensa de la democracia, los derechos humanos y la paz. En este sentido, las Ciencias Sociales constituyen el espacio curricular estratégico, por excelencia, para la integración de la Cátedra de la Paz.

Veschi (2020) plantea una concepción conceptual clave del deber ser de las Ciencias Sociales en relación a la paz al plantear que “la palabra paz proviene del término latino pax, que se traduce como tratado o pacto, lo que significa que este término ineludiblemente está relacionado con equilibrio, tranquilidad y armonía desde la perspectiva personal y la perspectiva colectiva” (s.f). La conceptualización de la paz como pacto social y equilibrio colectivo es determinante para la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que orienta la selección del contenido hacia la construcción de los procesos históricos y sociales que han puesto en relación o han permitido la convivencia pacífica o la negación de esta. Cuando las Ciencias Sociales abordan el concepto de paz desde esta dimensión teórica, el estudiante puede comprender que la paz no es simplemente la ausencia del conflicto armado, sino la construcción social activa en la que todos los ciudadanos intervienen de manera concreta en todas las dimensiones de la vida colectiva.

Finalmente, Juajibioy (2023), ocupa el deber ser de las Ciencias Sociales para proponer la construcción de una paz “que se edifique sobre una base capaz de fortalecer el diálogo, los pactos y los acuerdos analizando las raíces estructurales que dan lugar a un conflicto” (p. 12), siendo esta misma postura necesaria para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación colombiana, ya que el conflicto armado ha dejado huellas profundas en el tejido social. Por tanto, el área de Ciencias Sociales debe abordar el análisis de las raíces históricas, económicas, políticas y culturales que han alimentado los conflictos y que doten a los estudiantes de herramientas de análisis para poder entender la complejidad de los procesos de paz y de reconciliación, así como formar en el estudiante la capacidad de valorar el diálogo y la negociación como los mecanismos para resolver los conflictos, en contraposición a la violencia como la solución a las disidencias.

Por lo tanto, implementar la Cátedra de la Paz se enfrentará al reto de crear un contexto de aprendizaje donde los estudiantes puedan reflexionar y dialogar sobre los valores que sostienen una cultura de paz. Esto implica la necesidad de formar al profesorado en metodologías activas y colaborativas que provoquen una enseñanza que va más allá de la teoría y que se introduzca en la aplicación práctica de los principios de la convivencia pacífica. Mediante acciones diversas, como debates, proyectos de grupo o bien el método de caso, la enseñanza de Ciencias Sociales puede ayudar a que los alumnos adquieran contenidos que favorezcan la interiorización de los conceptos de respeto y de empatía, esenciales para la cohesión social.

La Cátedra de la Paz, bien estructurada, puede ser un mecanismo importante para favorecer el fortalecimiento de la identidad comunitaria del alumnado, al tiempo que los prepara para que sean conscientes y responsables ante los retos sociales que rodean a los alumnos. La Cátedra de la Paz no solo ofrece un conocimiento académico, sino que también puede ser una herramienta esencial para la construcción. Por lo tanto, la integración de la Cátedra de la Paz presenta varios desafíos significativos que subrayan la urgencia de abordar este problema para transformar las dinámicas sociales y educativas hacia una convivencia pacífica y democrática.

En relación a esto, Gómez (2019) estableció que “la formación limitada de los docentes en educación para la paz también contribuye a este problema, ya que impide que se aborden de manera efectiva los valores de convivencia y justicia en el aula.” (p. 58). La falta de una formación adecuada en educación para la paz entre los docentes es un obstáculo significativo para enseñar de manera efectiva los valores de convivencia y justicia; esta limitación en la preparación de los maestros impide que puedan integrar plenamente estos principios en el entorno educativo, lo que afecta la creación de un ambiente de respeto y equidad en el que los estudiantes puedan aprender sobre la resolución pacífica de conflictos.

La baja participación en actividades vinculadas a la Cátedra de la Paz y la justicia muestra una implicación superficial que indica que el alumnado no está elaborando una conciencia profunda ni un compromiso genuino con estos aspectos. La percepción de un bajo nivel de implicación puede ser tomada como un juicio implícito de que los contenidos que se exponen no son considerados como prioritarios o

relevantes. Dicha desconexión implica no solo una falta de pertinencia, sino también una carencia de métodos pedagógicos que logren relacionar estos valiosos principios con los intereses y experiencias del alumnado, lo que limita la internalización.

Desde esta perspectiva, la falta de motivación y de conexión que muchos estudiantes manifiestan frente a los temas de paz y justicia se ha convertido en una dificultad recurrente dentro de los procesos de enseñanza en el contexto escolar. Esta desmotivación implica que los contenidos asociados a la paz no logren generar un vínculo significativo con la vida cotidiana de los jóvenes, lo que dificulta la construcción de aprendizajes profundos y reflexivos. En este escenario, las reflexiones de Pérez (2021) resultan esclarecedoras, al señalar que “la desconexión de los estudiantes con los temas de paz y justicia se debe a la falta de motivación e interés, lo que dificulta la creación de un vínculo significativo con los contenidos” (p. 78).

Esta autora advierte que dicha desvinculación repercute en que los aspectos que buscan fomentar valores como la convivencia, el respeto o la resolución pacífica de conflictos se vuelvan poco accesibles para el estudiantado. Como consecuencia, muchos alumnos no perciben la utilidad de estos temas para su cotidianidad y no muestran el interés necesario para aprenderlos, lo cual representa para los docentes un desafío importante al momento de promover valores fundamentales para la vida democrática. La relevancia de este fenómeno evidencia la urgencia de construir un enfoque pedagógico que permita integrar la Cátedra de la Paz dentro del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales de manera articulada, capaz de captar el interés del alumnado y potenciar la apropiación de los ejes de paz y justicia en la sociedad.

De este modo, el reto ya presente en diferentes procesos limita la Cátedra de la Paz y la manera en que es integrada en la enseñanza, pues hay una evidente separación curricular entre los contenidos académicos de la educación secundaria básica y los contenidos relacionados con la Cátedra de la Paz y la resolución de conflictos. Al separar los contenidos académicos de los valores éticos (la paz, la resolución pacífica de conflictos) sólo se permite una enseñanza superficial que no se articula con los estudiantes. De la mano de esto, la separación de estos contenidos limitaría la posibilidad de que los estudiantes pudieran llevar los aprendizajes de la paz hasta sus contextos de vida, significativos y próximos.

En consecuencia, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria básica debe orientarse hacia la formación de ciudadanos responsables con la paz, la democracia y la resolución pacífica de los conflictos. Bajo esta perspectiva, la implementación de la Cátedra de la Paz en la Institución Educativa María Auxiliadora, en el municipio de Guadalupe-Huila, representa una oportunidad para consolidar competencias ciudadanas y éticas en los estudiantes.

Este planteamiento resignifica el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, al trascender la mera transmisión de contenidos académicos y convertir la Cátedra de la Paz en un escenario de formación en valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el compromiso con la convivencia y el trabajo colectivo. La Cátedra de la Paz puede llegar a convertirse, por lo tanto, en una de las bases de la educación en la institución para la práctica docente, pues puede enriquecer el proceso de enseñanza y el aprendizaje mediante nuevos enfoques que vinculen el aprendizaje de los aprendizajes históricos, geográficos y culturales con prácticas que garanticen una sana convivencia.

Se espera identificar también a lo largo de esta investigación el proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria para estudiar cómo la paz, la justicia y la convivencia se abordan en el aula. Esto significa indagar en las metodologías de los docentes, los recursos usados y la manera en que los estudiantes se relacionan con los contenidos propuestos. Este trabajo pretende contribuir al proceso educativo transformador que no únicamente eduque en conocimientos ya establecidos, sino que forme a ciudadanos que sean capaces de participar activamente en la construcción de la cultura de la paz que el clima social exige.

Por lo tanto, en la Institución Educativa María Auxiliadora, la integración de la Cátedra de la Paz dentro de las Ciencias Sociales presenta contradicciones que dan cuenta de aspectos estructurales y metodológicos que le restan posibilidades a dicha integración. La falta de recursos didácticos es uno de los factores que se convierten en barreras para la integración de la Cátedra de la Paz. La formación de los docentes también muestra limitaciones, y hay factores institucionales que priorizan otros aspectos del currículum. La falta de recursos didácticos, por lo tanto, puede explicarse

como una barrera importante para la integración de la Cátedra de la Paz. Los insuficientes materiales para desarrollar pautas de enseñanza de valores de paz pueden dar lugar a una enseñanza superficial y desarticulada que no conecta de manera adecuada. La escasa formación de los docentes en educación para la paz puede ser un factor que contribuya a este hecho.

Sin dicha formación, los docentes pueden carecer de las destrezas necesarias para poder trabajar la paz y la resolución de conflictos, circunstancia que puede reducir la calidad de la enseñanza. Los factores estructurales, como la carga horaria reducida y la priorización de otros contenidos curriculares, también son determinantes. La reducción del tiempo y recursos dedicados a la Cátedra de la Paz puede relegarla a un segundo plano y, por tanto, perjudicar su desarrollo en los estudiantes. La falta de espacios para trabajar la reflexión y el debate ante la resolución de conflictos constituye otra barrera: los estudiantes pueden no tener la posibilidad de reflexionar y debatir sobre la paz.

Por lo tanto, las causas del problema de la integración de la Cátedra de la Paz en la Institución Educativa María Auxiliadora se ligan a un conjunto de factores pedagógicos y estructurales. En primer lugar, uno de los problemas básicos es la falta de un marco claro y específico que permita a los educadores aplicar según los principios de paz sus prácticas docentes. Dado que no existe una guía estandarizada, no hay oportunidades para que los educadores adapten estos principios a la realidad y las necesidades concretas de sus alumnos en el aula, lo que dificulta la integración efectiva de los principios de paz en el currículo de Ciencias Sociales.

Así las cosas, la investigación tiene como propósito central generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila, que permita potenciar en los estudiantes valores como la paz, el respeto y la justicia, fundamentales para su desarrollo personal y comunitario y para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Configurando un constructo de esta naturaleza se intenta que los contenidos de la Cátedra de la Paz no solo se mantengan en un ámbito teórico, sino que se reflexionen en prácticas educativas que impacten la manera en que los

estudiantes se relacionan con su entorno y con sus compañeros, a partir de una convivencia armónica y sólida.

Otro aspecto considerado como importante es la falta de recursos didácticos y metodológicos actualizados que sirvan de apoyo para una enseñanza de la paz y de la justicia. Sin materiales que favorezcan una práctica didáctica estructurada y atractiva, el profesorado enfrenta dificultades para abordar contenidos relacionados con la paz como una realidad que pueda conectar con las expectativas o intereses del alumnado. La falta de recursos didácticos y metodológicos actualizados no supone únicamente la dificultad de trabajar por la construcción de una conciencia crítica entre el alumnado, sino que también contribuye al desinterés y a la desconexión de los estudiantes. La falta de formación en pedagogías de la paz resulta ser un obstáculo considerable para la puesta en marcha de la Cátedra de la Paz escolar. En términos generales, la formación del docente no contiene herramientas ni metodologías para trabajar la enseñanza de la resolución de conflictos o de la justicia social.

La carencia formativa provoca que la cátedra quede limitada a convertirse en un ejercicio netamente teórico y carente de la capacidad de poder influir, efectivamente, en la vida académica de nuestro alumnado. La falta de formación en educación para la paz no permite al profesorado llevar a cabo conversaciones que fomenten habilidades y valores aplicables a la vida real de nuestro alumnado, así como tampoco posibilita fomentar adecuadamente la cultura de paz en todos sus aspectos dentro del centro docente. Sin el desarrollo de conocimientos sobre metodologías de paz, el profesorado tiene restringidas las posibilidades para poder abordar conceptos como la justicia social, la empatía o la resolución pacífica de conflictos.

En consecuencia, los efectos que puede tener la integración de la Cátedra de la Paz pueden ser profundos y ricos. La escasa formación puede propiciar una enseñanza con desajustes entre sus finalidades educativas y sus finalidades personales y comunitarias. La enseñanza en la que no se articula la paz con lo que sucede en la vida de los alumnos podría privarles de herramientas para gestionar la conflictividad de una forma constructiva y a su vez, limitar la capacidad de adquirir empatía, justicia social y pensamiento crítico. Puede ser una incorporación valorada en la vida escolar,

pero no formaliza el aprendizaje adecuado para contribuir a construir una sociedad mejor, más pacífica e inclusiva en el futuro.

Por otro lado, si el curso no está correctamente integrado o se considera como un contenido marginal, los alumnos podrían carecer de los conocimientos o habilidades necesarios para entender la relevancia de la paz, que es un valor esencial para la convivencia en una sociedad. En estas circunstancias, la enseñanza de la paz podría desaparecer y los jóvenes podrían no entender la paz como un concepto aplicable a su vida cotidiana. Esta carencia del aprendizaje de la ética y la cívica podría tener un impacto en los estudiantes a futuro, de forma negativa, porque no dispondrían de la responsabilidad en su manera de actuar y no colaborarían en la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica.

La efectiva aplicación de la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales repercute no solo en la propia enseñanza escolar de los estudiantes, sino también en la edificación de una sociedad más pacífica y democrática. Para ello, la falta de instrucción en la paz y la justicia puede condicionar el desarrollo emocional y moral de los estudiantes. La falta de un espacio donde discutir y reflexionar sobre valores éticos entorpece su capacidad de construir una identidad que contemple el respeto, la empatía y la responsabilidad social. Los estudiantes que carecen de un aprendizaje integral en valores susceptibles de edificar una identidad como la antes comentada pueden llegar a encontrarse en la situación de desconectarse de cuestiones ligadas a la justicia y la equidad. Tal situación puede, a su vez, llevar a que estos estudiantes se desentiendan de los problemas de carácter social.

De hecho, tal desconexión no solo tiene sus efectos en la calidad de sus relaciones interpersonales, sino que también puede no ayudarles a ser más comprometidos con diversas prácticas y actitudes que favorezcan la paz y la justicia en su entorno. Del mismo modo, esta falta de una base ética puede hacer que estos mismos estudiantes tengan dificultades para ver lo necesario de la cooperación y el respeto en las situaciones de conflicto, o incluso para comprometerse con la mejora del lugar donde habitan, cuando, en definitiva, lo que resulta es que la falta de conexión con aquellos valores no ayuda a esos futuros ciudadanos a actuar crítica y reflexivamente en el mundo y a ser un potencial y necesario agente de cambio.

En la línea de reflexión, la IE María Auxiliadora ha trazado la cátedra en su currículo de educación básica secundaria con la intención de construir un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. Para tal fin, se plantea la siguiente pregunta de partida: ¿Cuál es el constructo que emerge en torno a la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en educación básica secundaria de la IE María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila?

Dicha interrogante es bastante valiosa, en tanto que permite comprender si el tratamiento de los contenidos y actividades de la paz se hace de una manera adecuada o si existen falencias que limitan el desarrollo de la formación ética y cívica de los jóvenes; al responderla, se hará posible conocer los puntos fuertes y débiles del proceso educativo, y a partir de allí, construir estrategias que fortalezcan la enseñanza de los valores de la convivencia y de la justicia. De esta manera, la IE María Auxiliadora podrá llevar a cabo su finalidad de formar estudiantes que puedan actuar como agentes de cambio, comprometidos con la construcción de un entorno más justo y armónico.

La respuesta a dicha pregunta permitirá conocer si la práctica educativa se inserta en la construcción de una verdadera paz, como una herramienta útil para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica en los entornos de los jóvenes, o si la Cátedra de la Paz permanece en un contenido marginal o poco efectivo. Así, se convierte en uno de los ejes centrales para el mejoramiento de la calidad educativa en la IE María Auxiliadora, así como en el fortalecimiento de la enseñanza de valores que permiten la construcción de una sociedad más armónica y justa.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar un constructo en la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila.

Objetivos Específicos

- Develar las concepciones de los docentes sobre la integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educación María Auxiliadora.
- Identificar los elementos que subyacen en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educación María Auxiliadora.
- Teorizar acerca del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales para la integración de la Cátedra de Paz en educación básica secundaria.

Justificación e importancia

La integración de la Cátedra de la Paz en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales es entendida como la respuesta que hay que dar a las diferentes problemáticas que nos presenta hoy el mundo: conflictos de larga duración, desigualdades que se hacen sentir y tensiones sociales. La propuesta educativa no se limita a incluir una nueva forma de enseñar Ciencias Sociales, sino que se asienta sobre diversos aspectos filosóficos y metodológicos que hacen más rica la formación integral del alumnado.

En la dimensión epistémica, la Cátedra de la Paz supone una reconfiguración del conocimiento del aula. No consiste en añadir un nuevo contenido a la currícula, sino en transformar la forma en la que se considera la educación. La paz se presenta como una idea multidimensional que no sólo refiere a la ausencia de conflicto, sino que hay que propiciar unas relaciones de armonía que se basen en la justicia y el respeto por la persona. Esta metodología favorece que el alumnado establezca un entendimiento claro de la paz, sabiendo de su aplicabilidad, tanto en el ámbito local como en el global, y permite un aprendizaje significativo que trasciende el aspecto meramente memorístico de información.

En esta línea, se fundamenta en la Teoría del Ser-en-el-Mundo de Heidegger, la Teoría de la Acción Social de Schutz y la Teoría del Aprendizaje Significativo de

Ausubel. Desde la dimensión ontológica, la Cátedra de la Paz contribuye al desarrollo del ser del alumno/a. En el contexto del sistema formativo donde la violencia y la discriminación son una constante, la Cátedra de la Paz es el canal por el que se va formando una identidad de paz y justicia social. El alumnado en esta cátedra no solamente va aprendiendo sobre la paz y la cultura de paz; se constituye también en agente de cambio en su comunidad, asumiendo el propio cambio que es capaz de generar en su entorno. Dicha metamorfosis del ser humano se pone de manifiesto en una mayor conciencia social compartida, así como en un decidido compromiso hacia la construcción de un futuro más justo con respecto a los demás.

Si nos remitimos a la dimensión gnoseológica, la Cátedra de la Paz inspira el desarrollo de un saber crítico y reflexivo. Al abordar temas tales como derechos humanos, la equidad o la resolución de conflictos, el alumnado va ejercitando determinadas habilidades de pensamiento crítico que le permiten cuestionar las estructuras sociales. Este proceso de búsqueda y reflexión en la práctica no solamente enriquece el aprendizaje, sino que a la vez les otorga instrumentos para la identificación y enfrentamiento de las mismas fuentes de desigualdad y discriminación que les rodean. Así, la educación en la paz se convierte en un adecuado recurso que empodera a los jóvenes y los prepara para llegar a ser ciudadanos responsables y comprometidos.

Además, desde la dimensión axiológica de la Cátedra de la Paz, se incide en la formación de valores como una necesidad básica para una convivencia pacífica. La inclusión de esta cátedra en el currículum de los centros escolares no sólo proporciona una base de conocimientos teóricos significativos en relación con la paz, sino que supone la ocasión para vivir en los valores de la materia en la vida cotidiana. Valores como la empatía, el respeto o la tolerancia se convierten en ejes de la educación, propiciando un contexto escolar más armónico y posibilitando la construcción de una cultura de paz. A la vez, se refuerza el clima de cohesión social ante un alumnado que se prepara para dar respuesta, desde el terreno de la ética y la construcción, a los retos del mundo real.

Desde la dimensión metodológica, la Cátedra de la Paz nos ofrece un modelo pedagógico innovador en el que entran las diferentes estrategias de enseñanza, y que

permite un aprendizaje profundo y activo mediante métodos participativos y colaborativos. La metodología, abordada desde una investigación de tipo cualitativa y con enfoque fenomenológico, conlleva captar experiencias y percepciones de los estudiantes con la intención de llegar a entender cómo asimilan y practican cotidianamente los principios que giran en torno a la paz. Todo ello hará que el proceso educativo propicie un clima de aula inclusivo y respetuoso.

Desde lo teleológico, este proyecto busca generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz dentro de un proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila, lo cual supone un primer paso en la creación de ciudadanos conscientes con la paz y la justicia social. El abordaje de las dimensiones epistémicas, ontológicas, gnoseológicas, axiológicas y metodológicas proporciona un conjunto que responde de forma integral no sólo a las necesidades educativas contemporáneas, sino que también reafirma el papel de las instituciones educativas como actores sociales que contribuyen a la construcción de comunidades más coherentes y próximas.

En último término, la propuesta elaborada ha sido registrada en la Coordinación General de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, en el Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio Educativo (EDUCA). Esta adscripción académica respalda la rigurosidad y el alcance del estudio, alineándolo con otras investigaciones en la línea de Saberes, Educación y Tecnología. Desde esta línea de investigación, el trabajo verifica analíticamente cómo, a partir de las prácticas educativas existentes, se puede hacer posible la promoción de la paz y de los valores que le son propios. De este modo, se espera que los resultados que deriven de la investigación, así como las reflexiones resultantes, no solo sean de conocimiento, sino que también orienten políticas y prácticas educativas que aporten a la cultura de paz en contextos diversos. Además, la investigación puede ayudar a fundamentar y ampliar el conocimiento sobre el papel de la tecnología y de los saberes en la construcción de espacios educativos inclusivos que tiendan a la justicia y al respeto, relacionando teoría y práctica.

En su vinculación como eje de investigación con el Núcleo EDUCA y con el tema de la Cultura de Paz, el trabajo conecta con un ámbito de investigación que rebasa claramente el ámbito escolar y que puede tener eco nacional e internacionalmente. La importancia que adquiere esta temática, en un mundo en el que los conflictos y la violencia son cada vez más una constante ineludible en el marco de la vida social y del ámbito educativo, potencia el valor que puede tener esta investigación, la cual pretende servir de referente y de base para futuras investigaciones dedicadas a indagar sobre la integración de la paz y la justicia social en el currículo escolar y universitario.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

El Marco referencial, según Hernández et al. (2022) es definido como “la sección del proyecto de investigación en la que se incluyen antecedentes, teorías y conceptos esenciales que sostienen el estudio, que lo dirigen, que justifican el desarrollo del trabajo.” (p. 61), constituyendo así una base teórica fundamental para cualquier tipo de investigación, ya que incluye y sistematiza los enfoques teóricos, investigaciones previas y antecedentes relevantes que sostienen y contextualizan el estudio. A partir de este apartado el investigador logra enmarcar su trabajo dentro de un contexto académico bien fundamentado, conectando teorías establecidas e informes que estén relacionados, lo que garantiza un nivel superior de validez y una adecuada justificación sobre la potencialidad y/o los alcances de la investigación. Por ende, el marco referencial ejerce el papel de guía estructural para el desarrollo del estudio y refuerza su credibilidad científica.

Estudios previos

Las teorías, marcos conceptuales, investigaciones y antecedentes pertinentes que se exponen en relación con la delimitación del tema conforman el estado del arte. Esto implica dar cuenta de estudios previos y trabajos vinculados directamente con el objeto de investigación. Por ello, resulta indispensable localizar, recopilar y analizar toda la bibliografía y documentos que aborden el problema planteado, seleccionando la información más relevante. En otras palabras, se trata de una revisión amplia y sistemática de la literatura asociada al tema, que incluye referencias de carácter internacional, nacional y regional.

Estudios previos internacionales

En el campo de los estudios internacionales relacionados con la cultura de paz, destaca la investigación de Mora (2024), titulada Ontoepistemología de los Docentes sobre la Cultura de Paz, en el Ser, presentada como requisito para optar al grado de

Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Este trabajo se llevó a cabo en el Liceo Nacional Bolivariano “Creación Arminda Morillo” y en el Liceo Nacional Bolivariano “Ezequiel Zamora”, situados en el Municipio Linares Alcántara, Estado Aragua. El autor profundiza en la relevancia de comprender cómo los docentes interpretan y vivencian la cultura de paz desde una mirada ontológica y epistemológica. Este autor abordó la importancia de explorar cómo los docentes conciben y viven desde una perspectiva ontológica y epistemológica la cultura de paz. El propósito fundamental de su investigación fue ofrecer una aproximación teórica que permita explicar la forma en que influyen esas percepciones de la cultura de paz en la práctica educativa y cómo ayudan a fomentar valores de paz en el ámbito escolar. Esta investigación permite enriquecer el campo de la educación en la cultura de paz y también brinda nuevas herramientas para la reflexión y el desarrollo profesional del profesorado.

Desde lo metodológico se fundamenta en el paradigma interpretativo fenomenológico naturista, con una perspectiva teórica y fenomenológica. Con el objetivo de ayudar en la situación contextual, se ha trabajado la experiencia vivida con el Método Fenomenológico-Hermenéutico de Van Manen (1990), lo cual ha permitido explorar tanto la experiencia como los significados que la fundamentan. También se ha empleado la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (2002) para organizar y estructurar la información emergente. Los resultados alcanzados sobre la integración de la cátedra de paz en la educación proporcionan un conjunto de conocimientos fundamentales para fomentar la cultura de paz desde la pedagogía.

El aporte de la investigación de Mora (2024) para la integración de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de las Ciencias Sociales tiene que ver con la posibilidad que ofrece de plantear una base teórica que permita unir las concepciones ontológicas y epistemológicas del profesorado con su práctica educativa. Eso permite entender de qué forma esas concepciones pueden ser integradas estratégicamente en el currículo, impulsar la enseñanza de los valores de paz y promover competencias ciudadanas esenciales en los estudiantes. Al integrar estas percepciones en la pedagogía de las Ciencias Sociales, se abre un camino para la formación de individuos críticos,

reflexivos y responsables, capaces de generar procesos de transformación social orientados hacia la construcción de una paz duradera.

Otro estudio es el presentado por Gelvez (2024) titulado “Imaginarios de Paz desde los Actores Educativos de las Instituciones Universitarias Fronterizas”, para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. La investigación se desarrolló en universidades públicas ubicadas en la zona fronteriza colombo-venezolana, específicamente entre Villa del Rosario (Colombia) y Rubio (Venezuela). La autora en la investigación se orienta a generar constructos teóricos sobre los imaginarios de paz desde los actores educativos de las instituciones universitarias fronterizas. Para alcanzar este objetivo, se asignaron metas específicas: caracterizar los imaginarios de paz de los actores educativos universitarios en dichas instituciones; identificar los contextos que influyen en la paz según la percepción de estos actores; y, finalmente, elaborar constructos teóricos a partir de la comprensión de dichos imaginarios.

La metodología que adoptó un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico según las fases de Schutz. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad con seis informantes clave, conformados por docentes, estudiantes y jefes/directores de departamento de universidades públicas en la zona fronteriza de Villa del Rosario-Rubio. Posteriormente, se analizó e interpretó la información mediante un proceso de categorización. Los hallazgos más relevantes evidencian avances en la creación de espacios educativos que promueven la paz; Sin embargo, aún persisten vacíos curriculares tanto en los ambientes de formación como en la gestión institucional, lo que limita la actuación efectiva frente a esta problemática social y cultural.

El aporte de esta investigación a la integración de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de las Ciencias Sociales radica en su capacidad para explorar y construir teóricamente los imaginarios de paz desde la percepción de los actores educativos en instituciones educativas. Al caracterizar los imaginarios sobre la paz y desarrollar los escenarios que influyen en la construcción de la paz en este contexto, la investigación proporciona una comprensión profunda sobre cómo los valores de paz pueden ser incorporados en el currículo y la gestión educativa. Esta comprensión permite generar

propuestas pedagógicas que faciliten la integración de la paz en los procesos educativos y promuevan un enfoque más reflexivo y comprometido con la transformación social.

Rubiano (2024) realizó un análisis de políticas sobre educación para la paz en Colombia y revisa desafíos de implementación y evaluación. El autor identifica avances normativos y al mismo tiempo brechas en coordinación interinstitucional y en financiamiento de programas escolares. Subraya la importancia de traducir la política en líneas curriculares con metas verificables por nivel educativo. También destaca la necesidad de marcos de evaluación nacionales que reconozcan diversidad territorial y cultural. Para la presente investigación, este análisis aporta criterios para situar el problema en un escenario de política pública. Además, ofrece categorías para interpretar discursos y prácticas docentes a la luz de exigencias institucionales vigentes. Esta lectura permite alinear recomendaciones con marcos regulatorios y de gestión escolar actuales (Rubiano, 2024).

El documento señala que la sostenibilidad de la Cátedra depende de su integración real al currículo y de la formación continua de docentes. Igualmente, recomienda fortalecer sistemas de información que permitan seguimiento a aprendizajes de ciudadanía y convivencia. Para este estudio, estas conclusiones avalan la idea de construir una matriz de evaluación articulada con competencias ciudadanas. En términos metodológicos, legitiman la atención a procesos y condiciones organizativas como parte del análisis cualitativo. Así, la investigación no solo describirá prácticas, sino que podrá proponer rutas de mejora acompañadas de indicadores. La referencia, entonces, es útil para vincular hallazgos con estrategias de política institucional y de aula. De este modo, las conclusiones tendrán respaldo en el campo de la gestión y la evaluación educativa (Rubiano, 2024).

Respecto de la transferencia, Rubiano (2024) anima a priorizar intervenciones que combinen formación socioemocional con ejercicio de ciudadanía y derechos. Esto es coherente con la intención de anclar la Cátedra en el área de Ciencias Sociales mediante problemas públicos y deliberación. La recomendación de robustecer evaluación formativa encuentra eco en el diseño de esta investigación. También sugiere incorporar la voz estudiantil como indicador de pertinencia y eficacia de las

acciones. En suma, esta referencia facilita transformar hallazgos en propuestas con anclaje en política y gestión. La coherencia con el enfoque de paz positiva y con la pedagogía crítica permitirá dotar de legitimidad a las recomendaciones. El estudio aporta una base sólida para dialogar con tomadores de decisión en el nivel institucional (Rubiano, 2024).

Para cerrar este apartado sobre los antecedentes internacionales en torno a la cultura de paz, se consideró la investigación “Estudio de los valores orientados a la cultura de paz en el curriculum” de Ossorio (2022). Este estudio destacó que las instituciones educativas en España, desde la educación primaria hasta la universitaria, juegan un papel crucial como agentes de socialización, contribuyendo a la preservación y reproducción de comportamientos socialmente aceptados. A través del curriculum, se incorporan valores que fomentan la cultura de paz y la formación de ciudadanos que puedan vivir en una sociedad libre y justa. Por lo tanto, uno de los objetivos de estas instituciones es mejorar sus prácticas escolares para que los estudiantes puedan reflexionar y manejar situaciones de conflicto, convirtiéndose así en ciudadanos autónomos con un verdadero compromiso social. La investigación adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, utilizando técnicas como el análisis de documentos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y cuestionarios. El objetivo era entender cómo se piensan y transmiten los valores relacionados con la cultura de paz en el ámbito escolar, basándose en principios como la justicia social, la solidaridad y el respeto por los derechos humanos. Se destacó que las dificultades encontradas en la investigación estaban ligadas a la diversidad de los entornos educativos y a los esfuerzos fallidos por reducir las desigualdades en la gestión de procesos escolares vinculados a la democracia, la autonomía y el pensamiento crítico, entre otros. Asimismo, Ossorio examinó el papel del profesorado, que ha evolucionado de ser meros transmisores de conocimientos a guías en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, lo que llevó a proponer la continuidad de este enfoque.

Estudios previos nacionales

Entre los estudios previos nacionales se tiene el presentado por Ballesteros (2025) titulado “La Acción del Estudiante como Sujeto Político: una Oportunidad para la

Convivencia Escolar y la Cultura de Paz” presentada como requisito para la obtención del grado de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. El objetivo de esta investigación es generar fundamentos teóricos que se centren en la idea del estudiante de educación secundaria y media como un agente político capaz de transformar la convivencia escolar y ser un constructor de una cultura de paz en el Colegio Integrado Llano Grande, ubicado en el municipio de San Juan Girón, Santander. Desde un enfoque metodológico, se enmarca dentro del paradigma interpretativo, reconociendo que la realidad es algo dinámico. Opto por un enfoque cualitativo con una perspectiva fenomenológica, inspirada en las ideas de Heidegger y la metodología de Martínez Migueles. Para la recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y el análisis se llevó a cabo a través de la codificación abierta y la construcción de redes semánticas. La convivencia escolar se redefine como una experiencia ética, mientras que la cultura de paz se presenta como un horizonte de acción colectiva, invitando a una reflexión sobre la humanidad y la coexistencia con los demás.

En este contexto, la investigación contribuye a la integración de la Cátedra de la Paz desde la perspectiva de las ciencias sociales, al ofrecer una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas de convivencia escolar. Se reconoce a los actores educativos como sujetos históricos, sociales y éticos. Al dar prioridad a la interpretación de las experiencias vividas, se fortalece una lectura crítica de las prácticas educativas, lo que permite visibilizar tensiones, significados y oportunidades de transformación en el entorno escolar. Así, la Cátedra de la Paz se presenta no solo como un contenido curricular, sino como un proceso formativo integral que fomenta el diálogo, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de significados orientados hacia una cultura de paz, alineada con los principios de justicia social, participación y responsabilidad ciudadana que son fundamentales en las ciencias sociales.

En otra línea de investigación, Miranda (2024) en su trabajo que tiene como título “Aproximación Teórica desde la Pedagogía para una Cultura de Paz en la Educación Secundaria Enfocada en la Formación de Líderes Educativos”, para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador, Venezuela. El objetivo de este estudio fue generar una aproximación teórica desde la pedagogía de la cultura de paz enfocada en la formación de líderes educativos en el Colegio Cardenal Sancha, ubicado en Barrio Blanco de la ciudad de Cúcuta Colombia. Esta investigación no solo proporciona una base teórica para la implementación de prácticas educativas orientadas hacia la paz, sino que además ofrece un modelo que puede ser utilizado en otros contextos educativos análogos. Asimismo, contribuye al desarrollo de una educación inclusiva y pacífica.

El estudio se llevó a cabo en el marco del paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo y de método de investigación fenomenológica, siendo las técnicas de recogida de información: las entrevistas semiestructuradas; la observación directa; y la revisión de documentos relacionados con la institución y el tema de estudio, que se realizó para complementar y validar la información obtenida mediante otras técnicas. Los informantes clave comprendieron un directivo, dos docentes y tres estudiantes de educación secundaria de la institución en cuestión. Los hallazgos indicaron que, para integrar eficazmente la cultura de paz en la educación, los docentes deben comprender a fondo el concepto y aplicar una pedagogía que refleje estos principios. Además, subrayó la importancia de una formación integral para los futuros líderes educativos, quienes deben no solo conocer los conceptos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas para promover un ambiente educativo armonioso y equitativo

El aporte del estudio de Miranda (2024) a la integración de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de las Ciencias Sociales radica en su enfoque teórico sobre la pedagogía de la cultura de paz, centrado en la formación de líderes educativos. La investigación propone un modelo que no solo contribuye a la implementación de estrategias educativas orientadas a la paz, sino que también resalta la importancia de formar líderes comprometidos con la construcción de una educación inclusiva y pacífica. Este enfoque facilita la creación de un currículo y prácticas pedagógicas que promuevan valores de paz, solidaridad y liderazgo.

Por su lado, Tarazona (2023) desarrolló un estudio titulado “Construcción Teórica sobre la Convivencia Escolar y su Incidencia en la Formación desde la Perspectiva de la Pedagogía Social”, para optar al grado de Doctora en Educación en

la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. El objetivo de esta investigación fue generar constructos teóricos sobre la convivencia en la formación escolar desde la perspectiva de la pedagogía social. La investigación se sustentó en un enfoque cualitativo y método fenomenológico como herramienta para aproximarse a la realidad.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron la técnica para la recolección de información, en las que participaron seis docentes y cuatro estudiantes del Colegio Municipal María Concepción Loperena, del municipio de Cúcuta, Norte de Santander. A partir de las múltiples evidencias obtenidas, se avanza hacia la reflexión sobre la convivencia, entendida como un pilar para los procesos educativos en el contexto actual. Este discurso emergente sobre la convivencia escolar no se limita a un fenómeno socioexistencial vinculado únicamente a los estudiantes, sino que constituye una dinámica compartida por docentes, estudiantes y otros actores del proceso educativo, desde la mirada de la pedagogía social.

El trabajo de Tarazona (2023) representa una contribución importante a la integración de la Cátedra de la Paz desde la visión de las Ciencias Sociales, al ofrecer un marco teórico sólido sobre la convivencia escolar desde la pedagogía social. Su investigación enfatiza que la convivencia escolar debe entenderse como un elemento esencial en la formación de valores y competencias para la resolución pacífica de conflictos, en coherencia con los objetivos de la Cátedra de la Paz. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y en el uso del método fenomenológico, centrado en las vivencias y percepciones de los actores educativos, y ofrece un marco conceptual que visibiliza la inclusión de la paz en el contexto escolar.

Seguidamente se presenta el trabajo de Tatar (2021), titulado *“Una Cátedra de la Paz Centrada en los Sujetos de Aprendizaje y su Contexto”*, para optar al grado de Doctora en la Universidad de Manizales-Colombia. El mismo planteó como objetivo fundamentar una propuesta de cátedra de la paz, a partir de las representaciones sociales de paz de los estudiantes universitarios y de procesos de acción-reflexión-acción. La investigación destaca la relevancia de adaptar la Cátedra de la Paz a las percepciones y contextos específicos de los estudiantes, promoviendo así una

enseñanza más significativa y efectiva que fomente una comprensión y práctica de la paz más arraigada en la realidad educativa.

La metodología empleada del estudio se adscribe al paradigma sociocrítico porque busca interpretar el sentido que las personas y los colectivos le otorgan a su acción, a la vida cotidiana y a la construcción de su realidad social, con el propósito de transformarla. Como método se optó por la Investigación Acción Participativa con la aplicación de tres fases recursivas: el diagnóstico en su fase 1, la planificación-ejecución en la fase 2 y una evaluación-validación participativa en la fase 3. Al cierre se concreta la episteme emergente, cuatro fundamentaciones de la cátedra y la propuesta de un método para configurar la Cátedra de la Paz, constituido por el origen que le dio lugar, producto de esta investigación y que refiere a sus planteamientos conclusivos.

El trabajo de Tatar (2021) aporta de manera significativa a la integración de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de las Ciencias Sociales al proponer una cátedra centrada en los sujetos de aprendizaje y su contexto. Su investigación resalta la importancia de fundamentar la enseñanza de la paz a partir de las representaciones sociales de paz de los estudiantes universitarios, lo que permite que la cátedra se adapte a las realidades y percepciones específicas de los mismos. Este enfoque fomenta una educación más significativa y contextualizada, orientada a la acción-reflexión-acción, lo que facilita una comprensión más profunda y práctica de los valores de paz.

Seguidamente se presenta el trabajo realizado por de Flórez (2021) quien llevó a cabo una Tesis Doctoral titulada “La Cultura de Paz como Proceso de Formación en la Educación”, para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. El objetivo de esta investigación fue generar reflexiones teóricas acerca de la cultura de paz como proceso de formación en la educación. La investigación se sustentó en el paradigma interpretativo, en un enfoque cualitativo y método fenomenológico para la generación de conocimiento y entender el fenómeno estudiado desde las vivencias percibidas por los informantes claves en el contexto escolar de la Institución Educativa Colegio Puerto Santander.

Los informantes seleccionados fueron dos directivos docentes, cinco docentes de aula, cuatro padres de familia y cuatro estudiantes, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada. Después de obtenerla información se procedió a seleccionar la y agruparla, para contrastar y triangular los resultados, posteriormente se realizó el análisis e interpretación de los hallazgos y aportes obtenidos, lo que permitió la construir las reflexiones teóricas. Entre los hallazgos se comprende que el conocimiento teórico sobre cultura de paz es limitado y general. No manejan en profundidad los principios y características que fundamentan esta cultura, lo que indica una falta de formación teórica sólida en el tema. Esta deficiencia en la capacitación académica, especialmente por la ausencia de la cátedra de paz en los estudios de pregrado, limita su desarrollo pedagógico y la capacidad para promover eficazmente una cultura de paz en el ámbito escolar.

El trabajo de Flórez (2021) constituye un aporte fundamental al considerar la cultura de paz como un proceso de carácter formativo en la educación. Su investigación pone de manifiesto que se debe comprender la paz no como un constructo teórico, sino como un proceso formativo integral dentro del ámbito educativo. Este enfoque teórico también sirve para diseñar propuestas pedagógicas que tiendan a favorecer un clima escolar más armónico, a partir de valores de convivencia y solución pacífica de conflictos. Asimismo, la unión de la cultura de paz con la formación académica y humana del alumnado hace posible que la paz pueda materializarse en los contenidos de las Ciencias Sociales y que, de esta manera, sea posible una educación transformadora orientada a una sociedad más justa y equitativa.

Estudios previos regionales

Entre los estudios previos regionales se tiene el presentado por Ruíz (2024) titulado “Convivencia escolar de los estudiantes de básica secundaria en instituciones educativas públicas del municipio de Suaza (Huila)” para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en: Administración Educativa en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT Panamá. El trabajo caracteriza manifestaciones de conflicto, prácticas de regulación y percepciones de justicia en el entorno escolar. La pertinencia para esta investigación radica en que

describe dinámicas locales que condicionan la integración de la Cátedra. Además, sugiere que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de espacios de diálogo mejora la convivencia. El estudio coincide con la idea de articular la Cátedra a proyectos de aula y acuerdos de curso sostenidos. Con esta evidencia, se pueden ajustar categorías y preguntas a la realidad de instituciones similares (Ruíz, 2024).

Desde lo metodológico, el estudio se enmarca en el paradigma pragmático, con enfoque mixto, la autora en la parte cualitativa prioriza voces estudiantiles y realizó análisis de prácticas cotidianas. Esta perspectiva se alinea con la fenomenología social al recuperar significados que estudiantes atribuyen a la convivencia. Para el estudio, anima a diseñar entrevistas y observaciones centradas en experiencias y en lenguaje emocional. También sugiere registrar momentos de negociación y construcción de acuerdos como evidencias. La descripción de contextos reales permite comparar hallazgos con escenarios cercanos al caso en análisis. Este contraste facilitará una interpretación más fina de los datos recogidos (Ruíz, 2024).

En aplicaciones, el documento recomienda consolidar mediación escolar y actividades cooperativas con evaluación formativa. Propone involucrar a familias y comunidad para sostener aprendizajes en el tiempo. Para el presente proyecto, esto se traduce en planes de área que integren ciudadanía y resolución de conflictos con tareas auténticas. La referencia respalda la creación de rúbricas que valoren diálogo, empatía y corresponsabilidad. Asimismo, legitima la incorporación de instancias de seguimiento para ajustar prácticas. Estas decisiones fortalecen la viabilidad y el impacto de la integración de la Cátedra en Ciencias Sociales en el contexto local (Ruíz, 2024).

Por otro lado, Cuadrado (2021) desarrolló un estudio titulado “Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica del Huila” para optar al grado de Doctora en Educación y Cultura Ambiental en la Universidad Surcolombiana. Esta investigación optó por un enfoque cualitativo, con el objetivo de profundizar en la vida cotidiana escolar y entender las relaciones entre las diferentes categorías de estudio. Utilizaron varias técnicas, como el análisis documental, entrevistas y grupos focales. La población seleccionada incluyó a la comunidad educativa de tres instituciones públicas:

una rural, una étnica y una urbana, que ofrecen educación básica y media en el departamento del Huila.

El estudio indaga la relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en instituciones del Huila, articulando educación emocional con comportamientos prosociales. El trabajo plantea que reconocer emociones y regularlas se asocia con disminución de conflictos y con mayor cooperación en el aula. La perspectiva aporta una entrada concreta para integrar la Cátedra de la Paz con proyectos ambientales y ciudadanía. En la investigación actual, esto permite diseñar secuencias didácticas que unan contenidos de Ciencias Sociales con problemáticas de territorio y cuidado. La autora resalta que la formación docente en habilidades socioemocionales mejora el clima y la comunicación pedagógica. Estas conclusiones sostienen la utilidad de una matriz de evaluación con indicadores de empatía, autorregulación y corresponsabilidad (Cuadrado, 2021).

Metodológicamente, el estudio de Cuadrado (2021) combina instrumentos cuantitativos con análisis cualitativo de experiencias, lo que produce evidencias trianguladas. Esta estrategia valida la conveniencia de diversificar fuentes y de contrastar percepciones con prácticas observadas. Para nuestra investigación, sirve de referente para recoger relatos docentes y estudiantiles que capturen emociones en situaciones de conflicto y de cooperación. La relación con cultura ambiental sugiere actividades de aprendizaje servicio que conecten aula y comunidad. Además, la autora subraya que los acuerdos de convivencia son más eficaces cuando se construyen participativamente y se revisan periódicamente. Esta orientación ayuda a definir momentos de retroalimentación y recalibración dentro del calendario escolar (Cuadrado, 2021).

En términos de implicaciones, integrar paz y educación emocional permite transitar de la prevención de conflictos a la promoción de habilidades ciudadanas. El enfoque reconoce que el aula es un espacio de prácticas y significados donde la emoción guía decisiones y vínculos. Para esta investigación, conviene identificar prácticas docentes que modelen regulación emocional en tareas colaborativas y deliberativas. Asimismo, resulta pertinente incluir instrumentos sencillos de autoevaluación y coevaluación emocional durante proyectos de Ciencias Sociales. La

experiencia descrita sugiere formar comités estudiantiles que acompañen campañas de cuidado y convivencia como escenarios de agencia juvenil. Estas decisiones pueden aumentar la sostenibilidad institucional de la Cátedra y su apropiación por parte del estudiantado y las familias (Cuadrado, 2021).

Fundamentación diacrónica (historiográfica)

El estudio de la paz, desde un enfoque diacrónico, ha sido un tema que ha atravesado las diferentes etapas de la historia de la humanidad. La búsqueda de mecanismos que den respuesta a la resolución de conflictos, la convivencia y la justicia ha sido una constante en las reflexiones y prácticas sociales de las distintas épocas y comunidades organizadas desde la prehistoria.

Así pues, el concepto de paz ha sido abordado desde distintas perspectivas a lo largo de la historia, pero es a partir de la Segunda Guerra Mundial que se produce un viraje y la noción de paz se convierte en una noción mucho más amplia, compleja y cargada de significados. Como bien apunta Galtung (1990) "la paz no se debe entender solamente en términos de la ausencia de guerra, sino como un proceso positivo, que involucra la justicia social, los derechos humanos y la equidad." (p.23). El enfoque de la paz entendido como un proceso multidimensional fue decisivo para la Cátedra de la Paz porque permitió ver la educación como un medio para fomentar la construcción de una sociedad justa y equitativa, además de la simple ausencia de conflicto.

En este sentido, las primeras experiencias para incluir la educación para la paz dentro del currículo académico empiezan a aparecer en las décadas de 1960 y 1970. Organismos internacionales como la UNESCO desempeñaron un papel fundamental al respecto. La educación para la paz promovía la tolerancia y la comprensión mutua como principios que debían prevalecer en el mundo. Así, tal como afirma Pérez (2011) "la UNESCO, desde su creación, ha promovido una educación centrada en la paz, mediante la inclusión de este tema en diversas políticas y programas educativos a nivel mundial." (p. 79). La primera gran acción en este sentido fue la "Declaración de la Educación para la Paz" (1974), que impulsó que los sistemas educativos debían integrar la paz en todos los niveles, y no únicamente como un concepto teórico, sino también como una práctica cotidiana en los centros educativos.

Por su parte, en América Latina, la consolidación de la Cátedra de la Paz en las Ciencias Sociales se empezó a forjar en las décadas de 1980 y 1990, en gran medida debido a las profundas crisis sociales y políticas que marcaron la historia de muchos países y que impulsaron la necesidad de aprender para la paz (Lessa, 2002). En este sentido, Lessa (2002) expresa que “la región vivió un escenario de violencia política y social que exigía la necesidad de forjar espacios de la educación para la resolución de conflictos y transformar con ello la cultura de la paz.” (p.41). La inclusión de la paz en la enseñanza de América Latina no solo responde a la necesidad de resolver los conflictos bélicos, sino también a la urgencia de transformar las estructuras de poder desequilibradas y de promover la justicia social. En este itinerario, se fueron elaborando propuestas pedagógicas en las que se integrara la cultura de la paz como contenido axial dentro de las Ciencias Sociales y una enseñanza que reconozca la importancia de valores como la convivencia, la solidaridad y el respeto de todos los derechos humanos.

La Cátedra de la Paz, entendida como un espacio para reflexionar sobre el conflicto y el mismo proceso de resolverlo, se fue instalando en el contexto de las Ciencias Sociales, dado que estas permiten las aproximaciones hacia las causas estructurales del conflicto y son herramientas para la reconciliación y la justicia social. La cátedra, así, no se reducía a una mera transmisión de conocimientos, sino que se orientaba hacia una enseñanza crítica que promovía la reflexión sobre los modelos de sociedad y también los caminos de la convivencia pacífica. En los años 90 y 2000 la Cátedra de la Paz pasó a sostener formas de interpretación más críticas y reflexivas, sobre todo gracias a los aportes de Freire. Freire era el responsable de la pedagogía liberadora, en donde la paz es tratada como un proceso de transformación y no un concepto abstracto, que requiere la participación activa del alumnado orientada a la construcción de otro mundo posible. Para Freire (1996) la paz “debe entenderse como un proceso de empoderamiento y consciencia que lleva a que el estudiante, el sujeto de la educación, termine convirtiéndose en un agente de cambio de su comunidad.” (p. 58). Esta forma transformativa de la educación para la paz, estrechamente vinculada con una pedagogía crítica, hacía que la Cátedra de la Paz se convirtiera en un espacio no solo de enseñanza de la paz, sino de formación de personas críticas que

cuestionan las estructuras de poder para construir, entre otros aspectos, una sociedad más justa.

La Cátedra de la Paz a día de hoy sigue su viaje para adecuarse a los nuevos desafíos sociales y políticos del siglo XXI. La educación para la paz no es únicamente preparación en la resolución de conflictos, sino que, además, aboga por una cultura de paz que atraviesa toda la vida social, económica y política. Así, la Cátedra de la Paz integrada en las Ciencias Sociales continúa siendo muy importante para formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

La integración Cátedra de la Paz en las Ciencias Sociales ha sido un proceso complejo y que ha ido madurando con el paso de las décadas. Desde su inicio, en el marco de un esfuerzo por poder dejar atrás los horrores de las guerras mundiales, hasta su consolidación vinculada a la lucha por la justicia social y los derechos humanos, la cátedra ha sido y continúa siendo un elemento clave en la formación de personas implicadas en la paz y la convivencia. Este proceso de evolución está fuertemente marcado por la reflexión teórica, por aquellas elaboraciones que han contribuido a integrar enfoques críticos, transformadores y multidisciplinares que enriquecen el aprendizaje de la paz en las Ciencias Sociales y que hoy en día forman parte del proceso de construcción de una sociedad más pacífica y justa.

Fundamentación sincrónica de su investigación

Teoría del Ser en el Mundo de Martin Heidegger

La Cátedra de La Paz, como espacio para la reflexión sobre la convivencia pacífica y la justicia social, puede beneficiarse del enfoque filosófico de Martin Heidegger, especialmente de su teoría del Ser-en-el-Mundo. En su obra *Ser y Tiempo* (1927), plantea que el ser humano no es un sujeto aislado que observa el mundo desde afuera, sino que está inseparablemente involucrado en él. Según Heidegger (1927) "El ser humano está siempre ya involucrado en el mundo, no es un sujeto que se enfrenta a un objeto, sino que su ser se da en la relación que mantiene con el mundo." (p. 142). Esta concepción invita a ver la paz no solo como la ausencia de violencia, sino como

una forma de existencia auténtica en la que los individuos se reconocen en su interdependencia con los demás y el entorno.

Según Triglia (2024), Heidegger sostenía que las personas no son meros entes pensantes separados del mundo que les rodea, sino que es la interacción con el entorno fundamental para el ser. Por esta razón, intentar dominar el ser resulta en una vida sin autenticidad. Así, la capacidad humana de pensar tiene un papel secundario y no debe considerarse como la esencia del ser. Se conoce el mundo a través del ser-en-el-mundo, es decir, a través de la existencia misma; para Heidegger, la cognición es solo un reflejo de esta existencia, al igual que la reflexión y otros procesos similares.

La existencia no está sujeta a la voluntad; más bien, se está “arrojado” al mundo y para ser conscientes de la inevitabilidad de la muerte. Aceptar estos hechos y entender que somos parte del mundo permite dar significado a la vida, que Heidegger describe como el proyecto del ser-en-el-mundo. Integrar esta teoría en el estudio de las Ciencias Sociales y en la construcción de la paz permite reconfigurar la forma en que entendemos las relaciones humanas dentro de una sociedad.

La paz, desde la perspectiva heideggeriana, se construye a través de la auténtica interacción entre los individuos, quienes no deben verse como entidades separadas, sino como parte de un todo interconectado. La capacidad de vivir en armonía con los demás y el mundo requiere un cambio en la forma en que nos relacionamos, un reconocimiento mutuo que trasciende las diferencias y promueve un sentido compartido de responsabilidad y pertenencia. Con respecto a lo expuesto, Rueda (2018) apunta que el ser-en-el-mundo puede entenderse como una dimensión concreta del ser humano en relación con el ser (Cruz, 1970). También hace notar este autor que la libertad es la condición básica de todos los aspectos que constituyen al ser humano. Así, desde esta perspectiva, la libertad no sería un modo adicional del ser humano, sino que el ser humano mismo es una manifestación de la libertad.

De este modo, la teoría del Ser-en-el-Mundo de Heidegger puede suponer una base filosófica valiosa para retomar la paz a través de un concepto que permita hablar de las relaciones interpersonales en el marco del ser significativo y auténtico. Lejos de una mera gestión de la resolución de conflictos, esta noción propone pensar la paz como una forma de ser-en-el-mundo, esto es, como una manera de existir las personas

con los otros y con lo que les rodea. Así, la Cátedra de la Paz puede incorporar esta perspectiva para una comprensión más cabal del significado de la paz en un mundo plural y diverso.

Las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria pueden verse enriquecidas con aportaciones de teóricos como Heidegger, que resultan pertinentes en el modo de entender la temática de la Cátedra de la Paz, ya que postula que la paz debe concebirse como una forma de existencia auténtica y no como la simple ausencia de conflicto o violencia. De este modo, la educación hace posible promover un sentido de la paz que trasciende lo superficial, fomentando la interdependencia entre las personas y su entorno; al enseñar a los estudiantes a ver su lugar en el mundo y su relación con los demás se les capacita para generar vínculos más pacíficos y colaborativos.

El verdadero sentido de paz nace de aceptar nuestras relaciones y de construir un entorno donde todos podamos habitar juntos de manera armónica. La educación debe, por ello, concentrar sus esfuerzos en promover la empatía y la colaboración, para formar ciudadanos que valoren la paz como un proceso dinámico y relacional. Finalmente, cuando los individuos son conscientes de su libertad y de su responsabilidad hacia los demás, se convierten en agentes de cambio capaces de contribuir a un entorno más justo y pacífico.

Teoría de la Acción Social de Alfred Schütz

La Cátedra de la Paz, como espacio de reflexión sobre la construcción de una sociedad más justa y solidaria, puede fortalecer su sentido educativo desde la perspectiva fenomenológica propuesta por Alfred Schütz. Este autor concibe la acción social como una experiencia que solo puede comprenderse desde el significado que los actores atribuyen a sus propias conductas dentro del mundo de la vida. En su obra *La construcción significativa del mundo social* (1932/1993), Schütz explica que la acción social es una unidad de sentido que depende del contexto subjetivo del actor y del momento en que se realiza. Comprender una acción implica, por tanto, captar la intención y el motivo que guían la conducta del sujeto, así como las tipificaciones compartidas que permiten la interacción. Esta mirada interpretativa ofrece una base

epistemológica sólida para la Cátedra de la Paz, pues enseña que la convivencia pacífica se construye reconociendo los significados que las personas otorgan a sus experiencias y acciones cotidianas.

Schütz (1932/1993) sostiene que “la unidad de acción es subjetiva en su fundamento mismo y dependiente del aquí y ahora en que se formula el proyecto; por lo tanto, el fundamento significativo de una acción que es aprehendido como una unidad resulta siempre relativo respecto de un particular aquí y ahora del actor” (p. 116). Esta concepción implica que toda práctica humana está impregnada de sentido y que solo puede ser entendida desde la perspectiva del sujeto que la ejecuta. Aplicado a la educación para la paz, ello supone que la convivencia escolar y las relaciones humanas deben interpretarse desde los significados que los individuos otorgan a sus experiencias, y no únicamente desde normas externas o estructuras de control. En consecuencia, promover una cultura de paz en el aula implica crear espacios de diálogo donde los actores educativos compartan sus interpretaciones del mundo, construyan sentido común y desarrollen comprensión mutua como base de la vida en paz.

Este enfoque configura el carácter de la intersubjetividad para la construcción de la paz, en la medida en que, en el trabajo cooperativo y en la resolución de conflictos, la intersubjetividad es clave. La paz se da, en tal sentido, no solo por la ausencia de violencia, sino por la interpretación y por la empatía que ejercen las personas respecto de las intenciones y los significados de los otros; tales elementos son fundamentales en todo proceso de reconciliación social.

A su vez, Schütz (1993) también contribuyó a la comprensión de la intersubjetividad y de los procesos sociales, en el sentido de que el sentido común puede entenderse como una especie de "puente" para anticipar el comportamiento de uno y la interacción entre las personas. Esta comprensión nos lleva a reflexionar sobre cómo construimos y vivimos el mundo que compartimos, de tal manera que la interpretación de las estructuras de significados en la vida cotidiana en el mundo social compartido se convierte en una herramienta que conduce al conocimiento.

Schütz sostiene que aquello que conocemos, ya sea en la vida cotidiana o en el razonamiento científico, se sustenta sobre construcciones subjetivas; es decir, nuestras

experiencias o percepciones no corresponden a una realidad objetiva, sino que son interpretaciones construidas en función del contexto y las vivencias personales que tenemos. Subraya, en este sentido, que no hay hechos puros, sino interpretaciones que dependen de la persona; por tanto, esta idea nos lleva a una visión más pluralista y matizada de la sociedad, en la cual cada persona ofrece su propio mundo. Tal interpretación cobra especial relevancia en el ámbito educativo, en la medida en que promueve el diálogo y la convivencia, y permite reconocer un espacio en el que cohabitan distintas experiencias.

En esta misma línea, Contreras (2025) indica que Schütz inició, en sus primeras obras, sus ideas con la intención de transformar las visiones que existen respecto a las acciones de los seres humanos, poniendo en marcha un proyecto que desborda las concepciones ya establecidas en la investigación científica. Es conocido que toda indagación de tipo científico que persiga nuevas o renovadas concepciones no se presenta a menudo de manera entusiasta, sino que, por lo general, enfrenta resistencia. Para Contreras (2025), esta negativa es una característica del ser humano, que acostumbra a aferrarse a ideas establecidas. Sin embargo, cuando existe una firme convicción en la urgencia de realizar transformaciones, pueden superarse mitos y cuestionarse dictaduras científicas hegemónicas en un momento dado. Un ejemplo fue el Círculo de Viena, que se opuso a las posturas del positivismo que limitaban la posibilidad de construir conocimiento desde la subjetividad.

La fenomenología social propone una forma de ver los significados que las personas atribuyen a sus acciones y a las vivencias de la vida cotidiana. El sujeto no actúa de manera ingenua, sino que cuenta con un repertorio de experiencias e historias que le permiten comprender el mundo de forma particular, desde sus actos hasta sus acciones. La intersubjetividad se convierte en el centro del entendimiento del sujeto del mundo, debido a que al estar en el entorno cotidiano se experimenta la inmediatez de los procesos de comprender y significar la vida. Las ideas de intersubjetividad, comprensión e interpretación constituyen aspectos clave de la investigación social, ya que permiten el ejercicio de la *epojé*, esa propensión natural de la fenomenología social que posibilita construir conocimiento a propósito de la vida cotidiana y el vivir juntos. De

este modo, se logra acceder a un análisis de la dinámica social más profunda, así como también a los significados que surgen de las interacciones humanas.

La fenomenología social puede entenderse como un sustrato fundamental que dirige la atención al pensamiento y a las acciones del ser humano. Esto permite una mejor conexión entre las vivencias individuales y, al mismo tiempo, abre paso a un tipo de conocimiento más dinámico y plural, donde la subjetividad toma un papel fundamental en la construcción de la realidad social en términos significativos. Así, la teoría de la acción social de Schütz es fundamental para abordar la paz desde un enfoque sociológico. Este enfoque pone el énfasis en los significados y en la interacción social, y da fe de que la paz se adquiere mediante un proceso de entendimiento mutuo y de construcción compartida del sentido.

Desde esta perspectiva, la Cátedra de la Paz podría incorporar este enfoque para ofrecer una idea de la paz entendida como un proceso dinámico y continuo de interpretación, empatía y acción social responsable. La educación dirigida hacia la paz necesita de una reestructuración integral del currículo y, así, la Cátedra de la Paz debe llevar a cabo un tratamiento del concepto de la paz como un eje concreto que valore la vida, las relaciones humanas y la convivencia armónica (Campo et al., 2024).

Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

Los objetivos que persigue la Cátedra de la Paz, orientada hacia la formación de una paz con significado socialmente hablando, pueden ser fortalecidos mediante la utilización de la estrategia didáctica que plantea la teoría del aprendizaje significativo, teoría sostenida en la idea de que el aprendizaje no es una mera memorización mecánica, sino que es la integración activa de conocimientos sobre la base de los conceptos que el estudiante ya ha internalizado; por lo cual el aprendizaje significativo ha de suponer una mayor profundidad para el conocimiento de los problemas sociales y poner de relieve la importancia de las interacciones humanas para lograr la paz, enlazando por un lado el conocimiento con las vivencias previas y, por otro, con las condiciones sociales de los sujetos.

El aprendizaje significativo planteado por Ausubel constituye una de las bases conceptuales más sólidas para la educación orientada a la paz. Ausubel (1968) define

que “el aprendizaje significativo es aquel que ocurre cuando la nueva información se relaciona con las ideas previamente adquiridas en la estructura cognitiva del alumno de modo sustantivo y no arbitrario” (p. 68). Este principio resulta esencial para la Cátedra de la Paz, ya que implica que el conocimiento sobre convivencia, derechos humanos y resolución de conflictos solo puede consolidarse cuando se conecta con las experiencias reales de los estudiantes. No basta con transmitir conceptos sobre paz; se requiere construir significados nuevos a partir de lo que el aprendiz ya comprende de su entorno social, cultural y emocional.

Desde esta perspectiva cognitiva, la educación para la paz promueve que el estudiante integre las nuevas ideas sobre convivencia, empatía y justicia en esquemas previos que orienten su conducta y reflexión. El aprendizaje significativo favorece la interiorización de valores y actitudes pacíficas porque activa procesos mentales profundos de comprensión y transformación. En consecuencia, la Cátedra de la Paz puede apoyarse en esta teoría para diseñar estrategias pedagógicas que conecten el conocimiento académico con las vivencias cotidianas del aula, transformando la simple memorización en comprensión crítica y en compromiso con la paz social.

De allí que, desde la teoría del aprendizaje significativo, la construcción de la cultura de paz se entiende como un proceso que ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona con el saber previo de manera sustantiva. Esto no solo implica adquirir información, sino también desarrollar un conocimiento crítico y reflexivo sobre los problemas sociales que se proyecte en una forma de actuar a favor de la paz y de la convivencia. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo facilita la elaboración de interpretaciones, comprensiones y formas de actuar orientadas hacia la paz y la convivencia.

Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky

La teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky no se reduce a una reformulación técnica del aprendizaje: implica una reconfiguración epistemológica profunda que sitúa lo social y no lo individual, como condición de posibilidad del conocimiento mismo. el saber no es un descubrimiento individual y solitario, sino un tejido que se construye en comunidad. Para el autor, lo social no es un complemento

del aprendizaje, sino su condición esencial. Esta visión sugiere que cualquier conocimiento nace primero en el intercambio con los demás (plano interpsicológico) para luego asentarse en la mente del individuo (plano intrapsicológico). Bajo esta perspectiva, la integración de la Cátedra de Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales deja de ser reducida a un contenido para convertirse en una vivencia compartida; la paz no se dicta, se construye en el encuentro cotidiano con el otro.

La base de esta teoría reside en que el desarrollo intelectual está íntimamente ligado al entorno cultural del sujeto. Para Vygotsky (2009), “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p. 94). Esta premisa tiene implicaciones pedagógicas de largo alcance para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Si el pensamiento superior nace en la relación, entonces el aula no puede ser concebida únicamente como un espacio de transmisión unidireccional de contenidos curriculares, sino como un entorno de construcción colectiva donde la interacción entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes constituye la condición material del aprendizaje. En el marco de la Cátedra de la Paz, esto adquiere una dimensión ética irrenunciable: la empatía, el reconocimiento del otro y la resolución no violenta de conflictos no son valores que se inculcan mediante la enunciación, sino disposiciones que se forjan en la práctica intersubjetiva.

De acuerdo con Wertsch (1998), refuerza esta idea al afirmar “La premisa básica de este enfoque es que el funcionamiento mental del individuo solo puede entenderse examinando los procesos sociales y culturales de los que procede” (p. 33). Es decir, Si aceptamos que la mente tiene raíces colectivas, la educación para la paz debe enfocarse en transformar los vínculos y las formas de participación dentro de la escuela. Aquí es donde cobra relevancia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Más que una definición técnica, la ZDP es el espacio donde el docente interviene para elevar la capacidad del estudiante. El maestro no solo da información sobre derechos humanos; actúa como un puente que permite al alumno pasar de una visión elemental a una conciencia ciudadana crítica.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2009, p. 133).

En la práctica, esto implica que herramientas como el debate, el análisis de la historia y el diálogo son esenciales para moldear la subjetividad. No son simples dinámicas de clase, sino los medios por los cuales el pensamiento se expande. En este sentido, unir el constructivismo de Vygotsky con la Cátedra de la Paz es una estrategia pedagógica poderosa. Ambas visiones coinciden en que el ser humano se transforma a través de la mediación y el encuentro con el prójimo. El profesor de Ciencias Sociales tiene, entonces, la misión de generar un entorno donde la paz sea una realidad palpable y una forma de habitar el mundo, y no simplemente una palabra vacía en un libro de texto.

Bases teóricas

Según Arias (2010) “Las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado.” (p.106). Para el desarrollo de la investigación es necesario describir los distintos fundamentos relacionados al problema investigado, esto proporcionara una visión amplia de los conceptos utilizados por las investigadoras para cimentar su proyecto; razón por la cual se plantean las siguientes premisas conceptuales:

Fundamentos teóricos del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria básica tiene como propósito formar ciudadanos críticos, reflexivos y activos en su entorno. Según Chaves y Piña (2015) “las ciencias sociales se distinguen por contar con múltiples enfoques, lo que significa que no se adhieren a una única postura teórica o metodológica en relación con su objeto de estudio, ni tienen una definición científica estricta.” (p. 71). Esta característica se debe a los debates y contraposiciones constantes que las diferencian de otras disciplinas. De esta manera, las Ciencias Sociales constituyen un ámbito en el que se producen continuas modificaciones y actualizaciones, ya que se ajustan a los contextos sociales, culturales, políticos y económicos que surgen en las dimensiones local, nacional y global.

La enseñanza de las Ciencias Sociales ha de constituir un proceso pedagógico que lleve a cabo estrategias con cierto dinamismo, en el que los estudiantes tomen parte activa en la construcción de nuevos conocimientos, formándose como personas competentes para afrontar problemas atendiendo a su propio contexto. Este proceso ha de contemplar no solo una formación espacio-temporal, sino también la evolución de competencias ciudadanas y democráticas.

Sin embargo, en algunos casos se ha privilegiado la enseñanza de contenidos referidos a estas competencias. Como consecuencia, se puede descuidar la enseñanza de temas históricos y geográficos que son completamente necesarios para poder propiciar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico. Rivera (2016) destaca la necesidad de promover “el pensamiento crítico, para formar personas con criterios propios y fomentar la democracia donde se eduquen ciudadanos emprendedores y laboriosos.” (p. 255). Por lo tanto, la situación actual no va a ser otra que la obligación de innovar la enseñanza en atención a la forma como los estudiantes aprenden hoy.

Esta misma metodología halla su base en teorías pedagógicas como es el caso del constructivismo, que tiene al estudiante como agente principal de su propio aprendizaje. Según Coll (2004) “el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, integrándolos en un marco conceptual más amplio.” (p. 67). Este mismo enfoque justifica las actividades prácticas y de reflexión que, en último término, permiten la comprensión de los fenómenos históricos, sociales y culturales desde un marco de referencia que se enmarca en un contexto próximo a la realidad del alumnado.

Otra de las bases teóricas sería la teoría de Freire, una educación liberadora que fomenta el diálogo y la reflexión crítica. Freire (1970) afirma que “la educación no es un acto de depositar conocimientos, sino un proceso en el cual maestros y estudiantes construyen juntos el saber, en un diálogo constante.” (p. 79). Este punto de vista es muy relevante para las Ciencias Sociales, propugnando la construcción colectiva del conocimiento e impulsando a las personas a transformar las realidades de desigualdad e injusticia, convirtiendo el aula en un lugar de reflexión y de acción.

En el mismo sentido, Campos y Álvarez (2023) señalan que el diseño de actividades pedagógicas que acercan a saberes científicos es una práctica adecuada

para que el alumnado pueda aproximarse a saberes lejanos. Esta disminución del espacio entre lo que se considera científico y lo cotidiano propicia al alumnado su papel activo en la consecución de las metas educativas en donde la interdisciplinariedad es necesaria. En este sentido, la interdisciplinariedad se convierte en el principio de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Díaz y Hernández (2012) afirman que “la integración de diferentes disciplinas permite abordar los fenómenos sociales desde perspectivas históricas, económicas, geográficas y políticas, ofreciendo una comprensión más integral.” (p. 134). Esto favorece la conexión entre el conocimiento escolar y las problemáticas reales, así como presentar a los estudiantes herramientas adecuadas para comprender su contexto y dar respuestas adecuadas al mismo.

La contextualización como parte mediadora resulta de vital importancia. En este sentido, Pérez (1998) indica que “un conocimiento que se vincula con las experiencias del estudiante se convierte en un aprendizaje significativo y útil.” (p. 89). De manera conjunta, estas bases construyen un marco referencial importante para dar bases a un proceso transformador, pertinente y adaptado a las exigencias sociales actuales.

Según Jara (2020), la interdisciplinariedad requiere un intercambio, una interacción y un cruce entre distintas disciplinas, en la que puede ser posible también la colaboración de los especialistas con dominio de su campo concreto y conocimiento de los métodos y contenidos respecto a los otros campos. Este proceder conlleva compartir la comunicación y necesariamente la confrontación de conocimientos sobre un mismo objeto de estudio, también compartiendo los significados y aportaciones a partir de los intereses de cada uno de los campos. Jara (2020) continúa argumentando que la interdisciplinariedad alude tanto al proceso como a los contenidos (método y objeto de estudio), ya que por medio del diálogo cotidiano de los problemas y las preguntas que se derivan de tal indagación y análisis se dan procesos de resolución, estrategias de indagación y formas de comunicación que favorecen la construcción de nuevos conocimientos en las distintas disciplinas.

Consecuentemente, parece invertirse la lógica más estricta: no se trata solo de las respuestas construidas por cada disciplina, sino de los aportes que cada una podría proporcionar a la clarificación del problema en cuestión. La interdisciplinariedad es el modo de proceder didáctico para hacer diálogo de saberes y articular los diversos tipos

de forma de ver la realidad social. La interdisciplinariedad no sugiere únicamente respuestas, sino que genera preguntas que permiten nutrir el trabajo disciplinar. No debe ser conceptualizada como la simple suma de disciplinas ya que, en este último caso, podría llegar a considerarse la interdisciplina como una mera racionalización de la división de labor. Han de buscarse soluciones a los problemas más globales sociales y concretos: esto es el diálogo interdisciplinario, entendiendo la interdisciplinariedad como una estrategia que reta al profesor a crear oportunidades para que el alumno pueda buscar soluciones a los mismos problemas sociales, en aras de conseguir un futuro más democrático y más justo.

Fundamentos teóricos de la Cátedra de la Paz y la educación para la paz

En relación con la distinción entre paz negativa y paz positiva, la propuesta de Galtung proporciona una base conceptual para leer la escuela más allá de la ausencia de violencia física y centrar la mirada en estructuras que reproducen desigualdad y exclusión. En el aula, la paz positiva se traduce en reconocimiento, participación y justicia relacional como metas curriculares y como métodos de enseñanza. Esta teoría permite construir indicadores observables de clima democrático, agencia estudiantil y calidad del diálogo, útiles para evaluar la integración de la Cátedra en Ciencias Sociales. Además, orienta el análisis fenomenológico hacia los significados que los actores atribuyen a reglas y prácticas escolares. El enfoque habilita a distinguir entre control disciplinario y construcción de capacidades cívicas sostenibles. Con ello se evita confundir orden con paz educativa y se promueve una cultura de convivencia con sentido (Galtung, 1969).

Operacionalmente, la paz positiva implica planear aprendizajes que promuevan cooperación, deliberación y corresponsabilidad, con rúbricas de desempeño ciudadano que midan empatía, escucha activa y toma de decisiones con criterios públicos. La escuela puede ubicarse en un continuo entre paz negativa y positiva, de modo que es posible fijar metas intermedias por periodo académico. Esta gradualidad ayuda a priorizar acciones realistas y a dar seguimiento a progresos verificables. Al integrar el área de Ciencias Sociales, la paz positiva puede concretarse en proyectos de problemas públicos locales, cartografías sociales y acuerdos de curso evaluables.

Tales herramientas permiten articular contenidos disciplinares con competencias ciudadanas. El resultado es una evaluación formativa alineada con la transformación de relaciones y no solo con la reducción de incidentes (Grewal, 2003).

El énfasis exclusivo en paz negativa tiende a invisibilizar conflictos estructurales y a sobrerregular comportamientos sin transformar prácticas y vínculos. Una política centrada solo en control puede suprimir la voz estudiantil y limitar aprendizajes de ciudadanía. En contraste, la paz positiva requiere hábitos de cooperación y reconocimiento que se aprenden haciendo. Esto demanda tiempos curriculares, secuencias didácticas y liderazgo pedagógico que modelen diálogo respetuoso. También exige datos cualitativos sobre procesos, no solamente cifras disciplinarias. Esta ampliación del foco está en línea con propuestas críticas que alertan sobre los límites del orden sin justicia (Shields, 2017; Galtung, 1969).

En cuanto a la transformación de conflictos y la reconciliación sostenible, Lederach propone comprender el conflicto como oportunidad de cambio y no como anomalía a suprimir, con énfasis en relaciones, niveles de intervención y horizontes temporales. La escuela aparece como microsistema donde se pueden tejer infraestructuras para la paz a través de normas compartidas, prácticas restaurativas y liderazgo pedagógico. Esta perspectiva sugiere articular aula, institución y comunidad en trayectorias formativas de corto, mediano y largo plazo. Para Ciencias Sociales, la integración de la Cátedra se beneficia de pensar en escalas y actores, así como en metas temporales diferenciadas. El enfoque privilegia procesos relacionales, escucha y construcción de acuerdos. También promueve responsabilidades distribuidas entre docentes, directivos, estudiantes y familias en un marco de corresponsabilidad (Lederach, 1997).

Aplicada al currículo, la transformación de conflictos se concreta en secuencias didácticas que incluyen análisis de controversias públicas, deliberación regulada y diseño de acuerdos con seguimiento. Estas experiencias desarrollan habilidades de negociación, perspectiva múltiple y reconocimiento del otro. Los productos de aprendizaje pueden ser actas de consenso, planillas de seguimiento y protocolos de mediación entre pares. El trabajo por proyectos permite conectar contenidos históricos y geográficos con problemáticas del entorno. La evaluación formativa recoge

evidencias de avance en lenguaje emocional y construcción de acuerdos. Con esto, la Cátedra deja de ser un tema para convertirse en práctica institucional sostenida (Lederach, 1997).

La clave es no confundir pacificación con silencio, ni mediación con neutralización de conflictos legítimos. Transformar implica abordar causas y patrones relacionales, reconocer asimetrías y habilitar participación. Para ello se requieren espacios y tiempos curriculares protegidos, así como formación docente situada. La infraestructura para la paz en escuela se construye con rutinas, roles claros y criterios públicos de convivencia. Este andamiaje facilita sostener cambios más allá de iniciativas puntuales. El resultado es una cultura escolar capaz de tramitar conflictos como parte del aprendizaje cívico cotidiano (Lederach, 1997).

Desde la perspectiva de la educación para la paz como campo pedagógico, Harris y Morrison sistematizan esta educación en componentes conceptuales y metodológicos que abarcan alfabetización emocional, derechos humanos, resolución de conflictos y justicia restaurativa. Su valor radica en traducir la visión ética en prácticas concretas de aula y de institución. El campo propone metodologías activas, aprendizaje cooperativo, mediación escolar y evaluación formativa. Además, ofrece un vocabulario operativo para diseñar rúbricas e indicadores de agencia, empatía y cooperación. Esta sistematización permite conectar la Cátedra con planes de área sin depender de eventos aislados. El resultado es una arquitectura didáctica que une contenidos y valores en experiencias significativas y evaluables (Harris & Morrison, 2013).

Para Ciencias Sociales, el enfoque recomienda secuencias que integren análisis de fuentes, debates regulados y proyectos de aprendizaje servicio. Estas secuencias promueven pensamiento crítico y compromiso cívico con problemas públicos locales. Las estrategias se apoyan en roles, tiempos y criterios claros para que el diálogo sea formativo y no solo espontáneo. La evaluación combina autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con evidencias de desempeño ciudadano. El uso de diarios de aprendizaje y acuerdos de curso fortalece la reflexión y la corresponsabilidad. De esta manera, la Cátedra se alinea con estándares de competencias ciudadanas y con metas de convivencia escolar (Harris & Morrison, 2013).

El campo reconoce que la paz no se enseña solo con contenidos, sino con climas, relaciones y prácticas. Por ello insiste en comunidades de aprendizaje docente, acompañamiento pedagógico y participación estudiantil en diseño de proyectos. También subraya la importancia de materiales contextualizados y de reconocer diversidad cultural. Estas condiciones incrementan la pertinencia y sostenibilidad de la Cátedra. Finalmente, la educación para la paz se articula con educación socioemocional, derechos humanos y ciudadanía democrática. Esto amplía el alcance del área de Ciencias Sociales hacia una formación ciudadana integral y situada (Harris & Morrison, 2013).

En la línea de la pedagogía crítica y los temas generadores, Freire sustenta una pedagogía dialógica donde el conocimiento se construye desde la problematización de la realidad y la praxis transformadora. Los temas generadores permiten partir de situaciones significativas del contexto para construir saberes en interacción. En Ciencias Sociales, esto habilita experiencias que conectan contenidos con problemas públicos del entorno. La palabra y el diálogo son medios para reconocer al otro como sujeto y no como objeto de instrucción. La Cátedra se integra al currículo cuando el conflicto se aborda como oportunidad de lectura crítica y acción colectiva. Esta perspectiva legitima la investigación acción en el aula como dispositivo de aprendizaje cívico (Freire, 1970).

La evaluación en clave freireana privilegia procesos de conciencia crítica y corresponsabilidad, no solo resultados cognitivos. Esto se traduce en criterios públicos, portafolios y productos de deliberación con seguimiento. El docente actúa como mediador que facilita preguntas y construcción de acuerdos. La voz estudiantil es componente del currículo, no un añadido retórico. La experiencia pedagógica busca transformar relaciones de poder en relaciones de colaboración. Este horizonte ético y político da sentido a la Cátedra integrada a Ciencias Sociales (Freire, 1970).

El uso de temas generadores evita la fragmentación y la descontextualización, problemas frecuentes cuando la Cátedra se reduce a efemérides. Además, permite transversalizar con otras áreas mediante proyectos que articulen investigación, servicio y comunicación pública. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, por lo que las fuentes y los contenidos se vuelven herramientas para comprender y actuar.

Esta lógica favorece aprendizajes duraderos y transferibles. También exige tiempos de reflexión y espacios de coautoría estudiantil en el planeamiento (Freire, 1970).

Por otro lado, el constructivismo social sugiere que aprender no es solo una actividad individual, sino un proceso de construcción colectiva que se da a través del lenguaje. Al incorporar este enfoque en la Cátedra de la Paz, el aula se convierte en un espacio de diálogo donde el conocimiento se crea de manera social. Como dice Vygotsky (1978): "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (p. 133). Siguiendo esta lógica, la paz no se presenta como un concepto fijo, sino como una práctica dialógica que los estudiantes desarrollan al negociar significados y reconocer la diversidad cultural.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, este modelo pedagógico permite que la enseñanza vaya más allá de la teoría, enfocándose en un análisis crítico de la realidad. El rol del educador es clave como mediador en este proceso; como señala Bruner (1988): "Si la cultura es lo que nos hace humanos, el modo en que la cultura se transmite a través de la educación es lo que nos permite dar sentido a nuestra experiencia" (p. 31). Al aplicar esto en la Cátedra de la Paz, los estudiantes se convierten en investigadores sociales que analizan su entorno y proponen cambios. Así, se facilita que el grupo pase de una simple comprensión de los conflictos a un compromiso ciudadano activo y democrático.

En el marco internacional reciente de educación para la paz y derechos humanos, la Recomendación de la UNESCO de 2024 establece principios para integrar educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible en sistemas escolares. Aporta un marco de competencias transversales, criterios de evaluación y orientaciones para gobernanza y desarrollo profesional docente. En el área de Ciencias Sociales, estos lineamientos legitiman experiencias de deliberación, resolución pacífica de conflictos y participación democrática. El documento insiste en la mejora continua con evidencias y participación informada. También promueve enfoques inclusivos y sensibles al contexto. Este marco brinda legitimidad normativa a la integración de la Cátedra en el currículo escolar (UNESCO, 2024).

Para llevar la Recomendación a la práctica, el mapa de ruta de APCEIU detalla fases, responsables e indicadores. Sugiere articular políticas, escuelas y aulas con metas de corto y mediano plazo. Propone formación docente situada, bancos de recursos y mecanismos de seguimiento con datos cualitativos y cuantitativos. En Ciencias Sociales, esto se traduce en itinerarios formativos, acuerdos de evaluación y documentación de buenas prácticas. El énfasis en gobernanza ayuda a sostener cambios más allá de proyectos aislados. La guía facilita traducir principios en decisiones operativas y verificables (UNESCO APCEIU, 2024).

La adopción de este marco internacional permite alinear la propuesta institucional con estándares globales y con rendición de cuentas. También abre posibilidades de cooperación y de intercambio de materiales. Al mismo tiempo, exige contextualizar metas para evitar importaciones acríticas. La combinación de principios universales y prácticas situadas refuerza la pertinencia y la equidad. Con este soporte, la Cátedra puede consolidarse como eje transversal conectado a ciudadanía, derechos y sostenibilidad. La evaluación tendrá un lugar estable y transparente dentro del proyecto educativo (UNESCO, 2024; UNESCO APCEIU, 2024).

Desde la ciudadanía cívica comparada como referente para metas e indicadores, el estudio internacional ICCS 2022 ofrece marcos y mediciones comparadas de conocimiento cívico, actitudes democráticas y oportunidades de aprendizaje. Aunque no prescribe currículos, provee categorías y ejemplos de ítems que orientan metas escolares realistas. Para integrar la Cátedra en Ciencias Sociales, estos referentes ayudan a construir indicadores de apertura al diálogo, participación y confianza en instituciones. También permiten calibrar expectativas según edades y contextos. La comparación sirve para inspirar metas locales y no para copiar sin ajuste. Con ello se fortalece la evaluación de aprendizajes ciudadanos con validez y fiabilidad (Damiani et al., 2024).

El reporte detalla dominios de contenido, contextos de aprendizaje y escalas de actitud, que pueden adaptarse en rúbricas formativas. Además, describe oportunidades de aprendizaje escolar y extraescolar que correlacionan con mejores resultados cívicos. Esta información respalda decisiones sobre distribución de tiempos, proyectos y alianzas comunitarias. Para la investigación, el informe es un banco de categorías y

formatos de registro de datos. Su uso facilita documentar avances de cultura de paz en términos comprensibles por directivos y familias. También habilita comparaciones internas entre cursos o periodos (IEA, 2023; Damiani et al., 2024).

La clave es evitar una evaluación punitiva y apostar por evaluación para el aprendizaje. Los ítems del ICCS pueden inspirar preguntas de reflexión, escalas de autoevaluación y protocolos de observación. La evidencia recogida retroalimenta decisiones didácticas y acuerdos de curso. Este ciclo mejora la coherencia entre objetivos, prácticas y evaluación. La ciudadanía se vuelve un aprendizaje continuo que atraviesa el currículo y la vida escolar. Así, la Cátedra consolida su lugar como eje de sentido y no como actividad ocasional (Damiani et al., 2024; IEA, 2023).

Desde el enfoque del aprendizaje social y el modelamiento de conductas prosociales, la teoría social cognitiva concibe a los estudiantes como agentes capaces de autoorganizarse, autorregularse y autorreflexionar. El aprendizaje ocurre por observación de modelos significativos y por expectativas de autoeficacia. En convivencia escolar, el modelamiento docente y entre pares influye en habilidades de diálogo y cooperación. Integrar la Cátedra en Ciencias Sociales exige planear experiencias con roles, retroalimentación y tareas auténticas. La autoeficacia cívica aumenta cuando el estudiantado tiene oportunidades reales de participación y éxito. Estas condiciones impulsan comportamientos prosociales sostenibles más allá del aula (Bandura, 2001).

Aplicada al currículo, la teoría orienta a diseñar andamiajes que gradúen el desafío y visibilicen progresos. Las rúbricas transparentes y los ejemplos de desempeño ofrecen referencias claras. La retroalimentación oportuna y específica fortalece la autoeficacia y la metacognición. En proyectos de deliberación, los estudiantes pueden practicar turnos de palabra, escucha activa y síntesis colaborativa. El docente modela lenguaje de reconocimiento y desacuerdo respetuoso. Tales prácticas consolidan una cultura de paz que se aprende mirando, haciendo y pensando sobre lo hecho (Bandura, 2001).

El enfoque también sugiere atender a expectativas y normas percibidas, ya que el clima de aula modula la conducta observada. Las narrativas que reconocen esfuerzo y cooperación construyen estándares culturales deseables. Incorporar diarios de

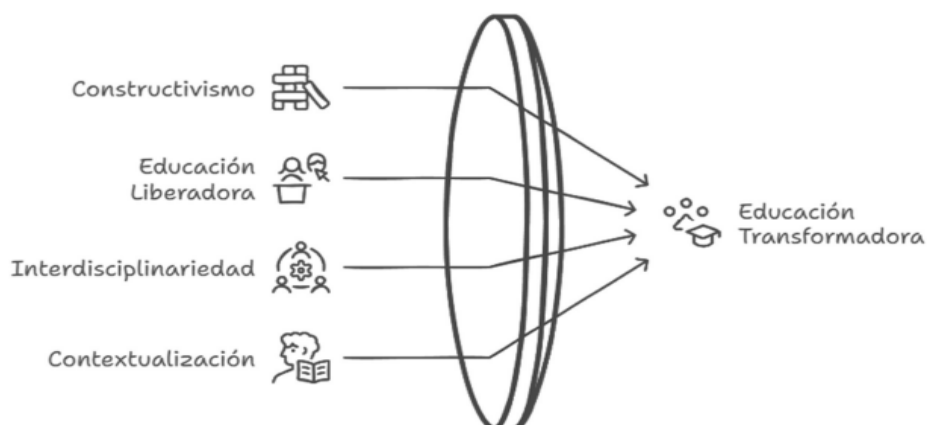
aprendizaje y contratos de convivencia fortalece la autorregulación. La agencia estudiantil se expresa en responsabilidad y cuidado mutuo. Este conjunto de prácticas integra valores y habilidades ciudadanas en tareas de Ciencias Sociales. La escuela se convierte así en laboratorio de ciudadanía vivida (Bandura, 2001).

Finalmente, en el campo del desarrollo moral y el juicio ético, Kohlberg propone que el juicio moral evoluciona por etapas, desde un enfoque preconvencional hacia posiciones posconvencionales centradas en principios. La escuela puede favorecer este desarrollo mediante dilemas morales, razonamiento justificativo y discusión de normas. En Ciencias Sociales, el análisis de casos y controversias históricas permite ejercitar perspectivas y principios. La evaluación debe atender al razonamiento, no solo a la respuesta final. Esta perspectiva respalda la integración de la Cátedra con secuencias de deliberación y acuerdos justificados. El objetivo es formar juicio y no imponer obediencia acrítica (Kohlberg, 1984).

Gilligan complementa el modelo al destacar una ética del cuidado y de la responsabilidad en relación con los otros. Esta voz amplía el foco desde la justicia abstracta hacia la atención a vínculos y contextos. Integrar ambas miradas en el aula enriquece el discernimiento ético y evita sesgos de género o de poder. En proyectos de convivencia, la ética del cuidado se expresa en reconocimiento, empatía y reparación. La combinación de justicia y cuidado fortalece la paz positiva como práctica cotidiana. Esta síntesis nutre la evaluación con indicadores de argumentación y de sensibilidad relacional (Gilligan, 1982; Kohlberg, 1984).

Las estrategias didácticas incluyen dilemas contextualizados, círculos de diálogo y acuerdos con seguimiento. La voz estudiantil participa en la construcción de normas y en su revisión periódica. Esta corresponsabilidad estimula desarrollo moral y compromiso cívico. La escuela se convierte en comunidad de práctica ética. En este marco, la Cátedra ayuda a pasar de sanción a discernimiento y de obediencia a responsabilidad. Esta orientación fomenta autonomía y cooperación con base en razones públicas (Kohlberg, 1984; Gilligan, 1982).

Figura 1. Fundamentos Teóricos del Proceso de Enseñanza de las Ciencias Sociales



Integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales

La Cátedra de Paz presente en las Ciencias Sociales persigue como finalidad formar personas que trabajen y que se comprometan en la construcción de la cultura de paz y en la resolución pacífica de los conflictos. Para Muñoz (2015) “la Cátedra de Paz ha de ser un espacio pedagógico que ofrezca a los alumnos la reflexión en torno a los orígenes de la violencia y el desarrollo de habilidades de convivencia y diálogo.” (p. 45). De este modo, las Ciencias Sociales forman un espacio idóneo para la articulación de la Cátedra de Paz, atendiendo a su carácter interdisciplinario, lo que permite abordar la desigualdad, los conflictos sociales y la justicia. El tratamiento de estos contenidos en el currículo permite el desarrollo de algunas competencias ciudadanas básicas, como el respeto hacia la diversidad o la participación democrática.

Uno de los aspectos más importantes en la posibilidad de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales es la pedagogía crítica de Freire, quien señala la necesidad de una reflexión crítica desde la cual poder erigirse en acción con la que abrazar y transformar la realidad social. Freire (1970) afirma que “la educación que promueve la paz no puede ser una educación neutral, sino que debe llevar a los estudiantes a analizar las estructuras sociales que crean opresión y violencia.” (p. 98). De esta manera, las Ciencias Sociales se convierten en un espacio que permite problematizar los conflictos históricos y actuales, realizar un análisis crítico de las narrativas dominantes y proponer alternativas al servicio de la paz y del respeto por los derechos humanos.

A su vez, la formulación de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales ha de relacionarse con metodologías participativas y contextualizadas. Ciertamente, como apunta Salazar (2018) “la paz debe estar relacionada con las realidades locales del alumnado para que pueda comprender cómo se produce la paz en su contexto inmediato.” (p. 72). Esto significa, entre otras cosas, el uso de estudios de caso, la búsqueda de los conflictos locales e históricos y los proyectos comunitarios de diálogo y reconciliación. En ese sentido, la Cátedra de Paz se constituye en un eje transversal del ámbito de Ciencias Sociales y se convierte en una herramienta transformadora que prepara al alumnado para que sea, a su vez, constructor de la sociedad.

Por su parte, Contreras (2025) hace hincapié en que hay que modelar en el alumnado actitudes que reconozcan la receptividad, el interés, la empatía, la capacidad emocional, la predisposición a participar, la capacidad de reflexión, el diálogo, la expresividad, el respeto, la creatividad y la atención hacia todo tipo de iniciativas que favorezcan la construcción de la paz. En este sentido, la Cátedra de Paz se ha presentado como el lugar adecuado para la formulación de competencias básicas, pues permite que la juventud pueda tomar un compromiso activo y responsable como ciudadanos, ayudándoles a entender mejor los conflictos sociales, políticos y culturales que los rodean y contribuyendo de manera productiva y propositiva a la vida democrática de sus comunidades.

Figura 2 .Integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales



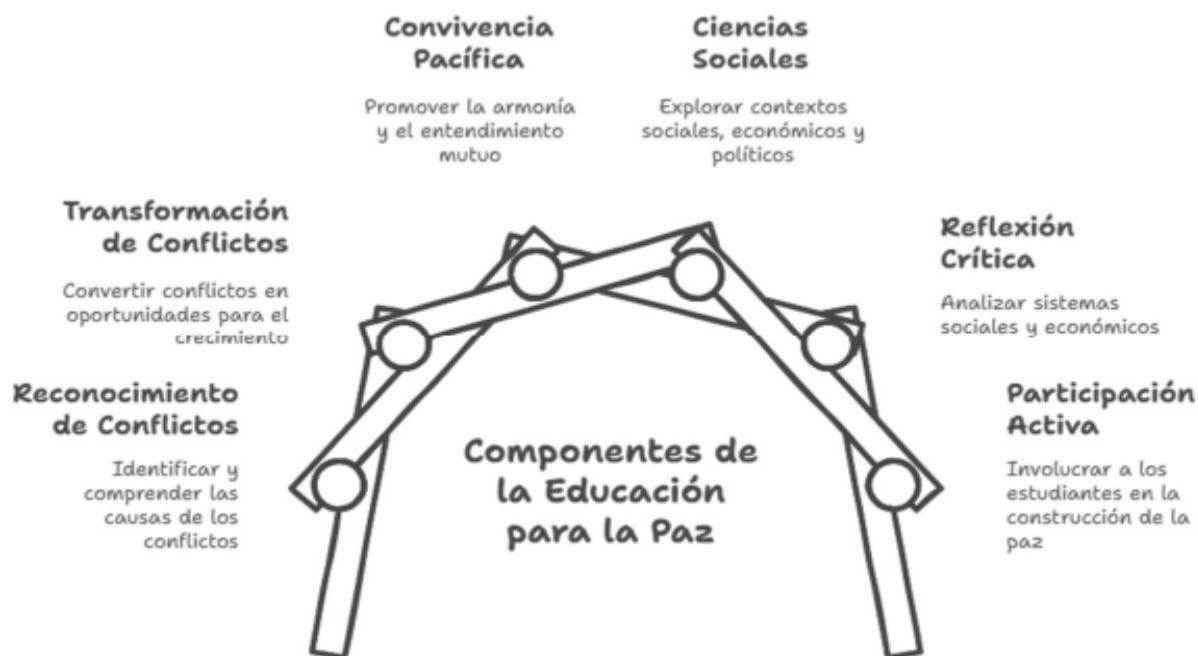
Educación para la paz y las Ciencias Sociales

La Educación para la Paz tiene como meta educar a aquellas personas que sean capaces de identificar, entender y transformar los conflictos en sus diferentes contextos, de manera que promueva un tipo de convivencia pacífica. Galtung (1996) afirma que "la paz no es simplemente la ausencia de guerra, sino la presencia de ciertas condiciones sociales y culturales que facilitan el entendimiento, la cooperación y la justicia." (p.19). En el ámbito de las Ciencias Sociales, esta consideración es fundamental para que el alumnado tome conciencia de las causas que están muy por debajo de los conflictos sociales, políticos y económicos, y de la forma en que al hacerlo propicia una forma de intervención en torno a posibles soluciones equitativas y respetadas.

Las Ciencias Sociales, al abordar temas relacionados con la historia, la política, la economía o la cultura, se convierten en un espacio muy necesario cuando intentamos captar las claves que generan paz o violencia. La introducción de la Educación para la Paz, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, permite un análisis de las estructuras que incitan hacia la violencia y la exclusión. Según el autor Escobar (2003) "la enseñanza de la paz no debe ser un concepto abstracto, ha de transformarse en un proceso activo que nos lleve a la reflexión y la acción en los contextos locales y globales." (p. 62). Este tipo de enseñanza invita a los alumnos a realizar un proceso de significación y construcción de un futuro pacífico, aceptando con ello las relaciones que existen entre las distintas dimensiones sociales y políticas que engloban los conflictos. De este modo, los alumnos, mediante la reflexión crítica de los sistemas sociales y económicos, desarrollan las competencias necesarias para identificar las desigualdades y cuestionar las injusticias que se perpetúan en la sociedad. De ahí que una participación activa es fundamental para la Educación para la Paz en el ámbito de las Ciencias Sociales. Para Rodríguez (2010) "la paz ha de ser vivida y experimentada, no enseñada con la transmisión de conceptos." (p. 47). En esta línea, las actividades de aula han de integrar prácticas de resolución pacífica de los conflictos, el análisis de casos e incluso la realización de proyectos de aula que estimulen la cooperación y el entendimiento. Las Ciencias Sociales, por la naturaleza de su carácter interdisciplinar, se presentan como un ámbito muy propicio para

desarrollar este tipo de competencias, logrando de este modo que los alumnos hagan una práctica del proceso de construcción de la paz en el marco de su entorno social y político. De este modo, se facilita no solo el desarrollo académico sino la formación en individuos comprometidos con la creación de sociedades justas y pacíficas.

Figura 3. Componentes de la Educación para la Paz



Bases legales

La Declaración Universal de los Derechos Humanos sostiene que el derecho a la educación es fundamental para un desarrollo integral del ser humano y el fortalecimiento de la paz mundial. El artículo 26 no solo subraya la importancia de garantizar el acceso a una educación libre y gratuita para toda la población, sino que también establece que debe ser capaz de promover el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. En el contexto de la Cátedra de la Paz en la Educación, es un artículo de gran relevancia ya que la educación se entiende como una herramienta poderosa para la construcción de una sociedad pacífica. Para la puesta en práctica de este mandato es necesaria la garantía de un acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, sin excepciones, y un diseño de la

educación que promueva valores como la tolerancia, la comprensión y la cooperación. Al aplicar estos principios en los currículos educativos y en la práctica diaria, se crea el tejido social y se va creando un entorno mundial en el que los derechos y las libertades pueden concretarse en la práctica.

Art. 26: La Declaración Universal establece que toda persona tiene derecho a la educación. Esta debe ser gratuita y obligatoria al menos en nivel o en niveles primaria y secundaria. La educación técnica, profesional o en el ámbito de la educación superior debe estar basada en el mérito y ser accesible para todas las personas. Art. 28: La Declaración Universal de los Derechos Humanos instituye, a su vez, que "toda persona tiene derecho a un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se puedan hacer plenamente efectivos". Este texto legal hace evidente la importancia de trabajar en un contexto que garantice el desarrollo pleno de los derechos humanos, lo que se torna fundamental en el contexto de la cátedra de la paz en la enseñanza. Integrar este aspecto en el currículo repercute en la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones al tiempo que promueve la educación para la paz y se va instaurando una cultura de paz y respeto.

La Constitución Política de Colombia de 1991 expresa categóricamente en el Art. 22 que "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento". Este principio básico reconoce la paz como un derecho de carácter primordial para todos los ciudadanos, lo cual permite evidenciar su carácter indivisible e inalienable en el contexto constitucional. La inclusión de este artículo pone de manifiesto el compromiso del Estado colombiano hacia la paz, su construcción y su mantenimiento, no como un ideal, sino como una obligación que bien puede ser atribuida al Estado, pero también a quienes lo componen, a cada uno de sus ciudadanos.

Art. 41: La Constitución Política de Colombia de 1991 establece que: "Los ciudadanos tienen derecho a participar en la formación y el ejercicio del poder político". En el contexto de la cátedra de la paz, este artículo pone de manifiesto el deber de formar ciudadanos que sean capaces de ejercitar los principios democráticos y participativos, pero también de involucrar a los estudiantes en la práctica de los mismos. La inclusión de una cátedra de la paz en el currículo no solo promueve la

formación integral de los jóvenes en valores de paz, de convivencia pacífica y resolución de conflictos, sino que también fomenta la participación activa de los jóvenes en la vida pública.

Art. 70: de la Constitución Política de Colombia de 1991 establece que "El Estado protegerá la propiedad intelectual por el tiempo y mediante las formalidades que la ley determine". Aunque este artículo se refiere principalmente a la protección de los derechos de autor y la propiedad intelectual, su espíritu de resguardo y valoración del conocimiento puede relacionarse con la cátedra de la paz. La inclusión de esta cátedra en los currículos educativos es un signo del compromiso con la preservación y difusión de conocimientos que forman parte de la cultura de la paz y del diálogo.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Artículo 2º, en el que se encuentran los fines de la educación en el contexto de la cátedra de la paz, destaca el desarrollo de unas competencias ciudadanas orientadas hacia la convivencia pacífica y la democracia misma. Este artículo es importante porque pretende incluir estos objetivos entre los contenidos curriculares. Art. 5: La objetividad educativa que plantea la Ley General de Educación establece que los fines educativos son "el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante" y que todos ellos contribuyan a la formación integral en valores humanos y, además, a fomentar una habilidad analítica, reflexiva, crítica y el respeto a los valores patrios.

Art. 92. La educación como formación del estudiante: La educación debe propiciar el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, el acceso a la cultura, el conocimiento técnico y científico y la formación en valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos. Todo ello en el marco de una actividad que permita al estudiante realizar una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. El Decreto 1860 de 1994, propuesto en Colombia, establece la creación y la implementación de la cátedra de paz para los currículos educativos colombianos. El presente decreto se hace eco de la necesidad de dar a conocer y promover una cultura de paz y de resolución pacífica de los conflictos de los alumnos y alumnas, y de hacerlos objeto de estudio en la enseñanza.

Administración, Inspección y Vigilancia: en los Artículos 146-172 el Estado tiene el deber de desarrollar la máxima inspección y vigilancia del sistema educativo, la cual

incluye también la garantía de la calidad y cobertura de la educación. Según los lineamientos marcados por la Ley General de Educación, cada institución educativa tiene que elaborar e implementar los recursos precisos para la formación integral de sus educandos/as, lo que deberá hacerse de acuerdo con los preceptos del desarrollo integral y armonioso de los mismos.

Ley 1098 de 2006 - Código de la Infancia y la Adolescencia, Artículo 1: Es el propósito de la Ley 1098 de 2006, con la cual se determina el Código de la Infancia y la Adolescencia, garantizar que los niños, las niñas y los adolescentes de Colombia tengan un desarrollo integral y también el respeto de todos sus derechos. En el contexto de la cátedra de la paz, el artículo mencionado subraya el compromiso de las instituciones educativas, de favorecer el desarrollo de un ambiente en el que los jóvenes ejecuten sus propuestas y reflexiones en torno al desarrollo de la paz, los valores de la convivencia pacífica y el abordaje de los conflictos.

La base legal que respalda la integración de la Cátedra de la Paz en las Ciencias Sociales es fundamental para garantizar la implementación de una educación orientada a la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, especialmente en sus Artículos 26 y 28, establece que la educación debe ser accesible y debe promover valores de paz y respeto, lo cual es crucial para que los currículos educativos incluyan la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y responsabilidades. En Colombia, la Constitución de 1991, a través de los Artículos 22, 41 y 70, refuerza la paz como un derecho y un deber, vinculando la formación educativa con el ejercicio democrático y la participación activa de los estudiantes en la construcción de una sociedad justa. Estos marcos legales proporcionan un respaldo para la integración de la Cátedra de la Paz en el contexto de las Ciencias Sociales, permitiendo que los estudiantes comprendan la importancia de la paz no solo como un concepto abstracto, sino como un derecho fundamental que debe ser cultivado en el día a día.

Además, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1860 de 1994 son esenciales para la integración de la Cátedra de la Paz, ya que establecen la importancia de fomentar la convivencia pacífica y la formación en valores ciudadanos dentro del sistema educativo. Estos marcos legales orientan la educación hacia el

desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo el respeto por los derechos humanos y la resolución de conflictos. La Ley 1098 de 2006, que protege los derechos de la infancia y la adolescencia, también refuerza la necesidad de un entorno educativo que fomente estos valores, asegurando que los jóvenes aprendan a convivir de manera pacífica. Al incorporar estas bases legales en la investigación, se establece la importancia de la Cátedra de la Paz no solo como una asignatura, sino como una estrategia pedagógica integral que contribuya a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz y la justicia social.

A la base normativa ya expuesta se le puede dar continuidad articulando las obligaciones internacionales con los desarrollos específicos del ordenamiento colombiano que convierten la educación para la paz en mandato exigible y operacionalizable en los currículos. En el plano internacional, además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales consagra en su artículo 13 el derecho a la educación y fija su orientación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, lo cual justifica que los planes de estudio incorporen propósitos claros de cultura de paz y ciudadanía democrática evaluables en el aula.

El Comité DESC, mediante la Observación General 13, precisó las cuatro dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que deben guiar las políticas y prácticas escolares, criterio que permite derivar indicadores verificables para la integración de la Cátedra de la Paz en Ciencias Sociales, por ejemplo, en términos de contenidos pertinentes, metodologías activas y evaluación formativa con enfoque de derechos (Comité DESC, 1999; Naciones Unidas, 1966). En clave de infancia, la Convención sobre los Derechos del Niño estableció en su artículo 29 que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y el respeto por los derechos humanos, y el Comité de los Derechos del Niño desarrolló en su Observación General 1 los fines de la educación, subrayando la participación, la no discriminación y el interés superior, principios que dan sustento pedagógico y jurídico a la transversalización de la paz en el currículo (Comité de los Derechos del Niño, 2001; Naciones Unidas, 1989).

La actualización más reciente del marco internacional la aporta la Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la paz, los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible, aprobada en 2023 y difundida en 2024 como el instrumento normativo global que orienta cómo debe usarse la educación para lograr una paz duradera. Este texto no se limita a principios generales, sino que delimita competencias, enfoques pedagógicos y mecanismos de seguimiento que los Estados deben adaptar a sus contextos, lo que habilita a las instituciones educativas para traducir esos referentes en secuencias didácticas, rúbricas e indicadores de desempeño ciudadano dentro de las Ciencias Sociales (UNESCO, 2024; UNESCO, 2024).

En términos de gobernanza, la Recomendación revisada hereda y actualiza la de 1974 sobre educación para la comprensión, la cooperación y la paz, de modo que existe continuidad histórica y a la vez un mandato renovado que enfatiza ciudadanía mundial, sostenibilidad y evaluación basada en evidencias, aspectos especialmente útiles cuando la escuela busca documentar avances en clima democrático y resolución dialogada de conflictos (UNESCO, 1974/2023). Estas disposiciones internacionales, al ser de referencia para la política pública, legitiman que los proyectos de área en Ciencias Sociales incorporen metas explícitas de cultura de paz con criterios públicos y procedimientos de evaluación periódicos.

En el orden interno, el punto de apoyo central es la Ley 1732 de 2014, que estableció la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. El Decreto 1038 de 2015 la reglamentó, declaró su obligatoriedad en preescolar, básica y media, habilitó la expedición de lineamientos curriculares por parte del Ministerio de Educación y dispuso que, a partir de 2016, el ICFES incorporara en Saber 11 la evaluación de logros correspondientes a la Cátedra en el componente de Competencias Ciudadanas.

Este último punto es decisivo para anclar la integración en Ciencias Sociales, pues vincula los contenidos y las prácticas de aula con un sistema nacional de evaluación que ya reconoce desempeños ciudadanos, lo que facilita diseñar

instrumentos y rúbricas coherentes con la política sectorial (Congreso de Colombia, 2014; Presidencia de la República, 2015; Normograma, 2015). Complementariamente, el Ministerio publicó orientaciones pedagógicas y de gestión con desempeños, secuencias y sugerencias de integración al PEI y al plan de estudios, materiales que respaldan la planeación por proyectos, la deliberación regulada y la evaluación formativa, y que pueden adaptarse a los contextos institucionales sin perder coherencia con la normativa (MEN, 2015a; MEN, 2015).

Ahora bien, la Cátedra de la Paz no opera en el vacío, sino en un ecosistema jurídico que incluye el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. La Ley 1620 de 2013 y su Decreto 1965 reglamentario definieron estructuras, responsabilidades, comités escolares de convivencia, rutas de atención y lineamientos mínimos para los manuales de convivencia. Esta arquitectura institucional es la que hace posible sostener en el tiempo las prácticas de paz en el aula, y conectar la evaluación de aprendizajes ciudadanos con la gestión de clima escolar y las medidas restaurativas.

Integrar la Cátedra en el área de Ciencias Sociales exige, por tanto, que el plan de estudios converse con el manual de convivencia, los comités y los protocolos, de manera que las actividades de aula y los acuerdos de curso tengan reconocimiento y trazabilidad en la institucionalidad escolar (Congreso de Colombia, 2013; Presidencia de la República, 2013; Red Académica, 2021). En la misma línea, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas constituyen el referente de contenidos y desempeños que articulan conocimiento, habilidades y actitudes para la vida democrática; su uso como insumo para objetivos, criterios e instrumentos asegura coherencia entre el énfasis de paz positiva y la formación ciudadana exigida por el Estado (MEN, 2004/2006).

La coherencia vertical entre el bloque constitucional y la legislación sectorial fortalece el fundamento de la integración. La Constitución de 1991 reconoce en el artículo 22 que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, y en el artículo 41 ordena la enseñanza de la Constitución y la instrucción cívica, lo que legitima dedicar tiempos curriculares a la formación democrática, a la deliberación y a la resolución pacífica de conflictos en el marco de Ciencias Sociales. Aunque el artículo 70 se refiere de manera directa al fomento y acceso a la cultura y la ciencia, su espíritu

de protección, producción y circulación del conocimiento avala estrategias pedagógicas que valoran saberes, expresiones y bienes culturales asociados a la memoria, la diferencia y la reconciliación, dimensiones clave de la cultura de paz.

La Ley 115 de 1994 fijó fines, objetivos por niveles y áreas que incluyen explícitamente la formación en valores, el respeto a los derechos y la participación democrática, y sustenta que la Cátedra se integre transversalmente a la vida escolar. La Ley 1098 de 2006, como Código de la Infancia y la Adolescencia, obliga a garantizar entornos protectores y participación real de niños, niñas y adolescentes, por lo que la escuela debe asegurar prácticas pedagógicas que habiliten la voz estudiantil, la agencia y la reparación en caso de daño, componentes sustantivos de la paz positiva (Constitución, 1991; Congreso de Colombia, 1994; Congreso de Colombia, 2006).

Esta base legal se traduce en decisiones curriculares y evaluativas concretas. Primero, la planeación de Ciencias Sociales puede establecer resultados de aprendizaje ciudadanos por periodo, con indicadores derivados de los Estándares y de las orientaciones de Cátedra de la Paz, y conectados con el componente de Competencias Ciudadanas de las Saber 11. Segundo, los manuales de convivencia y los comités escolares deben incorporar procedimientos restaurativos y tiempos protegidos para círculos de diálogo, mediación y seguimiento, de modo que los proyectos de aula se articulen con la gobernanza institucional. Tercero, la evaluación debe ser predominantemente formativa, con rúbricas públicas que valoren diálogo, reconocimiento del otro, argumentación, acuerdos y responsabilidad compartida, todo ello en línea con los fines de la educación del artículo 13 del PIDESC y del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Cuarto, la documentación de evidencias cualitativas y cuantitativas debe alimentar procesos de mejora continua conforme a la Recomendación de la UNESCO de 2023, que pone énfasis en monitoreo, participación y pertinencia contextual (Comité DESC, 1999; Comité de los Derechos del Niño, 2001; UNESCO, 2024).

También, el Decreto 1075 de 2015 establece las pautas generales del sector educativo y destaca la importancia de formar en valores ciudadanos, resolver conflictos de manera pacífica y educar para la paz como pilares fundamentales del currículo. Además, el Decreto 1421 de 2017 asegura la inclusión educativa de las personas con

discapacidad, reconociendo la diversidad como un elemento clave para construir comunidades escolares más justas y solidarias. Por otro lado, la Ley 2216 de 2022 promueve la enseñanza de la historia de Colombia, fomentando la comprensión del pasado como una herramienta para la reconciliación, la identidad nacional y la memoria colectiva. En conjunto, estas normativas refuerzan el objetivo de la Cátedra de la Paz al promover una educación que forme ciudadanos comprometidos con la equidad, el respeto y la convivencia pacífica.

En compilación, la continuidad normativa internacional y nacional converge en un mandato claro: la Cátedra de la Paz no es un anexo, sino una estrategia pedagógica integral que debe integrarse en el área de Ciencias Sociales con objetivos, contenidos, metodologías e instrumentos de evaluación coherentes. La Declaración Universal, el PIDESC y la CDN cargan de contenido el derecho a una educación que promueva la paz y los derechos humanos, mientras que la Ley 1732 y su decreto reglamentario, junto con la Ley 1620 y el Decreto 1965, proveen los mecanismos institucionales y pedagógicos para hacerla efectiva en la vida escolar.

La actualización de la Recomendación de la UNESCO en 2023 ofrece criterios contemporáneos para la implementación y el seguimiento, y los Estándares de Competencias Ciudadanas y las orientaciones del MEN entregan herramientas didácticas listas para adaptar. Con este andamiaje, la investigación puede justificar de manera sólida la integración de la Cátedra en Ciencias Sociales y proponer una ruta de implementación y evaluación consistente con los marcos de derechos y con la política educativa vigente en Colombia (Congreso de Colombia, 2014; Presidencia de la República, 2015; MEN, 2015a; MEN, 2015b; UNESCO, 2024a).

SECCIÓN III

SENDERO METODOLÓGICO

La naturaleza de la investigación configura el asunto de este epígrafe y contempla las técnicas y los procedimientos puestos en práctica a la hora de recoger la información, teniendo siempre como punto de referencia el cuidado por los objetivos propuestos. El método que se pone en práctica en este caso es el de entrevistas semiestructuradas, que combina las preguntas de los cuestionarios predeterminados con la posibilidad de profundizar en relación con una determinada respuesta, hecho que convierte este método en particularmente útil para conocer las percepciones y las experiencias subjetivas de los participantes, permitiendo obtener datos ricos y contextualizados. También se verifica la validez de los instrumentos que se utilizan, lo que permite garantizar que son válidos y fiables en las circunstancias específicas del estudio.

Naturaleza del estudio

Paradigma

Desde el punto de vista epistemológico, los paradigmas son esenciales para comprender las ciencias, así como otras disciplinas, tal como plantea Kuhn (1962) quien define el paradigma como “un conjunto de prácticas que son características de una disciplina científica en un tiempo dado.” (p. 23). Funciona como un marco orientador de cómo se ha de llevar a cabo la investigación, la interpretación de datos, la definición de un problema y la validación de la solución. Según este autor, los cambios en los paradigmas no suceden gradualmente, sino a partir de “revoluciones científicas”, cuando el paradigma existente no puede explicar adecuadamente los fenómenos observados y es sustituido por uno nuevo que logra ofrecer una mejor comprensión del mundo.

Siguiendo lo anterior, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, dado que un paradigma científico se entiende como un principio basado en “distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones

matrices, que generan y controlan el pensamiento” (Morín, 1984, pp. 62-63); de manera que influye no solo en la constitución de teorías, sino también en la generación de discursos dentro de una comunidad científica específica. El paradigma interpretativo enfatiza los significados y las interpretaciones que los individuos otorgan a su realidad social, considerando que estas construcciones subjetivas son esenciales para comprender las dinámicas humanas en contextos específicos. Dicho paradigma, por tanto, prioriza el estudio de contextos culturales, históricos y simbólicos en los que se desarrollan las prácticas humanas, permitiendo una comprensión más rica y matizada de los fenómenos estudiados. En términos más precisos, el paradigma interpretativo se basa en la idea de que la realidad social no es un hecho objetivo y fijo, sino más bien una construcción que surge de la interacción humana y de los significados que las personas crean en su vida diaria.

Desde este punto de vista, el investigador no está en busca de leyes universales, sino que se enfoca en entender cómo las personas experimentan, interpretan y dan sentido a su mundo, reconociendo que estas interpretaciones están influenciadas por su historia, sus experiencias y su contexto sociocultural. Como menciona Schwandt (1994), el paradigma interpretativo parte de la premisa de que “comprender la acción humana implica captar los marcos de significado a través de los cuales los actores interpretan su realidad” (p. 118), lo que subraya la importancia del sentido subjetivo. Por lo tanto, este paradigma ve el conocimiento como un proceso dinámico, dialógico y situado, donde el investigador también se reconoce como parte del fenómeno que estudia, adoptando una postura reflexiva que le permite interpretar las diversas voces, perspectivas y significados que emergen en el contexto de la investigación.

Enfoque de la investigación

En este sentido propuesto, el estudio integrará la modalidad cualitativa de Taylor (2019), poniendo el foco en comprender la experiencia humana no sólo desde las acciones y las percepciones individuales, sino también a partir de los contextos sociales y culturales en los que éstas se producen; es decir, permite comprender cómo el ser humano da sentido a su vida, a sus relaciones y a su entorno, considerando que las interpretaciones que se hacen de la vida, de uno mismo y del entorno están

influidas por las estructuras sociales y los marcos culturales ante los que se encuentran. Según Taylor (2019) "La modalidad cualitativa centra su interés en entender la experiencia humana desde una perspectiva más holística, en la medida en que para una comprensión social deben considerarse los contextos sociales y culturales en los que las personas se desarrollan." (p. 45).

Esta cita pone de manifiesto que el estudio cualitativo no puede ceñirse a la observación de fenómenos separados, sino que ha de atender al desarrollo de los procesos en toda su complejidad, dado que las personas interactúan continuamente con su vida cotidiana y su entorno, es decir, que para entender de verdad una experiencia humana es necesario considerar los factores sociales, culturales, históricos y contextuales que influyen en ella y por eso es necesario estudiar las experiencias humanas desde el contexto que las produce. A su vez, Salazar (2020) expresa que lo social es el resultado de individuos que lo producen y lo viven, de forma que no basta con ofrecer explicaciones objetivas, puesto que el mundo social no puede entenderse como un mundo que está regido por las leyes universales. Las realidades son vistas de distinta manera por cada sujeto y grupo, no se pueden reducir a un plano cartesiano ni a una tabla porcentual, ya que la sociedad es un conjunto de significantes y significados, son esos los que constituyen la realidad.

Por lo tanto, este estudio se valdrá del enfoque cualitativo para analizar cómo los participantes interpretan sus vivencias y experiencias dentro de los contextos que los rodean, incluyendo las normas sociales, tradiciones, expectativas familiares o de su grupo de pertenencia o la mediación de los medios de comunicación, etc. Este modelo de análisis cualitativo permite, por tanto, ahondar en el conocimiento de los fenómenos a investigar, tomando no solo la información brindada por los 'informantes', sino también los significados asignados por los sujetos y cómo son influenciados por el contexto en que se encuentran y cómo, por otro lado, esa significación también incide en la manera en que se relacionan con el mundo.

Así pues, el enfoque cualitativo también se ha convertido en una herramienta de interés. Para Sampieri (2006) un enfoque es "el conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno." (p. 9). En el caso del enfoque cualitativo, resulta especialmente pertinente, porque se ocupa de los fenómenos desde

la visión de quienes los están viviendo, descubriendo patrones, analogías y/o diferencias entre sus experiencias y significaciones. Se ocupa, además, de comprender e interpretar la realidad educativa a través de la mirada y la significación de las personas que la viven. En la educación se hace necesario un análisis profundo de realidades específicas para comprender, desde los propios referentes de los participantes, el significado de eventos, fenómenos, comportamientos y acciones.

Método de la investigación

La fenomenología como método ofrece un abordaje a la investigación de los fenómenos humanos de forma clara y completa, a partir de las experiencias vividas y los significados subjetivos que los individuos asignan a su realidad. A diferencia de otros métodos que tienden a objetivar y generalizar los datos, la fenomenología busca comprender cómo los sujetos perciben y viven sus experiencias desde su propia perspectiva. Por ello, en este estudio se adoptará el método fenomenológico desde la perspectiva de Schutz (1971) quien “sostiene que los métodos fenomenológicos pueden ser usados con gran éxito en el ámbito empírico, particularmente cuando se recurre a la ‘espera eidética’ con el propósito de demostrar el carácter apriorístico de la fenomenología, tanto en su deber como prima philosophia como en su uso como psicología fenomenológica.” (p. 122).

Delos Reyes et al. (2019) consideran a Schutz un “filósofo de las Ciencias Sociales” por el énfasis que otorga a los fundamentos fenomenológicos que sustentan la sociología comprensiva de Max Weber. Su crítica a las ideas de Weber y Husserl resalta la importancia de la sociología en su pensamiento. Según Emanuel (2017), la fenomenología social de Schutz tiene como cometido la descripción de los elementos constantes de la interacción subjetiva que dan sentido a la vida cotidiana, tomando de la filosofía de Husserl algunos de sus conceptos centrales, como la intencionalidad o la percepción.

Desde un enfoque epistemológico, la fenomenología se establecería entre el racionalismo y el empirismo; así, los/las investigadoras podrían reflexionar de manera consciente sobre sus experiencias, de tal forma que el proceso interpretativo tiene

como propósito describir la realidad sin separar la mente de los objetos. La visión de Husserl en la fenomenología se expresa en las acciones que, conectando al sujeto con su entorno y el tiempo, dan lugar a una experiencia integrada del mundo y del presente. Desde esta línea de trabajo se puede profundizar en las estructuras del significado y las interpretaciones individuales, lo que permite ofrecer una mejor y más matizada comprensión del fenómeno que se estudia. Incorporando esta metodología fenomenológica se obtiene una visión completa de las experiencias y de los significados que constituyen el objeto mismo de la investigación; esta indagación pone de manifiesto la experiencia y la interpretación significativa del mundo y la construcción social del conocimiento.

En este sentido el método fenomenológico de Schutz es significativo porque da cuenta de cómo las personas interpretan y comprenden su propia realidad social desde las experiencias y contextos vividos; a ello se suma la importancia de las experiencias vividas y cómo éstas informan la construcción del conocimiento, lo cual se aprecia desde esa necesidad de una educación para la paz que contemple las visiones y experiencias individuales del alumnado. De esta manera el paradigma interpretativo y el método fenomenológico se dan la mano en ese intento de lograr una visión global que permita conseguir una mejor comprensión en la integración de la Cátedra de Paz en el ámbito educativo, desde la que los docentes entren de manera más real en los alumnos, acercándose a ellos; así se promoverá el diálogo y la reflexión mutua y la adquisición de competencias emocionales y sociales esenciales para la convivencia pacífica y respetuosa.

Fases de la investigación

La metodología del presente estudio de investigación está fundamentada en las fases que plantea la fenomenología de Alfred Schutz. Este autor sostiene que los métodos fenomenológicos son muy válidos en el campo empírico, sobre todo si se acude a la “espera eidética”, entendida como una forma de asegurar la captura de la esencia de la experiencia a priori. De este modo, el enfoque adoptado en este trabajo permite describir a fondo los acontecimientos y procesos que tienen lugar en el escenario investigado, ofreciendo una visión detallada y matizada de la realidad. La

metodología aquí adoptada se ajusta a los principios fenomenológicos de Schutz, con el propósito de alcanzar una comprensión profunda y esencial del fenómeno estudiado.

Fase descripción eidética

La propuesta de descripción eidética, planteada por Schutz, entiende la necesidad de ir más allá de las evidencias, identificando las estructuras básicas de las experiencias humanas. Como el propio autor plantea en este sentido, “el propósito de la descripción eidética es el de aislar y definir las invariantes estructurales de las experiencias subjetivas que componen el mundo social” (Schutz, 1974, p. 44). De este modo se requiere abstraer lo universal y lo compartido de las vivencias individuales, lo que permite dar explicación a la pregunta de cómo se organiza y sostiene la “realidad” social.

En el plano formativo, esta fase es fundamental para la incorporación de la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues pone de manifiesto los principios universales en torno a la paz y la relación con el conflicto, lo que permite trazar el marco desde el que los educadores pueden construir un currículo que no solo recoja y retome estos principios destacados, sino que lo haga en sintonía con las vivencias compartidas del alumnado, favoreciendo así una cultura de la empatía y del respeto en el ámbito académico.

Fase marco ontológico

El Marco Ontológico de Schutz nos ofrece una reflexión profunda sobre cómo los individuos interpretan la realidad a través de sus propias experiencias, creando así su "mundo vivido". Según Schutz, las personas actúan en un "mundo de la vida" que no es solo físico, sino que está lleno de significados, interpretaciones y relaciones interpersonales. Como él señala en 1974, "el sentido de la acción humana se entiende no solo desde una perspectiva externa, sino desde la comprensión subjetiva de los actores" (p. 16). Este enfoque resalta la importancia de la fenomenología y cómo la conciencia humana organiza y da sentido a nuestro entorno social. Así, el Marco Ontológico se convierte en un elemento clave para estudiar cómo, a través de sus interacciones y percepciones, los individuos construyen una realidad compartida.

Schutz nos invita a ver el mundo no como un objeto estático, sino como un proceso dinámico de interpretación y reconstrucción constante.

La integración de la Cátedra de la Paz, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, encuentra un punto de convergencia con el Marco Ontológico de Schutz al explorar cómo las personas, mediante sus interacciones y percepciones, crean realidades compartidas. En el contexto de la paz, este proceso interpretativo se vuelve fundamental, ya que la comprensión y resolución de conflictos dependen de cómo los actores sociales asignan significados a sus experiencias. La Cátedra de la Paz, al fomentar una educación basada en el diálogo y el entendimiento mutuo, se alinea directamente con la idea de Schutz de que el sentido de las acciones humanas solo se comprende plenamente cuando se consideran las perspectivas subjetivas de los individuos involucrados.

Fase interpretación comprensiva

La interpretación comprensiva, tal y como se propone en Schutz, puede entenderse como la manera en que los individuos intentan comprender las acciones de los otros a partir de sus intenciones, experiencias y significados subjetivos. "La comprensión de la acción humana no es simplemente una reconstrucción de causas, sino una interpretación de significados" (Schutz, 1971, p. 22). Este planteamiento se aleja de aquellas explicaciones causales y objetivas, centrándose en las motivaciones internas y en la manera en que los actores significan sus propias prácticas.

En este sentido, la interpretación comprensiva se relaciona directamente con la Cátedra de la Paz, ya que esta promueve la necesidad de comprender las acciones, las intenciones y los puntos de vista de los otros en situaciones de conflicto. De este modo, tal y como lo señala Schutz, una resolución pacífica exige reconocer e interpretar intenciones y significados subjetivos. Este enfoque no solo permite atender las causas externas del conflicto, sino que también otorga visibilidad a las experiencias personales que lo alimentan, abriendo las puertas al diálogo y a la construcción de soluciones fruto del entendimiento mutuo. Así, la interpretación comprensiva constituye un fundamento clave para la consolidación de una cultura de paz, que valore las perspectivas individuales y busque el consenso plural.

Escenario e informantes clave

Los escenarios (o contextos mediante los cuales se desarrolla el estudio) y los informantes clave requieren un cuidado fundamental en el rigor, puesto que los escenarios son determinantes a la hora de conformar el entorno y las condiciones donde tienen lugar las interacciones. Así, pues, será un marco contextual que tiene la capacidad de transformar la investigación, determinando, al mismo tiempo, el modo de selección y el acceso a las personas informantes. Por su parte, los informantes clave, son los que van a permitir la aportación de miradas o enfoques muy relevantes en los que se dará forma al área de estudio. La elección de los informantes clave, basada en criterios, hace posible que aporten un valor o una pertinencia en el área de estudio que nos interesa. En todo caso, tanto los escenarios como los informantes clave van a dar sentido a la recogida y a la interpretación de los datos en la investigación cualitativa, de tal modo que sea crucial una planificación de los encuentros y de los modos que le sirvan para dar sentido a los datos de la investigación cualitativa.

En la investigación cualitativa, el rigor metodológico implica una consideración cuidadosa de los escenarios en los que se lleva a cabo el estudio y de los informantes clave que proporcionan información esencial. Los escenarios no solo definen el contexto en el que se desarrollan las interacciones, sino que también influyen en la selección de los participantes y en la manera en que se recopilan y se interpretan los datos (Creswell, 2018, p.75).

Esta visión enfatiza la necesidad de integrar sistemáticamente un contexto y unos participantes para obtener una profunda y matizada comprensión del sujeto de estudio. Al conjuntar el análisis minucioso del escenario en el cual se realiza la investigación con la elección acertada de los informantes clave, el investigador tiene la oportunidad de captar la complejidad y sutilezas del fenómeno investigado. Los escenarios constituyen el espacio en el que se desarrollan las interacciones y, con ello, fundamentan el modo en el que los sujetos perciben y experimentan los acontecimientos. Los informantes clave contribuyen, a su vez, con visiones diferenciadoras y contextuales del acontecimiento. Es así como el contexto y las personas investigadas conjugan sus posibilidades para que los hallazgos reflejen de un modo preciso la realidad vivida por los sujetos y, a la vez, posibiliten una lectura más rica y contextualizada de los datos cualitativos.

En este sentido, el escenario es el espacio donde se desarrolla la investigación que incluye las posibilidades de acceso al lugar de la investigación, así como las características de los participantes y los recursos que van a ser definidos durante la planificación de la investigación. En el presente estudio, el escenario general se halla en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe, Huila. Esta institución de carácter oficial, situada en la zona urbana, presenta una modalidad mixta en jornada de mañana. La población escolar toma como punto de partida a los niños que empiezan su educación preescolar a los cinco años e incluye a jóvenes que ingresan en el grado sexto, cuya edad media varía entre los 10 y 11 años, finalizando su educación media entre los 18 y 19 años.

Figura 4. Institución Educativa María Auxiliadora Guadalupe-Huila



Fotografía tomada por la autora (Pantoja, 2025).

Por ende, la teoría y los objetivos de la investigación implican una reflexión profunda que va a establecer la elección de contextos y de informantes. A medida que se va indagando en el fenómeno que se investiga, resulta capital mantener una reflexión continua sobre la definición, el abordaje y el análisis del objeto de investigación. Siguiendo lo anterior, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, dado que un paradigma científico se entiende como un principio basado

en “distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices, que generan y controlan el pensamiento” (Morín, 1984, pp. 62-63); de manera que influye no solo en la constitución de teorías, sino también en la generación de discursos dentro de una comunidad científica específica.

El paradigma interpretativo se define como una perspectiva epistemológica que concibe la realidad social como una construcción subjetiva, dinámica y dependiente del significado que los individuos otorgan a sus experiencias. Desde este enfoque, el conocimiento no se descubre, sino que se interpreta a partir de las percepciones, valores, creencias y prácticas de los actores sociales inmersos en un contexto específico. Este paradigma privilegia la comprensión profunda de los fenómenos humanos, pues asume que las acciones y discursos solo pueden entenderse dentro de los marcos culturales, históricos y simbólicos que les dan sentido. En consecuencia, la investigación interpretativa se orienta a describir, comprender e interpretar significados, antes que a establecer generalizaciones universales o leyes causales.

Tabla 1. Caracterización de los Informantes Clave

Código	Informantes	N°	Características
ES1	Estudiantes	3	Estudiantes del grado noveno, con dificultades académicas, residencia en el municipio mayor a dos años.
ES2			Estudiantes del grado noveno, con dificultades académicas, residencia en el municipio mayor a dos años.
ES3			Estudiantes del grado noveno, con dificultades académicas, residencia en el municipio mayor a dos años.
D1	Docentes de área	3	Docentes del área de Ciencias Sociales que orienten o hayan orientado clase en grado noveno, antigüedad en la institución de un año o mayor a un año.
D2			Docentes del área de Ciencias Sociales que orienten o hayan orientado clase en grado noveno, antigüedad en la institución de un año o mayor a un año.
D3			Docentes del área de Ciencias Sociales que orienten o hayan orientado clase en grado noveno, antigüedad en la institución de un año o mayor a un año.

Nota. *Elaboración propia.*

Técnica e instrumentos para la recolección de la información

En la investigación, la elección de técnicas e instrumentos de recolección de datos es crucial para asegurar la obtención de información precisa y relevante. García (2022) destaca que “las técnicas e instrumentos de recolección de datos son fundamentales en la investigación para garantizar la obtención de información precisa y relevante;

entre las más utilizadas se encuentran las entrevistas y la observación participante." (p. 102). Estas herramientas permiten al investigador acceder a datos detallados y específicos, facilitando así una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En el proceso de recolección de información se utilizará la entrevista semiestructurada. Para Martínez (2009) "la entrevista como técnica de recolección de información es relevante en tanto que el investigador, a partir de ella, tiene que responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo, por lo cual los detalles son importantes." (p.121). Las entrevistas cualitativas son flexibles y adaptativas, puesto que le dan a la persona que investiga la posibilidad de poder acercarse al objeto de estudio. En esta entrevista el entrevistado comparte su experiencia personal, proporcionando una perspectiva única y profunda. La entrevista se lleva a cabo a partir de conversaciones naturales y fluidas, donde el investigador va introduciendo progresivamente nuevos temas y/o preguntas con el fin de poder ayudar a los participantes a explorar y expresar sus opiniones respecto al fenómeno objeto de estudio.

Por lo tanto, se aplicará una entrevista semiestructurada (en la cual se utilizará el guion de entrevista como principal instrumento de investigación para el estudio del mismo), con el objeto de abordar el estudio de investigación "*Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales*" en los estudiantes/as de básica secundaria de la I.E. María Auxiliadora. La entrevista semiestructurada puede llevarse a cabo debido a su flexibilidad para poder profundizar en los pensamientos, en las percepciones y en las experiencias de los estudiantes, de los docentes y de los directivos docentes, a la vez que se controla que se traten los temas clave sobre la cátedra de paz y su transversalidad. El guion de entrevista servirá de hilo conductor de la entrevista, pero este también va a abrir espacio a que las opiniones de las personas participantes puedan salir a lo largo de la conversación, creando un clima propicio para que los estudiantes reflexionen sobre cómo la enseñanza de la paz influye en su vida escolar y en las relaciones sociales con los compañeros y compañeras.

Asimismo, Yuni y Urbano (2006) sostienen la importancia de la técnica de la observación, puesto que esta otorga la oportunidad de realizar un análisis pormenorizado y un acercamiento directo sobre los hechos o los fenómenos de la

realidad objeto de estudio. Estos autores definen, por otro lado, la observación para la investigación social como el acercamiento a la realidad a través del guion de la observación, lo que favorece la relación entre el fenómeno observado y las teorías sustantivas que fundamentan la investigación.

Entre las características fundamentales de la observación científica, se puede apuntar que la recolección de información está basada en las percepciones sensoriales del investigador. Esto significa realizar el estudio de los fenómenos en su estado natural y en su contexto, y esto supone una comprensión más completa de los mismos. A su vez, esta técnica es importante para poder observar, identificar y estudiar fenómenos que pueden tener relación con el objeto de estudio, lo que nos garantiza poder comprobar la realidad del fenómeno desde una aproximación más concreta y contextualizada a la realidad que se investiga.

Criterios de rigor de la investigación cualitativa

Rodríguez y colaboradores (2005) señalan que la calidad de la investigación interpretativa no puede evaluarse únicamente con los criterios convencionales de validez y fiabilidad. En este caso, la calidad de la investigación interpretativa deberá obedecer a unos criterios específicos propuestos por Guba y Lincoln (1998), los cuales son: la credibilidad, la transferibilidad, la consistencia y la neutralidad. Estos criterios permiten una evaluación más adecuada de la investigación cualitativa. La credibilidad se refiere al valor de verdad de los resultados, que se evaluará en función de su capacidad para explicar casos negativos y de la coherencia existente entre los diferentes puntos de vista. La transferibilidad indica que los diversos resultados puedan ser aplicados a otros contextos similares. La consistencia implica que el estudio puede replicarse con resultados similares, mientras que la neutralidad asegura que los resultados no estén influenciados por intereses o sesgos del investigador, garantizando así la objetividad y la fiabilidad de los hallazgos. El rigor científico de la investigación es esencial para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Entre los aspectos éticos tomados en cuenta en esta investigación son los requeridos por el Manual UPEL (2025), para el desarrollo de la información están el consentimiento informado respetando el principio de la autonomía de los sujetos al

participar de manera voluntaria. Asimismo, se toma en cuenta el derecho a la renuncia, relacionado con el derecho a prescindir de su participación en la investigación. Otro aspecto es el principio de justicia y equidad donde se garantiza el respeto a la opinión y postura de los participantes sin discriminación. Seguidamente, la protección de los sujetos participantes, relacionado con el anonimato, la protección y la integridad de los participantes, y, por último, la práctica investigativa, en el que se garantiza que el investigador se aleje de toda práctica cuestionable.

Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de la información, basado en el enfoque fenomenológico, es fundamental para interpretar la experiencia vivida de los participantes, y en este estudio, se implementarán entrevistas semiestructuradas para profundizar en el fenómeno en cuestión. Estas entrevistas permitirán a los participantes expresar sus experiencias de manera abierta, lo que facilitará la comprensión de los significados que atribuyen a su realidad. Además, la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permitirá adaptar las preguntas según las respuestas, favoreciendo la emergente interpretación de los fenómenos de forma más rica y detallada.

Este enfoque permite acceder a la comprensión profunda de las percepciones y significados de los individuos en un contexto específico, siendo la flexibilidad de la entrevista semiestructurada un componente esencial para guiar la conversación sin perder la espontaneidad de los participantes” (González-Pérez et al, 2022, p. 58).

En la fenomenología, en este caso, la esencia es explorar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, donde la información se analiza y el investigador desempeña un papel crucial al interpretarla en su contexto y subjetividad. Un procedimiento que no solo consiste en recolectar información, sino también en reflexionar sobre las vivencias y percepciones de los participantes, considerando sus peculiaridades significativas. El investigador que realiza el análisis debe dejar de lado sus juicios previos para permitir que emerjan los significados y las experiencias de las personas involucradas, lo cual requiere una postura de apertura y empatía. Esto facilita una comprensión más profunda de las experiencias humanas y resalta la importancia de los contextos personales y sociales en la construcción del conocimiento.

SECCIÓN IV

LOS HALLAZGOS

El análisis de los hallazgos de la presente investigación se estructura a partir del proceso interpretativo derivado del método fenomenológico, orientado a comprender las experiencias, percepciones y significados que docentes y estudiantes atribuyen a la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. En coherencia con el paradigma interpretativo y con los fundamentos epistemológicos expuestos en el sendero metodológico, esta sección presenta la emergencia de categorías y subcategorías producto de la triangulación de información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, revisión documental y el ejercicio analítico desarrollado en el software ATLAS.ti, el cual permitió organizar, codificar y profundizar en la construcción de sentidos desde la voz de los informantes. Esta etapa representa el núcleo comprensivo de la investigación, en tanto la fenomenología exige retornar a la experiencia vivida para describirla en su complejidad, sin reducirla a juicios preconcebidos o interpretaciones externas, tal como lo plantea Schütz (1971) al señalar que la realidad social solo puede entenderse desde los significados que los sujetos construyen en su cotidianidad.

En esta sección, los hallazgos se presentan siguiendo la estructura derivada de los objetivos específicos y de las bases teóricas del estudio, lo que permite mantener una coherencia interna entre el propósito develador de la investigación y la forma en que emerge la información. En primera instancia, se analizan las concepciones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la integración de la Cátedra de la Paz, explorando sus fundamentos pedagógicos, las formas en que seleccionan y relacionan los contenidos, la manera en que incorporan el contexto sociocultural de los estudiantes, así como los procesos que favorecen el pensamiento crítico. Esta aproximación inicial posibilita comprender los cimientos desde los cuales se resignifica la enseñanza de la paz y se configuran las prácticas pedagógicas actuales en la Institución Educativa María Auxiliadora.

Seguidamente, se profundiza en las formas de integración de la Cátedra de la Paz en el aula, examinando la presencia de principios, estrategias, actividades y

condiciones institucionales que posibilitan o dificultan el proceso. En esta dimensión se abordan los recursos didácticos empleados, los mecanismos de convivencia escolar, las barreras curriculares, el fomento de valores ciudadanos y la presencia de prácticas pedagógicas que intentan promover la participación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Esta mirada integral permite comprender no solo cómo se enseña la Cátedra de la Paz, sino también cómo se vive, se practica y se apropia desde la experiencia educativa.

Posteriormente, se avanza hacia la caracterización de la integración de la Cátedra de la Paz como fenómeno emergente dentro de la dinámica escolar, revelando las tensiones, continuidades y propuestas que surgen en la interacción entre docentes y estudiantes. Esta caracterización se sustenta en la identificación de patrones de sentido expresados por los informantes y en el análisis relacional efectuado mediante mapas de códigos y redes semánticas construidos con ATLAS.ti, los cuales permiten visualizar las conexiones conceptuales presentes entre categorías, discursos y vivencias. De esta manera, la integración de la Cátedra de la Paz aparece como un proceso transversal que articula contenidos, valores, prácticas comunitarias y significados simbólicos que se configuran en el marco de la educación básica secundaria.

Finalmente, la sección avanza hacia la teorización del fenómeno estudiado, en consonancia con el cuarto objetivo específico. La fenomenología exige elevar la comprensión desde la descripción de la experiencia hacia la construcción conceptual, lo que implica identificar los núcleos esenciales que estructuran la vivencia pedagógica de la paz, reconocer las categorías de sentido que la sostienen y plantear los principales aportes teóricos emergentes. Este momento interpretativo permite trascender la evidencia empírica para generar significados más amplios sobre la enseñanza de la paz en las Ciencias Sociales, ofreciendo elementos para el fortalecimiento pedagógico y la reformulación de prácticas educativas más integrales, contextualizadas y humanizantes.

En suma, esta sección constituye un ejercicio hermenéutico que otorga voz a los informantes, respeta la complejidad del fenómeno educativo y responde al compromiso epistemológico, ético y metodológico asumido por la investigación. A través de un

análisis profundo y detallado, se presentan los hallazgos que emergen de las experiencias vividas por docentes y estudiantes, permitiendo comprender cómo se integra Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza, qué significados adquiere en la dinámica escolar y cuáles son las proyecciones que se desprenden para la transformación educativa en el contexto colombiano actual.

Categoría 1: Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales

Descripción general de la categoría 1-Enfoques pedagógicos

La categoría “Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza” emergió del análisis fenomenológico de los discursos de docentes y estudiantes, al evidenciarse patrones reiterados en la manera como los participantes comprenden la enseñanza de las Ciencias Sociales y la integración de la Cátedra de la Paz. Esta categoría se construyó a partir de unidades de significado asociadas a los fundamentos pedagógicos que orientan la práctica docente, la selección de contenidos curriculares, la incorporación del contexto sociocultural del estudiantado y las estrategias empleadas para promover el pensamiento crítico en el aula. Su relevancia radica en que configura el marco epistemológico y metodológico desde el cual se estructuran las experiencias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación ciudadana, ética y convivencial.

En coherencia con lo planteado en el marco teórico, la enseñanza de las Ciencias Sociales demanda un andamiaje pedagógico que trascienda la transmisión de información y favorezca la comprensión crítica de la realidad. Este principio, reiterado por autores como Freire (1997) y Giroux (2003), se reflejó con claridad en los discursos de los docentes, quienes destacaron la necesidad de trabajar desde la reflexión, la interpretación del entorno y el análisis de fenómenos sociales contemporáneos. De igual manera, los estudiantes manifestaron reconocer esta orientación, enfatizando que las Ciencias Sociales “les enseñan sobre la vida, la convivencia y la realidad social”, reafirmando que la asignatura no se limita a contenidos históricos, sino que proporciona herramientas para la comprensión del presente.

El análisis mediante ATLAS.ti permitió identificar patrones de sentido que agrupan las experiencias de ambos actores en torno a la enseñanza como un proceso

contextualizado, relacional y crítico. Los códigos asociados a “fundamentación pedagógica”, “selección de contenidos”, “contexto del estudiante” y “pensamiento crítico” mostraron una alta densidad de conexiones entre sí, reforzando la idea de que los enfoques pedagógicos en Ciencias Sociales se construyen desde la interacción entre lo curricular, lo experiencial y lo socioemocional. Estas relaciones se reflejan posteriormente en la red semántica que acompaña el análisis.

Figura 5. Red semántica de la categoría 1 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 1 (Docentes)

La enseñanza de las Ciencias Sociales, comprendida desde la mirada de los docentes participantes, se configura como un proceso profundamente vinculado a la formación integral del estudiante, a la construcción de ciudadanía crítica y al desarrollo de capacidades analíticas que permitan leer e interpretar la realidad social. Esta categoría agrupa las percepciones expresadas por los tres docentes entrevistados y revela un conjunto de prácticas pedagógicas que, aun con sus particularidades individuales, convergen en la idea de que las Ciencias Sociales deben trascender la simple transmisión de contenidos para constituirse en un escenario de reflexión, diálogo y comprensión del mundo. El análisis permite identificar cómo los docentes

conciben su labor desde fundamentos teóricos diversos como el constructivismo, la educación en derechos humanos y la pedagogía crítica y cómo esas orientaciones influyen en la selección de contenidos, la incorporación del contexto de vida de los estudiantes y la promoción del pensamiento crítico.

En este sentido, el discurso docente se alinea con los planteamientos de Freire (1997), quien sostiene que la educación debe ser un proceso problematizador y liberador, en el que el sujeto no memoriza pasivamente, sino que se reconoce como constructor de sentido y participante activo de su realidad. Asimismo, se relaciona con los lineamientos establecidos para la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015), que plantean la formación ciudadana, el análisis crítico y el desarrollo de competencias para la convivencia como elementos esenciales del proceso educativo. De acuerdo con estos marcos, los docentes entrevistados asumen una postura pedagógica que busca desarrollar habilidades para comprender, cuestionar y transformar el entorno, lo cual se refleja ampliamente en sus intervenciones.

- **Subcategoría 1. Fundamentación pedagógica (Docentes)**

Los fundamentos pedagógicos mencionados por los docentes evidencian un énfasis marcado en la reflexión crítica, la comprensión social y la formación ciudadana como ejes articuladores de su práctica. La (D1) expresa que su enseñanza se apoya en “la reflexión crítica, la comprensión social de la realidad y la ciudadanía activa”, orientaciones que utiliza para acercar los contenidos a la cotidianidad de los estudiantes y evitar una enseñanza memorística o descontextualizada. Este planteamiento coincide con la pedagogía crítica, que entiende al estudiante como un sujeto capaz de construir interpretaciones y transformar su entorno mediante la toma de conciencia. El énfasis en “utilizar el conocimiento de las ciencias sociales para la cotidianidad” revela una comprensión didáctica que busca que los aprendizajes no permanezcan en la abstracción, sino que se proyecten en la vida diaria del estudiantado.

El (D2), por su parte, fundamenta su práctica en el enfoque de derechos humanos y en las orientaciones normativas del Ministerio de Educación. En sus palabras, declara que sigue “la ley de educación, las propuestas del ministerio, porque la paz es un tema fundamental para la sociedad”. Esta perspectiva se inscribe en un

enfoque jurídico-ético, donde la formación para el respeto de la dignidad humana y la justicia se convierte en el punto de partida del quehacer pedagógico. El vínculo con su formación como especialista en derechos humanos refuerza la idea de que su práctica se dirige a la comprensión de la paz como un derecho, pero también como un proyecto político y social.

Finalmente, el (D3) menciona que su fundamento central es partir “del conocimiento previo del estudiante” y fomentar la participación como condición para el análisis crítico. Su énfasis en la dimensión cognitiva y en la interacción social concuerda con los planteamientos del constructivismo social de Vygotsky, para quien el aprendizaje surge de la interacción con otros y del reconocimiento de las experiencias personales. En conjunto, los tres docentes configuran una visión pedagógica que integra elementos de la pedagogía crítica, la educación en derechos humanos y el constructivismo, evidenciando que la enseñanza de las Ciencias Sociales se concibe como un proceso reflexivo, dialógico y transformador.

- **Subcategoría 2. Selección de contenidos (Docentes)**

La selección de contenidos se caracteriza por una articulación entre los lineamientos curriculares DBA, estándares y pruebas externas y las necesidades, experiencias y saberes previos de los estudiantes. La (D1) señala que utiliza los DBA como guía, pero que ajusta la planificación “dependiendo de la edad, los saberes previos y desde dónde están los estudiantes”, para evitar que los contenidos se conviertan en información acumulativa sin conexión con la realidad. Esta perspectiva coincide con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, según la cual los nuevos conocimientos deben relacionarse con estructuras cognitivas existentes para ser interiorizados.

El (D2) también afirma: “utilizo los estándares curriculares y temas de los simulacros de las pruebas Saber. No obstante, su enfoque no se limita a la preparación para evaluaciones externas, sino que vincula estos contenidos con asuntos de actualidad, como las propuestas de gobierno o las problemáticas sociopolíticas. De esta manera, los contenidos se articulan con procesos de ciudadanía informada, en coherencia con los planteamientos de la UNESCO (2018) sobre educación para la ciudadanía global.

El (D3) selecciona sus contenidos a partir de “la realidad social en que viven los estudiantes”, dando prioridad a temas que emergen de sus relatos familiares, comunitarios o institucionales. Esta postura es coherente con la educación situada, que entiende el aprendizaje como un proceso social inscrito en prácticas culturales. El criterio predominante en la selección de contenidos es la relevancia social y contextual, lo que permite que los estudiantes encuentren sentido en lo que aprenden y desarrollen competencias para comprender problemas reales.

Análisis interpretativo de la categoría 1 (Estudiantes)

La comprensión de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de los estudiantes revela un proceso pedagógico que ellos perciben como significativo, cercano a su realidad y orientado al desarrollo de capacidades analíticas y sociales fundamentales. Para los estudiantes entrevistados, la enseñanza en esta área no se limita a la transmisión de contenidos históricos o geográficos, sino que se configura como un espacio donde dialogan sus experiencias, sus preguntas y su manera de interpretar el mundo. Cada estudiante reconoce que las prácticas docentes promueven el análisis crítico, el interés por la historia, la comprensión del contexto social y el fortalecimiento de valores relacionados con la paz y los derechos humanos.

Este conjunto de percepciones se enmarca en un tipo de aprendizaje experiencial que, según Kolb (1984), se construye a partir de la relación entre la experiencia concreta y la reflexión crítica. Los estudiantes no solo memorizan información, sino que la integran a partir de vivencias, realidades familiares y observaciones del entorno, lo que permite que el aprendizaje sea significativo y se relacione con su vida cotidiana. Asimismo, los lineamientos de la Cátedra de la Paz refuerzan esta visión, al plantear que la educación debe propiciar la reflexión sobre la convivencia, el respeto y el reconocimiento de la diferencia (MEN, 2015).

- **Subcategoría 1. Fundamentación pedagógica (Estudiantes)**

Los estudiantes conciben la enseñanza de las Ciencias Sociales como un proceso formativo que combina explicaciones claras, ejemplos contextualizados y actividades que fomentan la participación. La (ES1) afirma que la enseñanza “es buena porque hemos aprendido cosas del pasado y del presente, como migraciones, guerras y civilizaciones”, destacando la relevancia histórica y social de los contenidos

trabajados. Esta percepción evidencia que la fundamentación pedagógica incorpora elementos propios de la pedagogía crítica, donde los contenidos se presentan como herramientas para comprender los fenómenos sociales y no como simples datos para memorizar.

El (ES2), por su parte, resalta que la profesora “hace actividades para que participemos, como exposiciones, mapas de ideas y reflexiones”, lo que sugiere que la enseñanza se apoya en estrategias dialógicas y colaborativas. Esta descripción se alinea con los postulados del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999), que promueven la interacción como medio para construir conocimiento de manera compartida.

De igual forma, el (ES3) señala que el docente “explica bien y pone ejemplos que uno entiende fácilmente”, lo que muestra la importancia del uso de mediaciones pedagógicas ajustadas al nivel de comprensión del estudiante, elemento clave del enfoque constructivista. En conjunto, estas percepciones permiten inferir que los estudiantes reconocen una práctica docente fundamentada en la claridad conceptual, la participación activa y la relación entre contenido y realidad.

- **Subcategoría 2. Selección de contenidos (Estudiantes)**

Los estudiantes identifican que los contenidos trabajados en clase abarcan temas históricos, sociales, culturales y económicos que consideran relevantes y útiles para comprender el mundo. La (ES1) menciona que ha aprendido sobre “economía, geografía, historia, cultura, educación, derechos humanos y comercio”, evidenciando una selección de contenidos amplia y diversificada, que integra dimensiones estructurales de las Ciencias Sociales.

El (ES2) destaca temas como “la revolución industrial, las dos guerras mundiales, la guerra fría y la crisis del 29”, lo que revela que los docentes seleccionan contenidos que permiten analizar procesos históricos globales, pero que también fomentan la reflexión sobre sus implicaciones actuales. Esta selección favorece el desarrollo de habilidades para leer procesos históricos desde una perspectiva crítica y comparativa.

El (ES3) añade que ha aprendido sobre “historia, derechos humanos, paz y convivencia”, lo que confirma que los contenidos se articulan con los principios de la

Cátedra de la Paz, en coherencia con el Decreto 1038 (2015), que establece la inclusión de la paz, los derechos humanos y la convivencia como ejes formativos. La diversidad de contenidos mencionados por los estudiantes muestra que estos reconocen un currículo significativo, actualizado y conectado con problemáticas contemporáneas.

- **Triangulación interpretativa**

A continuación, se relaciona la Tabla donde se visualiza la perspectiva de docentes y estudiantes.

Tabla 1. Triangulación de la categoría

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Integración del contexto del estudiante	Consideran que las experiencias de los estudiantes son insumos fundamentales para el aprendizaje.	Identifican que los docentes usan ejemplos de su barrio, familia, territorio y experiencias propias.	Existe una relación pedagógica situada: el contexto es punto de partida para explicar contenidos, problematizar la realidad y abordar la paz.
Desarrollo del pensamiento crítico	Promueven análisis histórico–actual, investigación, lectura crítica, debates y reflexión.	Perciben que aprenden a analizar, cuestionar, debatir y comprender dinámicas de poder.	Las prácticas docentes generan auténticos procesos de pensamiento crítico, reconocidos explícitamente por los estudiantes. No hay brecha significativa entre intención pedagógica y vivencia estudiantil.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

En primer lugar, tanto docentes como estudiantes coinciden en que la fundamentación pedagógica se construye sobre la reflexión crítica, la ciudadanía activa y la comprensión de la realidad. Mientras los docentes declaran explícitamente que trabajan desde la pedagogía crítica y los derechos humanos, los estudiantes describen las clases como espacios donde participan, reflexionan y relacionan los contenidos con situaciones cotidianas. Esta coincidencia permite afirmar que el aula se constituye en un escenario dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente y no se impone de forma vertical.

En segundo lugar, la selección de contenidos no se percibe como un proceso rígido o exclusivamente curricular. Los docentes explican que parten de los DBA, estándares y criterios institucionales, pero ajustan los temas según la edad, los saberes previos y los intereses del grupo. La percepción estudiantil confirma este enfoque, pues reconocen que los contenidos les permiten comprender procesos históricos, económicos y sociales que encuentran sentido en su realidad cercana. Esta correspondencia demuestra que el currículo se resignifica en función de la pertinencia social y la realidad del estudiantado, aspecto fundamental en la educación para la paz.

Tabla 2. Categoría 1. Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Fundamentación pedagógica	“La reflexión crítica, la comprensión social de la realidad y la ciudadanía activa” (D1). Fundamenta su práctica en el enfoque de derechos humanos y en las orientaciones normativas del Ministerio de Educación (D2). A partir “del conocimiento previo del estudiante” (D3).	La enseñanza “es buena porque hemos aprendido cosas del pasado y del presente, como migraciones, guerras y civilizaciones” (ES1). La profesora “hace actividades para que participemos, como exposiciones, mapas de ideas y reflexiones” (ES2). El docente “explica bien y pone ejemplos que uno entiende fácilmente” (ES3).
Selección de contenidos	Utiliza los DBA como guía, pero ajusta la planificación “dependiendo de la edad, los saberes previos y desde dónde están los estudiantes” (D1). “Utilizo los estándares curriculares y temas de los simulacros de las pruebas Saber” (D2). Selecciona sus contenidos a partir de “la realidad social en que viven los estudiantes” (D3).	Ha aprendido sobre “economía, geografía, historia, cultura, educación, derechos humanos y comercio” ES 1. Destaca temas como “la revolución industrial, las dos guerras mundiales, la guerra fría y la crisis del 29” ES 2. Ha aprendido sobre “historia, derechos humanos, paz y convivencia” ES 3.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La tabla organiza dos núcleos que suelen estructurar la práctica en Ciencias Sociales: el sustento pedagógico que orienta la acción docente y los criterios mediante los cuales se priorizan contenidos. Esta disposición permite contrastar la lógica profesional (decisiones didácticas, intencionalidad formativa, coherencia curricular) con la

recepción estudiantil (relevancia percibida, claridad, conexión con experiencias). Además, favorece evidenciar si la enseñanza se sostiene en una perspectiva crítica-transformadora o si permanece en enfoques más informativos y prescriptivos. Presentada como cierre de la categoría, la síntesis ayuda a identificar consistencias y brechas entre lo que el docente declara y lo que el estudiante reconoce como práctica efectiva.

Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica

Descripción general de la categoría 2

La categoría “Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica” emergió como uno de los núcleos de sentido más significativos del análisis fenomenológico, al evidenciar que tanto docentes como estudiantes construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus realidades cotidianas, experiencias de vida, dinámicas familiares y condiciones socioculturales. En esta categoría convergen elementos asociados a la manera como el contexto del estudiante se convierte en un insumo pedagógico esencial para fortalecer la comprensión crítica, la lectura social del entorno y la capacidad de interpretar problemáticas contemporáneas desde una perspectiva reflexiva y situada.

Su relevancia radica en que permite comprender cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Cátedra de la Paz se articula con las vivencias que los estudiantes traen a la escuela, convirtiendo la experiencia educativa en un espacio donde convergen memorias familiares, experiencias comunitarias, tensiones territoriales, desigualdades, prácticas culturales y procesos de socialización. Este hallazgo se vincula directamente con los fundamentos teóricos del enfoque sociocrítico y de la pedagogía freireana, que resaltan la necesidad de educar desde la realidad concreta del sujeto, reconociendo que la lectura crítica del mundo antecede a la lectura de la palabra (Freire, 1997). De esta forma, la escuela deja de funcionar como un espacio descontextualizado y se transforma en un escenario donde se problematizan y resignifican las vivencias que marcan la vida de los estudiantes.

En coherencia con el marco teórico planteado, los docentes destacan que el contexto es el punto de partida para el desarrollo de la Cátedra de la Paz y las Ciencias

Sociales, ya que “no se puede hablar de paz ni de ciudadanía sin entender las condiciones de vida del estudiante, los lugares donde habita y los conflictos que lo atraviesan”. La integración de ejemplos tomados de la experiencia del estudiantado, relatos familiares, historias de la comunidad y problemáticas locales permite que los contenidos cobren sentido, generen identificación y activen procesos de reflexión profunda. Esta articulación entre teoría y vida cotidiana favorece la construcción de aprendizajes significativos que impulsan el pensamiento crítico y la comprensión ética de la realidad.

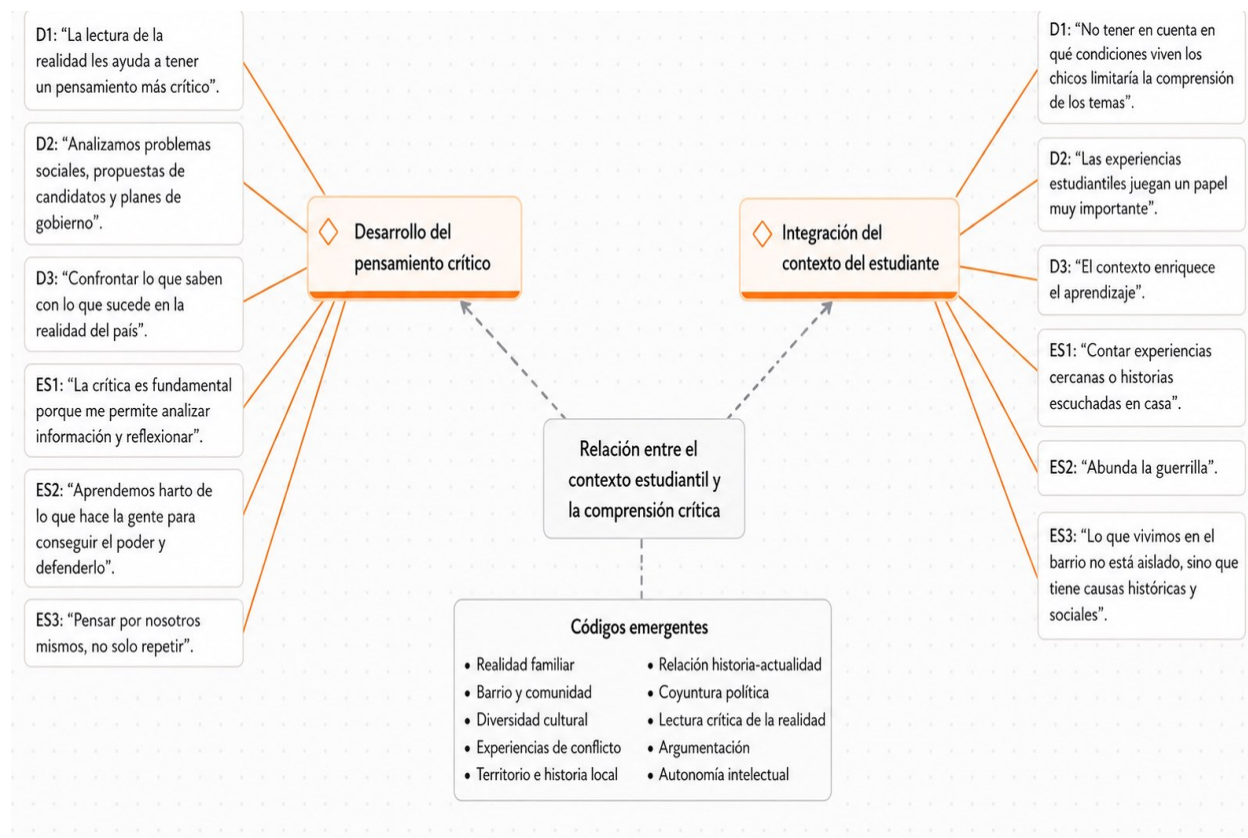
Del mismo modo, los estudiantes reconocen que su contexto es sistemáticamente integrado en las clases, especialmente cuando se analizan fenómenos como la violencia, los conflictos armados, las desigualdades, la convivencia escolar, las prácticas comunitarias o los procesos históricos. Señalan que sus docentes solicitan relatos personales, experiencias del barrio, problemáticas que ven en la comunidad o situaciones familiares, integrándolas a los contenidos curriculares para explicar conceptos como migración, conflicto, pobreza, derechos humanos o cultura. Esta metodología experiencial facilita la construcción de conexiones entre el conocimiento académico y la vida diaria, generando una comprensión crítica más sólida y cercana a su realidad.

El análisis realizado mediante ATLAS.ti permitió identificar patrones hermenéuticos donde la “integración del contexto del estudiante” y el “desarrollo del pensamiento crítico” emergen como subcategorías centrales. De un lado, el contexto se reconoce como material pedagógico vivo que aporta sentido a la enseñanza; del otro, el pensamiento crítico se posiciona como resultado del diálogo entre la experiencia y la teoría. Esta interacción configura una dinámica educativa que no se limita a transmitir contenidos, sino que promueve la problematización de las condiciones sociopolíticas que atraviesan a los estudiantes, impulsando procesos de análisis, deliberación ética y toma de postura frente a su entorno.

En síntesis, esta categoría evidencia que la relación entre contexto y comprensión crítica es constitutiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Cátedra de la Paz. De su integración depende que los estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos, comprender las causas de los fenómenos sociales que viven y

asumir una postura activa en la construcción de paz. Así, el aula se convierte en un espacio donde convergen experiencias, voces, memorias y reflexiones que, al ser puestas en diálogo, posibilitan la formación de ciudadanos críticos capaces de interpretar su realidad, cuestionarla y transformarla.

Figura 6. Red semántica de la categoría 2 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 2 (Docentes)

El análisis interpretativo de las voces docentes permitió identificar que la relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica constituye un eje transversal y determinante en la manera como se enseñan las Ciencias Sociales y la Cátedra de la Paz en la institución. La lectura del contexto aparece no solo como recurso metodológico, sino como fundamento pedagógico que orienta las decisiones didácticas, la selección de contenidos, el tipo de ejemplos utilizados y las estrategias para promover el pensamiento crítico. La experiencia del estudiante su procedencia, vivencias, condiciones familiares, dinámicas comunitarias y realidades territoriales es concebida por los docentes como un elemento imprescindible para que los

aprendizajes sean significativos y para que la reflexión sobre la paz y la convivencia no se reduzca a discursos abstractos.

En este sentido, los docentes coinciden en que el contexto es el punto de partida para la comprensión crítica, pues solo reconociendo las realidades que viven los estudiantes se puede desarrollar en ellos una lectura interpretativa de los fenómenos sociales. La (D1) destaca que es indispensable conocer “las condiciones de vida, los lugares donde habitan y las relaciones familiares y sociales que los atraviesan”, para abordar de manera responsable temas sensibles como conflicto, desigualdad, violencia o discriminación. Desde esta mirada, comprender el contexto no se reduce a recopilar datos, sino a interpretar cómo esas experiencias moldean percepciones, actitudes y expectativas, y cómo pueden transformarse pedagógicamente para promover procesos de análisis profundo.

El (D2) refuerza esta perspectiva al señalar que las experiencias estudiantiles, especialmente en un territorio con alta diversidad cultural y con antecedentes de conflicto, “juegan un papel muy importante” en la formación ciudadana. Para él, las izadas de bandera, las actividades comunitarias, las historias familiares sobre violencia o desplazamiento se convierten en insumos para reflexionar sobre la pluralidad identitaria y las tensiones sociopolíticas del país. Estos relatos permiten que los contenidos curriculares sobre paz, derechos humanos o democracia cobren mayor sentido y se integren a la realidad inmediata del estudiante, generando procesos de aprendizaje críticos y contextualizados.

Por su parte, el (D3) enfatiza que el contexto funciona como un espacio para la investigación activa, donde los estudiantes confrontan lo que saben con lo que viven. Desde su enfoque, analizar noticias, comparar eventos nacionales con situaciones del barrio o discutir experiencias comunitarias permite que los jóvenes reconozcan que los conflictos del país no son ajenos a su vida, sino que se expresan en dinámicas escolares y familiares. Esto favorece la formación de un pensamiento crítico que no se limita a repetir información, sino que problematiza las estructuras sociales, identifica injusticias y cuestiona discursos naturalizados sobre violencia o desigualdad.

Asimismo, los docentes reconocen que la articulación entre contexto y aprendizaje crítico es una estrategia ética y pedagógica para desarrollar sensibilidad

social, pues hablar de paz sin hablar de las realidades estudiantiles sería una contradicción. La (D1) sostiene que “no se puede trabajar la Cátedra de Paz sin tener en cuenta las historias que los estudiantes traen”, ya que esas vivencias son las que les permiten comprender la necesidad del diálogo, la empatía y la responsabilidad colectiva. El (D2) por su parte, considera que es en esa intersección entre experiencia y contenido donde los estudiantes descubren que la paz no es solo un concepto académico, sino una práctica cotidiana que exige reconocer al otro y comprender las causas estructurales de los conflictos.

Este análisis también permitió observar que los docentes integran el contexto para regular el clima emocional del aula, especialmente cuando se abordan temas sensibles. Reconocen que algunos estudiantes provienen de zonas con presencia de grupos armados o de entornos familiares complejos, por lo que es fundamental trabajar desde el respeto, el cuidado emocional y la escucha activa. Esta atención al mundo emocional del estudiante posibilita procesos de comprensión crítica más humanos, menos abstractos y más vinculados a la vida.

Finalmente, los docentes coinciden en que la comprensión crítica surge cuando el estudiante es capaz de relacionar teoría y experiencia, analizar causas y consecuencias, cuestionar discursos hegemónicos y reconocer su papel en la transformación de su comunidad. Esta visión se alinea con los planteamientos de Freire (1997), quien sostiene que la educación debe partir de la praxis, es decir, de la reflexión sobre la realidad concreta para transformarla. En esa línea, los docentes de la institución no solo enseñan contenidos, sino que forman sujetos capaces de leer su entorno, problematizarlo y desarrollar una conciencia social orientada a la convivencia pacífica.

- **Subcategoría 1. Integración del contexto del estudiante (Docentes)**

Esta subcategoría emerge como uno de los elementos más potentes en el discurso docente. Para los tres participantes, el contexto de vida del estudiante no es solo un referente, sino un insumo pedagógico fundamental. La (D1) señala que “no tener en cuenta en qué condiciones viven los chicos limitaría la comprensión de los temas”, y que conocer sus realidades le permite “tocar ciertos temas para que ellos comprendan su realidad un poco más”. Esta postura refuerza la idea de que la

educación es un acto situado, donde los contenidos se reinterpretan desde experiencias propias. El (D2) conecta la diversidad cultural con actividades como las izadas de bandera, indicando que los estudiantes provienen de contextos atravesados por diferencias étnicas, culturales y sociales, lo que enriquece la reflexión sobre ciudadanía y convivencia. Explica que estas experiencias “se desarrollan con los muchachos desde las diferencias étnicas y culturales que se presentan en nuestra sociedad”.

El (D3) enfatiza que el contexto “enriquece el aprendizaje” porque trae al aula experiencias reales de la sociedad. Para él, los testimonios de los estudiantes permiten comprender fenómenos sociales complejos, como violencia, discriminación o pobreza, desde una perspectiva vivencial y no únicamente conceptual. Esta integración del contexto se articula con los lineamientos de la Cátedra de la Paz, que promueven el reconocimiento de las realidades territoriales de los estudiantes como punto de partida para la educación para la convivencia.

- **Subcategoría 2. Desarrollo del pensamiento crítico (Docentes)**

El pensamiento crítico aparece como un pilar transversal del proceso de enseñanza. La (D1) explica que lo promueve mediante el análisis comparativo entre historia y actualidad, recordando que “la lectura de la realidad les ayuda a tener un pensamiento más crítico”. Su estrategia incluye preguntas problematizadoras, estudios de caso y análisis de información, lo cual favorece la comprensión de fenómenos sociopolíticos desde marcos contextualizados. El (D2) aborda el pensamiento crítico mediante el análisis de coyuntura política: “analizamos problemas sociales, propuestas de candidatos y planes de gobierno”. Esta aproximación sitúa al estudiante en el debate público y lo forma para la participación democrática, en coherencia con los postulados de la educación para la ciudadanía.

El (D3) por su parte, promueve el pensamiento crítico a través de la investigación activa: consultar noticias, contrastar fuentes y reflexionar sobre los discursos. Afirma que los estudiantes deben “confrontar lo que saben con lo que sucede en la realidad del país”, lo que fomenta un pensamiento autónomo y reflexivo. En conjunto, los tres discursos muestran que la enseñanza de las Ciencias Sociales se

orienta a formar sujetos críticos, capaces de comprender estructuras sociales, analizar discursos y tomar postura frente a problemáticas del entorno.

- **Síntesis interpretativa (docentes)**

La interpretación global de esta categoría permite concluir que los docentes entienden la enseñanza de las Ciencias Sociales como un proceso reflexivo, contextualizado y formativo de ciudadanía crítica. La fundamentación pedagógica se apoya en enfoques que articulan la comprensión social, los derechos humanos y el constructivismo, lo que da coherencia a la práctica docente. La selección de contenidos demuestra una intención clara de unir currículo y contexto, garantizando relevancia social. El contexto del estudiante se convierte en núcleo articulador del proceso educativo y en punto de partida para la reflexión.

Finalmente, el pensamiento crítico es asumido como meta fundamental, promovido mediante estrategias que vinculan historia, actualidad, análisis de discursos y participación activa. Este conjunto de elementos configura una comprensión integral de la enseñanza de las Ciencias Sociales, coherente con los enfoques contemporáneos de educación para la paz, educación en derechos humanos y construcción de ciudadanía.

Análisis interpretativo de la categoría 2 (Estudiantes)

El análisis de las voces estudiantiles permitió identificar que la relación entre el contexto personal y la comprensión crítica constituye un componente esencial en su proceso formativo. Los estudiantes reconocen que su realidad cotidiana familias, barrios, dinámicas comunitarias, experiencias de violencia o solidaridad, expectativas de vida y redes de apoyo se convierte en un punto de referencia fundamental para interpretar los contenidos de las Ciencias Sociales y para comprender el sentido de la Cátedra de la Paz. Desde su perspectiva, la clase adquiere relevancia cuando se vincula con lo que viven, observan o escuchan en su entorno inmediato, permitiéndoles establecer conexiones entre los fenómenos sociales y su propia experiencia de vida.

En primera instancia, los estudiantes destacan que sus docentes integran activamente el contexto a las explicaciones, a los ejemplos y a las reflexiones críticas que se realizan en clase. Señalan que es habitual que la profesora solicite relatos sobre

sus comunidades, problemáticas de sus barrios o vivencias familiares, y que esos relatos se conviertan en insumos para comprender conceptos como conflicto, desigualdad, migración, derechos humanos, convivencia o paz. Para la (ES1) la clase adquiere mayor profundidad cuando la docente invita a “contar experiencias cercanas o historias escuchadas en casa”, lo que transforma el contenido académico en una reflexión situada y significativa. Esta percepción muestra que la comprensión crítica emerge cuando el conocimiento escolar se ancla en la vida real del estudiante.

Asimismo, los estudiantes reconocen que su contexto es un elemento movilizador que influye directamente en su forma de interpretar los fenómenos sociales. El (ES2) señala que su historia personal marcada por la presencia de grupos armados en su región ha sido integrada en clase, especialmente cuando se analizan conflictos históricos o guerras contemporáneas. La comparación entre experiencias locales y procesos internacionales le permite comprender que los conflictos no son hechos aislados, sino fenómenos complejos que atraviesan la vida de las comunidades y afectan sus dinámicas sociales. Esta articulación entre contexto y contenido impulsa una comprensión crítica más profunda, al mostrar que la violencia, la explotación, el control territorial o las desigualdades son procesos interconectados con su realidad.

Por su parte, El (ES3) resalta que el docente le permite reconocer que “lo que vivimos en el barrio no está aislado, sino que tiene causas históricas y sociales”, impulsando una reflexión más completa sobre los problemas que enfrenta la institución y la comunidad. Esta afirmación revela que los estudiantes desarrollan pensamiento crítico cuando son capaces de identificar patrones, causas y consecuencias en las situaciones que les afectan, y cuando logran relacionarlas con procesos estructurales más amplios. Desde un enfoque fenomenológico, este hallazgo muestra que el contexto funciona como horizonte de sentido desde el cual los estudiantes interpretan el mundo y construyen significados.

De igual manera, los estudiantes expresan que la incorporación de su contexto en clase favorece el desarrollo de habilidades críticas como la argumentación, la interpretación de información, la reflexión ética y la toma de postura frente a problemáticas sociales. La (ES1) señala que los debates, diálogos y actividades de análisis les permiten cuestionar discursos, evaluar situaciones de injusticia y pensar en

alternativas de solución. El (ES2) y el (ES3) coinciden en que el ejercicio constante de opinar, confrontar ideas y relacionar experiencias con contenidos académicos los ayuda a pensar más allá de lo evidente, a identificar intereses ocultos en los discursos mediáticos y a examinar críticamente la información histórica y actual.

Otro elemento relevante es que los estudiantes perciben que comprender su contexto les permite transformar sus formas de relacionarse con los demás y fortalecer la convivencia escolar. Afirman que reflexionar sobre sus experiencias, reconocer emociones propias y ajenas, y analizar problemáticas cercanas promueve actitudes más empáticas, respetuosas y solidarias. Para ellos, la Cátedra de Paz no solo explica conceptos, sino que modifica comportamientos, enseña a manejar los conflictos de manera dialogada y motiva a ser más conscientes del impacto de sus palabras y acciones. Esto indica que la comprensión crítica del contexto no solo tiene efectos cognitivos, sino también éticos y socioemocionales.

Finalmente, los estudiantes coinciden en que la integración de su contexto en las clases les permite “ver sentido” al aprendizaje y comprender que la paz, la convivencia, los derechos humanos y la justicia social no son temas abstractos, sino dimensiones que atraviesan su vida diaria. Esta comprensión situada y reflexiva se alinea con los postulados de Freire (1997), según los cuales la conciencia crítica se construye cuando el estudiante analiza su realidad concreta, reconoce las condiciones que lo oprimen o fortalecen y se concibe como sujeto capaz de transformarla. En la institución, este proceso se evidencia en el interés de los estudiantes por participar en proyectos, asumir roles de liderazgo y reflexionar sobre el impacto de sus acciones dentro y fuera del aula.

- **Subcategoría 1. Integración del contexto del estudiante (Estudiantes)**

El contexto emerge como un elemento central en el proceso de aprendizaje, pues los estudiantes identifican que sus profesores usan las experiencias personales y las realidades territoriales como referencia para explicar los contenidos. La (ES1) afirma que la docente “toma mucho en cuenta la cultura y la geografía de sus estudiantes”, lo cual facilita que los contenidos se vuelvan relevantes y específicos. Esta percepción se alinea con la perspectiva de la educación situada, según la cual el

aprendizaje cobra sentido cuando se enmarca en los contextos sociales reales del estudiante (Lave & Wenger, 1991).

El (ES2) aporta un testimonio altamente significativo cuando expresa que en su territorio “abunda la guerrilla” y que la docente “relacionó eso con la Segunda Guerra Mundial” para explicar las dinámicas del conflicto y la guerra. Esta integración de la realidad local con procesos históricos globales evidencia una pedagogía crítica que reconoce la vivencia del estudiante como punto de partida para comprender conflictos y estructuras sociales. Por su parte, el (ES3) destaca que su docente “usa las cosas que pasan en el lugar donde vivimos para explicar los temas y hablar de convivencia”, mostrando que la integración del contexto no solo se relaciona con la enseñanza de contenidos, sino también con la formación ética y ciudadana. En conjunto, estas percepciones revelan que los estudiantes se reconocen como parte activa del proceso educativo, ya que sus experiencias se convierten en elementos interpretativos dentro de la clase.

- **Subcategoría 2. Desarrollo del pensamiento crítico (Estudiantes)**

Los estudiantes reconocen que la enseñanza de las Ciencias Sociales promueve la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la realidad. La (ES1) señala que “la crítica es fundamental porque me permite analizar información y reflexionar”, lo que evidencia procesos de alfabetización crítica donde se fomenta la capacidad de evaluar discursos y situaciones sociales.

El (ES2) destaca que en clase “aprendemos harto de lo que hace la gente para conseguir el poder y defenderlo”, lo que sugiere que el pensamiento crítico se orienta hacia la comprensión de dinámicas sociopolíticas, tal como lo propone la educación para la democracia. Este análisis de relaciones de poder es central en la pedagogía crítica, que busca que los estudiantes no acepten pasivamente las estructuras sociales, sino que comprendan sus causas y efectos.

El (ES3) menciona que su docente lo invita a “pensar por nosotros mismos, no solo repetir”, lo que demuestra que se desarrollan habilidades para construir interpretaciones propias y argumentadas. Estas percepciones muestran que el pensamiento crítico se promueve mediante debates, análisis de noticias, comparaciones entre historia y actualidad y actividades de reflexión, en coherencia con

la perspectiva de Schütz (1971), para quien la comprensión del mundo social se construye desde la interpretación activa del sujeto.

- **Síntesis interpretativa (estudiantes)**

El análisis de esta categoría desde la perspectiva estudiantil permite comprender que los estudiantes valoran profundamente la enseñanza de las Ciencias Sociales porque encuentran en ella un espacio de aprendizaje significativo, contextualizado y reflexivo. Reconocen fundamentos pedagógicos centrados en la claridad, la participación y la relación entre teoría y realidad. Identifican contenidos variados y pertinentes que les permiten comprender procesos sociales y desarrollar habilidades ciudadanas. Destacan la integración del contexto como un elemento esencial, porque sus experiencias personales y territoriales se convierten en recursos para el aprendizaje. Finalmente, perciben que el pensamiento crítico es un componente transversal que les permite analizar la información, reflexionar sobre el comportamiento humano y tomar decisiones éticas y responsables.

En conjunto, estas percepciones muestran que la enseñanza de las Ciencias Sociales, tal como la viven los estudiantes, se configura como una experiencia formativa que fortalece la comprensión del entorno, la capacidad de reflexión y el compromiso con la convivencia y la paz, en coherencia con los postulados de la Cátedra de la Paz y la formación ciudadana integral.

- **Triangulación interpretativa**

La triangulación constituye el proceso interpretativo mediante el cual se contrastan las voces de docentes y estudiantes, permitiendo identificar convergencias, divergencias y tensiones. Este procedimiento, coherente con la perspectiva fenomenológica, fortalece la validez del análisis y revela la estructura profunda del fenómeno educativo desde la experiencia vivida por ambos actores.

Tabla 3. *Triangulación de la categoría*

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Fundamentación pedagógica	Enfatizan reflexión crítica, ciudadanía	Perciben clases participativas, con	Coinciden en que la enseñanza no es memorística sino

	activa, derechos humanos y constructivismo.	ejemplos claros, actividades dinámicas y diálogo constante.	reflexiva y contextual. Los estudiantes validan que las prácticas docentes efectivamente promueven pensamiento crítico y participación.
Selección de contenidos	Basada en DBA, estándares, pruebas Saber e integración con la actualidad y el contexto del estudiante.	Reconocen temas amplios: guerras, economía, geografía, derechos humanos, cultura y convivencia.	Hay coherencia entre lo planificado por docentes y lo percibido por estudiantes. Los contenidos son relevantes, contextualizados y conectados con su experiencia.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La triangulación entre docentes y estudiantes revela una coherencia significativa entre la intencionalidad pedagógica expresada por los maestros y la manera en que los estudiantes viven, interpretan y resignifican la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta convergencia evidencia prácticas educativas consistentes con los enfoques actuales de formación ciudadana, educación crítica y la perspectiva situada que exige la Cátedra de la Paz.

La integración del contexto aparece como un punto de altísima convergencia. Los docentes consideran que las experiencias de vida de los estudiantes son esenciales para abordar temas como la guerra, la convivencia y la desigualdad. Los estudiantes, por su parte, relatan ejemplos en los que sus docentes vinculan los contenidos con vivencias familiares, territoriales y comunitarias, incluso en contextos marcados por el conflicto armado. Esta correlación evidencia un proceso pedagógico profundamente situado, donde la realidad local se convierte en mediación didáctica para comprender fenómenos sociales globales, coherente con la educación contextualizada que propone la Ley 1732 de Cátedra de la Paz.

Por otro lado, el pensamiento crítico es reconocido como un componente transversal. Los docentes afirman promoverlo mediante debates, análisis de noticias, comparaciones históricas y lectura del contexto. Los estudiantes confirman esta intención al manifestar que “la crítica es fundamental”, que aprenden a “pensar por sí

mismos” y que comprenden “cómo la gente obtiene y usa el poder”. En este sentido, la triangulación demuestra que la enseñanza de las Ciencias Sociales funciona como un escenario para desarrollar competencias analíticas, reflexivas y éticas que favorecen la comprensión de los problemas sociopolíticos.

La triangulación muestra que la enseñanza de las Ciencias Sociales es vivida por docentes y estudiantes como un proceso coherente, crítico y contextualizado. No se identifican rupturas significativas entre lo que los docentes declaran y lo que los estudiantes perciben; por el contrario, emerge una coincidencia profunda que valida la eficacia pedagógica del proceso. La categoría se consolida como un eje articulador de prácticas educativas orientadas a la construcción de ciudadanía crítica, la comprensión de la realidad social y el fortalecimiento de principios de convivencia y paz, elementos centrales en la formación de los adolescentes de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Tabla 4. *Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica*

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Integración del contexto del estudiante	“No tener en cuenta en qué condiciones viven los chicos limitaría la comprensión de los temas”, y conocer sus realidades le permite “tocar ciertos temas para que ellos comprendan su realidad un poco más” (D1). Conecta la diversidad cultural con actividades como las izadas de bandera, indicando que los estudiantes provienen de contextos atravesados por diferencias étnicas, culturales y sociales (D2). El contexto “enriquece el aprendizaje” porque trae al aula experiencias reales de la sociedad (D3).	La clase adquiere mayor profundidad cuando la docente invita a “contar experiencias cercanas o historias escuchadas en casa” (ES1). Mi historia personal marcada por la presencia de grupos armados en la región ha sido integrada en clase, especialmente cuando se analizan conflictos históricos o guerras contemporáneas (ES2). “Lo que vivimos en el barrio no está aislado, sino que tiene causas históricas y sociales” (ES3).
Desarrollo del pensamiento crítico	Promueve el análisis comparativo entre historia y actualidad, recordando que “la lectura de la realidad les ayuda	“La crítica es fundamental porque me permite analizar información y reflexionar” (ES1).

a tener un pensamiento más crítico” (D1). Aborda el pensamiento crítico mediante el análisis de coyuntura política: “analizamos problemas sociales, propuestas de candidatos y planes de gobierno” (D2). Los estudiantes deben “confrontar lo que saben con lo que sucede en la realidad del país”, lo que fomenta un pensamiento autónomo y reflexivo (D3).	“Aprendemos harto de lo que hace la gente para conseguir el poder y defenderlo” (ES2). La docente lo invita a “pensar por nosotros mismos, no solo repetir” (ES3).
---	--

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La tabla muestra que el contexto no opera como un elemento accesorio, sino como condición pedagógica para la comprensión social: los docentes lo asumen como criterio de selección y profundidad temática, mientras que los estudiantes lo reconocen como vía para conectar saber escolar y experiencia vivida. La inclusión de relatos familiares, historias barriales y experiencias asociadas al conflicto armado sugiere una enseñanza situada que habilita lecturas más complejas de la realidad. En ese marco, el pensamiento crítico se construye mediante contrastes historia–actualidad y análisis de coyuntura política, reforzando habilidades de interpretación, argumentación y autonomía intelectual. La correspondencia entre lo que el profesorado declara (confrontar saber y realidad nacional) y lo que el estudiantado percibe (pensar por sí mismo, analizar información, comprender dinámicas de poder) indica una mediación docente efectiva que convierte la experiencia social en insumo para la reflexión crítica.

Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de la Paz en Ciencias Sociales

Descripción general de la categoría 3

La categoría “Formas de integración de la Cátedra de la Paz en Ciencias Sociales” emergió como un núcleo analítico que evidencia cómo los docentes articulan los principios de paz, los derechos humanos y la convivencia escolar dentro del proceso de enseñanza. Su importancia radica en que permite comprender las prácticas

pedagógicas concretas mediante las cuales los profesores incorporan los lineamientos de la Cátedra de la Paz en el currículo, así como las metodologías empleadas para promover una lectura crítica, ética y reflexiva de la realidad social en el aula.

Desde el análisis fenomenológico, esta categoría agrupa dos procesos centrales: por un lado, la integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia, entendida como el uso intencionado de contenidos, reflexiones, discusiones y ejercicios formativos orientados a fortalecer la conciencia ciudadana y el reconocimiento del otro; y por otro, el despliegue de estrategias didácticas para integrar la Cátedra de la Paz, las cuales incluyen actividades participativas, análisis de casos, recursos audiovisuales, debates, proyectos colaborativos y el uso de experiencias vividas por los estudiantes como insumo para el aprendizaje significativo.

Los docentes resaltan que integrar la paz en Ciencias Sociales implica trascender la enseñanza tradicional y conectar los saberes disciplinares con la realidad de los estudiantes, especialmente en territorios marcados por desigualdades, conflictos o tensiones comunitarias. Este enfoque responde al marco teórico sociocrítico, que sostiene que la formación ciudadana debe partir de la comprensión profunda de los fenómenos sociales, políticos y culturales que afectan a la población escolar.

Asimismo, los hallazgos muestran que la incorporación de la Cátedra de la Paz se materializa tanto en contenidos explícitos (trabajo sobre derechos humanos, conflicto armado, ciudadanía, democracia) como en prácticas pedagógicas cotidianas (regulación emocional, diálogo, acuerdos de aula, resolución pacífica de conflictos). Esto evidencia que la paz no es tratada como un tema aislado, sino como un eje transversal que orienta la convivencia y la construcción de sentido ético dentro del proceso educativo. Finalmente, el análisis con ATLAS.ti permitió identificar la estructura semántica de esta categoría, evidenciando la relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales, los principios de paz y los recursos didácticos utilizados por los docentes para promover una formación ciudadana crítica.

Figura 7. Red semántica de la categoría 3 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 3 (Docentes)

La tercera categoría emergente aborda las formas mediante las cuales los docentes integran la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, revelando un entramado de prácticas pedagógicas que articulan principios éticos, estrategias didácticas y reflexiones situadas sobre la convivencia escolar y la realidad sociopolítica del país. Esta categoría recoge la experiencia vivida por los tres docentes entrevistados y permite comprender cómo se traducen los mandatos de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 en acciones pedagógicas concretas dentro del aula, configurando un escenario donde convergen la educación en derechos humanos, la formación ciudadana y la construcción de una ética de paz.

Desde la perspectiva fenomenológica, el análisis de esta categoría evidencia que la integración de la Cátedra de la Paz no se reduce a un componente curricular aislado, sino que adquiere sentido dentro del marco experiencial y relacional mediante el cual los docentes orientan sus prácticas. En este sentido, los hallazgos reflejan que los principios de paz, convivencia y derechos humanos no son presentados como conceptos abstractos, sino como experiencias significadas que se reinterpretan a través de dinámicas de aula, análisis de casos, trabajo colaborativo y diálogo crítico.

Esta articulación revela un modo particular de vivir la paz como experiencia educativa, donde docentes y estudiantes construyen conjuntamente valores, acuerdos y comprensiones sobre la realidad social. A continuación, se desarrollan las subcategorías que estructuran esta categoría interpretativa.

- **Subcategoría 1. Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia (docentes)**

Los docentes entrevistados coinciden en que los principios de la Cátedra de la Paz se integran al aula como elementos transversales de formación humana y ciudadana. Para la (D1) la paz se enseña “a través de estrategias de comportamiento” que permiten que los estudiantes comprendan que los contenidos “hacen parte de nuestra cotidianidad” y deben practicarse fuera del aula. Esta visión presenta la paz no como teoría, sino como ética encarnada en acciones cotidianas, postura que se alinea con los planteamientos de Lederach (2007), quien destaca la paz como una práctica relacional y sostenida.

La docente explica que se busca que los estudiantes “entiendan que lo que aprendemos acá es algo que ellos van a tener que poner en práctica afuera”, revelando que la paz se concibe como una competencia socioemocional y ciudadana que trasciende la escolaridad. Esta orientación coincide con el enfoque socioformativo que propone la Cátedra de la Paz, donde la formación para la convivencia implica desarrollar habilidades para gestionar emociones, resolver conflictos y asumir responsabilidad social. El (D2) especialista en derechos humanos, integra los principios de la paz desde un enfoque normativo–histórico. Afirma que cada periodo académico aborda preguntas como “qué es las ciencias sociales, qué es la cátedra de paz y quiénes se ocupan de ella”, complementadas con reflexiones sobre “la forma como cada gobierno utiliza esta rosa”, en alusión a la instrumentalización política del discurso de paz. Esta aproximación vincula el análisis crítico de los discursos gubernamentales con la comprensión ética de la paz, lo que permite a los estudiantes reconocer tensiones entre el ideal normativo y la práctica sociopolítica.

El (D3) por su parte, integra los principios de la paz mediante “casos de la problemática que ellos viven en diferentes campos sociales”, conectando experiencias

personales, conflictos escolares y dinámicas sociales más amplias. Su perspectiva evidencia que el análisis de casos y vivencias permite comprender los principios de paz como estructuras de sentido que se construyen desde la experiencia, coherente con el enfoque fenomenológico. En conjunto, la integración de los principios de paz emerge como un proceso situado, contextual y ético, que articula comportamientos, experiencias y análisis crítico de discursos sociales.

- **Subcategoría 2. Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de la Paz (docentes)**

El análisis de la segunda subcategoría muestra que los docentes utilizan un abanico de estrategias didácticas orientadas a la reflexión, la comunicación, la experiencia y la participación. La (D1) emplea recursos audiovisuales, imágenes, dibujos, pintura y dinámicas participativas, especialmente en grados menores, porque considera que estas herramientas “les ayudan a ver la cátedra de la paz como algo real, no solo como contenido”. Esta estrategia responde a la necesidad de generar aprendizaje significativo a través de mediaciones icónicas y experienciales, lo que coincide con las propuestas de la educación para la paz que promueven el uso de narrativas visuales para el desarrollo de empatía y comprensión contextual.

El (D2) recurre a estrategias basadas en referentes históricos y biográficos: lecturas y análisis de figuras como John Lennon y Martin Luther King, quienes representan luchas contra la discriminación, la guerra y la injusticia social. Señala que utiliza estas biografías “para mostrar modelos de resistencia pacífica y justicia social”, estrategia que se relaciona con el enfoque histórico-crítico, donde el aprendizaje parte de sujetos históricos que encarnan valores éticos. Además, combina estas actividades con vídeos, textos y reflexiones, lo cual amplía el repertorio de mediaciones y favorece la alfabetización crítica, entendida como la capacidad de leer el mundo desde múltiples fuentes.

El (D3) utiliza estrategias basadas en el pensamiento crítico y la reflexión: debates, análisis de noticias, investigación activa, estudios de caso y reflexiones escritas. Afirma que los estudiantes deben “confrontar por los valores que tienen y los valores que van aprendiendo”, mostrando que el aula opera como laboratorio ético

donde se contrastan valores heredados y valores contruidos. El trabajo en grupo, presente en los tres discursos docentes, aparece como estrategia estructural para promover la cooperación, la empatía y la solidaridad. Coincide con los planteamientos de Johnson & Johnson (2009), quienes sostienen que el aprendizaje cooperativo es una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades de convivencia y resolución pacífica de conflictos.

- **Síntesis interpretativa (docentes)**

El análisis interpretativo permite concluir que los docentes integran la Cátedra de la Paz desde una perspectiva amplia, que combina valores, experiencias, análisis crítico, trabajo colaborativo y herramientas pedagógicas diversas. La integración no se limita a contenidos temáticos, sino que se manifiesta en prácticas conductuales, decisiones pedagógicas y reflexiones éticas que buscan fortalecer la conciencia social del estudiantado.

Los docentes vinculan la paz con la vida cotidiana, el análisis de conflictos reales, la interpretación histórica y la problematización de discursos políticos. Asimismo, las estrategias empleadas favorecen la participación activa, la reflexión profunda, la expresión simbólica y la investigación. Esto permite reconocer que la Cátedra de la Paz es vivida como un proceso dinámico, coherente con los principios de educación para la ciudadanía crítica, la pedagogía de derechos humanos y los postulados de la paz positiva.

Análisis interpretativo de la categoría 3 (Estudiantes)

La comprensión estudiantil sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales revela una experiencia profundamente vinculada con la formación ética, la convivencia escolar y el desarrollo de actitudes ciudadanas. Desde la perspectiva de los estudiantes, la Cátedra de la Paz no se percibe como un componente aislado o teórico, sino como un espacio significativo que atraviesa de manera transversal las dinámicas de aula, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales. Este hallazgo se cohesiona con los postulados del Decreto 1038 de 2015, que plantea que la Cátedra de la Paz debe promover la comprensión crítica de los conflictos, la práctica de valores ciudadanos y el desarrollo de habilidades para la convivencia. Asimismo, la perspectiva estudiantil coincide con el enfoque

fenomenológico, pues los estudiantes describen la paz desde su experiencia vivida, articulando lo aprendido con sus emociones, conflictos y prácticas escolares. A continuación, se analizan las subcategorías correspondientes a la voz de los estudiantes.

- **Subcategoría 1. Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia (Estudiantes)**

Los estudiantes muestran una comprensión profunda de los principios de paz abordados en clase, evidenciando que estos contenidos no solo son explicados por los docentes, sino también interiorizados y resignificados en su experiencia cotidiana. La (ES1) afirma que ha aprendido valores como “el respeto, la dignidad humana, la no violencia, el diálogo, la empatía y la justicia”, demostrando que los principios trabajados en clase se relacionan directamente con habilidades socioemocionales. Estos aprendizajes reflejan la esencia de la paz positiva propuesta por Galtung (1996), la cual se fundamenta en relaciones sociales armoniosas, cooperación y justicia.

De igual forma, el (ES2) reconoce los derechos humanos como inherentes a “todo ser humano sin distinción de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen, color, religión o lengua”, mostrando que la enseñanza ha generado una comprensión crítica sobre igualdad y dignidad. Su respuesta evidencia alfabetización ética y ciudadana, coherente con la educación en derechos humanos contemplada por la ONU (2011). El (ES3) complementa esta perspectiva señalando que la paz implica “respetar a los demás y ayudarnos, no pelear”, lo cual evidencia que los principios enseñados en clase se reflejan en comportamientos concretos en el contexto escolar. Esta visión coincide con el enfoque socioemocional de CASEL (2013), que afirma que la paz se construye desde habilidades de autorregulación, cooperación y resolución pacífica de conflictos. En conjunto, las percepciones estudiantiles muestran que la integración de principios de paz no se limita a la teoría, sino que permea la convivencia, las actitudes cotidianas y la lectura crítica de situaciones sociales.

- **Subcategoría 2. Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de la Paz (Estudiantes)**

Los estudiantes describen una variedad de estrategias empleadas por sus docentes para enseñar la Cátedra de la Paz, y estas coinciden con una pedagogía

activa, dialógica y reflexiva. La (ES1) relata que en clase realizan “exposiciones, talleres, diálogos y reflexiones”, lo cual evidencia la intención docente de generar espacios de participación donde los estudiantes puedan construir conocimiento de forma colectiva.

El (ES2) menciona actividades como “talleres, mapas, trabajos y copiar bastante para luego analizar”, lo que muestra un equilibrio entre actividades prácticas y ejercicios de sistematización de conceptos. Este tipo de estrategias promueve una alfabetización crítica que permite interpretar no solo la información, sino también los mensajes y discursos presentes en materiales escritos. El (ES3) destaca actividades como “reflexiones, dibujos, debates, ver videos y hablar sobre cómo tener paz”, lo que evidencia el uso de mediaciones visuales y verbales que favorecen la comprensión simbólica y emocional de la paz. Estas estrategias se alinean con la pedagogía de la ternura y la educación emocional (Noddings, 2002), las cuales resaltan la importancia de apelar a lo sensible para formar sujetos éticos y empáticos.

También se observa que el trabajo grupal aparece como estrategia central. Los estudiantes lo nombran como una actividad recurrente: exponer juntos, debatir en grupos, colaborar en proyectos y realizar dinámicas de integración. Este enfoque cooperativo fortalece habilidades como la escucha activa, la negociación y la responsabilidad compartida, fundamentales para la construcción de ambientes pacíficos en las instituciones educativas. La percepción estudiantil confirma la presencia de estrategias pedagógicas coherentes con la Cátedra de la Paz, centradas en participación, trabajo colaborativo, reflexión crítica y discusión orientada.

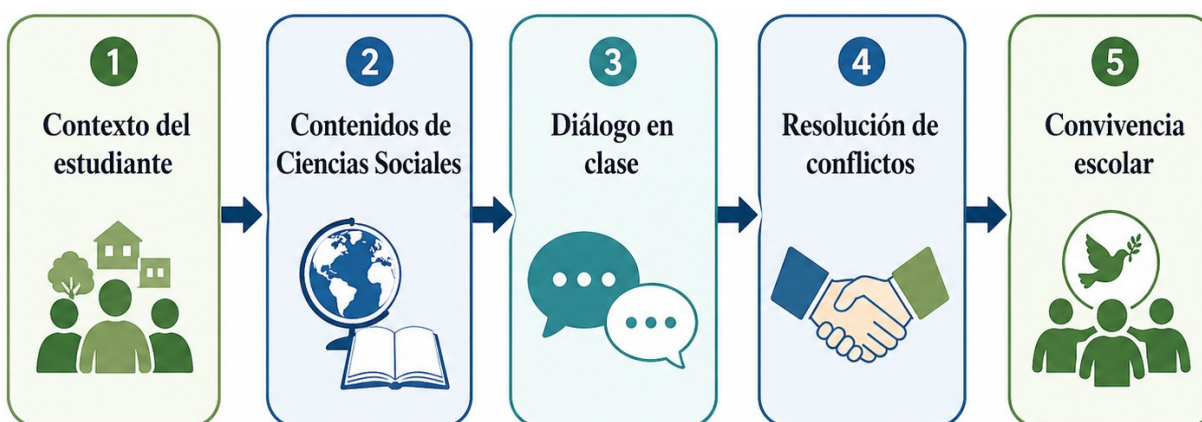
- **Síntesis interpretativa (estudiantes)**

Los estudiantes perciben la integración de la Cátedra de la Paz como un proceso dinámico, reflexivo y vinculado a su vida cotidiana. Los principios de paz no son vividos como contenidos aislados, sino como valores que orientan el trato hacia los otros, la resolución de conflictos y la comprensión del mundo. Asimismo, las estrategias didácticas empleadas por los docentes exposiciones, trabajos en grupo, debates, análisis de videos y actividades artísticas promueven la expresión, la participación y la reflexión ética. La experiencia estudiantil muestra que la enseñanza de la paz se vive en tres planos simultáneamente:

1. el plano cognitivo, donde se adquieren conceptos sobre derechos humanos y convivencia;
2. el plano socioemocional, donde se fortalecen actitudes como la empatía, el respeto y la solidaridad;
3. el plano relacional, donde se transforman prácticas concretas de convivencia.

Esta triple experiencia confirma que la Cátedra de la Paz es vivida por los estudiantes como un proceso real de formación ciudadana y no como un contenido accesorio.

Figura 8. Ruta de integración de la Cátedra de Paz en la clase de Ciencias Sociales



- **Triangulación interpretativa**

La triangulación de la categoría “Formas de integración de la Cátedra de la Paz” evidencia una fuerte coherencia entre las prácticas pedagógicas declaradas por los docentes y la experiencia vivida por los estudiantes. Ambos actores coinciden en que la integración de la paz en las Ciencias Sociales no se reduce a un componente conceptual, sino que constituye un proceso transversal que permea el ambiente escolar, las relaciones interpersonales y la comprensión crítica de la realidad sociopolítica.

En primer lugar, tanto docentes como estudiantes coinciden en que los principios de paz, derechos humanos y convivencia se trabajan a partir de experiencias reales. Los docentes explican que emplean casos, vivencias y problemáticas concretas para enseñar valores como el respeto, la dignidad y la empatía. Los estudiantes, por su parte, expresan que estos principios no solo se explican en clase, sino que se viven en situaciones de convivencia escolar y en reflexiones personales. Esta convergencia

revela que la paz es entendida como experiencia vivida (*embodied peace*), en coherencia con los planteamientos fenomenológicos de van Manen (1990), quienes explican que el aprendizaje significativo surge cuando los valores se encarnan en la experiencia cotidiana.

En segundo lugar, la triangulación muestra que las estrategias didácticas implementadas por los docentes efectivamente se traducen en espacios de participación y reflexión para los estudiantes. Los docentes describen estrategias como el trabajo grupal, los debates, los análisis de noticias, los videos, los dibujos y las biografías de líderes por la paz; y los estudiantes reconocen experimentar esas mismas actividades. Esta coincidencia demuestra que la enseñanza se despliega de manera coherente y que las mediaciones pedagógicas utilizadas favorecen el aprendizaje activo, dialogado y significativo. Así, la Cátedra de la Paz se configura como un proceso que combina lo cognitivo, lo emocional y lo experiencial, tal como lo plantean los marcos de educación para la ciudadanía global de la UNESCO. En tercer lugar, la triangulación evidencia que no existe una brecha entre el discurso docente y la percepción estudiantil. Los estudiantes reconocen la intención docente de relacionar los contenidos con su vida cotidiana, fomentar el pensamiento crítico y desarrollar capacidades para la convivencia. Esta correspondencia es fundamental, ya que valida la efectividad del proceso pedagógico y demuestra que las prácticas implementadas responden a las necesidades formativas de los adolescentes.

Finalmente, desde un enfoque fenomenológico, esta categoría muestra que la integración de la Cátedra de la Paz es vivida como una experiencia que articula valores, prácticas y reflexiones desde la subjetividad, la interacción y el contexto. En palabras de los estudiantes, la paz no es un concepto “que se copia del tablero”, sino una práctica que se asume en el trato, el diálogo y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Esta vivencia coincide plenamente con la visión de los docentes, quienes afirman que la paz debe ser trabajada como un componente cotidiano para formar ciudadanos capaces de pensar críticamente y actuar con responsabilidad social.

Tabla 5. Triangulación de la categoría 3

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia	Enseñan la paz como práctica cotidiana; analizan conflictos reales; incorporan derechos humanos; emplean casos y reflexiones situadas.	Identifican valores como respeto, dignidad, no violencia, empatía y justicia. Reconocen la paz en su convivencia diaria.	Existe coherencia entre la intención docente y la experiencia estudiantil: los principios de paz se enseñan y se viven. La paz se construye desde prácticas, no solo desde contenidos.
Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de la Paz	Utilizan dibujos, videos, biografías, debates, reflexión crítica, análisis de casos, trabajo en grupo.	Participan en exposiciones, talleres, debates, reflexiones, videos, dibujos y actividades colaborativas.	Las estrategias pedagógicas tienen un correlato vivo en el aula: los estudiantes reconocen las mismas prácticas descritas por los docentes, validando su eficacia y coherencia pedagógica.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

El análisis de esta categoría permite comprender de qué manera la Cátedra de Paz se integra al área de Ciencias Sociales no solo como contenido temático, sino como práctica pedagógica transversal que articula valores, reflexiones y experiencias cotidianas. En este sentido, la información recogida evidencia que la enseñanza de la paz se construye desde múltiples dimensiones: comportamental, conceptual y didáctica, lo que favorece su apropiación como parte de la vida escolar y social del estudiante. La siguiente tabla organiza las voces de docentes y estudiantes en torno a los principios formativos y las estrategias pedagógicas empleadas para su integración en el aula.

Tabla 6. Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia	La paz se enseña “a través de estrategias de comportamiento” que permiten que los estudiantes comprendan que los contenidos “hacen parte de nuestra cotidianidad” y deben practicarse fuera	Ha aprendido valores como “el respeto, la dignidad humana, la no violencia, el diálogo, la empatía y la justicia” (ES1). Reconoce los derechos humanos

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
	del aula (D1). Cada periodo académico aborda preguntas como “qué es las ciencias sociales, qué es la cátedra de paz y quiénes se ocupan de ella” (D2). Integra los principios de la paz mediante “casos de la problemática que ellos viven en diferentes campos sociales” (D3).	como inherentes a “todo ser humano sin distinción de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen, color, religión o lengua” (ES2). La paz implica “respetar a los demás y ayudarnos, no pelear” (ES3).
Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de Paz	Empleo recursos audiovisuales, imágenes, dibujos, pintura y dinámicas participativas, porque considero que estas herramientas les ayudan a ver la cátedra de la paz como algo real, no solo como contenido (D1). Utilizo referentes históricos y biográficos para mostrar modelos de resistencia pacífica y justicia social (D2). Utilizo estrategias basadas en el pensamiento crítico y la reflexión: debates, análisis de noticias, investigación activa, estudios de caso y reflexiones escritas (D3).	En clase se realizan “exposiciones, talleres, diálogos y reflexiones” (ES1). En clase se hace “talleres, mapas, trabajos y copiar bastante para luego analizar” (ES2). Destaca actividades como “reflexiones, dibujos, debates, ver videos y hablar sobre cómo tener paz” (ES3).

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La información sintetizada evidencia que la integración de la Cátedra de Paz se construye desde una relación constante entre valores, experiencias y estrategias pedagógicas. Desde la perspectiva docente, se observa una intención clara de vincular la paz con situaciones reales y con comportamientos cotidianos, reforzando su carácter formativo más allá del contenido conceptual. Por su parte, los estudiantes reconocen aprendizajes asociados a principios éticos como el respeto, la empatía y la no violencia, lo que indica una apropiación significativa de estos temas. Las estrategias didácticas descritas, especialmente el uso de recursos visuales, debates y análisis de situaciones reales, permiten que la paz sea comprendida como una experiencia práctica y reflexiva, fortaleciendo su interiorización dentro y fuera del aula.

Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz

Descripción general de la categoría 4

La categoría “Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz” emergió como un eje analítico clave para comprender las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que influyen en la implementación real de la Cátedra de la Paz dentro del área de Ciencias Sociales. Desde el análisis fenomenológico, esta categoría permitió identificar tanto los elementos que fortalecen el trabajo docente en torno a la paz, como los obstáculos que dificultan su consolidación como un proceso sistemático, transversal y significativo.

En primer lugar, los discursos docentes evidenciaron que la integración de la Cátedra de Paz se ve condicionada por barreras institucionales y curriculares relacionadas con la falta de tiempo en la carga académica, la insuficiencia de materiales didácticos específicos, la ausencia de una transversalidad real en las demás áreas y la carencia de lineamientos institucionales claros que orienten la planificación y la evaluación de este componente formativo. Tales dificultades concuerdan con estudios previos que señalan que la educación para la paz en Colombia aún enfrenta retos estructurales en su implementación, especialmente en instituciones con alta demanda curricular o con limitaciones organizativas.

Por otro lado, el análisis permitió reconocer que, a pesar de las limitaciones, existen factores facilitadores asociados al fomento de valores, la disposición reflexiva de los docentes, el uso del diálogo pedagógico y la vinculación de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Los profesores señalaron que el trabajo en grupos, las actividades de empatía y las dinámicas de cooperación constituyen prácticas que facilitan la apropiación de principios como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos. Estos elementos se constituyen en condiciones habilitantes para que los estudiantes comprendan la paz más allá de su definición teórica, viviéndola como un ejercicio cotidiano.

En esta categoría también se evidenció que el papel del contexto escolar, las normas de convivencia, las formas de relacionamiento entre los estudiantes y la cultura institucional impactan directamente la incorporación de la Cátedra de Paz. De manera

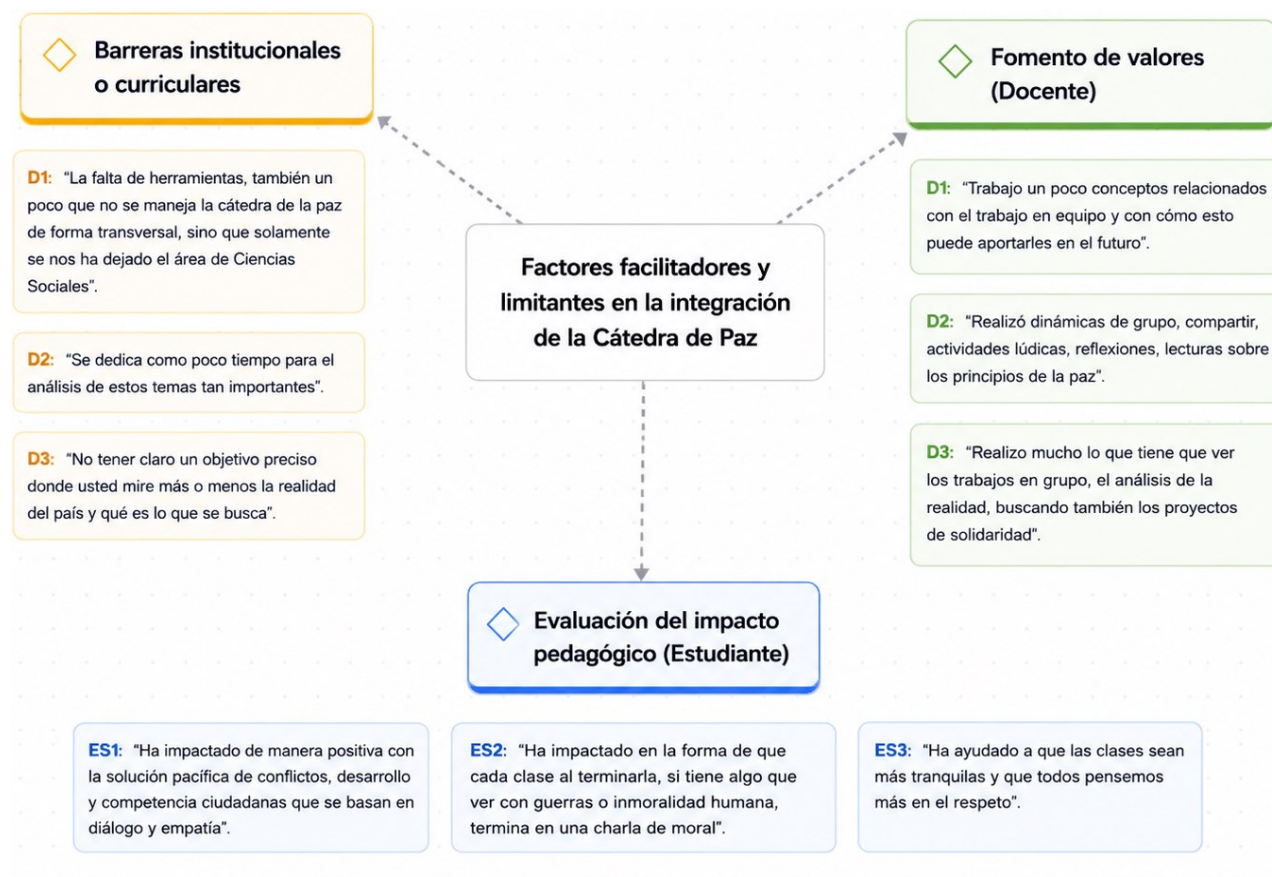
significativa, tanto docentes como estudiantes coinciden en que la escuela se convierte en un espacio fundamental para experimentar aprendizajes socioemocionales y prácticas de ciudadanía activa que permiten internalizar los valores de la paz.

Finalmente, el análisis en ATLAS.ti permitió configurar la red semántica de la categoría, donde convergen elementos de apoyo (valores, diálogo pedagógico, trabajo colaborativo) y elementos limitantes (falta de tiempo, recursos escasos, poca articulación institucional). Esta estructura evidencia que la integración de la Cátedra de Paz es un proceso complejo que requiere de condiciones pedagógicas, institucionales y humanas para consolidarse como una apuesta educativa coherente y sostenible.

Figura 9. Factores facilitadores y limitantes de la integración de la Cátedra de Paz



Figura 10. Red semántica de la categoría 4 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 4 (Docentes)

• Subcategoría 1. Barreras institucionales o curriculares (Docentes)

Los docentes coinciden en que una de las principales dificultades para integrar la Cátedra de Paz radica en las limitaciones institucionales y curriculares. Identifican que el tiempo asignado al área de Ciencias Sociales resulta insuficiente para abordar de manera profunda los contenidos de la paz, y que la institución no cuenta con una estructura transversal que permita que otras áreas compartan la responsabilidad formativa. Además, manifiestan la ausencia de recursos pedagógicos y materiales que faciliten la enseñanza, lo que los obliga a recurrir a estrategias improvisadas o a adaptar contenidos con limitaciones didácticas.

Sumado a ello, señalan que la Cátedra de Paz no siempre se encuentra plenamente incorporada en la planeación institucional, lo que genera inconsistencias en su desarrollo y dificulta su seguimiento y evaluación. Estas barreras impactan la continuidad de los procesos formativos y hacen que la enseñanza de la paz dependa

en gran medida de la voluntad del docente y de su compromiso personal, más que de una política institucional sólida y estable.

- **Subcategoría 2. Fomento de valores (Docentes)**

A pesar de las limitaciones, los docentes reconocen que existen factores facilitadores que fortalecen la integración de la Cátedra de Paz, entre ellos la posibilidad de trabajar valores como la empatía, la solidaridad, la tolerancia y el respeto por la diferencia. Consideran que estas prácticas se han vuelto fundamentales para la convivencia escolar y que permiten que los estudiantes no solo comprendan la paz, sino que la vivan en su relación con los demás.

Los profesores destacan que el trabajo colaborativo, la reflexión sobre situaciones reales, el análisis de casos y la socialización de experiencias son espacios propicios para promover los valores de la ciudadanía. Estas dinámicas contribuyen a que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y a que la escuela se convierta en un escenario donde se fortalecen los vínculos comunitarios y el sentido de responsabilidad colectiva.

- **Síntesis interpretativa (Docentes)**

El análisis docente revela un equilibrio entre dificultades estructurales y fortalezas pedagógicas. Aunque la institución presenta limitaciones en recursos, tiempo y lineamientos claros, los docentes logran compensarlas mediante prácticas pedagógicas que se centran en el desarrollo humano y ciudadano. La paz se construye, entonces, en la práctica cotidiana, en la reflexión ética y en la capacidad de generar ambientes respetuosos donde la palabra, la escucha y los valores cumplen un papel fundamental.

Análisis interpretativo de la categoría 4 (Estudiante)

- **Subcategoría 1. Barreras institucionales o curriculares (Estudiante)**

Desde la perspectiva estudiantil, las barreras institucionales o curriculares se perciben de manera vivencial, es decir, a partir de las experiencias cotidianas en el aula y de la forma como se desarrollan las clases de la Cátedra de Paz. Los estudiantes coinciden en que, aunque reconocen la relevancia de la paz y la convivencia, no siempre existe una estructura institucional clara que permita desarrollar estos contenidos de manera coherente y continua. En sus relatos se evidencia que la

Cátedra de Paz depende en gran medida del estilo, la voluntad y el compromiso del docente, más que de un proyecto pedagógico institucional articulado.

Los estudiantes expresan que en ocasiones la Cátedra de Paz se convierte en una “charla de cierre de clase” o en actividades aisladas, sobre todo cuando los contenidos de Ciencias Sociales abordan guerras, conflictos o situaciones de violencia. Si bien estas reflexiones son valoradas, no se perciben como un proceso sostenido, sino como intervenciones puntuales que emergen según el tema trabajado. Esta discontinuidad es interpretada por ellos como una falta de organización curricular, pues no encuentran momentos formales y estructurados para el desarrollo de habilidades ciudadanas o para la construcción sistemática de valores.

Otro elemento señalado por los estudiantes es la falta de tiempo y espacios propios para trabajar la paz. Manifiestan que las actividades suelen realizarse rápidamente y sin seguimiento, lo que dificulta profundizar en los principios de convivencia, derechos humanos o resolución pacífica de conflictos. Asimismo, reconocen que, en algunos momentos, el grupo curso no facilita el desarrollo de estas actividades debido a comportamientos disruptivos, falta de atención o dinámicas de conflicto persistentes. Esto refuerza la idea de que, sin una estructura institucional sólida, el proceso queda vulnerable a las fluctuaciones del clima escolar.

Finalmente, los estudiantes advierten la ausencia de un trabajo transversal entre áreas. Señalan que la paz “solo se habla en Sociales” y que otras asignaturas no incorporan estos principios en su quehacer pedagógico. Esta fragmentación curricular confirma que, en su experiencia, la Cátedra de Paz no opera como un eje institucional, sino como un componente marginal que recae únicamente sobre el área de Ciencias Sociales.

- **Subcategoría 2. Fomento de valores (Estudiante)**

A pesar de las limitaciones institucionales percibidas, los estudiantes reconocen que la Cátedra de Paz constituye un espacio formativo significativo para el desarrollo de valores y habilidades socioemocionales. En sus relatos destacan aprendizajes relacionados con el respeto, la tolerancia, la empatía, la colaboración y la responsabilidad, los cuales emergen de actividades como debates, reflexiones, trabajos en grupo y análisis de situaciones reales o simuladas. Estos espacios, aunque no

siempre sistemáticos, son vividos como oportunidades para pensar sobre su propio comportamiento y el de los demás.

Los estudiantes identifican que a través de la Cátedra de Paz logran reconocer la importancia del diálogo como herramienta fundamental para resolver conflictos. Señalan que antes era más común recurrir a confrontaciones directas o a respuestas impulsivas, mientras que ahora se intenta escuchar, comprender y analizar antes de actuar. Este cambio en la forma de relacionarse demuestra que las actividades desarrolladas por los docentes tienen un impacto real en su conducta cotidiana, incluso cuando las condiciones institucionales no sean las más favorables. Asimismo, resaltan que los valores no se aprenden únicamente desde el discurso, sino que se construyen en la práctica, especialmente en el trabajo colaborativo. Los estudiantes mencionan que trabajar en grupos les permite reconocer habilidades en otros, ayudarse mutuamente, asumir responsabilidades compartidas y enfrentar retos que requieren cooperación. Estas experiencias fortalecen el sentido de comunidad y generan vínculos más positivos entre los compañeros, aspecto clave en la educación para la paz.

Otro elemento que los estudiantes consideran fundamental es que la Cátedra de Paz les permite comprender mejor la realidad social del país y de sus propias comunidades. Al analizar hechos históricos, contextos de violencia o situaciones de desigualdad, sienten que adquieren herramientas para interpretar su entorno y posicionarse críticamente frente a él. Esta toma de conciencia contribuye al desarrollo de una ciudadanía activa, donde cada estudiante reconoce su papel en la construcción de ambientes más justos y respetuosos. Finalmente, los estudiantes reconocen que la formación en valores impacta directamente el clima de aula. Afirman que, desde que se trabajan estos temas, han logrado un ambiente más tranquilo, con menos conflictos y mayor disposición para el diálogo. Aunque persisten tensiones y diferencias, la Cátedra de Paz se ha convertido en un recurso para transformar gradualmente la convivencia escolar, mostrando que el fomento de valores es uno de los facilitadores más sólidos y efectivos en el proceso educativo.

- **Síntesis interpretativa (Estudiantes)**

La síntesis interpretativa desde la perspectiva de los estudiantes permite comprender cómo viven, sienten y significan los procesos formativos asociados a la

Cátedra de Paz, evidenciando una tensión constante entre las limitaciones institucionales que obstaculizan su implementación y los valores que logran construirse a pesar de dichas barreras. En primer lugar, los estudiantes reconocen que la Cátedra de Paz carece de un espacio propio dentro del currículo, lo que produce una sensación de discontinuidad y falta de estructura. Para ellos, la paz aparece como un contenido que “entra y sale” de la clase dependiendo del tema tratado, más que como una propuesta educativa organizada y permanente. Esta percepción revela la fragilidad institucional del proceso, pues al no existir lineamientos claros ni tiempos definidos, la experiencia formativa depende casi por completo del docente que orienta la asignatura.

Asimismo, los estudiantes enfatizan que la ausencia de transversalidad entre áreas profundiza esta barrera. Señalan que la paz solo se trabaja en Ciencias Sociales, mientras que en otras asignaturas no existe un abordaje sistemático de los valores, los derechos humanos o las prácticas de convivencia. Esta fragmentación curricular limita la potencia formativa de la Cátedra de Paz y dificulta que los aprendizajes se consoliden en hábitos, actitudes o comportamientos sostenidos. A lo anterior se suman dificultades relacionadas con el clima escolar y la dinámica grupal: comportamientos disruptivos, conflictos persistentes o falta de participación afectan la fluidez del proceso, evidenciando que las condiciones institucionales también influyen en la manera como se desarrolla la convivencia cotidiana.

No obstante, y pese a estas limitaciones, los estudiantes reconocen que la Cátedra de Paz constituye un espacio altamente significativo para desarrollar valores esenciales. En sus relatos destacan el respeto, el diálogo, la empatía, la tolerancia y la solidaridad como aprendizajes que emergen de las actividades propuestas por los docentes. Perciben que estas experiencias los ayudan a reenfocar sus relaciones, a evitar reacciones impulsivas y a asumir posiciones más reflexivas frente a los conflictos. Este hallazgo evidencia que, aun cuando exista precariedad institucional, la interacción pedagógica permite la construcción de prácticas formativas que impactan la vida escolar y personal de los estudiantes.

Finalmente, los estudiantes identifican que trabajar la paz desde situaciones reales, como conflictos del aula, problemáticas del barrio o hechos de la historia nacional, favorece una comprensión crítica de su contexto. Esta capacidad reflexiva les

permite interpretar su entorno con mayor sensibilidad y conciencia social, reconociendo su papel como actores que pueden transformar las dinámicas de convivencia. Por tanto, la síntesis evidencia que, aunque la institución no provee las mejores condiciones curriculares o estructurales, los estudiantes encuentran en la Cátedra de Paz un espacio genuino de aprendizaje emocional, ético y ciudadano, que debe ser potenciado mediante un fortalecimiento institucional más claro y articulado.

- **Triangulación interpretativa**

La triangulación de voces entre docentes y estudiantes revela que la Categoría 4 se estructura alrededor de una tensión central, por un lado, barreras institucionales y curriculares que debilitan la integración sistemática de la Cátedra de Paz, y, por otro, una fuerte disposición personal y pedagógica para promover valores que sostienen la convivencia y la comprensión crítica. En cuanto a las limitantes, docentes y estudiantes convergen en describir un escenario donde la Cátedra de Paz carece de una estructura institucional sólida: no existen lineamientos claros, la carga académica es alta, los recursos son limitados y la transversalidad con otras áreas es prácticamente inexistente. Estas condiciones hacen que la implementación dependa excesivamente del compromiso individual del docente y del ambiente del curso. Desde esta perspectiva, la paz corre el riesgo de convertirse en una *actividad puntual* más que en un eje formativo permanente.

Sin embargo, en medio de estas restricciones, emerge un facilitador potente: el fomento de valores. Tanto docentes como estudiantes reconocen que en el aula sí se construyen experiencias significativas de respeto, empatía, diálogo y reflexión moral. La convivencia cotidiana, los debates, los trabajos colaborativos y las actividades de reflexión se convierten en escenarios donde los valores se viven y se practican. Esto sugiere que, aun cuando la institución no provee las condiciones ideales, la práctica docente y la participación estudiantil sostienen procesos que fortalecen la cultura de paz. En síntesis, la triangulación evidencia que la categoría 4 no se define únicamente por sus barreras, sino por un equilibrio entre limitaciones externas y facilitadores internos. La paz se construye a pesar de las condiciones, gracias a las acciones pedagógicas situadas y al compromiso del aula como comunidad. Este hallazgo confirma que la educación para la paz es posible, pero requiere fortalecer la estructura

institucional y garantizar que los esfuerzos no dependan solo de la voluntad de los docentes.

Tabla 7. Triangulación de la categoría 4

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Barreras institucionales o curriculares	Señalan falta de herramientas, escasez de recursos pedagógicos, ausencia de transversalidad curricular y poca claridad institucional sobre el objetivo real de la Cátedra de Paz. Destacan limitaciones de tiempo, carga académica y débil articulación entre áreas.	Reconocen que la Cátedra de Paz depende mucho del docente y de la actitud del curso. Perciben que a veces se convierte en una charla moralizante más que en un proceso. Indican que no siempre hay continuidad o espacios suficientes para trabajar la paz.	Existe una coincidencia clara: la integración de la Cátedra de Paz está limitada por factores estructurales e institucionales. Docentes y estudiantes reconocen la falta de recursos, de tiempo, de claridad curricular y de articulación con otras áreas. Las limitaciones no se originan en la disposición del docente o del estudiante, sino en un marco institucional débil, lo que afecta la profundidad y la continuidad del proceso.
Fomento de valores	Promueven empatía, solidaridad, trabajo en equipo y análisis de la realidad mediante actividades grupales, reflexiones, casos y experiencias situadas. Consideran que la educación para la paz se construye desde la convivencia cotidiana.	Afirman que desarrollan respeto, diálogo, comprensión del otro y resolución pacífica de conflictos. Reconocen que las actividades los ayudan a ser más tolerantes y conscientes del impacto de sus acciones.	Ambos actores coinciden en que sí existe un proceso formativo en valores. El aula se convierte en un espacio donde los valores se viven, no solo se nombran. Aunque las barreras institucionales limitan el proceso, los valores emergen como un facilitador interno, sostenido por las prácticas pedagógicas y las interacciones cotidianas.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

El análisis de los factores que inciden en la integración de la Cátedra de Paz permite reconocer que su implementación no depende únicamente de la intención pedagógica

del docente, sino también de condiciones institucionales, curriculares y participativas que facilitan o limitan su desarrollo. En este sentido, emergen tensiones entre el valor formativo que se le atribuye a la paz y el tiempo, los recursos y la claridad organizativa que existen para abordarla de manera sistemática. Asimismo, se identifican prácticas orientadas al fortalecimiento de valores y percepciones estudiantiles sobre el impacto que estas acciones tienen en la convivencia escolar y en las competencias ciudadanas.

Tabla 8. *Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz*

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Barreras institucionales o curriculares	“La falta de herramientas, también un poco que no se maneja la cátedra de la paz de forma transversal, sino que solamente se nos ha dejado el área de Ciencias Sociales” (D1).	“A través de la participación de los estudiantes, también se deberían crear espacios para poder expresar nuestras opiniones y participar en toma de decisiones” (ES1).
	“Se dedica como poco tiempo para el análisis de estos temas tan importantes, pues lo que se busca es la prosperidad social, pero debería como dedicarse más tiempo y una como una clase especial de la cátedra de la paz” (D2).	“Debería ser como un proceso que tenga en cuenta cosas como la educación, la promoción de derechos humanos, la solución de conflictos, equidad social y la no violencia” (ES2).
	“No tener claro un objetivo preciso donde usted mire más o menos la realidad del país y que es lo que se busca” (D3).	“Deberíamos hacer más actividades donde se enseña a resolver los problemas hablando y no peleando” (ES3).
Fomento de valores (Docente)	“Trabajo un poco conceptos relacionados con el trabajo en equipo y con cómo esto puede aportarles en el futuro” (D1). “Realizó dinámicas de grupo, compartir, actividades lúdicas, reflexiones, lecturas sobre los principios de la paz” (D2). “Realizo mucho lo que tiene que ver los trabajos en grupo el análisis de la realidad, buscando también los proyectos de solidaridad” (D3).	—

Evaluación del impacto pedagógico (Estudiante)	—	“Ha impactado de manera positiva con la solución pacífica de conflictos, desarrollo y competencia ciudadanas que se basan en diálogo y empatía” (ES1). “Ha impactado en la forma de que cada clase al terminarla, si tiene algo que ver con guerras o inmoralidad humana, termina en una charla de moral” (ES2). “Ha ayudado a que las clases sean más tranquilas y que todos pensemos más en el respeto” (ES3).
--	----------	---

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La síntesis evidencia que las limitaciones percibidas se relacionan principalmente con la falta de transversalidad institucional, el tiempo reducido y la ausencia de lineamientos claros que orienten su implementación sistemática. No obstante, frente a estas restricciones, los docentes desarrollan prácticas centradas en el fortalecimiento de valores mediante el trabajo colaborativo, las reflexiones y actividades que promueven la solidaridad y el análisis de la realidad. Desde la mirada estudiantil, el impacto se reconoce en cambios concretos en la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del respeto dentro del aula. Esta convergencia entre intención pedagógica y experiencia formativa sugiere que, aun con limitaciones estructurales, la integración de la Cátedra de Paz logra incidir en la construcción de competencias ciudadanas y en el clima escolar.

Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz

Descripción general de la categoría 5

La categoría “Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz” emergió como un núcleo de sentido fundamental del análisis fenomenológico, pues permitió identificar cómo docentes y estudiantes comprenden, significan y viven el proceso formativo asociado a la paz dentro del área de Ciencias Sociales. Esta

categoría agrupa discursos que revelan no solo los marcos conceptuales que orientan la práctica docente, sino también las experiencias formativas y los sentidos que los estudiantes atribuyen a la enseñanza de la paz en su cotidianidad escolar. Su relevancia radica en que permite comprender las bases epistemológicas, metodológicas y éticas desde las cuales se construye la formación ciudadana, la convivencia y la comprensión crítica del mundo social dentro del aula.

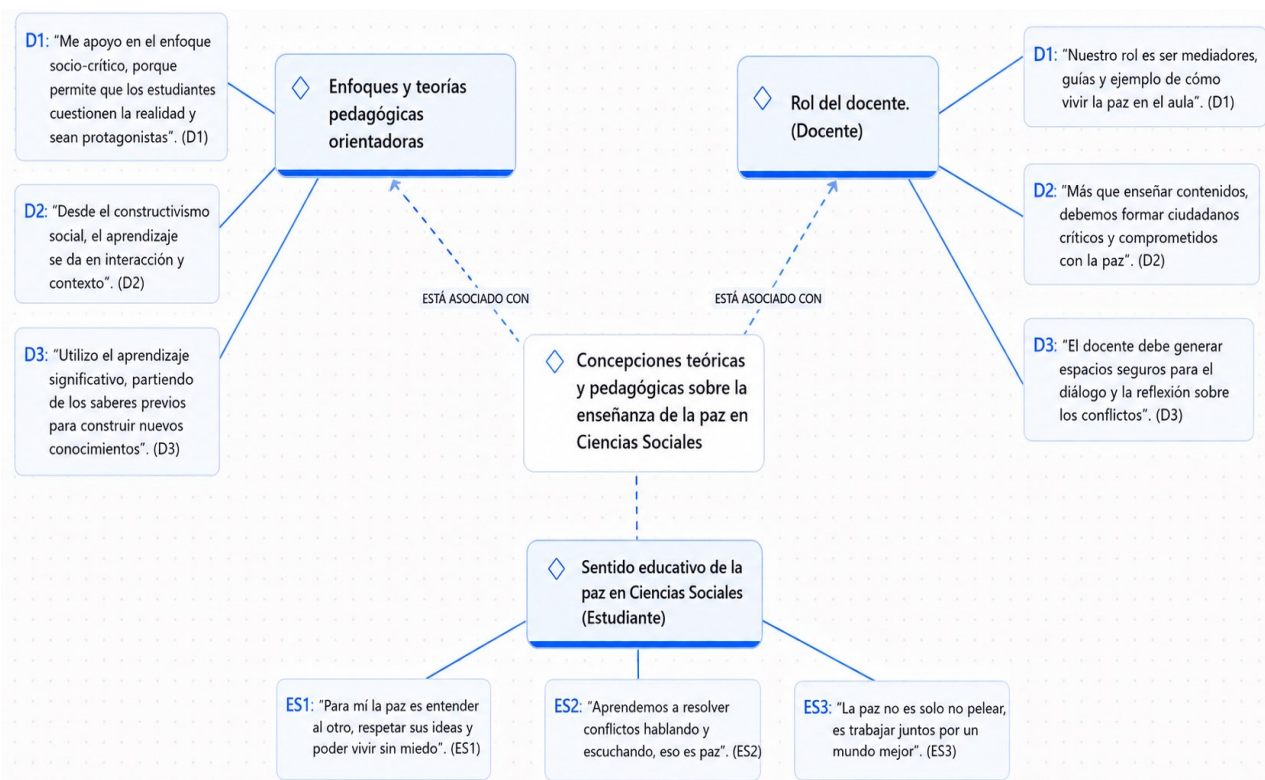
Los hallazgos muestran que, para los docentes, la enseñanza de la paz se sustenta en enfoques pedagógicos diversos como el constructivismo, la educación en derechos humanos, la pedagogía crítica y los modelos de convivencia escolar. Estas perspectivas no operan como marcos abstractos, sino como orientaciones prácticas que guían la reflexión, el diálogo, la lectura crítica de la realidad y la resolución de conflictos. En coherencia con la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, los docentes entienden la Cátedra de la Paz como un proceso formativo integral que trasciende los contenidos disciplinares y promueve competencias ciudadanas, pensamiento crítico y participación democrática.

A su vez, la voz de los estudiantes evidencia que la enseñanza de la paz es vivida como una experiencia activa y reflexiva. Los adolescentes valoran la paz no como un tema aislado del currículo, sino como un proceso que implica analizar situaciones reales, debatir problemas del país, comprender los conflictos cercanos y aprender a convivir con otros. Desde su perspectiva, la paz se construye mediante actividades que fomentan el diálogo, la reflexión ética, la regulación emocional y la interpretación de la vida social. Este sentido experiencial coincide con los enfoques educativos contemporáneos que conciben la formación ciudadana como un proceso situado, emocional y crítico (UNESCO, 2018; Freire, 1997).

En conjunto, esta categoría permite comprender que la enseñanza de la paz se configura como un entramado teórico–práctico que articula las intencionalidades docentes con las vivencias estudiantiles. No se trata únicamente de enseñar contenidos sobre paz, sino de formar sujetos capaces de interpretar su realidad, resolver conflictos de manera dialogada y asumir una postura ética frente a su contexto. De esta manera, la categoría 5 se convierte en un eje articulador del proceso

pedagógico, donde las teorías, las prácticas y las experiencias convergen para dar sentido a la Cátedra de la Paz como proyecto educativo y social.

Figura 11. Red semántica de la categoría 5 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 5 (Docentes)

La quinta categoría emergente profundiza en las concepciones teóricas y pedagógicas que orientan la enseñanza de la paz en el área de Ciencias Sociales, permitiendo comprender cómo los docentes significan la paz, qué marcos conceptuales utilizan y cuáles son las intencionalidades formativas que estructuran su práctica. Desde una perspectiva fenomenológica, esta categoría revela que la enseñanza de la paz no es entendida como un contenido accesorio o una unidad curricular aislada, sino como una apuesta ética, política y pedagógica que sostiene la formación ciudadana dentro de la institución. Las voces docentes permiten identificar un entramado conceptual que articula enfoques como el constructivismo, la educación en derechos humanos, la pedagogía crítica y la educación para la convivencia, integrados en prácticas que buscan desarrollar comprensión crítica, reflexión ética, sentido comunitario y responsabilidad social.

Esta comprensión amplia coincide con los marcos legales y pedagógicos de la Cátedra de la Paz, que establecen que la educación para la paz debe promover competencias para la convivencia pacífica, la participación democrática y la interpretación crítica de los conflictos (Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015). De igual forma, se relaciona con los planteamientos de Freire (1997), quien propone que la educación debe invitar a “leer la palabra y el mundo”, promoviendo conciencia crítica frente a la realidad social. En esta categoría, las concepciones docentes muestran que la enseñanza de la paz es comprendida como un proceso de construcción cultural, emocional e intelectual que se desarrolla en el aula mediante experiencias dialógicas, reflexivas y situadas. A continuación, se presentan los hallazgos organizados por subcategorías.

- **Subcategoría 1. Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras (Docentes)**

Las respuestas de los docentes evidencian que la enseñanza de la paz se fundamenta en marcos teóricos diversos, complementarios y profundamente arraigados en su comprensión del sujeto y de la realidad social. La (D1) afirma que su práctica se orienta desde “la interpretación, el constructivismo y la comprensión de las relaciones interpersonales”, señalando que los estudiantes deben leer lo que ocurre en su entorno, comprender las dinámicas de convivencia y reconocer que la paz se construye desde la interacción cotidiana. Esta postura se alinea con el constructivismo socio-relacional, que plantea que el conocimiento se edifica en la interacción entre pares (Vygotsky, 1978) y que los valores se forman mediante la experiencia compartida. El (D2), especialista en derechos humanos, fundamenta su práctica en un enfoque jurídico-ético, afirmando que trabaja desde “la experiencia con los derechos humanos”, utilizando programas y contenidos que permiten comprender la paz como derecho fundamental y como proyecto político. Su concepción se articula con la educación para los derechos humanos promovida por la ONU (2011), que considera que la formación ciudadana debe partir del reconocimiento de la dignidad humana y de la lectura crítica de las estructuras sociales que la afectan.

Por su parte, el (D3) se apoya en un enfoque analítico–reflexivo, explicando que inicia su enseñanza mediante “análisis, desarrollo y retrolución de conflictos”, para llegar al núcleo del problema y construir soluciones desde la reflexión colectiva. Esta

postura coincide con modelos pedagógicos orientados a la resolución de conflictos desde el diálogo y la comprensión de las causas profundas, elementos centrales de la pedagogía de la convivencia (Tuvilla, 2004). En conjunto, estos enfoques muestran que la enseñanza de la paz se concibe como un proceso multidimensional: interpretativo, crítico, ético, dialogado y profundamente contextualizado. Los docentes no parten de recetas teóricas rígidas, sino de marcos pedagógicos flexibles que les permiten responder a las necesidades y experiencias del grupo estudiantil.

- **Subcategoría 2. Rol docente (Docentes)**

La subcategoría “Rol docente” revela que, para los tres docentes participantes, la enseñanza de la paz se articula a partir de una comprensión amplia del quehacer docente como una función ética, pedagógica y social que va mucho más allá de la transmisión de contenidos. En sus discursos se evidencia que el docente se concibe como mediador, guía, orientador, analista, acompañante y referente ético dentro del aula, desempeñando un papel determinante en la construcción de ambientes de confianza, respeto y convivencia.

La (D1) concibe su rol desde la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a “entender la realidad”, reconociendo que la paz se construye a partir de la reflexión sobre las propias acciones, emociones y comportamientos. Para ella, el docente debe generar espacios dialógicos que permitan al estudiante interpretar lo que vive y desarrollar habilidades para comprender al otro. Esta perspectiva se alinea con Freire (1997), quien plantea que el educador debe promover la lectura crítica del mundo, acompañando al estudiante en la construcción de significados y en la transformación de su contexto. El (D2) desde su formación en derechos humanos, enfatiza la función del educador como formador ciudadano. Afirma que su labor implica orientar a los estudiantes en el análisis de los deberes, derechos, normas y principios democráticos, promoviendo la reflexión sobre situaciones de injusticia, desigualdad y violencia. Para él, el docente es un actor social clave para la construcción de una cultura de paz, pues guía a los estudiantes hacia la comprensión de la dignidad humana y de la convivencia como ejercicio ético-político cotidiano.

Por su parte, el (D3) destaca su rol como mediador de conflictos, orientando a los estudiantes hacia la identificación de las causas profundas de los desencuentros y hacia la búsqueda de soluciones dialogadas. Sus prácticas se centran en guiar procesos de regulación emocional, promover la tolerancia y ayudar al grupo a construir acuerdos colectivos. Desde su visión, el docente no impone normas, sino que facilita la reflexión, acompaña el análisis y propicia que los estudiantes se involucren activamente en la construcción de espacios seguros. En conjunto, las voces docentes permiten comprender que el rol del docente en la enseñanza de la paz se sustenta en una postura ética y pedagógica que reconoce la centralidad del diálogo, la comprensión crítica, la mediación del conflicto y la formación humana. Los docentes se ven a sí mismos como agentes transformadores cuya práctica cotidiana puede incidir profundamente en la forma como los estudiantes comprenden y viven la paz.

- **Síntesis interpretativa (Docentes)**

La síntesis interpretativa de esta categoría muestra que, desde la perspectiva docente, la enseñanza de la paz se configura como un proceso multidimensional que integra marcos teóricos, prácticas pedagógicas y relaciones humanas. Los docentes no entienden la paz como una unidad temática más del currículo, sino como una apuesta política, ética y pedagógica que orienta la formación ciudadana. Por esta razón, las concepciones docentes sobre la paz se sustentan en enfoques como el constructivismo, la pedagogía crítica, la educación en derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos, que proporcionan herramientas para promover análisis reflexivo, comprensión del entorno, diálogo y participación.

Los docentes coinciden en que la enseñanza de la paz solo es posible si se articula de manera coherente con un rol docente comprometido. La figura del docente se convierte en el eje que da sentido a la Cátedra de la Paz: su forma de actuar, de escuchar, de mediar y de relacionarse con los estudiantes determina en gran medida la experiencia pedagógica. Esta comprensión coincide con los planteamientos de Tuvilla (2004) y Freire (1997), quienes destacan que la paz se enseña tanto con el ejemplo como con la palabra, y que el docente debe facilitar procesos de reflexión crítica y diálogo profundo. Asimismo, la síntesis evidencia que los docentes reconocen la importancia de contextualizar la enseñanza de la paz en las experiencias y realidades

del estudiantado. Para ellos, la paz no puede enseñarse desde un enfoque abstracto, sino a partir de situaciones reales que permitan al estudiante comprender los conflictos, analizar sus causas y reconocer alternativas no violentas de solución. Esta visión situada se convierte en un eje clave para conectar teoría y experiencia, permitiendo que la paz sea comprendida como un proceso vivo y no como un discurso distante.

Los hallazgos permiten afirmar que las concepciones docentes sobre la enseñanza de la paz constituyen un marco teórico-práctico sólido que orienta la formación ciudadana dentro del área de Ciencias Sociales. Los docentes asumen un rol activo y comprometido, reconociéndose como facilitadores de procesos reflexivos y como referentes éticos capaces de promover una cultura de paz dentro y fuera del aula. Esta comprensión convierte a la categoría 5 en un punto articulador del sentido formativo de la Cátedra de la Paz, donde convergen teoría, práctica y experiencia.

Análisis interpretativo de la categoría 5 (Estudiantes)

La comprensión estudiantil sobre la enseñanza de la paz revela que los adolescentes viven la Cátedra de la Paz y los contenidos de Ciencias Sociales como procesos formativos que no se limitan a la transmisión conceptual, sino que se experimentan desde la reflexión, la convivencia y el análisis crítico. Desde la mirada fenomenológica, las respuestas estudiantiles muestran que la paz es significada como una experiencia que involucra emociones, comportamientos, relaciones interpersonales y comprensión del mundo social. Los estudiantes no describen la paz como un conjunto de contenidos memorísticos, sino como una práctica viva, situada y relacional que se construye en el aula mediante dinámicas de diálogo, debate, análisis de situaciones reales y comprensión de los conflictos.

Esta forma de significar la enseñanza de la paz se alinea con los postulados de la educación para la ciudadanía global (UNESCO, 2018), la cual concibe la formación para la paz como un proceso experiencial y crítico orientado a comprender injusticias, analizar desigualdades y promover habilidades para la convivencia. Asimismo, coincide con la perspectiva de Freire (1997), quien plantea que el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante logra articular la palabra con la experiencia, y la teoría con la práctica. A continuación, se desarrollan las subcategorías que estructuran esta categoría desde la perspectiva de los estudiantes.

- **Subcategoría 1. Sentido educativo de la paz en Ciencias Sociales (Estudiantes)**

Desde la perspectiva estudiantil, la enseñanza de la paz en el área de Ciencias Sociales adquiere un sentido educativo profundamente significativo, pues no se limita a ser un conjunto de contenidos conceptuales, sino que se vive como una experiencia formativa que transforma la manera como interpretan su realidad y se relacionan con los demás. Los estudiantes reconocen que la paz no se aprende únicamente desde definiciones o ejercicios teóricos, sino desde situaciones reales que acontecen en el aula, en el colegio, en sus familias y en el país. Para ellos, hablar de paz implica comprender el contexto social, analizar los conflictos históricos y actuales, reflexionar sobre sus propias experiencias y desarrollar herramientas para actuar de manera responsable frente a las problemáticas cotidianas.

Los relatos estudiantiles muestran que la paz se entiende como un proceso activo que involucra la participación, el pensamiento crítico, la regulación emocional y la convivencia. Al describir las clases de Ciencias Sociales, los estudiantes explican que la paz se trabaja mediante debates, diálogos, análisis de casos reales, actividades de toma de decisiones y ejercicios de reflexión personal. Esto les permite identificar cómo su comportamiento, sus palabras y sus decisiones influyen en la vida del grupo. Así, la paz se configura como un aprendizaje vivido, situado y relacional. Además, los estudiantes expresan que la enseñanza de la paz contribuye a comprender la importancia del respeto, la tolerancia, la empatía y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Este proceso no solo transforma su forma de relacionarse, sino que también fortalece su capacidad de interpretar críticamente las dinámicas sociales. La paz, en sus voces, se convierte en un camino para “entender mejor el mundo”, “analizar las situaciones antes de actuar” y “saber convivir sin violencia”.

En este sentido, la subcategoría evidencia que el sentido educativo de la paz se construye desde la vida cotidiana, donde cada interacción se convierte en posibilidad de aprender y practicar valores fundamentales. Lo educativo no depende solo del contenido curricular, sino del clima de aula, de las experiencias que los docentes proponen y de la reflexión que los estudiantes realizan sobre sus propias vivencias. Esta manera de significar la paz coincide con la educación para la ciudadanía global

(UNESCO, 2018), que concibe la formación ciudadana como un proceso crítico, emocional, práctico y social.

- **Subcategoría 1. Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras (Estudiantes)**

Aunque los estudiantes no emplean categorías conceptuales explícitas, sus relatos permiten interpretar que reconocen y viven prácticas pedagógicas coherentes con enfoques constructivistas, críticos y socioemocionales. Al describir cómo aprenden sobre la paz, los estudiantes señalan actividades que implican reflexión, análisis, debate, comprensión de noticias, interpretación del contexto y resolución de conflictos, lo que revela que perciben la enseñanza desde un enfoque activo, dialógico y experiencial. Los estudiantes destacan que, en las clases de Ciencias Sociales, la paz se enseña a través de metodologías donde se privilegia el diálogo y la participación. Afirmar que “aprendemos analizando situaciones reales”, “reflexionando sobre lo que pasa en el país”, “debatiendo” o “haciendo actividades en grupo para resolver problemas” implica reconocer un proceso pedagógico donde el aprendizaje surge de la interacción, la interpretación de la realidad y la co-construcción del conocimiento. Estas descripciones se alinean con las propuestas del constructivismo social (Vygotsky, 1978), que concibe el aprendizaje como un proceso colaborativo mediado por el lenguaje, la cultura y las relaciones sociales.

Asimismo, los estudiantes evidencian que la enseñanza de la paz está ligada a prácticas propias de la pedagogía crítica, en la medida en que se les invita a cuestionar injusticias, desigualdades, violencias y conflictos históricos o contemporáneos. Cuando afirman que “la profe nos pone a pensar en si las decisiones fueron justas” o que “analizamos cómo afecta la guerra a las personas”, están reconociendo que el aula se convierte en un espacio para la interpretación ética y política de la realidad social. Esta forma de aprendizaje está estrechamente vinculada con los postulados de Freire (1997), que conciben la educación como la posibilidad de leer críticamente el mundo y transformarlo.

Finalmente, los estudiantes muestran que las prácticas docentes integran elementos de la educación emocional y de la convivencia: aprender a dialogar, a controlar impulsos, a comprender al otro y a resolver conflictos sin violencia. Estos elementos evidencian que los estudiantes internalizan prácticas basadas en la

educación para la paz y en los enfoques restaurativos, donde la relación, el diálogo y la empatía son esenciales para la vida en comunidad. Esta subcategoría permite afirmar que los estudiantes viven la enseñanza de la paz desde un marco pedagógico integral que combina reflexión crítica, construcción colectiva del conocimiento, análisis de la realidad y desarrollo socioemocional. Aunque ellos no mencionen explícitamente teorías, sus experiencias reflejan la presencia de enfoques pedagógicos profundos que sustentan la Cátedra de la Paz.

- **Triangulación interpretativa**

La triangulación de la categoría revela una coherencia profunda entre la comprensión docente y la vivencia estudiantil de la enseñanza de la paz. Mientras los docentes estructuran sus prácticas desde marcos conceptuales robustos — constructivistas, críticos, socioculturales y de educación en derechos humanos— los estudiantes experimentan estas teorías traducidas en dinámicas concretas de análisis, diálogo, convivencia y reflexión ética. Ambos discursos coinciden en que la paz constituye una práctica cotidiana más que un contenido aislado, y en que el docente desempeña un rol esencial como mediador crítico y orientador emocional. Esta convergencia reafirma que la Cátedra de la Paz se configura en la institución como un proceso pedagógico integral, situado y transformador, que articula teoría, práctica y experiencia, consolidando un modelo educativo coherente con los objetivos de formación ciudadana que plantea la normativa nacional.

Tabla 9. Triangulación interpretativa de la categoría 5

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Sentido educativo de la paz en Ciencias Sociales	Conciben la paz como una construcción ética, política y pedagógica que atraviesa todas las dinámicas escolares. Afirman que enseñar paz implica promover reflexión crítica, convivencia, responsabilidad y comprensión del contexto	Entienden la paz como un proceso activo y cotidiano que se aprende mediante debates, análisis de casos, comprensión de realidades sociales y mejoramiento de la convivencia escolar. Perciben la paz como	Existe una clara convergencia: para ambos grupos, la paz trasciende los contenidos y se vive en prácticas cotidianas. Tanto docentes como estudiantes entienden que la paz se aprende desde la experiencia, el diálogo y el análisis crítico de la realidad. La paz tiene un

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
	social. Resaltan que la paz se vive en el aula a través del diálogo, el análisis de conflictos, el reconocimiento del otro y la formación ciudadana.	una experiencia que incluye emociones, relaciones, respeto y toma de decisiones conscientes.	sentido educativo integral que forma ciudadanía, regula emociones y transforma relaciones.
Enfoques y teorías que orientan la enseñanza de la paz	Articulan enfoques complejos: constructivismo, educación en DDHH, pedagogía crítica, análisis reflexivo, convivencia escolar y modelos restaurativos. Conciben la enseñanza como un proceso interpretativo, dialógico y contextualizado.	Reconocen prácticas coherentes con estos enfoques: análisis crítico, debates, reflexión sobre situaciones reales, trabajo en equipo y comprensión de problemáticas sociales. Señalan que “aprenden analizando”, “debatiendo” y “conectando con la realidad”.	Se evidencia una coherencia entre las bases teóricas docentes y la experiencia estudiantil. Los enfoques educativos no se quedan en el plano conceptual, sino que se traducen en prácticas vividas por los estudiantes. La triangulación confirma que la enseñanza de la paz se sostiene en un marco crítico, reflexivo y socio constructivo que se vivencia en el aula.
Rol del docente	Los docentes se reconocen como mediadores, orientadores éticos y facilitadores del pensamiento crítico. Declaran asumir un rol activo en la resolución de conflictos, la construcción de acuerdos, la guía emocional y la formación ciudadana consciente. Enfatizan su responsabilidad de modelar conductas de	Los estudiantes valoran al docente como guía, acompañante y ejemplo. Expresan que el profesor “ayuda a reflexionar”, “hace pensar antes de actuar”, “enseña a dialogar” y “pone casos reales para entender la paz”. Reconocen que el docente orienta la	La triangulación muestra coincidencia significativa: el docente es percibido como un agente formador integral que acompaña la comprensión crítica de la paz y orienta la convivencia escolar. La figura docente es central tanto para estructurar el sentido de la paz como para modelar comportamientos. No existen tensiones entre ambos discursos; por el contrario, se

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
	diálogo, respeto y convivencia.	convivencia y regula los conflictos de forma dialogada.	observa complementariedad y reconocimiento mutuo.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

El abordaje de las concepciones teóricas y pedagógicas permite comprender los marcos de referencia que orientan la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales y, al mismo tiempo, cómo estos se traducen en sentidos formativos reconocidos por el estudiantado. En esta categoría se evidencian enfoques que conectan la paz con procesos de interpretación, construcción de significados, derechos humanos y mediación de conflictos, lo que sugiere una comprensión amplia que supera la idea de “tema” aislado. Asimismo, se aprecia que el rol docente adquiere centralidad como mediador, orientador ético y facilitador de la reflexión, mientras que los estudiantes atribuyen valor a la paz como condición para convivir, aprender y participar responsablemente.

Tabla 10. Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras	Su práctica se orienta desde “la interpretación, el constructivismo y la comprensión de las relaciones interpersonales” (D1).	“Me puede ayudar a desarrollar habilidades para la resolución de conflictos para ayudar a tener una ciudadanía activa y responsable, nos enseña a tomar mejores decisiones” (ES1).
	Trabaja desde “la experiencia con los derechos humanos”, utilizando programas y contenidos que permiten comprender la paz como derecho y como proyecto político (D2).	“Sería algo cómodo transformar relaciones humanas y estructuras sociales. No es solo una idea moral, sino un proyecto social y cultural” (ES2).
	Inicia su enseñanza mediante “análisis, desarrollo y retrolución de conflictos” (D3).	“Tiene mucho sentido porque las ciencias sociales son sobre las personas y como convivimos y si no hay paz, no se puede vivir bien ni aprender a respetar” (ES3).

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Rol del docente (Docente)	Concibe su rol desde la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a “entender la realidad”, reconociendo que la paz se construye a partir de la reflexión sobre las propias acciones, emociones y comportamientos (D1). Mi labor implica orientar a los estudiantes en el análisis de los deberes, derechos, normas y principios democráticos, promoviendo la reflexión sobre situaciones de injusticia, desigualdad y violencia (D2). Destaca su rol como mediador de conflictos, orientando a los estudiantes hacia la identificación de las causas profundas de los desencuentros y hacia la búsqueda de soluciones dialogadas (D3).	—
Sentido educativo de la paz en Ciencias Sociales (Estudiante)	—	“Las clases sobre la paz en las ciencias sociales suelen incluir discusiones y debates sobre temas relevantes, lo que nos permite desarrollar habilidades de comunicación y argumentación” (ES1). “Se habla sobre respeto, tolerancia, derechos humanos, empatía y cómo resolver conflictos con nuestros compañeros y en nuestros hogares” (ES2). “Son clases donde la profe nos hace reflexionar a veces con videos o actividades o hablamos de cómo tratarnos bien” (ES3).

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La información sintetizada permite identificar una correspondencia significativa entre los enfoques declarados por los docentes y los sentidos formativos atribuidos por los estudiantes. Los marcos pedagógicos descritos combinan interpretación y constructivismo con una comprensión de la paz como derecho y proyecto sociopolítico, lo que sugiere una apuesta por formar sujetos capaces de leer críticamente su realidad y actuar frente a ella. En esa línea, el rol docente se configura como mediación ética y política: orientar la comprensión de deberes y derechos, problematizar injusticias y conducir la resolución dialogada de conflictos. Desde la voz estudiantil, la paz se valora por su potencial para fortalecer comunicación, argumentación y toma de decisiones, además de mejorar la convivencia dentro y fuera del aula. En conjunto, la categoría evidencia que la paz se construye como práctica educativa integral y no como un contenido accesorio.

Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz

Descripción general de la categoría 6

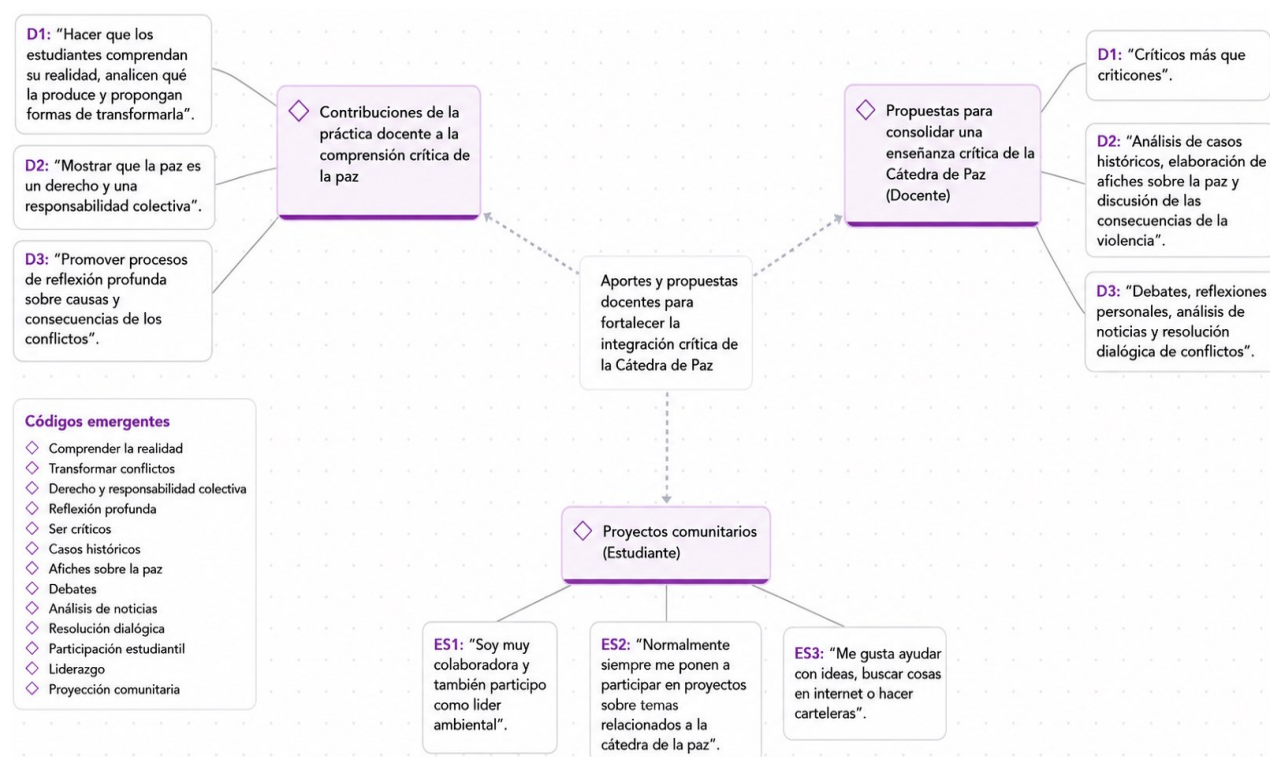
La sexta categoría emergente constituye uno de los núcleos más significativos del análisis fenomenológico, en tanto permite comprender cómo los docentes no solo enseñan contenidos relacionados con la paz, sino que construyen propuestas, estrategias y acciones pedagógicas que buscan fortalecer una integración crítica y transformadora de la Cátedra de la Paz en el área de Ciencias Sociales. A diferencia de categorías anteriores donde predominaban sentidos conceptuales (como enfoques pedagógicos o comprensiones de paz), esta categoría sitúa el énfasis en las acciones concretas, en las prácticas y en los aportes que los docentes consideran fundamentales para que la enseñanza de la paz trascienda el plano discursivo y se convierta en un proceso formativo sostenido, coherente y contextualizado.

Los hallazgos muestran que los docentes conciben su práctica como un espacio para modelar actitudes, promover reflexiones profundas y transformar relaciones, reconociendo que la paz escolar se construye desde el ejemplo, la coherencia ética y la responsabilidad pedagógica. En sus discursos emergen propuestas centradas en la participación estudiantil, la problematización del contexto, el fortalecimiento de valores

y el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan a los adolescentes comprender las causas de los conflictos, cuestionar estructuras injustas y asumir un rol activo en la convivencia. Asimismo, esta categoría revela que las propuestas docentes se orientan a consolidar una Cátedra de la Paz más crítica, dialógica y situada, articulada al currículo, pero también profundamente conectada con las vivencias, emociones y necesidades de los estudiantes. Los docentes plantean que la paz debe ser una construcción colectiva: una práctica transversal que integre actividades reflexivas, mediación de conflictos, proyectos comunitarios, análisis de situaciones reales y ejercicios de reconocimiento de la diversidad.

En coherencia con los planteamientos de Freire (1997), Tuvilla (2004) y los lineamientos de la Ley 1732 de 2014, esta categoría evidencia que la educación para la paz en esta institución se fundamenta en la idea de que la transformación social inicia en el aula, mediante la palabra dialogada, la argumentación crítica y la construcción consciente de alternativas. Las propuestas que emergen no se orientan únicamente a cumplir una exigencia legal, sino a fortalecer la formación ciudadana mediante acciones pedagógicas que vinculan emociones, racionalidad, ética y sentido comunitario. En conjunto, la categoría permite comprender que la integración crítica de la Cátedra de la Paz no depende exclusivamente de lineamientos curriculares o de recursos institucionales, sino de la intencionalidad ética y pedagógica de los docentes, quienes desde su práctica cotidiana construyen aportes valiosos para resignificar la paz como experiencia, horizonte y compromiso formativo.

Figura 12. Red semántica de la categoría 6 construida en ATLAS.ti.



Análisis interpretativo de la categoría 6 (Docentes)

• Subcategoría 1. Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz (Docentes)

Las voces de los docentes permiten identificar que sus contribuciones a la comprensión crítica de la paz no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que se expresan en acciones pedagógicas concretas que buscan transformar la manera como los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y con su contexto. Los docentes reconocen que su práctica diaria tiene un impacto determinante en la construcción de actitudes, valores y disposiciones éticas, de manera que la enseñanza de la paz se convierte en un proceso situado que se construye *haciendo* y no únicamente *explicando*. Desde esta perspectiva, la práctica docente se entiende como un espacio para modelar respeto, fomentar empatía y promover análisis crítico de los conflictos.

El análisis revela que los docentes conciben sus clases como escenarios donde los estudiantes pueden identificar problemáticas reales, discutir alternativas y reflexionar sobre sus comportamientos. La (D1) subraya que su aporte radica en "hacer

que los estudiantes comprendan su realidad, analicen qué la produce y propongan formas de transformarla”, evidenciando una clara orientación hacia una pedagogía crítica y contextualizada. Para ella, enseñar paz implica acompañar procesos de reflexión, promover la comprensión del entorno y favorecer el pensamiento crítico como herramienta para cuestionar injusticias, discriminación o situaciones de violencia que viven o presencian los estudiantes.

El (D2) desde su enfoque de derechos humanos, concibe sus aportes como una oportunidad para formar criterios éticos y ciudadanos, afirmando que su función es “mostrar que la paz es un derecho y una responsabilidad colectiva”. Sus contribuciones se enfocan en que los estudiantes comprendan las bases normativas de los derechos humanos, analicen la legitimidad de las decisiones políticas y reconozcan cuándo una acción vulnera los derechos de otros. Esto se traduce en prácticas como el análisis de noticias, el estudio de casos y la reflexión sobre situaciones históricas de injusticia, permitiendo articular teoría y experiencia. Por su parte, el (D3) enfatiza que su aporte consiste en promover procesos de reflexión profunda, guiando a los estudiantes en la identificación de causas y consecuencias de los conflictos. Desde su enfoque analítico–reflexivo, considera que la paz se construye a partir de comprender el origen de las tensiones y asumir responsabilidades individuales. Esto se expresa en actividades de diálogo, pactos de aula, ejercicios de mediación y análisis de situaciones de convivencia, donde los estudiantes no solo hablan “sobre la paz”, sino que la experimentan en la toma de decisiones y en la resolución constructiva de desacuerdos.

En conjunto, estos aportes muestran que la práctica docente se convierte en un espacio de formación integral donde se articula la reflexión ética, el análisis crítico y la construcción de convivencia. La enseñanza de la paz no se asume como un contenido aislado, sino como una experiencia continua que transforma la subjetividad estudiantil y genera procesos de cambio que impactan el clima escolar y la vida cotidiana de los adolescentes.

- **Subcategoría 2. Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la paz (Docentes)**

Los docentes proponen estrategias concretas para fortalecer la enseñanza crítica de la paz, entendida como un proceso reflexivo que exige analizar contextos,

cuestionar estructuras y construir alternativas. La (D1) plantea que los estudiantes deben aprender a ser “críticos más que criticones”, es decir, capaces de formular preguntas profundas, analizar situaciones complejas y construir juicios argumentados. Esta distinción resalta la importancia de una crítica orientada a la comprensión y transformación de la realidad, en lugar de una crítica superficial. El (D2) propone incorporar análisis de casos históricos, elaboración de afiches sobre la paz, discusión de las consecuencias de la violencia y revisión de discursos ideológicos que justifican guerras y discriminaciones. Sus propuestas refuerzan la alfabetización crítica (Giroux, 2001), que promueve que los estudiantes desarrollen capacidad para leer críticamente discursos hegemónicos y proponer alternativas de justicia.

El (D3) desde su enfoque vivencial, propone trabajar debates, reflexiones personales, análisis de noticias y resolución dialógica de conflictos, permitiendo que los estudiantes expresen su perspectiva y confronten ideas. Estas propuestas coinciden con metodologías activas de educación para la paz, que enfatizan la participación, la argumentación y la escucha. Las propuestas docentes evidencian que la enseñanza crítica de la paz implica un trabajo continuo, creativo y situado, donde la experiencia estudiantil, la reflexión ética y el análisis de la realidad se convierten en insumos centrales del proceso formativo.

- **Síntesis interpretativa (docentes)**

El análisis integrado de las voces docentes permite comprender que la categoría “Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz” expresa una visión madura y profundamente reflexiva del papel que desempeñan los educadores en la construcción de paz. Los tres docentes coinciden en que la enseñanza de la paz se edifica a través de experiencias vivenciales, dialógicas y contextualizadas, y no únicamente mediante discursos teóricos o normativos. Las contribuciones docentes se entienden como prácticas transformadoras que modelan formas de relación, promueven sensibilidad ética, fomentan la reflexión crítica y habilitan al estudiante como sujeto político y social.

Asimismo, las propuestas formuladas evidencian una clara intención de fortalecer actividades pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico, la toma de decisiones informada, el análisis de conflictos y la construcción de alternativas

pacíficas. La Cátedra de Paz es vista como un proceso transversal, integrador y profundamente vinculado con la realidad del estudiantado; por ello, los docentes consideran necesario consolidar proyectos, estrategias didácticas y espacios de diálogo que permitan trabajar la paz desde la experiencia, el análisis y la participación. Los hallazgos muestran que la función docente se configura como un puente entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, y entre vivencias estudiantiles y comprensión social. La enseñanza crítica de la paz no depende únicamente de los contenidos impartidos, sino de la capacidad docente para generar ambientes de sentido, promover lectura crítica del contexto y acompañar procesos formativos que comprometan al estudiante con la transformación ética y social de su entorno.

- **Triangulación interpretativa**

La triangulación interpretativa de la categoría “Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz” evidencia una notable convergencia entre las perspectivas de docentes y estudiantes respecto al papel transformador que tiene la práctica pedagógica en la comprensión crítica de la paz. Mientras los docentes destacan que su labor cotidiana implica generar espacios de reflexión, análisis situado, cuestionamiento profundo y construcción de alternativas frente a problemáticas reales del entorno escolar, los estudiantes reconocen que estas prácticas les permiten comprender mejor las dinámicas de los conflictos, analizar situaciones de injusticia, debatir argumentos y asumir posturas críticas frente a la convivencia.

Asimismo, ambas voces coinciden en que es necesario fortalecer procesos de participación activa, diálogo horizontal y aprendizajes que conecten teoría y experiencia, lo cual se traduce en propuestas pedagógicas que privilegian actividades vivenciales, debates contextualizados, proyectos de reflexión y trabajo colaborativo. En este marco, también se observa que los proyectos comunitarios constituyen un punto de encuentro entre estudiantes y docentes, ya que ambos grupos reconocen su valor como escenarios para vivenciar la paz, vincularse con el territorio y promover la responsabilidad social. La triangulación revela, por tanto, que las propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la paz no solo responden a intencionalidades institucionales, sino a necesidades reales percibidas desde ambos roles, configurando

una comprensión compartida según la cual la paz se construye mediante prácticas participativas, análisis crítico de la realidad y acciones comunitarias que trascienden el aula. De esta manera, la triangulación reafirma que la integración crítica de la Cátedra de Paz es un proceso situado, dialógico y corresponsable, sustentado en una mirada coherente entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Tabla 11. Triangulación interpretativa de la categoría 5

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz	Conciben su práctica como un espacio para modelar respeto, promover reflexión crítica, analizar conflictos reales y fortalecer valores éticos. Señalan que su aporte consiste en “hacer que los estudiantes comprendan su realidad, analicen su contexto y propongan alternativas”.	Reconocen que los docentes generan espacios de análisis, debates, reflexión sobre conflictos, y promueven el respeto, la empatía y la convivencia. Afirman que las clases les ayudan a comprender problemas del colegio y del país.	Existe coherencia entre ambas voces: los docentes buscan una paz situada y reflexiva, y los estudiantes valoran esos espacios como oportunidades de análisis y comprensión del entorno. La práctica docente tiene impacto directo en la formación ética y ciudadana.
Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la paz	Proponen fortalecer el análisis de situaciones reales, desarrollar proyectos de reflexión, promover debates, estimular el pensamiento crítico y diseñar experiencias vivenciales que permitan cuestionar la realidad.	Solicitan mayor participación estudiantil, espacios de diálogo, actividades prácticas, análisis de casos reales y dinámicas que les permitan expresar opiniones y aprender desde la experiencia.	Tanto docentes como estudiantes coinciden en la necesidad de ampliar la práctica crítica en el aula. Ambas voces convergen en que la paz debe construirse mediante participación activa, diálogo, estudio de casos y análisis contextual.
Proyectos comunitarios	Consideran que los proyectos comunitarios son esenciales para vincular la escuela con el territorio.	Expresan interés por participar en proyectos que trasciendan el aula,	La convergencia es clara: tanto docentes como estudiantes reconocen que la paz se construye

Subcategoría	Voz de los docentes	Voz de los estudiantes	Interpretación triangulada
	Proponen actividades de servicio, campañas solidarias, acompañamiento a familias y trabajo con organizaciones locales para fortalecer valores y prácticas de convivencia.	como campañas solidarias, actividades ambientales, acciones de ayuda mutua y proyectos que fortalezcan la convivencia en el colegio y el barrio.	participando activamente en la comunidad. Los proyectos comunitarios permiten aprendizajes significativos, fortalecen el tejido social y consolidan la paz como práctica colectiva.

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

Análisis interpretativo de la categoría 6 (Docentes)

- **Subcategoría 1. Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz (Estudiantes)**

Desde la perspectiva estudiantil, las contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz se expresan, ante todo, en la manera como los profesores organizan las clases, el tipo de actividades que proponen y la forma en que acompañan los procesos de reflexión. Los estudiantes relatan que, en las clases de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz, los docentes no se limitan a dictar contenidos, sino que propician espacios de diálogo, debate y análisis de situaciones reales. A través de exposiciones, talleres, conversaciones guiadas, discusiones sobre noticias y experiencias de la vida cotidiana, los adolescentes reconocen que han aprendido a pensar con mayor profundidad sobre los conflictos, la violencia y las desigualdades, así como sobre las posibilidades de resolverlos de manera pacífica.

Un segundo aporte fundamental que identifican los estudiantes es el énfasis que los docentes ponen en relacionar los contenidos con la realidad de su contexto. En sus relatos, los jóvenes señalan que los profesores traen a colación ejemplos del barrio, de la familia, de la región y de la historia reciente del país, lo cual hace que los temas de paz, derechos humanos y convivencia no se perciban como algo lejano, sino como aspectos directamente vinculados con su vida diaria. Esta contextualización permite que los estudiantes comprendan que la paz no es solo un ideal abstracto, sino una necesidad concreta que atraviesa su escuela, su comunidad y su proyecto de vida.

Los estudiantes también reconocen como contribución clave el hecho de que los docentes modelan con su propio comportamiento los valores y actitudes asociados a la paz. Mencionan que la paciencia, la escucha, el respeto en el trato, la disposición al diálogo y la mediación de conflictos en el aula se convierten en ejemplos que influyen directamente en su forma de relacionarse con los compañeros. Al observar cómo los profesores intervienen en situaciones de desacuerdo, invitan a conversar antes de sancionar y promueven el cumplimiento de acuerdos de convivencia, los adolescentes aprenden que la paz se construye con acciones concretas y cotidianas, no solo con discursos.

Otro aporte señalado es el desarrollo de habilidades para la reflexión y la argumentación. Los estudiantes expresan que, gracias a las actividades propuestas por los docentes —como debates, análisis de videos, elaboración de carteleras, discusiones sobre guerras, injusticias y derechos humanos— han aprendido a expresar sus ideas con mayor claridad, a escuchar puntos de vista diferentes y a fundamentar sus opiniones. Esto les ha permitido cuestionar comportamientos violentos, identificar formas de discriminación y reconocer la importancia de tomar decisiones más responsables en sus relaciones cotidianas. Finalmente, los estudiantes resaltan que la práctica docente contribuye a que la paz se comprenda como una responsabilidad compartida. A partir de las orientaciones de sus profesores, han interiorizado que no basta con evitar la violencia, sino que es necesario construir ambientes de respeto, ayudar a quienes tienen dificultades, evitar burlas y chismes, y participar en actividades que promuevan la convivencia. En síntesis, reconocen que la manera como los docentes conducen las clases y acompañan los procesos formativos ha sido decisiva para comprender la paz como un proceso crítico, ético y relacional que los involucra directamente.

- **Subcategoría 2. Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la paz (Estudiantes)**

En sus respuestas, los estudiantes no solo describen lo que viven en las clases, sino que también esbozan propuestas implícitas sobre cómo quisieran que se fortaleciera la enseñanza de la paz. En primer lugar, plantean la necesidad de contar con más espacios de participación activa, donde puedan expresar libremente sus

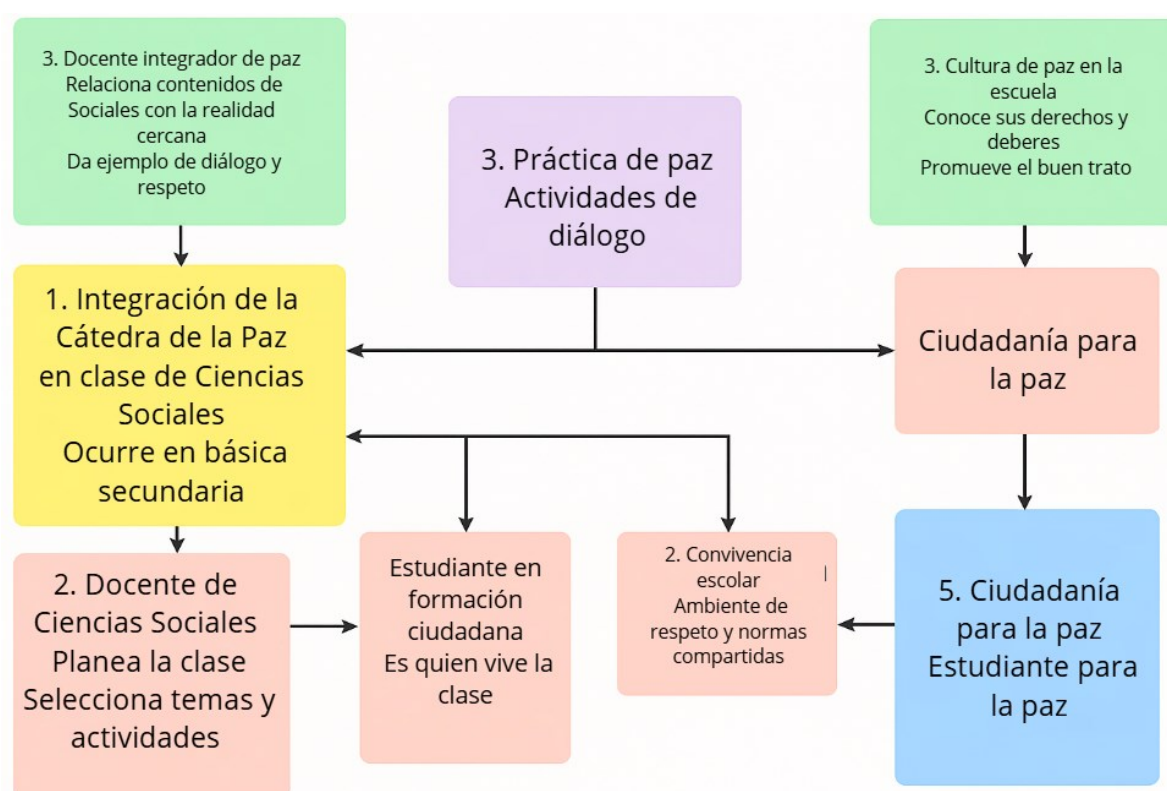
opiniones, experiencias y emociones frente a los conflictos que viven en el colegio y en sus contextos cercanos. Consideran que cuando se les permite hablar, debatir, construir acuerdos y asumir roles dentro de las actividades, se sienten más comprometidos con los procesos de paz y desarrollan una comprensión más profunda de los temas trabajados. Otra propuesta que emerge de sus voces es la importancia de incrementar las actividades prácticas y vivenciales. Los estudiantes señalan que las experiencias más significativas han sido aquellas en las que realizan dinámicas lúdicas, trabajos en grupo, proyectos, campañas, dibujos, mapas de ideas y salidas al patio o a otros espacios de la institución para reflexionar sobre el respeto, el compañerismo y la solidaridad. Desde su mirada, estas actividades les permiten “vivir” la paz, ensayar formas de resolver conflictos, ponerse en el lugar de otros y construir acuerdos reales, más allá de la simple repetición de definiciones.

Asimismo, los adolescentes proponen que la paz se trabaje de manera más transversal en el currículo, es decir, que no se limite únicamente al espacio de Ciencias Sociales o a una hora específica de la Cátedra de la Paz. Consideran que sería valioso que en otras áreas —como Lengua Castellana, Educación Física, Ética o incluso Matemáticas— se integren actividades que refuercen valores de respeto, cooperación y trabajo en equipo. Esta propuesta refleja su comprensión de que la paz atraviesa todas las dimensiones de la vida escolar y que su construcción requiere coherencia entre las distintas asignaturas y los distintos actores educativos. También sugieren mayor articulación con proyectos comunitarios y ambientales, como los desempeñados por líderes estudiantiles o grupos de interés. Varios estudiantes mencionan su participación en iniciativas de liderazgo ambiental o en proyectos de convivencia, lo cual evidencia su interés por vincular la paz con el cuidado del entorno, la protección de la naturaleza y la promoción de acciones solidarias en el barrio o la vereda. Desde su experiencia, estos proyectos permiten ver la paz como algo que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad.

Finalmente, los estudiantes expresan que para consolidar una enseñanza crítica de la paz se requiere profundizar en el análisis de la realidad nacional e internacional. Manifiestan interés por seguir estudiando temas como las guerras, los procesos de paz, las desigualdades sociales y los derechos humanos, pero siempre vinculándolos con

charlas de reflexión al final de las clases, debates sobre la moralidad de ciertos hechos históricos y discusiones sobre el tipo de sociedad que desean construir. De este modo, su propuesta apunta a una Cátedra de la Paz que no solo forme “buenos comportamientos”, sino ciudadanos capaces de cuestionar las injusticias y de participar activamente en la transformación social.

Figura 13. Red sistemática del constructo emergente sobre la integración de la Cátedra de la Paz en la clase de Ciencias Sociales



• Síntesis interpretativa (Estudiantes)

La síntesis de los hallazgos en esta categoría, desde la voz de los estudiantes, permite afirmar que ellos reconocen a los docentes como actores clave en la construcción de una paz crítica y vivida en el contexto escolar. Las contribuciones de la práctica docente se traducen, para los adolescentes, en oportunidades para pensar, sentir y actuar de manera distinta frente a los conflictos. Los estudiantes valoran que sus profesores generen ambientes de diálogo, que utilicen ejemplos cercanos a su realidad, que promuevan el análisis de situaciones históricas y actuales, y que modelen con su propia conducta los valores de respeto, empatía y responsabilidad. Gracias a

estas prácticas, la paz es comprendida no como un concepto abstracto, sino como una experiencia que se aprende y se ejerce en la cotidianidad de la escuela.

Simultáneamente, las demandas de los alumnos ponen de manifiesto la avanzada comprensión que tiene los estudiantes sobre el carácter crítico de la Cátedra de la Paz. Los jóvenes no se conforman con una enseñanza centrada en la mera memorización de contenidos, sino que reclaman más participación, más proyectos, más actividades prácticas y más articulación con campo, y con la comunidad. Proponen, por lo tanto, que la paz se construya desde la práctica a partir de la generación de situaciones de diálogo, las actividades cooperativas, el análisis de los contextos, los compromisos con la realidad, que refleja su interés por ser protagonistas en los procesos de formación ciudadana. En definitiva, las voces estudiantiles indican que la integración crítica de la Cátedra de la Paz se sostiene desde un tipo de práctica docente que abre espacios para la protagonización juvenil, que toma la realidad de los estudiantes como punto de partida, que articula la teoría con la experiencia, y que promueve una paz vivida cotidianamente en las relaciones cotidianas. La categoría 6, miradas abajo de los estudiantes, certifica que la paz escolar no se entiende al margen de su participación activa, ni de un trabajo pedagógico que les reconozca como sujetos capaces de analizar, proponer y transformar su entorno.

El cierre analítico del estudio se orienta a visibilizar los aportes que el profesorado reconoce en su práctica cotidiana y, a la vez, las proyecciones pedagógicas que plantean para consolidar una integración crítica de la Cátedra de Paz. En esta categoría se observa un tránsito desde la comprensión crítica de la realidad hacia la formulación de acciones formativas concretas que buscan fortalecer la reflexión, la argumentación y la transformación de conflictos. Paralelamente, las voces estudiantiles permiten identificar aprendizajes prácticos asociados a la convivencia y a la participación en iniciativas colectivas, mostrando que la integración adquiere sentido cuando se expresa en prácticas colaborativas, liderazgo y compromiso con proyectos que trascienden el aula.

Figura 14. Aportes docentes para fortalecer la Cátedra de Paz desde Ciencias Sociales



Tabla 12. Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz	Su aporte radica en “hacer que los estudiantes comprendan su realidad, analicen qué la produce y propongan formas de transformarla” (D1).	“Hacemos actividades lúdicas, mapas de ideas, diálogos y dibujos sobre derechos humanos” (ES1).
	Concibe sus aportes como una oportunidad para formar criterios éticos y ciudadanos, afirmando que su función es “mostrar que la paz es un derecho y una responsabilidad colectiva” (D2).	“Hacemos actividades en grupo y salimos a hablar y divertimos para relajar el ambiente y para relajarnos de estar todos los días escribiendo” (ES2).
	Enfatiza que su aporte consiste en promover procesos de reflexión profunda, guiando a los estudiantes en la identificación de causas y consecuencias de los conflictos (D3).	“Tratamos de no pelear de hablar cuando hay problemas de ayudarnos a los demás y de respetarnos” (ES3).
Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la Cátedra de Paz (Docente)	Los estudiantes deben aprender a ser “críticos más que criticones” (D1). Incorporar análisis de casos históricos, elaboración de afiches sobre la paz, discusión de las consecuencias de la violencia y revisión de discursos	—

Subcategorías	Docentes	Estudiantes
	ideológicos que justifican guerras y discriminaciones (D2). Trabajar debates, reflexiones personales, análisis de noticias y resolución dialógica de conflictos, permitiendo que los estudiantes expresen su perspectiva y confronten ideas (D3).	
Proyectos comunitarios (Estudiante)	—	“Sí, la mayoría de veces. Soy muy colaboradora y también participo como líder ambiental” (ES1). “Me gusta colaborar en lo que puedo con proyectos de paz” (ES2). “Me gusta ayudar con ideas, buscar cosas en internet o hacer carteleras” (ES3).

Nota. Citas textuales provenientes de entrevistas; códigos: D = docente, ES = estudiante.

La información expuesta señala que la intervención docente hace énfasis en habilitar lecturas críticas de la realidad social y en habilitar la agencia estudiantil para realizar lecturas acerca de las causas, los efectos y las posibilidades de transformación de los conflictos. Esta propuesta se inscribe en el marco de una modalidad de paz entendida como derecho y como responsabilidad, lo que ubica a la enseñanza en un horizonte ético y de ciudadanía. Las propuestas didácticas hacen hincapié en una didáctica crítica basada en el estudio de casos, el análisis de discursos, el debate y la resolución dialógica, tomando énfasis en la formación de estudiantes que sean reflexivos y argumentativos. Desde la perspectiva estudiantil, se aprecia una apropiación práctica de la paz vinculada con dinámicas colaborativas, regulación del conflicto y respeto, así como una disposición a participar en proyectos y liderazgos (ambientales, carteleras, búsqueda de información), lo que sugiere transferencia del aprendizaje a escenarios de participación y acción comunitaria.

El estudio de las seis categorías emergentes que ofrece una visión integral y multilínea de la comunidad de la Cátedra de la Paz con el aprendizaje de las Ciencias

Sociales muestran que la integración no se reduce a un fenómeno de nombramiento de la materia, ni a una inclusión de contenido curricular, sino que es un proceso de aprendizaje de carácter situado, progresivo y que está cuidadosamente relacionado con las vivencias, entornos y subjetividades de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el profesorado como el estudiantado se ubican en que la paz se aprende cuando se aprende a conocer la realidad social, a dialogar con el conflicto y a construir convivencia a partir del reconocimiento del otro. Las tensiones que aparecen entre la intención pedagógica y las condiciones institucionales, entre la formación docente y las exigencias curriculares, y entre la apropiación de los estudiantes y el grado de profundidad, puede considerarse el mapa de los desafíos que orienta la teorización de la siguiente parte.

Así, los hallazgos indican que la integración crítica de la Cátedra de la Paz con las Ciencias Sociales es una apuesta formativa y hace que se distinga de las otras porque no solo transforma lo que se enseña, sino que también lo que se enseña a ser ciudadanos en contextos de diversidad y conflicto.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN: PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

La teorización que se presenta a continuación es, tal como advierte algún autor, un momento de una elaboración conceptual más a posteriori cuando se tiene ya la parte de resultados; no se trata de volver a citar, ni siquiera a reordenar, sino de elevarla a formulaciones comprensivas que expliquen el cómo la Cátedra de Paz se conjuga en la enseñanza de las Ciencias Sociales y qué condiciones se dan para permitir que esta integración produzca una formación ciudadana crítica; de manera coherente con el enfoque cualitativo interpretativo, se entiende la teorización como una reconstrucción de sentido que articula regularidades, variaciones y tensiones del corpus para generar así un conocimiento situado (y transferible con cautela).

Los constructos que se elaboran no funcionan como conceptos abstractos disociados de la escuela, sino como síntesis interpretativas a partir de las categorías y subcategorías que se obtienen de la sección IV. Por esta razón, se conserva trazabilidad interna entre la evidencia, interpretación y formulación del concepto, evitando tanto a la descripción anecdótica como a la descripción vacía, sino a una configuración intersubjetiva de lo que para los docentes y estudiantes significa "integrar" la paz en la misma aula, desde una perspectiva fenomenológico-social de los significados atribuidos por ambos agentes.

La construcción de esta sección se articula en torno a categorías y subcategorías, de forma que se mantiene el mismo mapa analítico que el de la sección de los resultados, siendo cada subcategoría la forma en la que se desarrolla un núcleo de teorización, se establece el alcance conceptual de la subcategoría, se explicitan sus mecanismos pedagógicos y, finalmente, se determinan las condiciones de posibilidad y tensiones de la subcategoría, así como orientaciones curriculares de la misma. Es a partir de aquí donde la integración de la Cátedra de Paz se asume como reorientación pedagógica y didáctica de las Ciencias Sociales más que una forma de inclusión

temática, en la línea de la educación para la paz contemporánea más moderna donde las competencias, relaciones y cultura escolar son el foco de atención.

La credibilidad de dicha teorización queda sustentada en la coherencia interna del conjunto de categorías, en la coincidencia de sentidos entre los actores, en el diálogo mantenido con referentes teóricos idóneos. De igual manera, es asumido que la transferibilidad no se basa en promesas de universalidad, sino en la formulación de núcleos conceptuales recontextualizables hacia instituciones paralelas, a partir de sus condiciones curriculares y organizacionales. La presente formulación mantiene, a su vez, coherencia con criterios de rigor cualitativo que priorizan la consistencia interpretativa, la trazabilidad analítica, la utilidad orientadora del conocimiento producido.

Figura15. Mapa general de la teorización sobre la integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales

Categoría 1 Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza		
Subcategoría	Elemento	Constructo teórico
1.1 Fundamentación pedagógica	● <i>Constructo:</i>	La paz como criterio de orientación didáctica.
1.2 Selección de contenidos	● <i>Constructo:</i>	Selección curricular situada: equilibrio entre nivel prescriptivo y nivel social de la existencia.
Categoría 2 Relación contexto estudiantil y comprensión crítica		
2.1 Integración del contexto	● <i>Constructo:</i>	El contexto como recurso epistémico para la comprensión social y la formación ciudadana.
2.2 Pensamiento crítico	● <i>Constructo:</i>	Pensamiento crítico como práctica de comparación historia-actualidad y juicio público.
Categoría 3 Integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales		
3.1 Principios de paz, DDHH y convivencia	● <i>Constructo:</i>	La paz como praxis de convivencia y derechos.
3.2 Estrategias didácticas	● <i>Constructo:</i>	Mediaciones didácticas: interrelaciones entre visualidad, debate y análisis crítico.

Categoría 4 Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz		
Subcategoría	Elemento	Constructo teórico
4.1 Barreras institucionales/curriculares	● <i>Constructo:</i>	La integración no es sólo didáctica sino institucional-curricular.
4.2 Fomento de valores (Docente)	● <i>Constructo:</i>	Valores como prácticas de integración con sentido social.
4.3 Evaluación del impacto (Estudiante)	● <i>Constructo:</i>	Impacto pedagógico como transformación del clima relacional y de la competencia ciudadana.
Categoría 5 Concepciones teóricas sobre la enseñanza de la paz		
5.1 Enfoques pedagógicos orientadores	● <i>Constructo:</i>	Paz como proyecto social y cultural enseñable desde marcos interpretativos con enfoque de derechos.
5.2 Rol del docente	● <i>Constructo:</i>	Docente mediador del sentido, la controversia y la ciudadanía.
5.3 Sentido educativo (Estudiante)	● <i>Constructo:</i>	Articulación de la deliberación y del cuidado de la convivencia.
Categoría 6 Aportes y propuestas para fortalecer la integración crítica		
6.1 Contribuciones de la práctica docente	● <i>Constructo:</i>	La comprensión crítica articula análisis racional y dimensión ética-afectiva.
6.2 Propuestas didácticas (Docente)	● <i>Constructo:</i>	Consolidación mediante secuencias de crítica con rigurosidad y deliberación conducida.
6.3 Proyectos comunitarios (Estudiante)	● <i>Constructo:</i>	Transferencia comunitaria como validación de la integración crítica.

Categoría 1. Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales

Subcategoría 1.1. Fundamentación pedagógica

La fundamentación pedagógica se presenta como el principio organizador de la integración de la paz entendida como la forma de enseñar Ciencias Sociales para la comprensión crítica de la realidad y la formación de disposiciones ciudadanas. En esta subcategoría, la paz no se entiende como “tema” autónomo, sino como un horizonte de sentido que orienta las formas de seleccionar problemas, de preguntar y el tipo de participación que se quiere promover. Esta comprensión se concreta en determinadas construcciones de la práctica crítica que entienden la educación como práctica de lectura del mundo y construcción de agencia; en este modo de entender la práctica educativa el aula pasa a ser un espacio para interpretar la experiencia social y discutir sobre lo colectivo.

El proceso de integración se ve intensificado cuando el maestro se hace cargo de que el aprendizaje ha de fundarse en las estructuras previas, de conocimiento y experiencias del estudiante, de tal suerte que la paz no constituya solamente una prescripción moral. Para la parte cognitiva, la fundamentación pedagógica establece las condiciones para que esos contenidos de paz puedan ser asumidos de forma significativa: porque esos contenidos entran en conexión con saberes previos, se ordenan con un sentido conceptual y se vinculan con las situaciones de vida social y real, de tal forma que favorecen la comprensión, el recuerdo y la transferencia. La paz, por lo tanto, deja de ser una relación de competencias para ser un criterio de cruce de la comprensión social.

Esta subcategoría nos permite poder teorizar un constructo: la paz como criterio de orientación de carácter didáctico. Sea la enseñanza fundamentando la reflexión crítica, los derechos humanos y la participación, la paz se da en la forma de relación pedagógica: aprender a pensar con los demás, con argumentación y reconociendo la dignidad de cada uno. Esta forma de orientar es la misma que la que ofrecen enfoques de educación para la paz que dan prioridad a las competencias socioemocionales y a las disposiciones para la convivencia democrática como mediaciones de aprendizaje de tipo estructural y no como añadidos a la enseñanza. La fundamentación, así, se encarga de determinar el cómo se enseña, el que, por tanto, es posible que llegue a formarse.

La paz como criterio de orientación didáctica se comprende como un principio que guía la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, la paz no se limita a un contenido temático ni a una actividad ocasional, sino que se convierte en una forma de organizar la práctica pedagógica. Esto implica que el docente seleccione contenidos, estrategias y actividades que favorezcan el diálogo, la argumentación, la comprensión del conflicto, el respeto por la diferencia y la construcción de acuerdos. En consecuencia, la Cátedra de Paz adquiere sentido cuando se articula con los problemas sociales, históricos y comunitarios que los estudiantes reconocen en su vida cotidiana.

Figura16. *Constructo la paz como criterio de orientación didáctica*



Subcategoría 1.2. Selección de contenidos

La selección de contenidos es un punto de tensión productiva entre currículo prescrito y currículo situado. En esta subcategoría se teoriza que poner la paz en relación de integración supone traducir estándares, DBA y demandas evaluativas, caracterizarlas como problemas socialmente relevantes para el estudiantado, evitando dos peligros: la desvinculación o la pérdida de rigor conceptual. En Ciencias Sociales, esta traducción pasa por entenderla como mediación curricular, solo se eligen contenidos por su obligatoriedad normativa, sino por su potencialidad para dar cuenta de realidades, conflictos y tramas históricas que afectan la vida del alumnado.

La integración crítica necesita que los contenidos sean utilizados como herramientas de interpretación y no como acumulación de información. Por tanto, la elección de los contenidos se justifica cuando el contenido institucionalizado permite organizar secuencias en donde lo histórico y lo contemporáneo dialogan, y en donde los conceptos permiten leer causas, consecuencias y responsabilidades del alumnado. Este principio, además, guarda relación con enfoques que entienden la Ciencias Sociales como formación interdisciplinaria para dar cuenta de los sistemas sociales complejos articulando ciudadanía cultural, política y análisis contextual. Así, la paz se

integra cuando el contenido permite dar cuenta de una interpretación de violencia, desigualdad, convivencia y derechos en base a referencias y marcos explicativos sólidos.

Se elabora aquí un constructo, selección curricular situada como equilibrio entre el nivel prescriptivo y el nivel social de la existencia. La guía normativa ejerce la definición del marco de actuación; la adecuación se produce mediante la adecuación de las condiciones contextuales y de los conocimientos previos del alumnado y su edad, lo que permite que la Cátedra de Paz no se reduzca a un cajón de temas fortuitos. Esta selección situada se responde igualmente a la noción de paz positiva: paz como ausencia de violencia, pero además de paz como justicia, paz como equidad y paz como dignidad, valores y condiciones sociales que pueden ser interpretados en el currículum. Y la integración se produce justo en el momento en que los contenidos escolares permiten ir comprendiendo y hablando de esas condiciones con evidencias.

Categoría 2. Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica

Subcategoría 2.1. Integración del contexto del estudiante

La integración del contexto se interpreta como una de las condiciones epistemológicas de la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales: sin el contexto, los contenidos pierden inteligibilidad social, defienden la posibilidad de formar juicio. En este sentido, no se emplea el contexto como una mera ilustración, sino que es una fuente de problemas y significados que ponen en circulación la comprensión de la historia y la sociedad. En la línea de la fenomenología social, la vida cotidiana es el mundo significativo en el que los sujetos interpretan su realidad; llevarla al aula, por tanto, implica saber activar las estructuras, las tensiones y las experiencias de las personas como material legítimo de análisis.

La paz se integra con mayor densidad cuando en el aula se permiten narrativas, familiares, territoriales y comunitarias, con las que dar explicaciones sobre los conflictos y modos de convivencia. Esta mediación sirve para escapar de la moralización al uso y permite analizar cómo la violencia y la paz se encarnan en las prácticas, en las instituciones y en las relaciones. En términos de la educación para la paz, incluir

experiencias reales propicia el desarrollo de empatía, el reconocimiento del otro y la conciencia de interdependencia como elementos que se asocian a culturas de paz auto sostenidas. En este sentido el contexto hace las veces de un puente entre la experiencia y el marco teórico, produciendo un aprendizaje que dialoga con la realidad del estudiante.

Se plantea el constructo como: el contexto como recurso epistémico para la comprensión social y la formación ciudadana. Su potencial lo tiene en que les convierte unas experiencias convertidas en objetos de interpretaciones históricas y sociales, para evitar permanecer en anecdotismos. Tal condición implica un marco pedagógico: problematizar, comparar, historizar y vincularlo con los derechos humanos y la convivencia. Dicho planteamiento se enmarca con los planteamientos de educación para la paz en Colombia, insistiendo en la recontextualización, el abordaje territorial y el sentido a partir de la experiencia, de modo que se interrelacione la apropiación y la pertinencia.

Subcategoría 2.2. Desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se erige como el instrumento a través del cual el contexto se convierte en comprensión, y el contenido circunstancial en juicio. En esta subcategoría la criticidad no se limita a "opinar", sino que establece relaciones de causalidad, contrasta versiones, interpreta evidencias y elabora posturas argumentadas sobre problemas sociales. Esta competencia en las Ciencias Sociales se va robusteciendo cuando se contraponen la historia y la actualidad, las coyunturas políticas se ponen a prueba y se explican delante de los demás los planes, los discursos y las decisiones públicas. Este interés por la ciudadanía no se comprende sin tener en cuenta la idea de competencia práctica para comprender y deliberar sobre los asuntos que son comunes.

La educación de la paz necesita del pensamiento crítico ya que la paz positiva implica saber leer las estructuras sociales: desigualdad, exclusión, discriminación, normalización de la violencia. La formación de pensamiento crítico en este sentido se convierte en el dotar a los estudiantes de las herramientas que les acerquen a saber detectar/denunciar manipulación, sustentar la acción, valorar consecuencias ético-políticas. Este principio ya coincide con los enfoques transformativos de la ciudadanía

global que terminan en contra-narrativas, lecturas críticas de la relación entre poder-conocimiento y deliberación responsable, sin deslizarnos en neutralidades improductivas. De ahí que pensar la paz en las Ciencias Sociales significa saber leer la realidad con categorías que le permitan comprenderla y discutirla.

En esta parte se formula el constructo: pensamiento crítico como práctica comparación historia-actualidad y juicio público. La criticidad se presenta como hábito: poner en contradicción saber con realidad, analizar discursos y mantener argumentaciones en interacción. Tal formulación de pensamiento crítico concuerda con la literatura existente sobre desarrollo del pensamiento crítico en Ciencias Sociales como acción didáctica sistematizada y evaluable, no como efecto espontáneo. La integración crítica de la paz no es sino la capacidad del estudiante para reconocer causas históricas de ciertos fenómenos barriales, discutir propuestas políticas y poner alternativas orientadas a la convivencia y los derechos articulando comprensión y responsabilidad.

El contexto estudiantil constituye un elemento central para comprender la integración de la Cátedra de Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las experiencias familiares, escolares, comunitarias y territoriales de los estudiantes permiten vincular los contenidos académicos con situaciones concretas de convivencia, conflicto, participación y reconocimiento del otro. De esta manera, el contexto deja de ser un dato externo al proceso educativo y se convierte en una fuente de sentido para el aprendizaje. Cuando el docente parte de las vivencias del estudiante, la enseñanza de la paz adquiere mayor pertinencia, porque permite analizar la realidad social desde una perspectiva crítica, ética y transformadora.

Figura17. *Comprensión crítica de la realidad social desde el contexto estudiantil.*



Categoría 3. Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales

Subcategoría 3.1. Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia

La integración en esta subcategoría se define como la articulación entre los principios normativos y las prácticas de relación cotidiana. Lenguaje formativo son el cumplimiento de los derechos humanos, la no violencia, el respeto y la justicia, que organizan la forma de entender la dignidad y la regulación de la convivencia escolar. Pero la integración crítica se da en la medida que esos principios se engarzaban con situaciones problemáticas del propio contexto, de modo que los alumnos reconozcan el carácter histórico-social del mismo y la función de esos principios como formas de tramitar conflictos de la propia realidad escolar. Esta perspectiva empata con la educación para la paz en lo que respecta a la formación de capacidades para la convivencia democratizadora, no a una educación para la paz en la forma de un discurso abstracto.

Mediante esta visión de la paz, la misma puede definirse como una práctica social aprendida: se aprende a convivir deliberando, reconociendo al otro y aceptando la responsabilidad personal. Esta idea puede coincidir con las concepciones de paz

positiva como una intersección estructural-cultural, ya que implica que la paz requiere no sólo justicia y equidad, sino también el intento de transformar los patrones de relación que hacían legítimas las violencias. En el aula, la inclusión de principios significa la vía de traducirlos en comportamientos, decisiones y criterios de interacción, evitando que se conviertan sólo en enunciados moralizantes que no encuentren posteriormente que su correlato práctico.

Se plantea el constructo: la paz como praxis de convivencia y derechos. En este sentido, su núcleo no es hacer una reiteración de valores, sino el entendimiento del sentido de los mismos y la forma de hacerlos efectivos en los contextos escolares tales como la empatía, el diálogo, la educación en y para el respeto y la regulación de conflictos. Esta praxis se funda, además, en la conexión que establece el docente entre los principios y problemáticas que vive el estudiantado; en la medida en que se busca una orientación de la clase como forma de producir una conciencia de que los derechos no son privilegios sino condiciones universales para la dignidad. En este sentido, en el contexto colombiano, esta formulación sería, por un lado, la forma en que se relaciona con la obligatoriedad de la Cátedra de Paz y su referencia en torno a la cultura de paz, los derechos humanos y la convivencia que pide un tipo de mediaciones educativas en las cuales se visibiliza su carácter de práctica.

Subcategoría 3.2. Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de Paz

Las estrategias didácticas son entendidas como el instrumento que transforma unos principios en experiencia formativa. En esta subcategoría, la integración hace referencia a mediaciones mediante las cuales se conjugan recursos audiovisuales, producción gráfica, debates, análisis de noticias, investigación activa y estudios de casos. Estas estrategias no se justifican por su variedad metodológica sino por lo que tienen de “hacer paz”, por establecer relaciones entre contenidos y problemas, por alentar la participación y por posibilitar la elaboración reflexiva. A nivel de currículo, estas mediaciones son una manera didáctica de enseñar donde el conocimiento social se genera a partir de la interacción y de los análisis, adecuados para enfoques CTS y para didácticas del conocimiento social.

La estrategia didáctica es aún más densa en el momento en que organiza unas secuencias en torno a un problema con contexto, sí-, sí-, pero marcos históricos discurrendo, deliberando y desembocando en propuestas. Este encadenado evita que la actividad pueda ser únicamente "dinámica" a la vez que genera aprendizaje crítico. Dado que también la literatura en educación para la paz defiende que las metodologías participativas y reflexivas refuerzan las habilidades socioemocionales, la empatía o la regulación del conflicto, sobre todo, cuando van acompañadas de un análisis crítico y no se transforman en entrenamientos conductuales. Por eso, la estrategia ha de mantener simultáneamente y en modo amañadamente el rigor crítico y la experiencia.

Se formula el término: mediaciones didácticas para la paz al considerar las interrelaciones entre visualidad, debate y análisis crítico. El recurso audiovisual y la producción creativa provocan una implicación; el debate y el análisis de las noticias hacen referencia a la deliberación y lectura crítica; el estudio de caso permite obtener un modelo de interpretación. La propuesta de integración metodológica genera posibilidades para el estudiante de adquirir un "saber", así como la práctica de argumentar, de escuchar y de reconocer al otro. Desde el punto de vista de la calidad, la estrategia se construye en tanto que se evalúa a partir de criterios explícitos para la participación, la argumentación y la convivencia, logrando así la coherencia entre los objetivos formativos y las prácticas de aula.

Figura18. Integración de la cátedra de la paz



Categoría 4. Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz

Subcategoría 4.1. Barreras institucionales o curriculares

Las barreras institucionales se representan con condiciones estructurales que regulan la integración y explican su heterogeneidad. La falta de herramientas, los periodos escasos, la no transversalidad y el poco definido propósito conforman la situación en la que la Cátedra de Paz puede estar condenada a un apéndice del área de Ciencias Sociales o a intervenciones puntuales. Este diagnóstico es el mismo que el de hallazgos encontrados en contextos latinoamericanos y comparados: las políticas de paz se deslegitiman si no se articulan currículo, recursos y formación docente, limitando su continuidad.

La regulación colombiana establece que la Cátedra de Paz necesita implementación institucional, no solamente docente. La Ley 1732 y el Decreto 1038 establecen obligatoriedad y orientaciones, pero su funcionalidad dependerá de cómo articule la institución currículo, convivencia y participación escolar. Por tal razón, la falta de transversalidad y la falta de propósito claro no son un simple pormenor operativo: condicionan la coherencia del currículo que se pone en práctica o la posibilidad de evaluar su impacto. Esta lectura de la realidad se vincula con enfoques de gestión

escolar que enfatizan la planificación institucional y la cultura organizacional para sostener la formación.

El constructo que se asume es el siguiente: la integración no es sólo didáctica sino institucional-curricular. Puede afirmarse que, sólo si hay condiciones, la integración ya no dependerá de voluntades individuales y no será heterogénea y, por el contrario, si se establece la coordinación institucional, emerge un sentido de continuidad, se distribuyen responsabilidades y los espacios de participación del alumnado se dejan ser coherentes con la educación para la paz, y esta formulación, al mismo tiempo, establece el diálogo con políticas recientes sobre convivencia escolar que ofrecen un sentido de paz entendiéndola como un proceso que se dará en las interacciones, en las normas, en los comités y las rutas de acción y no en el contenido académico.

Subcategoría 4.2. Fomento de valores (Docente)

El fomento de los valores se entiende como mediación socioformativa que respalda la integración en ámbitos en los que los entornos de las personas y las barreras que se imponen limitan la posibilidad de un desarrollo completo del currículo de la paz. La práctica pedagógica orientada a trabajo en equipo, dinámicas grupales, actividades lúdicas y proyectos de solidaridad, muestra que la paz también se enseña a partir de la experiencia relacional. Esta forma de entenderlo se ajusta al extenso carácter de la literatura que vincula educación para la paz con aprendizaje socioemocional y construcción de ambientes protectores donde la cooperación, la empatía y el reconocimiento de la otra persona desempeñan la función de la convivencia democrática.

Sin embargo, la teorización o en su caso, la conceptualización, demanda diferencia valor como discurso y valor como práctica. El valor se vuelve pedagógicamente significativo cuando se constituye en reflexión sobre las causas sociales de la violencia, en la medida que permite el análisis de dilemas y generar alternativas. En el caso contrario o en el caso de no vincular el fomento de valores con el establecimiento de diálogo dialéctico el fomento de valores puede caer en el moralismo o en la práctica de actividades vacías de una comprensión crítica. En Ciencias Sociales el potencial transformador aparece precisamente con el vínculo que

establecen la lectura histórica y política de problemáticas colectivas. De modo que la solidaridad y el respeto son entendidas en el sentido de ser respuestas a situaciones de injusticia y desigualdades no solo en el sentido de ser entendidas como “buen comportamiento”.

Se postula la idea de valores como prácticas de integración con sentido social. Desde este punto de vista, el valor se presenta al mismo tiempo como hábito relacional (cooperar, dialogar y respetar) y como un criterio interpretativo (saber por qué concretamente necesitamos de la justicia, saber por qué hay que partir de la dignidad y del no-violencia). Este doble plano facilita que la Cátedra de Paz dé cabida tanto a la climatización de la escuela como a la educación de la ciudadanía crítico -pues precisamente porque este encontrar se hace desde lo socioemocional por un lado y por otro desde lo político-social. La integración va produciéndose cuando la práctica docente hace evidente el sentido de las actividades, pone de manifiesto la conexión de lo que es hacer grupos de análisis de la realidad y evalúa los acuerdos de la convivencia no ya simplemente como cumplimiento sino como lo que se entiende como competencia de tipo formativo.

Subcategoría 4.3. Evaluación del impacto pedagógico (Estudiante)

La evaluación del impacto pedagógico, desde el punto de vista estudiantil, es interpretado como criterio de legitimación de la integración: la paz se reconoce como significativa cuando genera cambios percibidos en la convivencia, en la solución de conflictos y en el clima de aula. Este enfoque desplaza la evaluación de la verificación de los contenidos a la observación de actitudes y de prácticas: diálogo, respeto, tranquilidad, reflexiones morales relacionadas con guerras y violencias. En cuanto a educación para la paz, esta rama se halla en una afinidad con la que plantea que el aprendizaje remite a la capacidad de resolver conflicto, de participar de un modo pacífico no violento, por encima del aprendizaje de definiciones para la memorización.

Teóricamente, el impacto pedagógico puede ser definido como efecto formativo situado: se produce a partir de la interrelación entre mediaciones didácticas, condiciones institucionales y la experiencia del alumnado. Para ello, evaluar impacto pedagógico requiere de indicadores cualitativos que puedan seguir cambios de

prácticas y de significados. Siguiendo una perspectiva cualitativa de rigor, el impacto pedagógico queda registrado a partir de narraciones, de observaciones, de incidentes críticos y de criterios explícitos para vivir la convivencia, evitándolo, así, reducirlo a impresiones sueltas. La opción de interpretar el impacto pedagógico de ese modo permite, a su vez dar consistencia a la teorización, pues la articula con la observación de las manifestaciones en la vida escolar.

Se propone el constructo: impacto pedagógico como transformación del clima relacional y de la competencia ciudadana. La integración es más intensa cuando se dan las prácticas de diálogo y recordatorio y cuando la alumna o el alumno reconoce que en la clase se ofrecen marcos para interpretarla y dar respuesta desde criterios. El alcance de este constructo radica en que permite orientar la evaluación hacia rúbricas para la participación deliberativa, hacia grabaciones de una clase o de la convivencia, y hacia análisis que articulen el análisis social y la auto-regulación. La evaluación, en este sentido, deja de ser un subordinado y se convierte en una parte original, de una crítica a la integración: señala si se enseña la paz como experiencia de vida escolar y como comprensión social.

Figura19. Barreras institucionales y valores



Categoría 5. Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales

Subcategoría 5.1. Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras

Los enfoques orientadores se entienden como la conceptualización que se da a lo que puede ser el concepto de paz, y los contextos que pueden llegar a considerarse como enseñanza de la paz. Esta mezcla de los antecedentes teóricos y constructivismos, relaciones interpersonales y los derechos humanos da como resultado una concepción de la paz suficientemente amplia; entendiendo que la paz es, simultáneamente, una comprensión social, una vivencia relacional y un proyecto por la dignidad. El modo en el que esta concepción da sentido al giro contemporáneo de la educación para la paz supone una integración desde una doble visualización -la dimensión socioemocional por una parte y la crítica de las estructuras por otra- y, al mismo tiempo, hace que evitemos la tentación de reducir la paz a una ausencia de conflicto. El sentido de la paz en relación con las Ciencias Sociales implica llegar a una interpretación crítica de los conflictos; un entendimiento crítico de las narrativas históricas y entendimiento de unas condiciones que son propias de la justicia.

Desde una óptica interpretativa, el constructivismo no es sólo un conjunto de metodologías, sino que está entendido como el reconocimiento de que el estudiante construye significado en interacción con otros y con el mundo social, por lo que la paz se aprende -y tendrá lugar- cuando se describan situaciones y se discutan razones y se comprendan sentidos. Y este ejercicio se consolida más aún cuando se enlaza con educación en derechos humanos como horizonte político-pedagógico; los derechos tienen la opción de operar como lenguaje capaz de nombrar juegos de injusticias, delimitar diversos niveles de responsabilidad y de apoyar una serie de modificaciones de la forma de los intereses sociales. De tal manera existe relación entre una concepción para la paz como ciudadanía y no sólo exhortación a una paz de gracia.

Se propone el constructo: paz como proyecto social y cultural enseñable desde marcos interpretativos y marcados por el enfoque de derechos. Este constructo significa que la paz se vuelve contenido crítico en el momento en que se enseña a interpretar las causas históricas de la violencia; a reconocer, por lo tanto, alguna de las

discriminaciones, y a llegar a vivir el sentido de la dignidad como principio de comprensión de la convivencia con el otro. Dicha construcción también nos ofrece la oportunidad para articular la educación para la paz con una ciudadanía global transformadora, esforzándonos a presentar una lectura crítica del poder, algunas contra-narrativas y la responsabilidad ante todo lo común. El enfoque orientador, por tanto, es capaz de explicar de qué manera algunas estrategias y algunos contenidos producen sentido formativo y otros contenidos se agotan.

Subcategoría 5.2. Rol del docente (Docente)

El rol docente se presenta como mediación entre el conocimiento social, la convivencia escolar y la formación ciudadana. Así, el docente aparece como un orientador de la comprensión de la realidad, un facilitador de la reflexión sobre las emociones y la conducta, y promotor de un análisis de las obligaciones, los derechos y los principios democráticos. Este rol no es neutral: lleva implícito el posicionamiento ético ante la injusticia, la desigualdad y la violencia, pero también tiene la idea de no incurrir en el adoctrinamiento que se hace necesario, sino en la enseñanza en función de una pedagogía de las preguntas, de los argumentos y de la deliberación. En la educación para la paz, esta mediación coincide con la figura del docente mediador de las condiciones que favorecen el diálogo, el reconocimiento y la tramitación de conflictos.

Para el rol docente adquiere su carácter de refuerzo cuando se considera como mediador dialéctico y no de vigilancia moral: mediar conflictos es ofrecer las vías para poder advertir causas más profundas, dar paso a la escucha y realizar una mediación que da lugar al diálogo, coloca la paz como competencia que se puede ejercer. En lo que se refiere a la convivencia escolar, el rol docente hace un guiño al enfoque restaurativo intrínseco en las políticas de convivencia: el conflicto se entiende a través de la oportunidad formativa, siempre que se pueda gestionar desde los criterios, las rutas y el soporte institucional que corresponda. De esta manera, el profesor se convierte en operador pedagógico de cultura de paz en el aula y articulador con las estructuras escolares.

Se ha propuesto, en relación con este apartado, el constructo docente mediador del sentido, de la controversia y la ciudadanía, que tiene como tarea el hecho de transformar los conflictos sociales en contenidos de aprendizaje, y sostiene una deliberación que se establece a partir del rigor cognitivo y la búsqueda de la orientación del reconocimiento del otro. Esta mediación se concreta en decisiones didácticas: preguntas problematizadoras, análisis de casos, evaluación formativa de argumentación y convivencia. En consecuencia, el docente no "enseña paz" como disciplina, sino que se piensa un aula donde; se escucha a partir de evitar el juicio; se argumenta a partir de evitar la imposición. Este constructo también permite poner de manifiesto una condición crítica: la mediación -sin formación docente y frente a la real realidad de una escasa institucional-, se carga de sobrecarga y pierde continuidad, ocupando el lugar de la incapacidad de sostenibilidad.

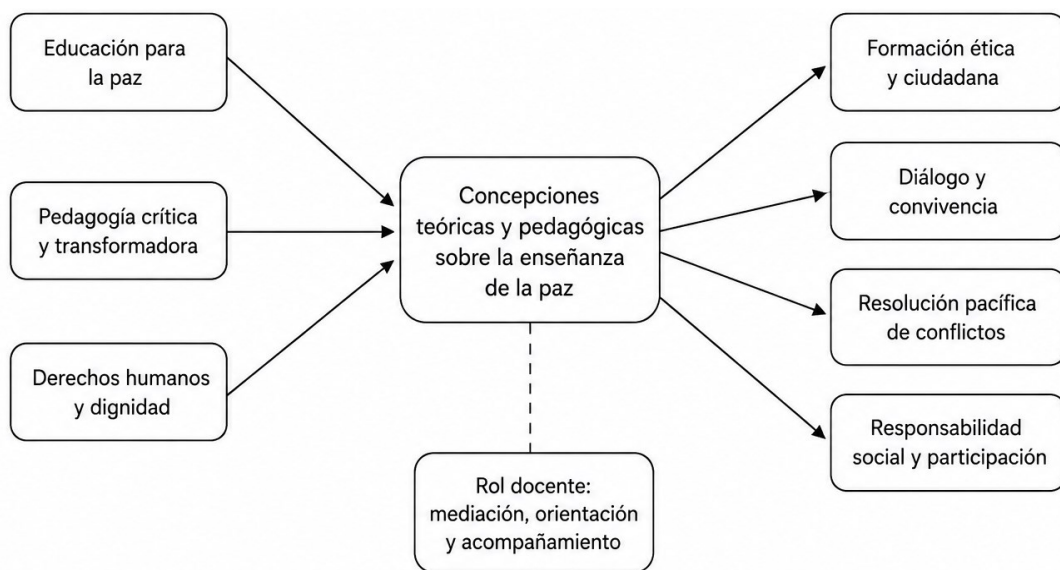
Subcategoría 5.3. Sentido educativo de la paz en Ciencias Sociales (Estudiante)

El sentido educativo, desde la mirada del estudiantado, remite a indicador de apropiación significativa. La paz "tiene sentido" cuando la clase deja discutir, debatir y ejecutar comunicación y argumentación sobre temas de interés. Esta construcción dice que, por un lado, los alumnos no sólo son portadores de todo lo que tiene que ver con contenido moral, sino de la posibilidad de participar y de elaborar argumentos sobre la convivencia, los derechos y la resolución de conflictos. En acción de ciudadanía, este sentido educativo converge en competencias cívicas que destacan deliberación, participación y comprensión de la pluralidad como aprendizajes centrales.

El sentido educativo muestra cómo la paz se configura como condición de posibilidad del aprendizaje y de la vida en común, y si no hay paz se afecta la convivencia, el respeto y el bienestar. Esta concepción del sentido educativo se aproxima a alguno de los enfoques de la paz positiva donde la convivencia se refiere a la dignidad, a la seguridad relacional y a unas condiciones justas de vivir donde se puedan desarrollar proyectos personales y de la comunidad. Por este motivo, el sentido educativo no se reduce al "portarse bien", sino que aparece como reconocimiento de que la convivencia es la infraestructura social del aprendizaje y donde la escuela tiene que enseñar formas de tramitar no violentas las diferencias.

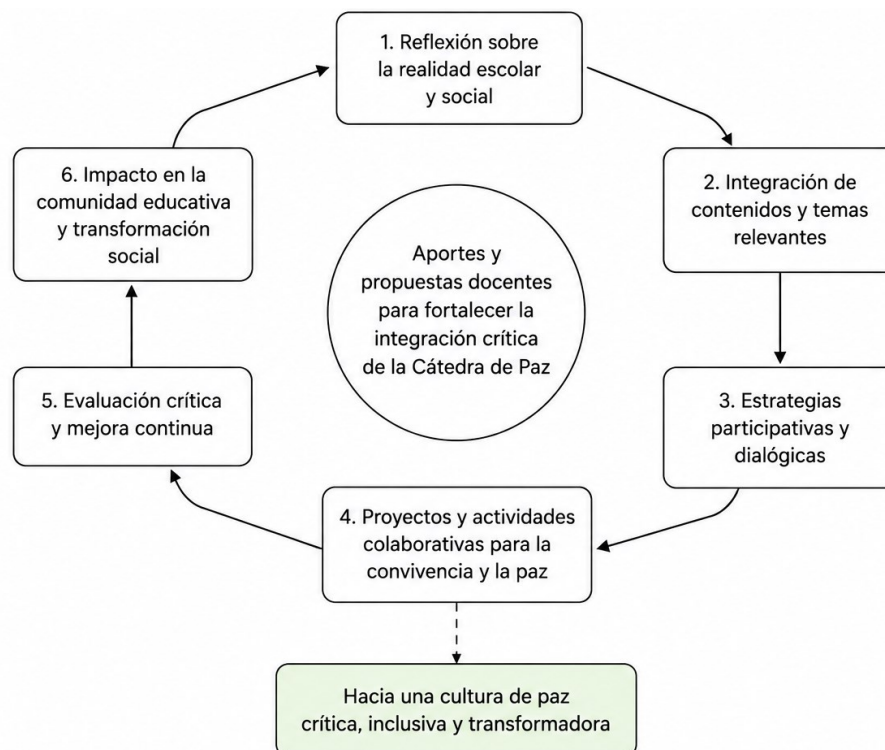
El constructo: sentido educativo plantea a la vez una articulación de la deliberación y del cuidado de la convivencia. La paz "cobra sentido" cuando el alumno vive prácticas concretas: vídeos, actividades, conversación guiada, reflexión y normas de tratamiento. Este constructo presupone una consecuencia curricular: hay que evaluar y sostener la paz como competencia, y no como "mensaje". Cuando el alumno se da cuenta de que está aprendiendo a expresarse, a argumentar y a resolver conflictos, la integración de la Cátedra de Paz se convierte en un aprendizaje transferible a la casa o a la calle. Así, el sentido educativo supone una forma de justificación en cuanto a continuidad institucional; de esa manera, lo que tiene sentido para el alumnado, puede llegar a tener más probabilidades de convertirse en un hábito social.

Figura20. *Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz.*



Categoría 6. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz

Figura21.. Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz.



Subcategoría 6.1. Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz

Las aportaciones educativas son conceptualizadas según la propuesta de producción de agencia: el centro está en orientar a los y las alumnas a que entiendan su realidad y a analizar qué la produce, al tiempo que proponen transformaciones. Esta formulación implica que se pasa de la paz de la exhortación moral hacia una pedagogía de la comprensión y de la responsabilidad compartida, que guarda proximidad con aquellos modelos de educación crítico-especializados que proponen la formación ciudadana como la habilidad de leer las propias estructuras sociales y moverse con criterio. En la educación para la paz, esta formulación se une a la idea de la reconciliación sostenible y transformación de conflictos, donde el comprender qué produce la violencia y sus consecuencias es la condición para intervenir en el conflicto, pero sin reproducir la violencia propia del mismo.

Desde el punto de vista de la experiencia del estudiantado, el aporte se reconoce cuando las actividades combinan lo lúdico, lo expresivo y la interacción, situando así la implicación del alumnado y la regulación del entorno en el punto de mira. Esta confirmación del aporte nos lleva a teorizar que la comprensión crítica no se produce únicamente con un análisis racional; es un proceso que requiere de dispositivos que favorezcan el aumento de la implicación social, la disminución de la tensión y la creación de condiciones socioemocionales favorables para entender el conflicto sin bloquearse. Las primeras aportaciones de la literatura reciente así pues corroboran esta interrelación: componentes socioemocionales y clima del aula inciden en la efectividad de programas de educación para la paz y de educación para la convivencia.

La huella de entendimiento crítico de la paz: se compone de la interrelación entre la lectura social y la autorregulación relacional. Lo que se propone como aporte del docente se explica cuando el alumnado aprende a reconocer las causas sociales de los conflictos sociales y al mismo tiempo practica lo que representa dialogar, respetar y cooperar. Esta huella de entendimiento crítico de la paz organiza dos niveles. Uno. Lectura social (historia, política, desigualdad). Dos. Práctica de la convivencia (no pelear, hablar, ayudarse). La huella del aporte educativo se vuelve, de esta manera, integral, pues enseña a la vez qué es esto de entender la violencia como fenómeno social y a cómo tramitarla como fenómeno relacional. Esto refuerza la idea que se va adosando a la lectura crítica de la paz: la paz se autodefinirá al mismo tiempo en el análisis de realidades sociales y en la manera de ser en relación con los otros y las otras en clase.

Subcategoría 6.2. Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la Cátedra de Paz (Docente)

Las propuestas didácticas pueden ser interpretadas como un movimiento de reconfiguración didáctica, ya que no buscan incorporarse “más actividades”, sino una mayor rigurosidad crítica y la coherencia entre contenidos, mediación y evaluación. La idea de formar estudiantes “más críticos que criticones” expresa un criterio de calidad: la crítica se entiende como argumentación responsable, verificación y propuesta, no

como la oposición reactiva. Tal orientación se identifica con el proceso de pensamiento crítico como una competencia ciudadana, donde el juicio se elabora a partir de razones, pruebas y el reconocimiento de consecuencias, evadiendo la polarización o la moralización.

La consolidación crítica se trabaja a partir de estrategias de trabajo didáctico: análisis de casos históricos, elaboración de afiches, discusión de las consecuencias de la violencia, revisión de discursos ideológicos y trabajo sistemático con debates o bien con noticias. Desde una perspectiva teórica, las estrategias narradas articularían una secuencia didáctica que articulan problema-concepto-deliberación-producción, es decir, el estudiante va comprendiendo un objeto y, al mismo tiempo, va trabajando una postura argumentada sobre el mismo. En el caso de la educación para la paz, esta propuesta es coherente con la de unos proyectos de metodologías activas, análisis de conflictos y prácticas reflexivas para conseguir una apropiación significativa y la transferencia.

El constructo se pone de manifiesto desde el siguiente planteamiento: consolidación de la didáctica mediante la utilización de secuencias de crítica con rigurosidad y deliberación conducida. La forma de abordar la propuesta no es sumar un bloque de independencia sino que hace referencia a la paz dentro de las unidades de Ciencias Sociales en la cual el tipo de contenido histórico y social sirve de marco de interpretación para valorar los discursos, comprender las violencias, proyectar las alternativas; tal construcción demanda, también, criterios de evaluación: calidad argumentativa, escuchar las intervenciones de los compañeros, utilización de fuentes, coherencia entre diagnóstico y propuesta. De esta manera, cuando la escuela evalúa estas dimensiones, la paz se deja de convertir en un discurso para pasar a ser competencia formativa sostenida en el tiempo. Es de esta manera que la propuesta de investigación trabaja como puente entre resultados de investigación y proyección institucional de la Cátedra de Paz.

Subcategoría 6.3. Proyectos comunitarios (Estudiante)

Los proyectos comunitarios se teorizan como ejemplos de transferencia: la integración es más interesante cuando produce participación, liderazgo, colaboración más allá del aula. La predisposición de los estudiantes a conducir iniciativas, expresar ideas, generar carteles o buscar información deja ver que la paz acaba por convertirse en práctica social y no solo en aprendizaje encerrado en el aula. Desde un enfoque de la ciudadanía, la transposición supone un paso de la comprensión a la acción colectiva y por tanto la activación de competencias de participación democrática, responsabilidad y agencia ciudadana. En clave de ciudadanía global y sostenibilidad, la participación de los estudiantes a los proyectos es vista como una manera de aprender a mostrar la intervención situada en lo común.

Este núcleo también pone de manifiesto que la paz necesita diferentes escenarios constructivos de protagonismo juvenil. Cuando el estudiante participa en la toma de decisiones o en los proyectos, ocurre la toma de la voz de la/ del estudiante y aumenta el sentido de pertenencia, que es una forma de mejorar la convivencia y minimizar los conflictos destructivos. El saber tiene el carácter de que la paz se aprende practicando: construyendo acuerdos, buscando soluciones a los conflictos o asumiendo roles en los grupos colectivos. Tal coincidencia se observa también en enfoques sobre la cultura de paz que destacan la participación, la solidaridad y las acciones comunitarias como condiciones necesarias para el sostenimiento de aprendizajes en los alumnados, sino que también subrayan el hecho que una cultura de paz no puede ser el "temario", dado que no va a tener vida.

El constructo es el siguiente: transferencia comunitaria como validación de la integración crítica. El proyecto comunitario se evidencia como indicador de que la enseñanza es capaz de producir agencia: el/la estudiante se siente capaz de contribuir, liderar, crear, etc. Esta formulación nos hace situarnos en una implicación curricular: institucionalizar proyectos de paz vinculados a problemáticas de la práctica (convivencia, ambiente, discriminación) y evaluarlos mediante criterios de participación, colaboración, argumentación, etc. De esta forma el aprendizaje de paz cimentará una práctica ciudadana: aprender a convivir es actuar con los/as demás y convertir micro conflictos en oportunidades de cooperación. La integración crítica se produce cuando la

escuela posibilita la continuidad de estos proyectos, al mismo tiempo que los articula con el currículo de Ciencias Sociales.

La teorización elaborada sostiene que la integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales se puede describir como reorientación pedagógica situada, articulada en forma de un conjunto de mecanismos: fundamentación crítica, selección de los contenidos curriculares contextualizada, utilización del contexto como recurso epistémico, desarrollo del pensamiento crítico, mediaciones didácticas participativas, condiciones institucionales, evaluación del impacto y transferencia comunitaria. Las condiciones institucionales no son sólo un mecanismo, al igual que la evaluación del impacto; se co-determinan. Cuando no hay condiciones institucionales, la integración se fragmenta; cuando hay mediaciones didácticas y evaluación formativa, la integración se hace visible como aprendizaje y práctica de la convivencia.

Este constructo integrador puede ser formulado conceptualmente así: la integración crítica de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales se produce cuando el currículo se traduce en contexto, el aula se organiza como dispositivo de comprensión social, deliberación y convivencia, y su impacto puede medirse comprobando ajustes de prácticas relacionales y niveles de participación del alumnado. Esa integración expresa paz positiva: no sólo ausencia de conflicto, sino construcción de dignidad, justicia y reconocimiento en interacciones y marcos de interpretación de la realidad social. Por eso, se enseña paz cuando se aprende a interpretar la realidad y se comparte con otros sin violencia.

Por último, la utilidad de esta teorización es orientadora. Los constructos establecen criterios para reorganizar decisiones pedagógicas, curriculares y evaluativas: secuencias problema-concepto-deliberación-acción; institucionalizar transversalidad y tiempos; formar a los docentes en mediación de conflictos y análisis crítico y evaluar el impacto con indicadores cualitativos de convivencia y ciudadanía. En cuanto a la transferibilidad de estas orientaciones, se asume naturalmente con la prudencia necesaria, es decir, no como una receta universal, sino como un núcleo conceptual adaptable a escenarios análogos, manteniendo su lógica de formación y llevando a cabo sus estrategias teniendo en cuenta las condiciones institucionales concretas.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación permite sostener que la integración de la Cátedra de Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales no puede entenderse como una simple adición de contenidos al currículo, sino como una práctica pedagógica que articula saber social, convivencia escolar, formación ciudadana y lectura crítica del contexto. En el desarrollo del estudio se evidenció que la paz adquiere sentido educativo cuando deja de presentarse como una noción abstracta y se vincula con las experiencias reales de los estudiantes, los conflictos que atraviesan la vida escolar y las dinámicas sociales que configuran la cotidianidad de la comunidad educativa.

Desde esta comprensión, la Cátedra de Paz se convierte en un eje formativo que permite relacionar los contenidos históricos, geográficos, políticos y culturales de las Ciencias Sociales con la construcción de actitudes orientadas al diálogo, la corresponsabilidad, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de conflictos. La paz no aparece como un tema aislado, sino como una forma de mirar la realidad, interpretarla y transformarla desde la escuela. Por ello, los hallazgos muestran que el aula de Ciencias Sociales puede operar como un escenario privilegiado para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente los conflictos y, al mismo tiempo, a construir formas más justas de convivencia.

En relación con el objetivo general, orientado a generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en educación básica secundaria, se concluye que dicho constructo se configura como una integración situada, crítica y transversal. Es situada porque parte del contexto de los estudiantes y de sus experiencias familiares, escolares, comunitarias y territoriales. Es crítica porque promueve la problematización de los conflictos, las desigualdades, las formas de violencia y las posibilidades de participación ciudadana. Es transversal porque no se reduce a una clase específica, sino que puede incorporarse en diferentes momentos del proceso educativo, en las estrategias didácticas, los acuerdos de aula, la evaluación de la convivencia y la cultura institucional.

Este constructo permite comprender que la integración de la Cátedra de Paz no depende únicamente de la existencia normativa de la cátedra, sino de la manera en que los docentes logran traducirla en experiencias pedagógicas concretas. La integración se fortalece cuando el currículo se contextualiza, cuando la clase se organiza como espacio de diálogo y deliberación, cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de significados y cuando la convivencia se reconoce como aprendizaje. De esta manera, el constructo emergente no solo describe una práctica escolar, sino que ofrece una ruta interpretativa para orientar decisiones pedagógicas e institucionales.

Respecto al primer objetivo específico, referido a develar las concepciones de los docentes sobre la integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales, los hallazgos permiten concluir que los profesores reconocen la paz como una responsabilidad formativa que trasciende la transmisión de contenidos. Para los docentes, enseñar la paz implica formar estudiantes capaces de convivir, analizar situaciones de conflicto, escuchar al otro, argumentar con respeto y reconocer los derechos humanos como fundamento de la vida social. Esta concepción muestra una comprensión amplia de la Cátedra de Paz, asociada no solo con valores, sino también con pensamiento crítico, ciudadanía y transformación de las relaciones escolares.

Sin embargo, también se evidenció que estas concepciones se desarrollan en medio de tensiones institucionales y curriculares. Los docentes muestran disposición para integrar la paz en sus clases, pero enfrentan limitaciones relacionadas con el tiempo, la disponibilidad de recursos, la escasa transversalidad entre áreas y la falta de lineamientos institucionales más claros. En consecuencia, la integración de la Cátedra de Paz depende en gran medida de la iniciativa pedagógica del docente. Esta situación permite concluir que la escuela requiere fortalecer procesos de planificación colectiva para que la paz no quede sujeta únicamente a voluntades individuales, sino que se consolide como una práctica institucional compartida.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a identificar los elementos que subyacen en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, se concluye que esta área ofrece condiciones especialmente favorables para integrar la Cátedra de Paz.

Las Ciencias Sociales permiten analizar conflictos históricos, procesos políticos, desigualdades sociales, derechos humanos, participación democrática, territorio, memoria y convivencia. Estos contenidos ofrecen una base sólida para que los estudiantes comprendan que la paz no es solo ausencia de violencia, sino construcción social, política, cultural y ética.

Los elementos que sostienen esta integración son principalmente el contexto del estudiante, la selección de contenidos con sentido social, el diálogo pedagógico, el trabajo colaborativo, el análisis de casos, el uso de recursos audiovisuales, el debate argumentado y la reflexión sobre situaciones reales. Estos elementos permiten que el estudiante no se limite a memorizar información, sino que pueda relacionar los contenidos escolares con su vida cotidiana. Cuando el docente parte de problemas concretos del aula, del barrio, de la familia o de la historia nacional, la enseñanza se vuelve más pertinente y la paz deja de ser un concepto lejano para convertirse en una práctica comprensible y aplicable. Asimismo, el proceso de enseñanza muestra que la mediación docente cumple una función decisiva. El profesor no actúa solamente como transmisor de información, sino como orientador del diálogo, regulador de la participación, facilitador de acuerdos y promotor de reflexión crítica. En este sentido, la clase de Ciencias Sociales puede convertirse en un espacio donde se aprende a pensar, pero también a convivir. El aprendizaje de la paz se produce cuando el estudiante tiene oportunidades reales de escuchar, expresar su punto de vista, contrastar argumentos y reconocer la legitimidad del otro.

En relación con el tercer objetivo específico, referido a teorizar acerca del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales para la integración de la Cátedra de Paz, se concluye que la teorización emergente permite entender la paz como criterio de orientación didáctica, como recurso de interpretación social y como práctica de convivencia. La paz como criterio didáctico implica que la planificación, las actividades, la evaluación y las relaciones en el aula se organicen desde principios de diálogo, respeto, justicia y participación. La paz como recurso de interpretación social permite analizar las causas de los conflictos y las posibilidades de transformación. La paz como práctica de convivencia se expresa en las formas concretas de relación que se construyen entre estudiantes, docentes y comunidad educativa.

La teorización también permite afirmar que la integración de la Cátedra de Paz no se produce de manera automática por estar en el plan de estudios. Requiere intencionalidad pedagógica, contextualización curricular y continuidad institucional. Cuando la cátedra se desarrolla como actividad aislada, su impacto formativo se debilita. En cambio, cuando se articula con los contenidos de Ciencias Sociales, con experiencias de aula y con situaciones reales de convivencia, se convierte en una mediación capaz de fortalecer la formación ciudadana y el pensamiento crítico.

Uno de los principales aportes pedagógicos de la investigación consiste en reconocer que la Cátedra de Paz debe enseñarse mediante estrategias activas, participativas y contextualizadas. Los hallazgos muestran que los estudiantes comprenden mejor la paz cuando participan en debates, estudios de caso, análisis de noticias, elaboración de carteleras, trabajos colaborativos, exposiciones, reflexiones guiadas y actividades vinculadas con problemas reales. Estas estrategias permiten que la enseñanza supere la explicación teórica y se convierta en una experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, el aporte pedagógico se encuentra en desplazar la enseñanza de la paz desde el discurso hacia la práctica. No basta con decir que la paz es importante, es necesario crear condiciones para que los estudiantes la practiquen en la interacción cotidiana. El aula debe ofrecer oportunidades para argumentar sin agredir, discrepar sin descalificar, resolver tensiones mediante el diálogo y reconocer que la convivencia requiere acuerdos. De esta manera, la Cátedra de Paz contribuye a formar estudiantes con mayor capacidad de reflexión, empatía, responsabilidad y participación.

En el plano didáctico e institucional, la investigación aporta una ruta para vincular los contenidos de Ciencias Sociales con la formación para la paz. Esta ruta parte del contexto del estudiante, incorpora contenidos disciplinares pertinentes, promueve el diálogo en clase, orienta la resolución pacífica de conflictos y busca fortalecer la convivencia escolar. Asimismo, los resultados muestran la necesidad de articular la Cátedra de Paz con el Proyecto Educativo Institucional, los planes de área, los proyectos transversales, los acuerdos de convivencia y las acciones del gobierno

escolar, para que no recaiga exclusivamente en el área de Ciencias Sociales ni dependa solo del interés de algunos docentes.

Desde la dimensión formativa, la investigación permite concluir que la integración de la Cátedra de Paz favorece el desarrollo de habilidades ciudadanas y socioemocionales. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre derechos humanos, conflicto, justicia o convivencia, sino que también aprenden a relacionarse de manera más reflexiva con sus compañeros. En sus experiencias aparecen aprendizajes asociados con la empatía, la escucha, la tolerancia, la cooperación, la autorregulación y la participación ciudadana. Estos aprendizajes contribuyen a formar sujetos capaces de interpretar su realidad y actuar en ella con responsabilidad.

A pesar de los aportes señalados, la investigación también permite identificar retos importantes. El primero es superar la fragmentación curricular, pues los hallazgos muestran que, en ocasiones, la paz se trabaja principalmente en Ciencias Sociales, mientras otras áreas no siempre la incorporan de manera sistemática. El segundo reto se relaciona con la formación docente, ya que para integrar la Cátedra de Paz de manera crítica se requieren herramientas pedagógicas, didácticas y evaluativas que permitan abordar conflictos, derechos humanos, memoria, convivencia y participación. El tercer reto corresponde a la evaluación, la cual debe valorar no solo el conocimiento conceptual, sino también la escucha, la argumentación, la cooperación, la responsabilidad y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica.

Se recomienda fortalecer la planificación institucional de la Cátedra de Paz, de manera que su desarrollo no dependa únicamente de actividades ocasionales. Para ello, resulta necesario articular la cátedra con los planes de área, los proyectos transversales, los acuerdos de convivencia y las acciones del gobierno escolar. También se recomienda diseñar secuencias didácticas específicas para el área de Ciencias Sociales, centradas en problemas reales del contexto, análisis de casos, debates, lectura crítica de acontecimientos históricos y actividades comunitarias. De igual manera, se sugiere fortalecer la formación docente en educación para la paz, mediación de conflictos, pedagogías participativas y evaluación de competencias ciudadanas.

ANEXOS

Currículo académico

Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

Identificación: C.C. 1.061.744.115 de Popayán, Colombia



I. Perfil Profesional

Magíster en Recursos Digitales Aplicados a la Educación por la Universidad de Cartagena y Especialista en Aplicación de las TIC para la Enseñanza por la Universidad de Santander (UDES). Politóloga de la Universidad del Cauca, con una sólida formación interdisciplinaria centrada en el fortalecimiento de los procesos educativos, sociales e investigativos.

Cuenta con amplia experiencia en la investigación educativa, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales y la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, inclusivos y significativos. Su trayectoria se destaca por la incorporación de herramientas tecnológicas avanzadas, recursos digitales y metodologías activas orientadas a la transformación de los contextos escolares y el desarrollo integral de la comunidad académica.

Se caracteriza por su liderazgo, compromiso ético, rigurosidad metodológica y vocación de servicio, con una alta capacidad para dirigir proyectos educativos que respondan a las dinámicas sociales contemporáneas y promuevan la excelencia académica.

Instrumento de investigación

Protocolo de validación de instrumentos

Rubio, 20 de noviembre de 2025

Ciudadano Dr (a). Sergio Jair Villarruel Chacón, Arelys Flórez y Nereya Morocoima.

Por sus excelentes credenciales y destacada formación en la Ámbito educativo, que lo califican como *experto* con meritorios logros, ha sido seleccionada para determinar la validez por juicio de expertos de los instrumentos elaborados, que tienen como finalidad recopilar información valiosa sobre el objeto de estudio del Proyecto de Tesis Doctoral ***Integración Cátedra de la Paz un Enfoque de Ciencias Sociales***. Que consta de un guion de entrevista para el logro de los objetivos de la Investigación.

Agradezco que la validación de los instrumentos se realice en función de los criterios tales como: (a) **Coherencia** de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos (b) **Redacción**, que no presente ambigüedad (c) **Validez interna**, que sea pertinente con el contenido temático. En tal sentido, aprecio altamente las observaciones y recomendaciones a que hubiera lugar, ya que permitirá bajo sus sugerencias hacer las correcciones pertinentes a cada uno de los aspectos. Su aporte con respecto a la validación contribuirá altamente al éxito de la investigación en estudio.

Muchas gracias por su colaboración

Andrea Elizabeth Pantoja Benavides
Estudiante del Doctorado en Educación

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila.

Objetivos específicos:

Develar las concepciones de los docentes y estudiantes sobre la integración de la Cátedra de Paz en las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educación María Auxiliadora.

Identificar los elementos que subyacen en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educación María Auxiliadora.

Teorizar acerca del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales para la integración de la Cátedra de Paz en educación básica secundaria.

Sistematización de las Categorías Iniciales y Subcategorías. Docentes.

Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Preguntas
Enfoques pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz	- Fundamentación pedagógica - Selección de contenidos	1. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que emplea en la enseñanza de ciencias sociales/cátedra de paz? 2. ¿Cómo selecciona los contenidos que trabaja en clase y qué criterios utiliza para ello?

Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Preguntas
Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica	• Integración del contexto del estudiante • Desarrollo del pensamiento crítico	3. ¿Qué papel juegan las experiencias y contextos de vida de los estudiantes en el desarrollo de sus clases de Ciencias Sociales/ Cátedra de la Paz? 4. ¿Cómo promueve el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes respecto a temas sociopolíticos?
Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales	• Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia • Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de Paz	5. ¿Cómo integra los principios de la Cátedra de Paz en sus clases de Ciencias Sociales? 6. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que integra en la cátedra de paz?
Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz	• Barreras institucionales o curriculares • Fomento de valores.	7. ¿Cuáles son las barreras institucionales y curriculares que se presentan en la cátedra de paz? 8. ¿Qué actividades realiza para la promoción de empatía y solidaridad?
Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales	• Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras • Rol del docente.	9. ¿Explique los enfoques y teorías pedagógicas orientadoras empleadas en la enseñanza de la paz en las ciencias sociales? 10. ¿Cómo aplica la resolución de conflictos?
Aportes y propuestas docentes para		11. ¿Cuáles son las contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz?

Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Preguntas
fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz	• Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz • Propuestas para consolidar una enseñanza crítica de la Cátedra de Paz	12. ¿Qué propuestas permiten consolidar una enseñanza crítica en la cátedra de paz?

Sistematización de las Categorías Iniciales y Subcategorías. Estudiantes.

Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Preguntas
Enfoque pedagógicos y criterios de enseñanza en Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz	• Fundamentación pedagógica • Selección de contenidos	1. ¿Cómo es la enseñanza en las ciencias sociales? 2. ¿Qué temas has aprendido en las ciencias sociales?
Relación entre el contexto estudiantil y la comprensión crítica	• Integración del contexto del estudiante • Desarrollo del pensamiento crítico	3. ¿Expliqué cómo su docente toma en cuenta el sitio de donde usted proviene para el desarrollo de las ciencias sociales/cátedra de paz? 4. ¿Cómo aplica la crítica en las clases de ciencias sociales?
Formas de integración de la Cátedra de Paz en Ciencias Sociales	• Integración de principios de paz, derechos humanos y convivencia • Estrategias didácticas para integrar la Cátedra de Paz	5. ¿Cuáles son los principios de paz, derechos humanos y convivencia que ha aprendido en las ciencias sociales? 6. ¿Cuáles son las actividades que sus docentes emplean en la cátedra de paz?

Categoría inicial:	Subcategorías iniciales:	Preguntas
Factores facilitadores y limitantes en la integración de la Cátedra de Paz	• Barreras institucionales o curriculares • Evaluación del impacto pedagógico	7. ¿Cómo consideras debería ser la integración de la cultura de paz? 8. ¿Cómo ha impactado la cátedra de paz en las clases de ciencias sociales?
Concepciones teóricas y pedagógicas sobre la enseñanza de la paz en Ciencias Sociales	• Sentido educativo de la paz en Ciencias Sociales • Enfoques y teorías pedagógicas orientadoras	9. ¿Qué sentido tendría para usted el desarrollo de temas sobre la paz en las ciencias sociales? 10. ¿Relate cómo son las clases sobre la paz en las ciencias sociales?
Aportes y propuestas docentes para fortalecer la integración crítica de la Cátedra de Paz	• Contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz • Proyectos comunitarios	11. ¿Qué actividades haces tú o tus compañeros para promover la paz y el respeto en el colegio? 12. ¿Participas en la elaboración de proyectos? eliminar

Guion de Entrevista Docentes

1. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que emplea en la enseñanza de ciencias sociales/cátedra de paz?
2. ¿Cómo selecciona los contenidos que trabaja en clase y qué criterios utiliza para ello?
3. ¿Qué papel juegan las experiencias y contextos de vida de los estudiantes en el desarrollo de sus clases de Ciencias Sociales/ Cátedra de la Paz?
4. ¿Cómo promueve el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes respecto a temas sociopolíticos?

5. ¿Cómo integra los principios de la Cátedra de Paz en sus clases de Ciencias Sociales?
6. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que integra en la cátedra de paz?
7. ¿Cuáles son las barreras institucionales y curriculares que se presentan en la cátedra de paz?
8. ¿Qué actividades realiza para la promoción de empatía y solidaridad?
9. ¿Expliqué los enfoques y teorías pedagógicas orientadoras empleadas en la enseñanza de la paz en las ciencias sociales?
10. ¿Cómo aplica la resolución de conflictos?
11. ¿Cuáles son las contribuciones de la práctica docente a la comprensión crítica de la paz?
12. ¿Qué propuestas permiten consolidar una enseñanza crítica en la cátedra de paz?

Guion de Entrevista Estudiantes

1. ¿Cómo es la enseñanza en las ciencias sociales?
2. ¿Qué temas has aprendido en las ciencias sociales?
3. ¿Expliqué cómo su docente toma en cuenta el sitio de donde usted proviene para el desarrollo de las ciencias sociales/cátedra de paz?
4. ¿Cómo aplica la crítica en las clases de ciencias sociales?
5. ¿Cuáles son los principios de paz, derechos humanos y convivencia que ha aprendido en las ciencias sociales?
6. ¿Cuáles son las actividades que sus docentes emplean en la cátedra de paz?
7. ¿Cómo consideras debería ser la integración de la cultura de paz?
8. ¿Cómo ha impactado la cátedra de paz en las clases de ciencias sociales?
9. ¿Qué sentido tendría para usted el desarrollo de temas sobre la paz en las ciencias sociales?
10. ¿Relate cómo son las clases sobre la paz en las ciencias sociales?
11. ¿Qué actividades haces tú o tus compañeros para promover la paz y el respeto en el colegio?
12. ¿Participas en la elaboración de proyectos?

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA DEL DOCENTE

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

Ítems	C	R	V	OBSERVACIONES
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				

VALORACIÓN DEL EXPERTO:

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Sergio Jair Villarruel Chacón**, con título de Doctor en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: guion de entrevista del docente y estudiante, diseñados por Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo general: Generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila.

Considero que los instrumentos presentados: **Reúnen y contienen los aspectos requeridos para ser aplicados a los informantes seleccionados.**

En Rubio, a los 20 días del mes de octubre de 2025



Dr. Sergio Jair Villarruel

Validador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Arelys Flórez Villamizar**, con título de Doctor en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: guion de entrevista del docente y estudiante, diseñados por Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo general: Generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila.

Considero que los instrumentos presentados: Debe revisar el número de planteamientos y revisar la redacción de los mismos para que se correspondan con las subcategorías a las cuales hacen referencia.

En Rubio, a los 20 días del mes de octubre de 2025



Dr. Arelys Flórez Villamizar

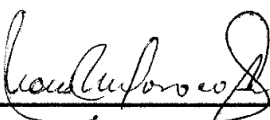
Validador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Nereya Morocoima**, con título de Doctor en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: guion de entrevista del docente y estudiante, diseñados por Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo general: Generar un constructo sobre la integración de la Cátedra de la Paz en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guadalupe-Huila.

Considero que los instrumentos presentados: Puede alcanzar los objetivos propuestos en la investigación planteada.

En Rubio, a los 20 días del mes de octubre de 2025



Dra. Nereya Morocoima

C.I 9466581

Validador

31 de enero del 2025

Guadalupe- Huila

*Edo. Echeverri Vargas J.
05-02-2025
Hora: 11:05 AM*

Señora

Fabiola Hurtatis Córdoba

Rectora

Institución Educativa María Auxiliadora

Asunto: Solicitud de permiso para realizar trabajo de investigación sobre la integración de la Cátedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales en secundaria.

Respetada Rectora,

Reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación en la Institución Educativa María Auxiliadora, en el marco de mis estudios de doctorado en educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

El objetivo de esta investigación es analizar la integración de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de las Ciencias Sociales en la enseñanza de los estudiantes de secundaria. A través de este estudio, se busca contribuir a la mejora del aprendizaje y a la integración de estrategias didácticas que fortalezcan la educación en valores, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica dentro del contexto educativo.

Para la realización del estudio, me comprometo a respetar las normativas institucionales, garantizar la confidencialidad de la información recolectada y velar por el bienestar de los participantes. Además, los resultados obtenidos serán compartidos con la institución para su posible aplicación en beneficio de la comunidad educativa.

Agradezco de antemano su atención y quedo atenta a su respuesta. Estaré disponible para brindar cualquier información adicional que considere necesaria.

Atentamente,



Andrea Elizabeth Pantoja Benavides
C.c. 1061744115
Correo: andraelizabe@gmail.com



**INSTITUCION EDUCATIVA
MARIA AUXILIADORA
GUADALUPE HUILA
NIT.891.102.955-1**



Aprobado por resolución 17313 del 24 de Noviembre de 1986 del MEN y reconocida por
resolución oficial 1864 del 21 de Marzo de 2023 de la SED
EMAIL =mariaauxiliadora.guadalupe@sedhuila.gov.co

Guadalupe Huila, 18 de febrero 2025.

Señora
ANDREA ELIZABETH PANTOJA BENAVIDES
Docente sede María Auxiliadora
Institución educativa MARIA AUXILIADORA
Guadalupe

Cordial saludo.

En atención a su solicitud recibida el 05 de febrero del presente año, comedidamente me permito informarle que se autoriza el permiso de realizar trabajo de investigación sobre la integración de la Catedra de la Paz en la enseñanza de las Ciencias Sociales en secundaria.

Cordialmente.


FABIOLA HURTATIS CORDOBA
Rectora

Calle 4 No. 10 - 155 - 3102136610
FORMAMOS LOS HOMBRES DEL MAÑANA

21 de octubre del 2025

Guadalupe- Huila

Señora
Fabiola Hurtatis Córdoba
Rectora
Institución Educativa María Auxiliadora

Asunto: Solicitud de autorización para realizar entrevista semiestructurada en el marco del estudio "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales" (grado 902).

Respetada Rectora:

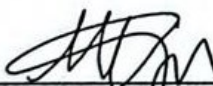
Reciba un cordial saludo. Me permito dirigirme a usted con el fin de solicitar su autorización para la realización de una entrevista semiestructurada en la Institución Educativa María Auxiliadora, en el marco del estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales", correspondiente a mis estudios de doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

La actividad contempla la participación de tres estudiantes del grado 902 y tres docentes del área de Ciencias Sociales. El propósito central de la investigación es analizar cómo se integra la Cátedra de la Paz en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, con el objetivo de fortalecer la formación en valores, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica en el ámbito escolar.

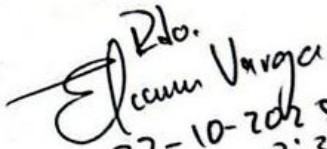
Me comprometo a cumplir con todas las normas institucionales, asegurar la integridad y el resguardo ético de la información recopilada y salvaguardar el bienestar de los participantes durante el desarrollo del estudio.

Agradezco de antemano su atención y apoyo. Quedo atenta a su respuesta y disponible para ofrecer cualquier información adicional que considere pertinente.

Atentamente,



Andrea Elizabeth Pantoja Benavides
C.c. 1061744115
Correo: andraelizabe@gmail.com


22-10-2025
Hora: 8:37 AM



**INSTITUCION EDUCATIVA
MARIA AUXILIADORA
GUADALUPE HUILA
NIT.891.102.955-1**



**Aprobado por resolución 17313 del 24 de Noviembre de 1986 del MEN y reconocida
por resolución oficial 2216 del 10 de Marzo de 2025 de la SED
EMAIL =mariaauxiliadora.guadalupe@sedhuila.gov.co**

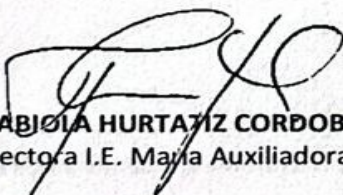
Guadalupe Huila, 21 de octubre 2025.

Señora
ANDREA ELIZABETH PANTOJA BENAVIDES
Docente sede María Auxiliadora
Institución educativa MARIA AUXILIADORA
Guadalupe

Cordial saludo.

En atención a su solicitud recibida el 21 de octubre del presente año, me permito informarle que ha sido autorizada la realización de entrevistas semiestructuradas a tres estudiantes del grado 902 y a tres docentes del área de Ciencias Sociales, en el marco de la investigación titulada "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales", orientada a analizar su integración en el proceso de enseñanza.

Atentamente,


FABIOLA HURTATIZ CORDOBA
Rectora I.E. María Auxiliadora

Calle 4 No. 10 – 155 - 3102136610
FORMAMOS LOS HOMBRES DEL MAÑANA

Guadalupe, Huila, 21 de octubre de 2025

Señores (as)

Padres de familia o acudientes

Institución Educativa María Auxiliadora

Asunto: Solicitud de autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales" (grado 902).

Respetados padres de familia:

Reciban un cordial saludo.

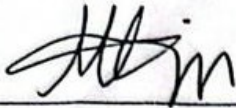
Yo Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, identificada con cédula de ciudadanía número 1061744115, me permito solicitar respetuosamente su autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales en el grado 902", desarrollado en la Institución Educativa María Auxiliadora como parte de mis estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

El propósito de esta investigación es analizar cómo se integra la Cátedra de la Paz en el área de Ciencias Sociales, promoviendo estrategias pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje significativo, la educación en valores, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica en los estudiantes de noveno grado.

Me comprometo a respetar todas las normas institucionales, asegurar la integridad y el resguardo ético de la información recopilada, proteger el bienestar de los participantes y compartir los resultados con la institución para su aprovechamiento pedagógico.

Agradezco de antemano su atención, colaboración y apoyo a este proceso académico.

Cordialmente,



Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

C.C. 1.061.744.115

Correo: andreaelizabe@gmail.com

Autorización del padre de familia o acudiente

Yo, Marinela Ríos Harín, identificado(a) con C.C. No. 1082177950, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante Karen Sofia Ríos Harín, identificado(a) con T.I. No. 1082177084, autorizo de manera libre, informada y voluntaria la participación de mi hijo(a) en la entrevista semiestructurada correspondiente al estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales".

He sido informado(a) de que esta entrevista tiene fines exclusivamente académicos y formativos, y que su propósito es contribuir al análisis y fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de valores, pensamiento crítico y convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Asimismo, comprendo que la participación del estudiante no implica riesgo alguno, que su identidad y la información suministrada serán tratadas con confidencialidad o uso académico, y que podrá retirarse de la actividad en cualquier momento si así lo desea.

Firma: Marinela Ríos M. Fecha: Mar - 21 - Oct

Guadalupe, Huila, 21 de octubre de 2025

Señores (as)

Padres de familia o acudientes

Institución Educativa María Auxiliadora

Asunto: Solicitud de autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales" (grado 902).

Respetados padres de familia:

Reciban un cordial saludo.

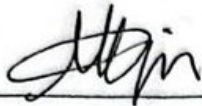
Yo Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, identificada con cédula de ciudadanía número 1061744115, me permito solicitar respetuosamente su autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales en el grado 902", desarrollado en la Institución Educativa María Auxiliadora como parte de mis estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

El propósito de esta investigación es analizar cómo se integra la Cátedra de la Paz en el área de Ciencias Sociales, promoviendo estrategias pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje significativo, la educación en valores, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica en los estudiantes de noveno grado.

Me comprometo a respetar todas las normas institucionales, asegurar la integridad y el resguardo ético de la información recopilada, proteger el bienestar de los participantes y compartir los resultados con la institución para su aprovechamiento pedagógico.

Agradezco de antemano su atención, colaboración y apoyo a este proceso académico.

Cordialmente,



Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

C.C. 1.061.744.115

Correo: andraelizabe@gmail.com

Autorización del padre de familia o acudiente

Yo, Edilza Ríos Manape, identificado(a) con C.C. No. 26.510.498, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante Juan Sebastián Ríos Arias, identificado(a) con T.I. No. 1.118.372025, autorizo de manera libre, informada y voluntaria la participación de mi hijo(a) en la entrevista semiestructurada correspondiente al estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales".

He sido informado(a) de que esta entrevista tiene fines exclusivamente académicos y formativos, y que su propósito es contribuir al análisis y fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de valores, pensamiento crítico y convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Asimismo, comprendo que la participación del estudiante no implica riesgo alguno, que su identidad y la información suministrada serán tratadas con confidencialidad o uso académico, y que podrá retirarse de la actividad en cualquier momento si así lo desea.

Firma: Edilza Ríos M.

Fecha: 21.10.2025

Guadalupe, Huila, 21 de octubre de 2025

Señores (as)

Padres de familia o acudientes

Institución Educativa María Auxiliadora

Asunto: Solicitud de autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales" (grado 902).

Respetados padres de familia:

Reciban un cordial saludo.

Yo Andrea Elizabeth Pantoja Benavides, identificada con cédula de ciudadanía número 1061744115, me permito solicitar respetuosamente su autorización para realizar una entrevista semiestructurada en el marco del estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales en el grado 902", desarrollado en la Institución Educativa María Auxiliadora como parte de mis estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

El propósito de esta investigación es analizar cómo se integra la Cátedra de la Paz en el área de Ciencias Sociales, promoviendo estrategias pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje significativo, la educación en valores, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica en los estudiantes de noveno grado.

Me comprometo a respetar todas las normas institucionales, asegurar la integridad y el resguardo ético de la información recopilada, proteger el bienestar de los participantes y compartir los resultados con la institución para su aprovechamiento pedagógico.

Agradezco de antemano su atención, colaboración y apoyo a este proceso académico.

Cordialmente,



Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

C.C. 1.061.744.115

Correo: andraelizabe@gmail.com

Autorización del padre de familia o acudiente

Yo, Yenny Giselle Orozco N., identificado(a) con C.C. No. 7022334898, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante Carlos Sneider Escobar O., identificado(a) con T.I. No. 7202773772, autorizo de manera libre, informada y voluntaria la participación de mi hijo(a) en la entrevista semiestructurada correspondiente al estudio de investigación titulado "Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales".

He sido informado(a) de que esta entrevista tiene fines exclusivamente académicos y formativos, y que su propósito es contribuir al análisis y fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de valores, pensamiento crítico y convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Asimismo, comprendo que la participación del estudiante no implica riesgo alguno, que su identidad y la información suministrada serán tratadas con confidencialidad o uso académico, y que podrá retirarse de la actividad en cualquier momento si así lo desea.

Firma: Yenny Giselle Orozco Fecha: 21 / 10 / 2025

ANEXO
Consentimiento informado.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la ley y de la Constitución Nacional, yo Maria Alexandra Monr Odonez como participante, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. 100445081 de Belen Nariño, hago constar que **Andrea Elizabeth Pantoja Benavides**, docente de la Institución Educativa María Auxiliadora en calidad de investigador principal me informó sobre el objetivo principal del proyecto titulado: **Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales** En el cual acepto participar voluntariamente, por lo tanto, he recibido la información de las actividades del proyecto de manera clara y precisa, las cuales son:

- Que el uso de los datos recopilados en el proyecto será netamente con fines de investigación y académicos y nunca se revelará mi identidad y toda información será confidencial.
- Así mismo, podré hacer todas las preguntas que considere necesarias, al teléfono 3177228212 y correo electrónico: andreaelizabe@gmail.com

Nombre del participante: Maria Alexandra Monr O.
CC. N.º 100445081

Firma del participante: _____

Fecha: 28 / 10 / 25

Firma del participante: _____

Fecha: 28/10/25



PROTOCOLO DE ENTREVISTA

1. Datos del Experto

Apellidos:	Yunior Ordoñez
Nombres:	María Alejandra
Número de cédula de identidad:	1.004.415.081
Lugar de expedición de la cc:	Belen Noriño
Profesión:	Docente.
Años de Experiencia:	6 años
Número móvil de contacto:	3127753350
Correo electrónico:	profesorocialermariale@gmail.com
Título de Pregrado:	Licenciada en Ciencias Sociales.
Universidad:	Universidad de Noriño
Año:	2018
Título de Postgrado (Especialización o Maestría):	Magister en Pedagogía y Cultura
Universidad:	Universidad de Noriño
Año:	2025
Título de Postgrado (Doctorado):	
Universidad:	
Año:	

ANEXO

Consentimiento informado.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la ley y de la Constitución Nacional, yo HENRY PAREDES CORDOBA como participante, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. 83055.649 de Guadalupe hago constar que **Andrea Elizabeth Pantoja Benavides**, docente de la Institución Educativa María Auxiliadora en calidad de investigador principal me informó sobre el objetivo principal del proyecto titulado: **Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales** En el cual acepto participar voluntariamente, por lo tanto, he recibido la información de las actividades del proyecto de manera clara y precisa, las cuales son:

- Que el uso de los datos recopilados en el proyecto será netamente con fines de investigación y académicos y nunca se revelará mi identidad y toda información será confidencial.
- Así mismo, podré hacer todas las preguntas que considere necesarias, al teléfono 3177228212 y correo electrónico: andraelizabe@gmail.com

Nombre del participante: Henry Paredes Cordoba
CC. N.º 83055.649

Firma del participante: Henry Paredes Cordoba
Fecha: 28/10/25

PROTOCOLO DE ENTREVISTA
1. Datos del Experto

Apellidos:	PAREDES CORDOBA
Nombres:	HENRY
Número de cédula de identidad:	83055.649
Lugar de expedición de la cc:	GUADALUPE (H)
Profesión:	DOCENTE.
Años de Experiencia:	29 años.
Número móvil de contacto:	3125172664
Correo electrónico:	guadahen@yahoo.es.
Título de Pregrado:	Filosofía y Ciencias Religiosas.
Universidad:	Santo TOMAS.
Año:	1995
Título de Postgrado (Especialización o Maestría):	EN DERECHOS HUMANOS.
Universidad:	El BOSQUE.
Año:	1998
Título de Postgrado (Doctorado):	
Universidad:	
Año:	

ANEXO

Consentimiento informado.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la ley y de la Constitución Nacional, yo SILVIO PAREDES CORDOBA como participante, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. 12190.063 de GARZÓN H hago constar que **Andrea Elizabeth Pantoja Benavides**, docente de la Institución Educativa María Auxiliadora en calidad de investigador principal me informó sobre el objetivo principal del proyecto titulado: **Integración de la Cátedra de la Paz: Enfoque de las Ciencias Sociales** En el cual acepto participar voluntariamente, por lo tanto, he recibido la información de las actividades del proyecto de manera clara y precisa, las cuales son:

- Que el uso de los datos recopilados en el proyecto será netamente con fines de investigación y académicos y nunca se revelará mi identidad y toda información será confidencial.
- Así mismo, podré hacer todas las preguntas que considere necesarias, al teléfono 3177228212 y correo electrónico: andreaelizabe@gmail.com

Nombre del participante: SILVIO PAREDES CORDOBA
CC. N.º 12190063

Firma del participante: Silvio Paredes B
Fecha: 28/10/25

Firma del participante: Silvio Paredes Cordoba.
Fecha: 28/10/25

PROTOCOLO DE ENTREVISTA
1. Datos del Experto

Apellidos:	PARADES CORDOBA
Nombres:	SILVIO
Número de cédula de identidad:	12190063
Lugar de expedición de la cc:	GARZÓN HUZLA
Profesión:	DOCENTE
Años de Experiencia:	23 años
Número móvil de contacto:	3112096832
Correo electrónico:	SIPACO1@ulmait.com.
Título de Pregrado:	Licenciatura filosofía y ciencia Rel.
Universidad:	santo Tomás.
Año:	2002
Título de Postgrado (Especialización o Maestría):	
	Especialista en administración de la informática
Universidad:	Universidad de Santander
Año:	2012
Título de Postgrado (Doctorado):	
Universidad:	
Año:	

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. Holt, Rinehart y Winston.
- Azadi, S., et al. (2024). Peace education and social-emotional learning meta-analysis. *BMC Psychology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11320560/>
- Bonilla, A. (2024). *Imaginarios de Paz desde los Actores Educativos de las Instituciones Universitarias Fronterizas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela.
- Bonilla-Orozco, M. F. (2024). Cátedra de la paz en la UDES, Cúcuta. UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/9930>
- Buhaug, H., et al. (2014). 50 years of peace research. *Journal of Peace Research*. <https://www.jstor.org/stable/24557411>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Editorial Gedisa.
- Campo, F., Boom, E., & Palmera, A. (2024). Promoviendo la sana convivencia a través de la Cátedra de Paz: un estudio de caso en estudiantes universitarios en la zona norte de Colombia. *Formación universitaria*, 17(1), 107-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100107>
- Campos, R., & Álvarez, L. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales con enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. Varona, *Revista Científico-Metodológica*, 77, 1-10. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e2046.pdf>
- Chacón, P. (2018). *Educación para la Cultura de Paz en la Globalización: Un Caso de Estudio en la Universidad Venezolana [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco – España]*. <https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Chávez, M., & Piña, J. (2015). *Introducción a las ciencias sociales 1 (2a. ed.)*. Grupo Editorial Patria. <https://elibro.net/es/ereader/upanama/39509>
- Coll, C. (2004). *Psicología y currículo: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona.
- Colombia Aprende. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestio%CC%81n%20Escolar%20accesible.pdf

- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014 (Cátedra de la Paz).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Contreras, A. (2025). La Intersubjetividad en la Fenomenología Social de Alfred Schütz: sus aportaciones ontológicas y epistemológicas. *Investigación y Formación Pedagógica*, 8(16), 60-72.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/2417/2560>
- Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cruz, D. (1970). *Filosofía sin supuestos, de Husserl a Heidegger*. Editorial Sudamericana.
- Cuadrado, M. (2021). Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en IE del Huila [Tesis, USCO]. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/4076>
- Damiani, V., et al. (2024). ICCS 2022 International Report.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED647171.pdf>
- de Pozo-Serna, J., et al. (2021). Experiencias formativas en educación para la paz en Colombia. <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.176>
- Díaz, M., & Hernández, G. (2012). *La enseñanza de las ciencias sociales: Enfoques interdisciplinarios y prácticos*. Trillas.
- EPSIR–Uniminuto/U. Santo Tomás. (2024). *Cultura de paz en educación superior*. EPSIR. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/download/1706/892/7151>
- Escobar, A. (2003). *La educación para la paz: Una reflexión crítica*. Bogotá.
- Escudero, J. (1999). *El desarrollo del curriculum y la educación para la paz*. Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2577061.pdf>
- Flórez, M. (2021). *La Cultura de Paz como Proceso de Formación en la Educación Básica Primaria*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/235/234>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Monte.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (1990). *La paz y la violencia: Teoría y praxis*. Editorial Trota.
- Galtung, J. (1996). *La paz por medio de la paz: Los fundamentos de la educación para la paz*. Editorial Akal.
- García, R. (2022). *Metodología de la Investigación: Técnicas e Instrumentos*. Editorial Universidad.
- García-Noguera, L., Fernández, N., & Ojeda, J. (2024). Incidencia de la Cátedra de la Paz en Ciudad Bolívar. *Inclusión y Desarrollo*.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3957/3879>
- Gómez, A. (2019). *Desafíos y oportunidades en la formación docente para la paz*. Editorial P.
- González, M., Vélez, J., & Herrera, C. (2022). *Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología*. Bolígrafo.
- González-Valencia, G., López-López, W., & Essomba, M. A. (2022). Peace education in Colombia. *Frontiers in Education*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.873616/full>
- Grewal, B. (2003). *Positive and negative peace*.
https://www.buildingpeaceforum.com/no/fred/Positive_Negative_peace.pdf
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 77–). Sage.
- Harris, I., & Morrison, M. (2013). *Peace Education* (3rd ed.). McFarland.
<https://mcfarlandbooks.com/product/peace-education-3d-ed/>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo* (J. M. López, Trad.). Editorial Losada.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). Metodología de la investigación (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1913). Ideas: General introduction to pure phenomenology (W. R. Boyce Gibson, Trans.). Routledge.
- IEA. (2023). ICCS 2022 International Report. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-12/ICCS-2022-International-Report.pdf>
- IEA. (2024). ICCS 2022 Technical Report. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-07/ICCS%202022%20Technical%20Report.pdf>
- Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Clío & Asociados. La historia enseñada, (30), 75-89. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99278/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juajibioy, H. (2023). La paz: un sistema humanizador complejo. Medicina y Ética, 30(4), 1199-1229. <https://n9.cl/cwkm2>
- Kim, M. (2021). Global citizenship education through curriculum-as-relations. Frontiers in Psychology. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8122212/>
- Kuhn, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. UNAM.
- Lederach, J. (1997). Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. USIP Press. <https://archive.org/details/buildingpeacesus0000lede>
- Lessa, M. (2002). Educación para la paz en América Latina. Editorial Síntesis.
- Martínez, J. (2020). Métodos de investigación científica: Un enfoque riguroso y transparente. Editorial Educativa.
- Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Ciencias Sociales. Lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias ciudadanas. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2025). Portal de Convivencia Escolar. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/422369%3AConvivencia-Escolar>

- MEN. (s. f.). Ley de Convivencia Escolar — ficha informativa. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/322486%3ALey-de-Convivencia-Escolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038. Bogotá: MEN. <https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>
- Miranda, C. (2024). Aproximación Teórica desde la Pedagogía para una Cultura de Paz en la Educación Secundaria Enfocada en la Formación de Líderes Educativos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela.
- Mora, M. (2024). Ontoepistemología de los Docentes sobre la Cultura de Paz, en el Ser. Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Rafael Alberto Escobar Lara”, Doctorado en Educación, Maracay, Venezuela.
- Morales, L. (2021). Cátedra de la paz en Colombia: balance y retos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. <https://www.redalyc.org/journal/270/27066970013/movil/>
- Morín, E. (1984). Ciencia con conciencia. Anthropos.
- Muñoz, J. (2015). Educación para la paz: Fundamentos y estrategias pedagógicas. Bogotá.
- Nadhirah, N., et al. (2023). Peace education in school: Systematic review. Pegem Journal of Education and Instruction. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3103412>
- Ndwandwe, N., & Mncube, V. (2024). Barriers to peace education in South Africa. Compare. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2023.2282781>
- Olivo, J. (2022). Implementación de la Cátedra de la Paz en Barranquilla. Boletín Virtual. <https://www.redalyc.org/journal/310/31071688007/html/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración y Programa de Acción por una cultura de Paz. <https://n9.cl/oxu2fz>
- Parra, M. (2023). Efecto de la Cátedra de Paz en la cotidianidad estudiantil. Universidad Externado. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/04086f91-7cc1-4108-a4fe-2daa1542c273>

- Pashby, K., da Costa, M., et al. (2021). Mobilising Global Citizenship Education for Alternative Futures. *Globalisation, Societies and Education*. <https://angel-network.net/sites/default/files/GCE%20Special%20issue%20CFP.pdf>
- Pérez, G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez, M. (2011). *La educación para la paz y los derechos humanos en la práctica educativa*. Universidad de La Habana.
- Pérez, M. (2021). *Educación para la paz y la justicia: Retos y estrategias en el aula*. Editorial Académica.
- Presidencia de la República. (2015). Decreto 1038 de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Rivera, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *Pedagogía para la paz: Retos y posibilidades en la educación secundaria*. México.
- Rubiano, A. (2024). Políticas de educación para la paz en Colombia. *Perfiles Educativos*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982024000100087
- Rueda, D. (2018). El concepto heideggeriano de mundo: ser-en el-mundo. *Versiones. Revista de Filosofía*, 2(14), 51-81. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/337375>
- Ruíz, G. (2024). *Convivencia escolar en Suaza, Huila [Tesis, UMECIT]*. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/affc68bf-3f9e-4dab-bb74-88726fa00f42/full>
- Russi, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz. *Educación y Educadores*. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/12897>
- Salas, L. (2020). Cátedra de la paz: entre lo deseable y lo posible. En *Textos y contextos de investigación educativa*.

- <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/3823/1/La%20C%C3%A1tedra%20de%20la%20Paz.pdf>
- Salazar, M. (2018). *Pedagogía de la paz: contextos, prácticas y desafíos*. Universidad de Antioquia.
- Salazar, M. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *Ciencias de la Educación*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Sampieri, H. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ>
- Schütz, A. (1932). *La fenomenología de la vida social* (E. G. Zubiri, Trad.). Editorial Losada.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social: escritos I*. Amorrotu Editores.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Ediciones Paidós. <https://n9.cl/xpxkp>
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- SED (s.f.). *Comité Escolar de Convivencia*. Bogotá. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Comite_escolar_de_convivencia.pdf
- Shields, P. (2017). Limits of negative peace, faces of positive peace. *Parameters*. <https://press.armywarcollege.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2868&context=parameters>
- SITEAL-IIEP-UNESCO. (2015). *Ley 1732 y Decreto 1038*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/676/ley-17322014-establece-catedra-paz-todas-instituciones-educativas-pais>
- Starkey, H. (2021). Classroom counternarratives and transformative global citizenship education. *The Curriculum Journal*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10145527/1/Starkey_Classroom%20counternarratives%20and%20transformative%20global%20citizenship%20education_AA_M.pdf
- Swanson, D., & Gamal, A. (2021). Global Citizenship Education and Learning for Sustainability. *Globalisation, Societies and Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2021.1904211>

- Tarazona, C. (2023). Construcción Teórica sobre la Convivencia Escolar y su Incidencia en la Formación desde la Perspectiva de la Pedagogía Social. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/728/653>
- Tatar, F. (2021). Una Cátedra de la Paz Centrada en los Sujetos de Aprendizaje y su Contexto [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/5998/TESIS%20FINAL%20FRANCY%20TATAR.pdf>
- Taylor, S. (2019). Investigación cualitativa: Teoría y práctica. Editorial Académica.
- Triglia, A. (2024). La teoría existencialista de Martin Heidegger. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/teoria-existencialista-martin-heidegger>
- UNESCO APCEIU. (2024). Road map to implement the 2023 Recommendation. <https://www.unescoapceiu.org/post/5173>
- UNESCO. (2024). Recommendation on Education for Peace and Human Rights... <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- UNESCO. (2024). Recommendation on Education for Peace and Human Rights... <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- UPEL. (2025). Manual UPEL. Normas de la presentación de productos investigativos. FEDUPEL.
- Veschi, B. (2020). Etimología de paz. Etimologia, origen de la palabra. <https://n9.cl/lxfq3>
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Estados Unidos: Harvard University Press (Edición en español: Crítica, España).
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.^a ed.). Barcelona: Crítica (Biblioteca de Bolsillo).
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós (Cognición y desarrollo humano).
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). Técnicas para Investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Brujas.