



Universidad **Mariana**

Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño

Mario Rigoberto Moreno Muñoz

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto
2023

Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño

Mario Rigoberto Moreno Muñoz

Informe de investigación para optar al título de: Magíster en Pedagogía

Luis Eduardo Pinchao Benavides

Asesor

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto
2023

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007
Universidad Mariana

Agradecimientos

La presente investigación se realizó con el acompañamiento de un gran profesional y educador como es el profesor Luis Eduardo Pinchao a quien le reconozco y exalto por su dedicación y esfuerzo en la finalización programática e investigativa de la Maestría.

Durante todo el ejercicio investigativo, existió el apoyo de la Universidad, sus profesionales y jurados a cargo de la revisión del documento, por tanto, agradezco su compromiso ante el fortalecimiento de la investigación que resulta en la calidad de lo presentado.

Agradezco a la Universidad Mariana, por brindarme la oportunidad de incidir en planteamientos científicos y pedagógicos para los futuros profesionales de la entidad, así como incidir en la publicación de los resultados investigativos.

Dedicatoria

Dedico el presente documento a quienes permanecen en mis pensamientos y esfuerzos diarios, mi familia; a quien considero sostén vital en el desarrollo de mis perspectivas profesionales y personales y a quienes les debo la posibilidad de que, a través del esfuerzo y la dedicación, se culminen procesos como el actual en la Universidad Mariana.

Brindo este cúmulo de esfuerzos personales a quienes estuvieron conmigo sean amigos, pareja, conocidos y compañeros, y que, en sus pensamientos positivos, cerca o lejos, incidieron en el empeño y el ánimo para culminar la Maestría en Pedagogía en la Universidad Mariana.

En especial, dedico este documento evidencia del último escalón para terminar la Maestría, a mi madre, a quien le debo la vida, su entrega y disciplina para con lo que se propone y de quien he aprendido a valorar las transformaciones de la vida.

Mario Rigoberto Moreno Muñoz

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 11 |
| Resumen de la propuesta..... | 12 |
| 1.1. El problema de investigación | 12 |
| 1.2. Marcos de referencia | 17 |
| 1.2.1. Antecedentes de investigación..... | 17 |
| 1.2.1.1. Internacionales..... | 17 |
| 1.2.1.2. Nacionales | 19 |
| 1.2.1.3. Regionales | 20 |
| 1.2.2. Marco teórico..... | 23 |
| 1.2.3. Marco contextual | 44 |
| 1.2.4. Marco ético | 45 |
| 1.2.5. Marco legal | 47 |
| 1.3. Metodología | 53 |
| 1.3.1. Paradigma de investigación | 56 |
| 1.3.2. Enfoque de investigación..... | 57 |
| 1.3.3. Tipo de investigación..... | 59 |
| 1.3.4. Población y muestra / Unidad de trabajo y unidad de análisis | 60 |
| 1.3.5. Las técnicas de investigación..... | 61 |
| 1.3.5.1. El estado de la cuestión | 61 |
| 1.3.5.2. Análisis documental | 61 |
| 1.3.5.3. Categorización..... | 62 |
| 1.3.5.4. La triangulación hermenéutica | 62 |
| 1.3.5.5. Procesamiento de la información | 62 |
| 1.3.6. Instrumentos de investigación | 63 |
| 1.3.6.1. La ficha bibliográfica y de análisis de información | 63 |

| | |
|---|-----|
| 2. Presentación de resultados | 64 |
| 2.1. Análisis de la información por variables o categorías | 64 |
| 2.2. Interpretación y discusión de resultados | 65 |
| 2.2.1. Lineamientos de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la Universidad Mariana | 65 |
| 2.2.2. Prácticas educativas de paz y enfoques utilizados en el nivel universitario | 75 |
| 2.2.3. Características diseño del syllabus, competencias y resultados de aprendizaje | 79 |
| 3. Conclusiones | 117 |
| 4. Recomendaciones..... | 120 |
| Referencias bibliográficas | 121 |
| Anexos..... | 136 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Categorización objetivos específicos | 79 |
| Tabla 2. Estrategia microcurricular | 85 |

Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la estrategia81

Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Cuadro de categorización y análisis | 137 |
| Anexo B. Ficha Bibliográfica..... | 138 |
| Anexo C. Juicio experto | 139 |
| Anexo D. Juicio experto..... | 141 |
| Anexo E. Fichas bibliográficas | 143 |
| Anexo F. Formato Syllabus..... | 180 |

Introducción

La presente investigación consolidó una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje en donde se reconozcan las experiencias pedagógicas en perspectiva de justicia transicional y el posconflicto en el país, enfocando sus dinámicas, en regiones como el Departamento de Nariño. Lo anterior presente en un syllabus, con componente pedagógicos propositivos en el marco de la enseñanza universitaria.

El país asiste a un momento histórico en donde no solo, desde la perspectiva nacional, se pretende abordar lo relacionado con conceptos como paz total, sino el redefinir las concepciones regionales, en torno al posicionamiento de la justicia transicional, el posconflicto y la concepción de la paz, por tanto la apuesta por la paz territorial, en escenarios educativos en donde se ejercen las dinámicas iniciales de ciudadanía y se forman sujetos de derecho que, asumen posiciones políticas frente al direccionamiento del Departamento y las regiones.

El presente documento articula entonces, concepciones pedagógicas en torno al posconflicto y la paz, posibilitando visibilizar alternativas resilientes que sirvan de escenario para repensar constantemente el rol de la educación en regiones que continúan con afectaciones violentas en el marco del conflicto armado y se publiquen documentos que permitan ser insumo de pensamiento en torno al quehacer frente a la paz, en los entornos escolares, en donde se presentan inteligencias y emocionalidades múltiples de las y los estudiantes de pregrado.

En este sentido, se plantea la estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje contenida en un syllabus novedoso en perspectiva de justicia transicional y paz territorial para Nariño; el syllabus, integra los componentes reflexivos de los procesos de formación en verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición; asumiendo aspectos participativos, así como la perspectiva resiliente de la experiencia previa traída por las y los estudiantes, desde el posicionamiento teórico – conceptual de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana.

Resumen de la propuesta

1.1. El problema de investigación

La presente investigación gira en torno a la comprensión y el desarrollo problemático de núcleos conceptuales en torno a la pedagogía, el momento histórico en perspectiva de la justicia transicional y la estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje en torno a la paz territorial, para regiones en donde no se han eliminado las dinámicas de conflicto armado previstas en el acuerdo de paz firmado por las Fuerzas Armadas Revolucionarias, Ejército del Pueblo, en adelante FARC-EP y el gobierno nacional.

Colombia y Nariño son contextos donde continúan presentándose acciones que enfrentan hechos de vulneración de los derechos humanos, desde los grupos armados y no han permitido concebir, desde las poblaciones, un momento en donde se comprenda la paz, como un derecho fundamental en tiempos extensos o de ejercicio permanente en los entornos educativos.

El Departamento de Nariño se ubica en el sur occidente de Colombia, integrándose geográfica, social y culturalmente a la región del Chocó biogeográfico. Esta ubicación lo constituye como un territorio diverso, pues su geografía está conformada por zonas de selva, sierra y costa, además de poseer diferentes pisos térmicos que le permiten contar con múltiples potencialidades para la producción agrícola, metalúrgica y energética. Además de acuerdo a lo presentado por la Defensoría del Pueblo (2020),

Las ventajas geoestratégicas de la región, por su condición de frontera, contando con autopistas fluviales como la de los ríos Patía, Telembí, Rosario, Mejicano, Chagüí, Mira, y su acceso al océano Pacífico, así como la disposición de una vía pavimentada que la comunica con las regiones Andina y Amazónica de Colombia; todas estas diversas características, no han sido elementos potenciadores para el desarrollo social, económico, político y cultural del Departamento, por el contrario, son factores que han optimizado las actividades de las guerrillas y el crimen organizado. (p. 55)

En relación con el conflicto armado, y de acuerdo con el documento, el análisis de la conflictividad en Nariño, la posición geoestratégica del Departamento definida por su ubicación fronteriza y por sus múltiples corredores territoriales, han posibilitado que grupos armados ilegales y estructuras económicas vinculadas con la captura de rentas ilícitas, establezcan relaciones de mutuo beneficio; “configurando un orden social y económico a partir del uso sistemático de la violencia” (Redprodepaz, 2020).

En este sentido, se identifica que la dinámica del conflicto armado agudiza las condiciones de vulnerabilidad de la población civil y de manera particular los derechos colectivos de los grupos étnicos. Al respecto la investigación del Instituto Colombo-alemán para la Paz – CAPAZ (2020), manifiesta lo siguiente:

El conflicto armado, afecta directamente a la población civil, convirtiéndola en objetivo militar, al no diferenciar entre combatientes y no combatientes. Son numerosos los ataques contra la población civil, recurriendo al terror por medio de homicidios selectivos, el incendio de viviendas, masacres y secuestros que se dirigen hacia zonas que por su valor estratégico, son objeto de disputa armada, ocasionando el desplazamiento masivo de personas que abandonan su territorio para sobrevivir, así como los movimientos de la población provocados de manera directa por medio de amenazas que buscan atemorizar e impedir el tránsito de elementos indispensables como alimentos y medicamentos. (p. 17)

Como se observa en adelante, son las regiones periféricas que, por su ubicación, difícil acceso y marginalidad, “se definen como los espacios en los cuales los actores armados han desarrollado acciones encaminadas a consolidar su dominio territorial, ocasionando daños y afectaciones contra la población civil y los bienes del Estado” (UARIV, 2019).

Posteriormente se identifican las perspectivas de la justicia transicional y la paz, conceptos inmersos en dinámicas del posconflicto, escenario posterior a la firma de los diálogos del Acuerdo de Paz, firmado en 2016; lo anterior, debe reconocer el rol de la educación como elemento fundamental en poner en diálogo los elementos que componen el camino hacia la práctica sostenible de la paz, estos son, por ejemplo, la memoria histórica, la verdad, justicia, reparación y

garantías de no repetición, en medio de un conflicto inacabado para el país y el Departamento de Nariño.

Un primer elemento entonces, frente a las definiciones problemáticas tiene que ver con la importancia de definir la pertinencia los componentes normativos y lineamientos fundamentales que subyacen en la Universidad Mariana, en torno a las estrategias de enseñanza/aprendizaje y en el modelo de justicia transicional en Colombia y sus implicaciones en la educación para la paz, contextualizadas que posibiliten la comprensión del contexto, el posconflicto y la paz, así como las alternativas de debate frente a los conceptos anteriores en entornos de la educación superior.

Un segundo componente gira en torno a la flexibilización y contenidos de la estrategia microcurricular, que permitan formular una investigación pedagógica rigurosa como opción de grado para la maestría en pedagogía; debido a que según lo observado y por exigencias del contexto nacional actual hacia la paz total, son temáticas de actualización pedagógica que necesitan desarrollarse.

Para el autor fueron de interés, el documentar las principales prácticas educativas de paz, paz total y enfoques utilizados en el nivel universitario, en cuanto a aplicabilidad, sostenibilidad y adaptación en el contexto de posconflicto y justicia transicional.

Y un tercer y último componente es la necesidad de que la educación asuma los llamados históricos a abanderar las problemáticas de los territorios, sus análisis y características para el cambio hacia la construcción de paz territorial colectiva, a través de un syllabus que contemple los elementos antes mencionados.

El problema de la presente investigación queda formulado de la siguiente manera: ¿Cómo a través de una estrategia microcurricular de enseñanza-aprendizaje se fomentan prácticas sostenibles de paz territorial, cimentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional, con estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, en el Departamento de Nariño?

Durante el proceso investigativo se realizó la siguiente *justificación*, en defensa de lo argumentado en la descripción del problema.

La presente investigación contempla varios elementos novedosos que pretenden convertirse en referentes documentales para concebir las dinámicas pedagógicas que articula la estrategia microcurricular de enseñanza-aprendizaje en torno a la promoción de la paz territorial en el marco de escenarios de justicia transicional y posconflicto, para regiones como las del Departamento de Nariño, donde aún continúan presentándose acciones armadas en contra de los derechos humanos de la población civil.

Durante el ejercicio de recolección de información se identificaron varios componentes necesarios para definir la utilidad de la presente investigación; inicialmente, pensarse constantemente en escenarios educativos, como desde la maestría en pedagogía, permitió documentar a través de un ejercicio riguroso, los elementos que contribuyeron a la sostenibilidad de la paz desde los escenarios educativos, por otro lado, contar con investigaciones actualizadas sobre las estrategias pedagógicas de enseñanza aprendizaje, contextualizadas que posibiliten la comprensión del contexto, el posconflicto y la paz territorial.

La presente investigación promovió la inclusión de temáticas en los contextos educativos, así como visibilizar las alternativas de resiliencia, resolución y acción colectiva que, al contrario de profundizar, avancen hacia una sociedad más justa y en paz.

La pertinencia como actores educativos desde la Maestría en Pedagogía, sugiere asumir un rol representativo en la generación de conocimiento desde los entornos educativos, que replantee ese rol formativo y la necesidad de dialogar permanentemente en torno a la cultura de paz y la paz territorial.

La estrategia microcurricular de enseñanza aprendizaje para la promoción de prácticas sostenibles de paz en la Universidad Mariana, presente en el syllabus, prevé de manera rigurosa, la flexibilización, contenidos y dinámicas actuales existentes en los contextos; así como la posibilidad

de convertirse en un documento para el análisis de respuesta a las dinámicas nacionales en búsqueda de la paz total.

Durante la revisión de antecedentes, se identificaron dos aspectos principales que surgieron en la compilación, por un lado, la documentación de textos investigativos se encontró la necesidad de actualizar la publicación de textos en torno a la temática del presente documento de grado; en esta línea, fue necesario documentar de manera rigurosa la conceptualización de la justicia transicional y la cultura de paz. Por otro lado, son necesarias la publicación de definiciones fundamentales en la consolidación de un syllabus o diseño articulador de estrategias microcurriculares de enseñanza-aprendizaje para la educación en el Departamento de Nariño.

La importancia de la investigación, no sólo recae sobre los aspectos teóricos y metodológicos rigurosos, sino la relevancia coyuntural con la que cuenta la presente, debido a que el país asiste al llamado del sector educativo como el organismo que lidere las transformaciones e incentive la búsqueda permanente de bienestar y paz en las comunidades.

Para el autor es importante considerar la formulación final de los objetivos, ya que posibilitan sustentar el ejercicio investigativo publicado para optar el título de Maestría en Pedagogía. Por lo anterior se consideraron así:

El objetivo general, consideró, proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño.

Los objetivos específicos, después de los ajustes recomendados por los jurados, se consideran de la siguiente manera:

- Analizar los componentes normativos y lineamientos fundamentales que subyacen en la Universidad Mariana, en torno a las estrategias de enseñanza/aprendizaje y en el modelo de justicia transicional en Colombia y sus implicaciones en la educación para la paz.

- Documentar las principales prácticas educativas de paz y enfoques utilizados en el nivel universitario, en cuanto a aplicabilidad, sostenibilidad y adaptación en el contexto de posconflicto y justicia transicional.
- Diseñar una estrategia pedagógica microcurricular que contenga un microcurrículo - syllabus por competencias y resultados de aprendizaje orientado a prácticas sostenibles de paz, que integre métodos activos, dialógicos y participativos; estrategias didácticas, mecanismos de evaluación, y contenidos de inteligencia emocional, resiliencia y justicia transicional.

1.2. Marcos de referencia

1.2.1. Antecedentes de investigación

A continuación, se listan los trabajos resultados de investigaciones que más se acercan a la temática que reconoce el presente trabajo de grado.

Los mismos han sido referenciados en la narración bibliográfica que asume el documento, por tanto, para el autor, son importantes los reconocimientos de los autores que consolidaron las visiones conceptuales descritas.

1.2.1.1. Internacionales. Un primer texto encontrado se denomina, estrategias de enseñanza-aprendizaje de Díaz Bordenave, J., & Martins Pereira, A. (1997). El libro en donde se articulan varias publicaciones describe los principales problemas de los profesores a nivel superior en la enseñanza, proporcionar elementos para formar juicio propio de los problemas respectivamente analizados y sugerir algunas ideas orientadoras en relación con el planeamiento y la elección de actividades didácticas.

Como se describe, lo leído permitió observar las definiciones conceptuales en torno a los procesos educativos en el aula de clase que, en el país centroamericano, se presentan como problemáticos, y son necesarios intervenir, para definir estrategias pedagógicas alternativas desde las diferentes áreas.

Un segundo documento titulado, estrategias de enseñanza aprendizaje. Estrategias didácticas apoyadas en Tecnología. Obtenido de la Universidad Autónoma Metropolitana de Campos, Y. (2000).

La presente investigación, que está referida a medios tecnológicos describe las temáticas orientadas a la definición de estrategias de enseñanza aprendizaje mediadas por la tecnología; aporta a la presente investigación debido a que está dirigida a la comprensión conceptual de la pedagogía, la educación y la definición de lo que se concibe como enseñanza y aprendizaje para entornos educativos.

Posteriormente se encontró el manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje de Parra Pineda, D. M. (2003). El presente trabajo de investigación pedagógica reconoce la importancia de visibilizar las estrategias de enseñanza aprendizaje en contextos educativos, para Pinea (2003) las estrategias de enseñanza/aprendizaje cuenta con desagregados taxonómicos, como:

Como se describe en la descripción del documento, el archivo contempla, la conceptualización básica de estrategias de enseñanza/aprendizaje - Taxonomía de estrategias enseñanza/aprendizaje -- Desarrollo de las estrategias de enseñanza/aprendizaje -- Estrategias centradas en el alumno: el método de problemas, el método de juego de roles, el método de situaciones (o de casos), el método de indagación, la tutoría, la enseñanza por descubrimiento, el método de proyectos -- Estrategias centradas en el docente: la enseñanza tradicional, la enseñanza expositiva -- Estrategias centradas en el proceso y/o mediaciones mediáticas: la simulación, el seminario investigativo, el método de los cuatro pasos, el modelo didáctico operativo, la enseñanza mediante el conflicto cognitivo, la enseñanza mediante la investigación dirigida, el taller educativo -- Estrategias centradas en el objeto del conocimiento: la enseñanza basada en analogías o aprendizajes por transferencia tecnológica (ATA), la enseñanza por explicación y contrastación de modelos, las prácticas empresariales (y/o pasantías), la enseñanza para la comprensión. (p. 1)

Lo anterior permite entonces identificar desde los textos publicados en otros países, el manejo conceptual que recoge la definición pedagógica que le apuesta la presente proposición

investigativa, con el fin de consolidar el mayor acervo investigativo que compila la estructuración de teorías en torno a la educación y las estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Continuando con la reflexión académica, se presenta el texto denominado, aproximación a las pedagogías alternativas de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del posacuerdo de Mora-García, J. P. El presente artículo resultado de un análisis del trabajo de grado del estudiante en convenio con la universidad de Cundinamarca, analiza los conceptos pedagogías, paz y resiliencia, a partir del abordaje de lo que para el autor se considera, desde la pedagogía geomental, considerada esta como el componente de estudio que considera la percepción en torno a la resiliencia, el posacuerdo y las distintas epistemologías que sustentan las pedagogías alternativas y la mirada a la paz, que para el autor, la considera desde una representación con sentido decolonial, emancipador y duradero.

1.2.1.2. Nacionales. En el presente subcapítulo se mencionaron inicialmente algunos aspectos del texto, Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura de Santiago, Á. W., Castillo, M. C., & Morales, D. L. (2007). De acuerdo a las descripciones del texto, se abordan algunos de los desarrollos conceptuales que sirven de sustento teórico al proyecto "Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamental en metacognición", los cuales están relacionados con la noción de lectura que subyace al trabajo, las estrategias (cognitivas y metacognitivas) y su papel en la didáctica de la lectura; de igual forma, se presentan algunos aspectos relacionados con el diseño de la propuesta didáctica como tal, en lo que tiene que ver con la unidad didáctica, la planificación didáctica y los elementos que la conforman.

En el documento, entonces se definieron las estrategias didácticas para un tipo de comprensión definida como la metacognición; lo anterior permitió observar la fundamentación conceptual que sustenta el trabajo presentado y serán textos incluidos durante el ejercicio de reflexión teórico-conceptual.

Un segundo texto titulado, uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAs como estrategia de enseñanza–Aprendizaje Inclusivo y Complementario para los cursos teórico–prácticos de Medina, J. M. C., Medina, I. I. S., y Rojas, F. R., (2016).

El documento menciona, entre los recursos digitales diseñadas con fines educativos, los Objetos Virtuales de Aprendizaje “OVAs” desde una mirada pedagógica son utilizados principalmente para el desarrollo de contenidos, es decir, los OVAs, permiten la generación de conceptos y estructuras de pensamiento desde el desarrollo de actividades propuestas por la institución educativa sobre un área específica de conocimiento.

Como se describe, el texto plantea que a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la comprensión de elementos de la enseñanza tecnológica, posibilitando el acceso y formación pertinente para futuros profesionales de la ingeniería.

En este sentido, el texto posibilita teorizar las estrategias de enseñanza aprendizaje en entornos educativos en, por ejemplo, un syllabus que compile los elementos propios de la presente investigación.

1.2.1.3. Regionales. Un texto inicial, se denomina Ciudadanías comunicativas y construcción de paz: la Agenda de Paz de Nariño de Martínez Roa, Ómar Gerardo & Burgos Hernández, Pedro Nel. (2014).

Como se detalla en el documento resultado de investigación, el estudio se centra en un acercamiento diagnóstico a las limitaciones, necesidades, alcances y oportunidades informativas y comunicativas sobre el conflicto armado y construcción de paz, y a partir de lo cual se deriva un enfoque de ciudadanías comunicativas para diseñar una estrategia de comunicación de la Agenda de Paz de Nariño. De acuerdo al desarrollo de las fases de recolección de información, la interpretación de los resultados de entrevistas llevadas a cabo entre líderes de comunidades y organizaciones sociales del Departamento de Nariño permitió concluir que son cuatro los principales requerimientos para que una ciudadanía comunicativa sea efectiva y real: capacidad de expresión, disponibilidad de información confiable, mecanismos de comunicación y receptividad activa. Estos elementos se constituyen en claves para diseñar una estrategia de comunicación para una paz duradera y sostenible.

El ejercicio investigativo definió estrategias comunicativas que se convierten en elementos significativos para el empoderamiento de la agenda de paz para el Departamento de Nariño; así como una estrategia a partir del diálogo con líderes y personas que han hecho parte de espacios de inclusión para la formulación y direccionamiento de la paz en la región.

El aporte para la presente investigación está dirigido en la consolidación de una estrategia como apuesta investigativa, así como el análisis de conceptos de paz en territorios del Departamento de Nariño, como elementos que sustentan el documento.

Una autora importante para los análisis de paz regionales es Ruano Jiménez, Alba Jakeline. (2019), con su texto, *sociedad en movimiento, tejiendo paz territorial en Nariño*. Los componentes contemplados en el documento se dirigen a reflexionar sobre los espacios de participación e incidencia de las comunidades en torno a la paz; y analiza desde miradas propias de los territorios, elementos característicos del Departamento de Nariño, que fundamentan el diálogo de la paz desde los territorios.

Entre otros, los aportes para el presente trabajo están dirigidos a conceptualizar y fundamentar lo relacionado frente a la paz y los componentes que se derivan y son incluidos en posibles contextos de funciones de los futuros profesionales.

Planteamientos como el de la autora, referidos al reconocimiento de las experiencias significativas locales, están referidos a la comprensión de la paz territorial; además de la sustentación conceptual, para el autor son importantes los aportes de las y los estudiantes en los territorios, por tanto se asumen las perspectivas de la paz territorial en la estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño.

Un segundo texto denominado, *formación docente en educación para la paz*, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz – Nariño. Para Quintero (2020), el planteamiento teórico y conceptual del documento se consolida a partir de la reflexión pedagógica escolar en una institución educativa municipal del Departamento de Nariño, en donde el docente configura, a

partir de la práctica pedagógica como docente, las necesidades pedagógicas que mejoren la convivencia escolar (Quintero, 2020).

Los aportes están relacionados con elementos conceptuales que permiten consolidar el marco teórico del presente trabajo, de la misma forma, aunque el contexto es escolar, reconoce elementos integrales en torno a la paz, resolución de conflictos, convivencia escolar, reconciliación y participación estudiantil.

Los siguientes documentos de Torres Vega y otros, amplían la comprensión de las estrategias de paz, como el conjunto de acciones que le suman a la paz para el país; uno de ellos se denomina estrategias para construir la paz en la región: contribuciones de la facultad de educación de la Universidad de Nariño de Torres Vega, N., Torres Martínez, F. J., & Mesa Manosalva, E. G., (2020).

A partir de elementos con enfoque pedagógico, los docentes universitarios definen estrategias de paz que podrían fortalecer lo acordado en la Habana y el posacuerdo, la educación para paz, el pacifismo, la resolución de conflictos, la mediación, que le aporten a regiones como las del Departamento de Nariño.

Este documento amplía la perspectiva conceptual para la definición de la estrategia en torno a la enseñanza de la paz en contextos universitarios, como los que se pretenden definir en el documento presentado.

El siguiente texto del autor Torres Vega, N., y otros (2021), cuyo título es, contribuciones de las facultades de educación y ciencias agrícolas de la Universidad de Nariño, para la generación de acciones de paz y el desarrollo regional.

El documento describe una propuesta pedagógica que le aporte a la paz en la región, a partir de la reflexión de las prácticas agrícolas desarrolladas por estudiantes de la Universidad de Nariño, que lograron sensibilizar a las comunidades y lograr acciones de paz y desarrollo en los entornos intervinientes.

Los aportes del documento, están vinculados a la importancia de los procesos pedagógicos a tener en cuenta más como posibles egresados de la Maestría en Pedagogía, que deben reconocer los componentes vistos durante el proceso de formación posgradual.

1.2.2. Marco teórico

La presente investigación profundizó los análisis teórico conceptuales que sustentan las definiciones y por tanto la estructura del documento, que reitera la necesidad de insistir por la consolidación de espacios educativos para el diálogo en torno a la paz y resolución de conflictos en posteriores escenarios de ejercicio profesional de los egresados de las instituciones educativas de educación superior del Departamento de Nariño.

Los elementos estructurantes de la investigación están relacionados con el concepto de modelo pedagógico y por tanto las formas de asumir las perspectivas alternativas de los mismos para el fortalecimiento de las estrategias de paz, las definiciones teóricas e institucionales de la Universidad Mariana en torno a la enseñanza, las estrategias microcurriculares de enseñanza, la apuesta por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la paz, así como la educación para la paz y la cultura de paz, que abran el gran paso hacia una paz territorial, así como las actitudes resilientes en estudiantes de la Universidad y específicamente para la Universidad Mariana.

Comprender la concepción de modelo pedagógico alternativo, que acoja las visiones de las dinámicas en torno a la paz, es permitirse reconocer la importancia de tendencias contemporáneas como las de Jean Piaget, Paulo Freire y Vygotsky que, desde la visión humanista de la educación, asumen la inclusión de estrategias de enseñanza aprendizaje hacia una cultura de paz que nazca de las y los estudiantes.

Para Piaget (1985), el aprendizaje es un proceso de construcción constante de nuevos significados, y el motor de esta extracción de conocimiento a partir de lo que se sabe es el propio individuo. Por lo tanto, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz, y no sus tutores ni sus maestros. Este planteamiento, constructivista, enfatiza en la autonomía de la que disponen los

individuos a la hora de interiorizar todo tipo de conocimientos; según este, es la persona quien sienta las bases de su propio conocimiento, dependiendo de cómo organiza e interpreta la información que capta del entorno. Para Newball Grenard D., Chaverra Palacio J. I., (2018) “El concepto de esquema es el término utilizado por Piaget a la hora de referirse al tipo de organización cognitiva existente entre categorías en un momento determinado. Es algo así como la manera en la que unas ideas son ordenadas y puestas en relación con otras” (Newball G. D., Chaverra P. J. I., 2018, p. 26).

Es decir, entonces que la intencionalidad de la investigación de maestría insiste por consolidar en una estrategia, los elementos mínimos que incluyen desde los contextos universitarios y que resultan del quehacer del ejercicio estudiantil y docente; en este sentido, se reconocen las problemáticas propias de las y los estudiantes, como las socioeconómicas y en el marco del conflicto armado, para territorios como el del Departamento de Nariño. Por tanto, los espacios académicos deberán desprenderse de la estandarización y contenidos únicos de los currículos y dinámicas académicas.

Teorías pedagógicas como las de Paulo Freire (1985), insisten por la visibilización de los elementos presentes en el contexto; Paulo Freire propone una pedagogía de liberación la cual propone un proceso de renovación de la condición social de los individuos, reconociendo a las personas como seres pensantes, críticos y reflexivos; dando pie a la construcción de pensamientos propios y adaptados a las realidades vividas por cada ser. En este proceso la liberación se contrapone a la pedagogía bancaria, la cual limita la posibilidad de creación de los pensamientos y conocimientos propios, fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas aprendidos (Freire P. 1985, como se citó en Newball G. D., Chaverra P. J. I., 2018).

El autor durante toda su vida de descripción y defensa de su planteamiento insiste por hacer el llamado a la transformación de los contextos a partir de decantar las prácticas educativas de lo propio y que la universalización y/o occidentalización de la formación ha reducido el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Por tanto, este planteamiento junto con el presente documento de maestría, permite hacer un llamado para la visibilización de estos espacios hacia una cultura de paz.

Continuando en la línea de reflexión frente al reconocimiento de la educación propia y contextualizada, se describe el planteamiento según Vygotsky (1979),

El contexto social impacta directamente en los procesos de aprendizaje más que las actitudes y las creencias. De acuerdo con este pensador, el contexto forma parte del proceso de desarrollo de los niños, y en este sentido “moldea” los procesos cognitivos. Según el autor, para adecuar el contexto social a los procesos de aprendizaje de los niños, se deben considerar diversos niveles: El nivel interactivo inmediato, constituido por los actores con quienes el niño interactúa en el entorno escolar. El nivel estructural está constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. El nivel cultural, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y las tecnologías adoptadas. (Vygotsky 1979, como se citó en Newball Grenard D; Chaverra Palacio J. I., 2018)

Lo anterior da apertura a la innovación de los esquemas mentales de aprendizaje, pero además a la intencionalidad última de formación en la universidad y es insistir por que los egresados transformen realidades de manera integral y le aporten a la cultura de paz en sus territorios.

El presente documento reconoce la importancia de aterrizar los planteamientos conceptuales, en una gran estrategia de formación para la universidad de la región, por tanto, comprender el tipo y los componentes de estas, son necesarios analizar en el presente capítulo.

Según Barriga y Hernández (1998) las estrategias de tipo pedagógico son todas aquellas que funcionan como apoyo para los procesos de aprendizaje y que son propuestas por los docentes para facilitar el proceso de asimilación de la información. En este sentido, las estrategias de enseñanza deben diseñarse buscando una estimulación en los niños hacia la observación, el análisis, la crítica, y la búsqueda de soluciones por sí mismos, de modo que los infantes puedan aprender a aprender (Ramírez, Lay, Avendaño & Herrera, 2018). De acuerdo con Miranda (2015), el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación como base de las estrategias pedagógicas, se puede considerar como una estrategia innovadora que permite a los docentes adaptar los procesos educativos al contexto de la era tecnológica que se vive en la actualidad. En este sentido, los autores

Newball Grenard D., Chaverra Palacio J. I. (2018), proponen herramientas virtuales basadas en entornos digitales e internet (Newball G. D., Chaverra P. J. I., 2018).

En esta dinámica, existen diferentes formas de abordar el desarrollo de las estrategias, el aprendizaje discusión que consiste en plantear un tema y a partir de la discusión y la controversia y construir conocimiento. Este mecanismo está orientado a la escucha y al reconocimiento de puntos de vista diferentes. El estudio por proyectos es un tipo de estrategia que orienta a los aprendices elaborar un producto que responda a una necesidad atienda algún tipo de problemática la cual permite organizar y planificar asignando responsabilidades individuales y propendiendo porque todas ellas se encuentren orientadas a la misma solución.

El aprendizaje basado en problemas el cual se basa en la exposición de un problema desafiante a los aprendices, buscando que se resuelva bajo un esquema de trabajo colaborativo considerando y asignando responsabilidades de acuerdo con las habilidades de cada individuo participante. Para autores como Newball Grenard D., Chaverra Palacio J. I. (2018), “El aprendizaje por inducción busca la formulación y análisis de conceptos y principios partiendo de situaciones reales, formulando preguntas con el fin de reflexionar y motivar la comprensión y el aprendizaje” (Newball G. D., Chaverra P. J. I. 2018, p. 31).

Las afirmaciones, junto con los siguientes postulados, permiten consolidar una apuesta argumentativa en pro de las estrategias microcurriculares para la enseñanza pertinente, contextualizada e integral en torno a la consolidación de la paz en territorios como los universitarios en Nariño, a documentar en un syllabus nutrido por la conceptualización definida en este ítem y posteriores.

Así se distinguen definiciones de las dinámicas educativas a plantear, para Tenutto, M. (2004), "Prefiero el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza... , estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje basándose en principios, y conceder más importancia al juicio del profesor" (Tenutto 2004, como se citó en Peralta W. M. 2015, p. 2).

Asumir el abordaje educativo desde las estrategias, ha sido considerado por los sectores educativos, desde los años 60, como lo expresa Woolfolk, A. E. (2010), en 1961 Hunt denominó éste como el problema de adecuación, basándose en las teorías de Piaget. En su planteamiento Hunt considera que cuando los estudiantes experimentan cierto nivel de conflicto entre lo que piensan que debe suceder y lo que ocurre se ven obligados a reconsiderar su comprensión, lo que permite el desarrollo de nuevos conocimientos (Woolfolk, A. E., 2010).

Por esta razón al definir las estrategias en contextos educativos de educación superior, así como el contexto problematizador de la región y sus dinámicas, posibilitan pensar en la necesidad de dialogar con conceptos de paz desde los territorios; clave para la presente investigación.

En esta misma línea Mayer (1984), mencionaba: “Ya desde años anteriores se consideran las estrategias de enseñanza como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolf, 1991, citados por: Díaz y Hernández, 1999, párr. 3).

Para autoras como Frida Díaz Barriga (1999), las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente. (Frida, & Hernández, 1999), otras definiciones de estrategias de enseñanza se basan más en la labor docente, un ejemplo de esto es la definición presentada por Anijovich & Mora (1999), al definir las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Aquí se presentan más bien como orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich & Mora, 1999, citadas por: Frida & Hernández, 1999).

De acuerdo a lo descrito, se puede identificar una situación de trabajo donde es el docente quien planifica la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Como lo plantea Peralta (2015), tomando en cuenta que el docente debe aplicar las estrategias como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza. Así se puede identificar una gran variedad de estrategias

de enseñanza, pero se clasifican según su función o propósito adecuándose al nivel de desarrollo de los/las estudiantes (Peralta. 2015).

La presente investigación insiste por reconocer el contexto, las dinámicas de las y los estudiantes, así como la relevancia de generar contenidos y su comprensión, desde quienes serán representantes de la Universidad en la comunidad.

En textos doctorales como los de la hermana Marroquín (2013), propios de la Universidad Mariana, se puede vislumbrar el reconocimiento del quehacer docente y de la teorías en torno a las estrategias de aprendizaje; “las estrategias de aprendizaje se la puede considerar como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir las exigencias de un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo et al., 2006, p. 27, como se citó en Marroquín M, 2013, p. 154).

Entendidas así, la hermana Marroquín (2013), insta en definir las estrategias de aprendizaje que se empalman directamente con la mejor tradición de aprendizaje escolar, “la tradición cognitiva que lleva muchos años queriendo descubrir posibles nexos entre procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza; o de otra forma, la naturaleza del verdadero aprendizaje de la enseñanza en el que las estrategias ocuparían un lugar privilegiado” (Marroquín M., 2013, p. 154).

Al tener en estas estrategias una cimentación teórica, Beltrán (1998), menciona que las universidades se han lanzado a una carrera frenética tratando de investigar las posibilidades de la enseñanza o el entrenamiento de las estrategias y después de los resultados positivos, a organizar cursos de enseñanza de estrategias para los estudiantes que acuden por primera vez a la enseñanza universitaria (Beltrán. 1998, como se citó en Marroquín M. 2013, p. 51).

Acudiendo a Ausubel et al. (1996), “si el aprendizaje no fue “sustancial” sino “arbitrario”, el que recurre solamente a la memoria “a corto plazo”, no habrá en los esquemas mentales del estudiante las ideas previas que son necesarias para hacer el enlace con el “nuevo concepto” (como se citó en Marroquín M. 2013, p. 154).

Con relación a la enseñanza directa de las estrategias en la instrucción cognitiva, Marroquín (2013), describe que “se han planteado frecuentemente tres grandes cuestiones: enseñar contenidos o estrategias, enseñar estrategias específicas o generales, y enseñar estrategias separadas o incorporadas al currículo” (p. 163).

Como se observa, el presente documento consolida un conjunto de conceptos que ayudan a dilucidar la importancia de las estrategias en el marco pedagógico y así mismo, del reconocimiento de estas en el aula, con fines de asimilación y comprensión desde los sujetos, en temas relacionados con el ejercicio de la paz en el aula y contextos de su ejercicio profesional y personal.

Según la definición de las Naciones Unidas (ONU, 1998), la cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia en todas sus formas y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Asimismo, fomenta la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, cooperación, pluralismo y tolerancia; así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas sin importar sexo, etnia, religión, nacionalidad o cultura (ONU, 1998, como se citó en Artavia Medrano, A., 2015, p. 9).

La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1998) identifican ocho ámbitos de acción para los actores a nivel local, nacional e internacional, entre los que se pueden mencionar:

1. Promover una cultura de paz por medio de la educación mediante la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia
2. Promover el respeto de todos los derechos humanos
3. Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres por medio de la plena participación de las mujeres en la toma de decisiones económicas, sociales y políticas, así como la eliminación de todas las formas de discriminación y de violencia contra la mujer
4. Promover la participación democrática y el mantenimiento de

la paz y la seguridad 5. Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad 6. Apoyar la comunicación participativa y los intercambios de información y conocimientos. 7. Tomar medidas para promover el desarrollo económico y social sostenible. (ONU, 1998, como se citó en Artavia Medrano, A., 2015, p. 10)

En noviembre de 1996, la Universidad de Puerto Rico, aprobó mediante convenio con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en adelante UNESCO (1996), la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, parafraseando a la entidad, su Filosofía se expresa en los siguientes términos: Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos (UNESCO para la Paz, 1996).

Continuando con el análisis, se insiste en estos campos de reflexión por la importancia de lo que organismos internacionales han considerado, como la importancia de concebir la paz. Parafraseando a Naciones Unidas (2018), la Agenda 2030 requiere una mayor participación entre los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y las organizaciones internacionales para construir sociedades más justas, más pacíficas e inclusivas. La paz también trae nuevas oportunidades de negocios aumentando la estabilidad, mejorando las perspectivas económicas y construyendo el tejido social y económico en una comunidad (ONU, 2018).

Para la organización internacional, concebir la paz, entendida como, “Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible buscan reducir sustancialmente todas las formas de violencia y trabajan con los gobiernos y las comunidades para encontrar soluciones duraderas a los conflictos e inseguridad. El fortalecimiento del Estado de derecho y la promoción de los derechos humanos es fundamental en este proceso, así como la reducción del flujo de armas ilícitas y la consolidación de la participación de los países en desarrollo en las instituciones de gobernabilidad mundial” (ONU, 2018, p. 1).

En este sentido, traemos a mención definiciones como las de la paz imposible, que surge de las dinámicas propias del continente suramericano,

La paz imposible: La paz imposible es una línea de investigación que se desprende de los estudios de Paz Integral, la cual es una propuesta latinoamericana que explica la realidad, a partir de las “condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna, sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales” (Sandoval, 2014, p. 124), el propósito de la paz imposible es describir las condiciones que imposibilitan la paz en los diferentes escenarios en los que se relacionan las personas, incluida la escuela. La descripción de la realidad desde la paz imposible se entiende a partir del estudio de las violencias estructurales, culturales, simbólicas, ecológicas y directas, y cómo éstas juegan un papel importante en las condiciones de paz imposible. (Sandoval, 2014, p. 124, como se citó en Araujo-Garduño M., Salazar-Mastache I. I., p. 24)

Lo anterior, sustentando conceptualmente lo referido en líneas atrás, frente a lo que vivencian las y los estudiantes en el Departamento de Nariño, donde juegan un papel fundamental, la presencia del conflicto armado en los territorios.

Se insiste entonces, por consolidar espacios de enseñanza aprendizaje en el aula, en torno a la paz, parafraseando a Nussbaum, M. C., (2010), los hechos históricos demuestran que es esencial insistir en el reconocimiento recíproco de la humanidad de todos los seres humanos para que no proliferen teorías, doctrinas, ideologías o planteamientos que discriminen o excluyan al otro o a la otra por cualquier razón, que con frecuencia escuda el odio a lo diferente, propiciando su exterminio, aniquilación o genocidio; por tanto, en todos los tiempos es imprescindible acentuar, en la teoría y en la práctica, que es un deber moral aprender a respetar a las demás personas y expresarlo en todos los casos (Nussbaum, M. C., 2010).

Los orígenes de esta pedagogía para la paz, se remontan a 1945, cuando se crearon las Naciones Unidas, con el fin de velar por la integridad de las personas, promover el progreso social y la igualdad de derechos para mujeres y hombres, evitar situaciones bélicas, entre otros objetivos. Tal y como consta en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: La

educación para la paz se ha desarrollado como un medio para lograr estos objetivos. Es una educación que está dirigida “al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Promueve “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos” y acelera “las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948: art. 26).

El Encuentro del Grupo de Expertas sobre Contribución de las Mujeres a una Cultura de Paz de Manila en Abril de 1995 afirma que Una cultura de paz sería “un festival de diversidades”, que de acuerdo a Zúñiga, M. E (2008), el cual enriquece las posibilidades de progreso del potencial humano aceptando y tolerando la diferencia, se basaría en la diversidad de las diferentes culturas y el aprecio del “otro”; significando el completo rechazo de dominio explotación y discriminación en todas las relaciones humanas y estructuras sociales ... En una cultura de paz es necesario que los conflictos no produzcan violencia; las diferencias deberían abordarse con un espíritu de reciprocidad; y las disputas resueltas de un modo que acuerde y fortalezca a las comunidades (Grupo de Expertas sobre Contribución de las Mujeres a una Cultura de Paz de Manila, 1995, como se citó en Zúñiga, M. E., Gómez R. Z., 2008).

En el texto mencionado, se resalta a autores como, Moran (2003), vocera de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, propone las siguientes pautas para prevenir la violencia y crear una cultura de paz: 1) Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia. 2) Construir y vivir el concepto de “paz en positivo” 3) Educar para la “paz conflictual” 4) Transformar la universidad, la escuela – y toda entidad formativa – en fuerza de paz; es decir en espacios “en los que se puede hablar pacíficamente incluso de los problemas más insolubles de nuestro tiempo” (U. Eco, 2002) 5) Asumir nuevos paradigmas no violentos de investigación, educación y acción 6) Educar en valores éticos 7) Educar para una “paz integral” desde una visión de “equidad intergeneracional” (Moran 2003, como se citó en Zúñiga, Gómez, 2008).

La Educación para la Paz según Swee-Hi Toh (2000), premio UNESCO de Educación para la Paz en el año 2000, parte de cuatro principios básicos:

1) El holismo, es decir la visión integral tanto de los verdaderos orígenes de los conflictos como de las reales condiciones para la paz. “[...] Sólo es posible una solución efectiva y durable de los conflictos si se entienden sus verdaderos orígenes. Ya sean políticas, económicas, sociales, culturales y/o históricas, estas causas complejas y, a menudo, interconectadas deben ser reveladas, porque, de otro modo, es probable que las estrategias de resolución que se intenten sean excesivamente lineales y simplistas” (p. 98) 2) La formación en valores, principalmente aquellos relacionados con el respeto a los demás, la empatía, el reconocimiento de que los individuos y los grupos pueden producir cambios positivos, el respeto por la diversidad y el compromiso con la justicia, la equidad y la no-violencia. 3) El diálogo, referido a la necesidad de encontrarse con otros distintos en un ambiente de confianza mutua y el permitirse convivir y afrontar los problemas con entusiasmo. 4) El espíritu crítico, o en palabras de Freire la concientización, que permite un reconocimiento de las relaciones de políticas y de poder en los procesos económicos y sociales, con miras a transformar y equilibrar esas relaciones. (Swee-Hi Toh, 2000, como se citó en Zúñiga, 2008, p. 98)

Reiterando las apuestas conceptuales del presente escrito, se trae a mención definiciones teóricas que agrupan las intencionalidades de la educación para la paz; de acuerdo con Freire (1973), la educación liberadora es aquella que se centra en las necesidades e intereses del educando, en comunidad y en contexto; como Sujeto social o como “Hombre-Mundo” insertado en su realidad y con conciencia de ella, a la que, por compromiso, debe transformar con “responsabilidad participante”. Los procesos pedagógicos de la Educación Liberadora tienen como ejes la problematización y el diálogo. La problematización permite ubicar a los aprendices en su realidad, en el “aquí y el ahora” - que ofrece los contenidos - planteando al mundo como un problema y proponiéndoles que lo “admiren” críticamente y en consecuencia, que lo “re-admiren” para encontrarle la “razón”, la cual “se va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y cobardía, de espera, en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista” (Freire, 1973, como se citó en Zúñiga, 2008).

Así, se reconoce la importancia de no desconocer las situaciones problemáticas que se presentan en los territorios del Departamento de Nariño, que hace parte de un país con grandes desigualdades

sociales; “No creo en ningún esfuerzo llamado Educación para la Paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco u tienda a cegar a sus víctimas” (Freire, 1986).

Continuando con la reflexión, según Zúñiga, M. E., Gómez R. Z., (2008), los principios sociopolíticos de una pedagogía para la paz son aquellos que constituyen los valores centrales que deben animar todo el proceso educativo y que respaldan los objetivos instruccionales o de intervención sociopedagógica. Estos valores constituyen la matriz orientadora de las políticas sociales y educativas de experiencias comprometidas con la superación, por la vía pacífica de los conflictos. “Cada experiencia que se comprometa con un proceso de intervención pedagógica, explora los valores centrales con los cuales se puede comprometer” (Zúñiga, M. E., Gómez R. Z., 2008, p. 14).

Nuevamente, parafraseando a Reardon (2001), el principio sociopolítico principal de la educación para la paz es “la construcción de un nuevo orden internacional basado en un concepto de paz positivo, de modo que las relaciones en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional e internacional) tengan como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia. La paz en consecuencia equivale a la práctica real de los Derechos Humanos porque ellos contienen las leyes fundamentales de una ética global y la semilla de una cultura de la paz, y porque ellos ofrecen las bases para la construcción de leyes y normas nacionales y locales. Pero, además, se puede revisar algunos valores propuestos en conferencias internacionales, como los siguientes (Reardon, 2001, como se citó en Zúñiga, M. E., Gómez R. Z., 2008).

Reardon (2001), plantea entonces:

(1) La sostenibilidad ambiental, que se refiere a la conservación de la capacidad de sostener la vida en el planeta y que implica la capacidad de desarrollar conciencia ecológica. (2) El reconocimiento de la integridad y diversidad cultural, que significa respetar la singularidad de cada cultura y la diversidad de culturas, valor que demanda el desarrollo de las capacidades para apreciar las diferencias culturales y para funcionar en otras culturas. (3) La solidaridad humana, que significa el reconocimiento de que todos los humanos pertenecen a una misma especie y por tanto están comprometidos con el bienestar de la humanidad. Esto implica comprometerse

con el desarrollo de capacidades para actuar como un/a ciudadano/a del mundo para participar en el análisis de los problemas globales y lograr instaurar una cultura de la paz entre los pueblos y al interior de cada comunidad. (4) La responsabilidad social, que es actuar por el bienestar de la comunidad y el desarrollo social definido por el conjunto de ciudadanos/as. Esto implica desarrollar competencias y habilidades para afrontar conflictos y para participar en procesos de conciliación y reconciliación. (5) La perspectiva de género, que se refiere al reconocimiento de la igualdad y valor del hombre y la mujer y que implica desarrollar la capacidad de apreciar las singularidades y diferencias de hombres y mujeres sin que esto signifique desigualdad, y la capacidad para actuar consecuentemente. (6) La tolerancia, que significa reconocer la existencia de otros diferentes, aceptarlos y garantizar la ausencia de jerarquías entre ellos; reconocer el derecho de los otros a la vida y a la dignidad. Esto implica desarrollar la capacidad de manejar la diferencia con respeto; de comprender la perspectiva de otras culturas frente a temas sobre los cuales tenemos diferente posición; de cultivar habilidades para cuidar de los otros; y de aprender a mantener la esperanza en la posibilidad de cambios pacíficos que redunden en el bien de todos”. (Reardon, 2001, como se citó en Zúñiga, Gómez, 2008, p. 15)

Con lo anterior, al interior del aula en torno al diálogo de la paz, se deben reconocer los actores institucionales que se mencionan y son importantes analizar; “Así pues, el sistema educativo junto con la sociedad, la familia, el Estado y otras instituciones, participan de manera decisoria en este proceso de formación en derechos humanos y para la paz, aún más en contextos de posacuerdos” (Porter, 2012, como se citó en Zúñiga, Gómez, 2008).

Para Burnley (1999), “el conflicto es un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas (...) la educación sobre el conflicto constituye una parte esencial de la educación de la paz y debe ser materia de interés para todos los educadores, tanto en la esfera de la educación formal como en la informal” (Burnley, J. 1999, p. 73).

Así, Galtung (1998), anota que “una forma simple de construir una cultura de paz sería construir conocimientos y destrezas prácticas sobre el conflicto desde las guarderías hasta los doctorados” (Galtung, J., 1998, p. 74). Por tanto y como se referenció en el marco contextual, es en los

escenarios de la educación superior donde se enfatiza la práctica profesional, personal y ética que debe trascender en contextos comunitarios.

El autor Johan Galtung (1998), se refiere específicamente a cinco denominaciones de paz, así: “Negative peace is the absence of violence of all kinds, en esta línea establece una tipología para la paz positiva. Nature Peace, que corresponde a la cooperación de las especies y no a la pelea. Direct positive peace; consistiría en la bondad verbal y física. Structural positive peace; la libertad podría reemplazar a la represión y la igualdad a la explotación. Cultural positive peace; la legitimación de la paz sustituirá la legitimación de la violencia” (Galtung, J., 1998, p. 31).

Es decir, “que las dimensiones que el autor presenta, están o se reflejan en las acciones comunitarias, la ética pública que se transmite a través de la educación reglada en los programas escolares y universitarios y pretende orientar el juicio y la decisión de los códigos, comités y comisiones de bioética, de empresa, de las administraciones públicas, de las universidades o de los partidos políticos, apuesta por los derechos humanos...” (Galtung, 1998, como se citó en Cortina A., 2017, p. 64).

En el sentido descrito, Harris y Synott (2002), proponen la siguiente definición de educación para la paz: “Por “educación para la paz” nos referimos a encuentros en la enseñanza que sacan de la gente sus deseos de paz y les proporcionan alternativas no violentas para la gestión de conflictos, así como las habilidades para el análisis crítico de los mecanismos estructurales que legitiman y producen injusticia y desigualdad” (p. 4).

Así, la educación para la paz, apuesta por la participación activa, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la formación integral de la persona, que lleve al desarrollo de valores.

En palabras parafraseadas de Andersson, Hinge y Messina (2011),

La educación para la paz abandona procedimientos jerárquicos a cambio de procedimientos que hacen hincapié en la igualdad, el respeto mutuo, y la participación activa. Los métodos de

enseñanza que se basan en este tipo de procedimientos antiautoritarios y en procedimientos que empoderan, no solo van a enseñar a los alumnos/estudiantes información sobre la paz. Se les proporcionarán modos de cooperar de forma pacífica, no violenta. Además, la educación para la paz debe tomar en cuenta la vida familiar, y las políticas de los medios de comunicación y del Gobierno, pues a los alumnos/estudiantes en algunos casos se les presentan imágenes negativas de otras personas de estas fuentes. La educación para la paz no es solo una cuestión de la escuela. (Andersson, I; Hinge, H; & Messina, C. 2011, p. 12)

En palabras de Serrano (2009), “educar para la paz supone no inhibir la agresividad, sino encauzar hacia actividades socialmente útiles, partir del análisis, la regulación y la resolución de los conflictos desde los más inmediatos y concretos hasta los más lejanos y complejos, cultivar la tolerancia y la afirmación de la diversidad, estimular el afrontamiento y la forma no violenta de solución de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva” (Serrano, 2009, p. 171).

En Colombia, según Hernández A., I, Luna H. J. A. y Cadena Ch. M. C., (2017), que como se conoce, se están retomando temas relacionados con diálogos con otros actores armados ilegales y el reconocimiento de acciones integrales de paz, es necesario resaltar que “la cultura de paz al igual que los conflictos, inciden en cada uno de los sectores de la sociedad, en lo económico, político, ecológico, social, cultural y educacional, tanto a nivel individual como social y estructural” (Hernández A, I; Luna H. J. A; y Cadena Ch. M. C, 2017, p. 4).

Por tanto, es necesario que la Universidad abandone el posicionamiento de estos temas propios de la ética y la formación integral del estudiante, para Galtung, J. (2011), “(...) Introducir educación de paz y conflictos en los currículos de las escuelas, poniendo a disposición textos con 50-100 historias de manejos exitosos no-violentos y creativos de conflictos, como puntos de referencia para la vida” (p. 101).

De la misma forma, el presente trabajo de investigación articuló transversalmente en un syllabus, componentes de la percepción personal de las y los estudiantes, así como la inteligencia

emocional que percibe aspectos de la enseñanza aprendizaje de la justicia transicional y la paz, que para la Universidad Mariana se conjugan en aspectos de la cognición y metacognición.

Para la investigación, la inteligencia emocional, presente en las formas de asumir la cultura de paz, consideró aspectos afines a la comunicación asertiva, la sensibilización, empatía y reflexión frente al rol de liderazgo y empoderamiento personal y profesional, para transformar y sostener prácticas de paz para territorios como el Departamento de Nariño.

Es entonces conceptualmente, un concepto definido por Mayer (1990), citado de un estudio de Martínez, como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento” (Salovey, P., & Mayer, J., 1990, p. 1).

Lo anterior, como se mencionó, descubre aspectos de reflexión y sensibilización en el proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo a los futuros profesionales en personas sensibles ante las problemáticas de su contexto, así como de la posición crítica constructiva ante escenarios de posconflicto y la concepción de paz desde los territorios.

Además de contenidos relacionados, no sólo desde los espacios de las humanidades integrales y poco interiorizados, así como la enseñanza de los derechos humanos descontextualizados de las situaciones propias del Departamento en espacios académicos, vinculados a las humanidades, carreras del derecho o similares, que se profundizaron en su análisis durante el trabajo posterior del trabajo de grado, para Sánchez Cardona, M. I., (2017), “en los temas de los acuerdos de paz en Colombia ameritan el compromiso de las instituciones educativas en la transformación de la cultura de la violencia por culturas de paz en la sociedad. De ellas dependerá en gran medida el empoderamiento que puedan tener las juventudes desde una visión crítica de los índices y niveles de violencia que son percibidos y legitimados en las interacciones que se dan en su diario vivir”. (p. 199)

Boaventura de Sousa Santos (2007), cuando anota que “la resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales” (p. 57). Insiste por posicionar una pedagogía desde el continente americano, pero, sobre todo, por territorios de vulnerabilidad y exclusión del entorno educativo.

En este sentido, cabe recordar que la pedagogía, como actividad humana sistemática, permite orientar las acciones educativas planteando principios, métodos y prácticas dentro de otros elementos y por ello, para Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré M. I. (2016), “La pedagogía crítica es un enfoque educativo que intenta deliberadamente influenciar en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular” (p. 4).

En palabras de Barahona, Gratacós y Quintana (2013),

[...] la perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que “es” y lo que “debería ser”. Consecuentemente, reconoce que ese “debería ser” se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre las otras personas; y, segundo, desde una conciencia histórico-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficia sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social. (p. 14)

Para los autores, Danesh, (2006); Baesler y Lauricella, (2014), et al, la educación para la paz, hace hincapié en la necesidad de encontrar vías para que los conflictos se resuelvan de forma pacífica y cada dificultad se perciba como una oportunidad para aprender y crecer como persona, sin que la imagen que posee cada uno se vea dañada (Danesh, 2006; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010; Baesler y Lauricella, 2014).

En palabras de Salomón y Cairns (2010),

Las diversas definiciones y concepciones [...], tienen en común la idea de que la educación para la paz es para negociar la violencia y el conflicto y promover una cultura de paz para contrarrestar una cultura de guerra. Subyacente a este denominador común es la suposición de que la educación de la paz, a pesar de que tiene otros objetivos, como los derechos humanos y la democracia, es ante todo un proceso educativo que opera dentro del contexto de la guerra, la amenaza, la violencia y los conflictos que se ocupa de las actitudes, las creencias, atribuciones, habilidades y comportamientos. (Salomon, G; y Cairns, E, 2010, p. 5)

Concurrimos con Bajaj (2008), en algunas de las ideas fundamentales en un enfoque enmarcado en la educación para la paz: “(1) el proceso de la educación puede impartir en todos los estudiantes “bienes” sociales, en este caso, las habilidades y los valores necesarios para la paz y la justicia social; y (2) una vez dada la información y la experiencia pertinente, estudiantes individuales pueden ser agentes en la promoción de la paz local, nacional e internacional” (p. 2).

Así, de lo consultado a la fecha, para Marrugo, et al (2015), estudios de tercer nivel alrededor de la línea de “Pedagogía, Educación para la Paz en escenarios de Posconflicto”, apropian una concepción curricular dialógica, sistémica, inter y transdisciplinar enfocada institucionalmente desde una perspectiva crítico social y orientada a educar y formar un profesional integral de la educación que sea capaz de promover la transformación de los escenarios de conflicto violento, posconflicto y otros que se han venido incrementándose como parte de la cotidianidad de las instituciones legítimamente reconocidas para la valoración de la vida; por esta razón, este contexto va más allá de la coyuntura, y de un posible acuerdo al conflicto armado colombiano (Marrugo et al, 2015).

El país a nivel educativo, ha promovido arduamente la construcción de una cultura de paz, con legislaciones como la Ley 1732 de 2014 y su decreto reglamentario 1038 de 2015, en los que establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, para Martínez Lirola, M. (2020), con el objetivo de “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (p. 84).

La construcción de paz en la escuela no se concibe para evitar que se sigan generando conflictos, para Carbajal (2013), sino para permitir el abordaje de sus raíces estructurales, interviniendo a partir de la democracia y la justicia, construyendo espacios equitativos de participación estudiantil, donde se asegure que todos los sujetos tengan los medios para participar en el desarrollo de su propia sociedad, en ese sentido la convivencia debe estar planteada hacia una concepción democrática, propiciando la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas que ofrezcan a todos los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad (Carbajal, 2013).

Durante el proceso investigativo, se insistió por el planteamiento que vincula las estrategias, el proceso de enseñanza aprendizaje y la cultura de paz como necesarias para conceptualizar y consolidar en un conjunto de cúmulos de aprendizaje para la educación superior, en perspectiva de la Justicia Transicional.

Así pues, Para Guerrero S., H. F; & Sánchez S., J. C. (2015), “la justicia transicional debe ser asumida como un elemento inherente a cualquier proceso de negociación del fin de la violencia estructural y sistemática, donde el objetivo es alcanzar una paz incluyente, es decir, democrática. Esta naturaleza institucional se debe en buena medida a la necesidad de transformar las estructuras que convirtieron la violencia y la exclusión en factores intrínsecos al sistema político en las sociedades afectadas por conflictos prolongados” (Guerrero S., H. F; & Sánchez S., J. C. 2015, p. 2).

Lo anterior nutre la importancia de la formación en la educación para la paz en perspectiva de justicia transicional, así como fundamentar el reconocimiento de la formación pedagógica.

En este sentido, para Guerrero S., H. F., & Sánchez S., J. C. (2015),

La renovación de las pautas pedagógicas es una etapa central en las estrategias para la reconciliación; También es una de las premisas de la justicia transicional, aunque no como un componente de cambio estructural, sino excepcional. En el nivel operativo, la implementación

de estas pautas pedagógicas, de entrada, atiende un correlato sobre el perdón, y la superación de los efectos más catastróficos de las rupturas vivenciales y emocionales entre las víctimas de un conflicto. Aunque esta plataforma es aceptable, el estímulo por un cambio social efectivo debe atravesar las necesidades y contingencias de la transformación de la forma como la interacción social y las pautas de lo que la democracia significa son incorporadas en el bagaje de la cultura social y popular. (Guerrero S., H. F., & Sánchez S., J. C., 2015, p. 8)

Esto permitirá dar entrada a la importancia de la justicia transicional en la educación en contextos de violencia; posibilitando el accionar resiliente en las estrategias de enseñanza aprendizaje; comprender entonces la resiliencia en escenarios educativos, “El concepto de resiliencia hace referencia a un proceso dinámico a través del cual se logra un crecimiento adaptativo después de afrontar de forma eficaz situaciones estresantes, desafíos y, sobre todo, tras superar las adversidades (Connor y Davidson, 2003; Masten, 2018; Rutter, 2007). Además, la resiliencia es una característica propia del desarrollo evolutivo y, por tanto, puede observarse en todas las personas en mayor o menor medida (Masten, 2018). No obstante, los hombres suelen presentar mayores niveles de resiliencia que las mujeres (Martínez-Martí y Ruch, 2017; Tomy y Weinberg, 2018)” (Como se citó en Vizoso Gómez, C. M., 2019, p. 368).

En concordancia con lo anterior, la resiliencia en contextos educativos posibilita la interacción positiva en espacios además del familiar, en procesos de relacionamiento que superan las afecciones negativas de las y los estudiantes. Para Oriol-Bosch, A., (2012),

Los individuos y los grupos pueden hacerse vulnerables si se modifican sus condiciones de vida por cambios forzados en su entorno. La resiliencia social depende de la confianza mutua y de la fortaleza de los vínculos en el grupo y expresa su capacidad de absorber las presiones y estabilizarse rápidamente. Las familias y las comunidades han sido objeto de estudios sobre los factores de resiliencia en condiciones de adversidad, y se han encontrado elementos materiales, culturales y políticos capaces de influir en sus consecuencias. El apoyo comunitario es un elemento efectivo para el desarrollo de la resiliencia individual y grupal. (p. 2)

Acudir a dinámicas planteadas por la justicia transicional, en torno a avanzar en procesos de paz, anhelada; prevé la interacción permanente de actitudes que avancen en contextos de conflictos a partir del desarrollo de acciones pedagógicas resilientes.

Para autores como, Luthar y otros (2000):

La resiliencia, pues, se plantea, al menos, en relación a varios factores: las características del propio individuo, la familia, el entorno y, sobre todo, personas clave que ayudan en la superación de situaciones muy adversas. Podemos entenderla también desde el modelo ecológico-transaccional del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), según el cual, los distintos factores interactúan y ejercen una influencia directa en el desarrollo, pero, a su vez, la persona es capaz de descubrir las posibilidades del ambiente, aunque sea desfavorable, modificarlas y aprovecharlas para adaptarse y crecer como persona. (Luthar y otros, 2000, como se citó en Del Rincón I., B. 2016, p. 84)

Asumiendo la mencionada perspectiva, desde lo actitudinal y en los procesos pedagógicos; desde un aspecto organizacional más amplio, la calidad de las instituciones tiene que ver con el grado de resiliencia que han desarrollado sus miembros.

Como lo plantea Calvo (2009):

Así pues, la competencia resiliente debería estar incluida en la formación inicial y permanente de los educadores; tendría que considerarse de primer orden, no supuesta, sino más bien objeto de estudio, que requiere conocimiento, análisis y, en la medida de lo posible, experiencia y vivencia personal. Las propuestas desarrolladas por estos profesionales deben promover factores resilientes en las personas, familias, espacios culturales, asociaciones y otras organizaciones en las que actúan. (p. 88)

Nutrir las iniciativas pedagógicas desde la resiliencia, posibilita mayor apropiación, legitimidad y avance hacia la interacción en torno a la paz; a su vez, Rutter (1993),

Considera que la resiliencia es una construcción teórica cimentada en la convicción de que algunas personas, más que otras, tienen la facultad de soportar la adversidad. De igual forma, Masten (2001) la entiende como un “fenómeno común que se produce en la mayoría de los casos del funcionamiento de los sistemas adaptativos humanos básicos”; y Vanistendael y Lecomte (2002) la conceptúan “como un recurso que lleva a muchas personas resilientes a mostrar una extraña mezcla de fuerza y fragilidad. La fragilidad proviene de la prueba vivida, la fuerza de la prueba superada. (p. 157

La resiliencia se incorpora al ámbito educativo, como en espacios de la Universidad Mariana, a través de un apoyo a la formación integral de los estudiantes, puesto que ellos se forman no sólo adquiriendo conocimientos, sino también aprendiendo habilidades para enfrentarse a la vida. En este sentido, Werner y Smith (1989) “la consideran como una estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo de potenciales aptitudes y habilidades las cuales pueden ser modificables, adquiridas y enseñadas. Igualmente, puede convertirse en un factor social que favorece el proceso de humanización, el cual conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad” (Werner y Smith, 1989, como se citó en Coronado, J. L., & Pírela, R. A. V.2020, p. 38).

Este componente de las dinámicas que trascienden los diálogos en torno a la paz, en contextos de conflicto posibilita la articulación de iniciativas locales de paz, que inciden en políticas públicas y acciones pedagógicas proactivas con participación y apropiación de las y los estudiantes de la Universidad Mariana.

1.2.3. Marco contextual

En el presente capítulo se desarrollaron los análisis propios de los contextos donde se desenvuelve el trabajo investigativo, desde una las principales universidades del Departamento de Nariño, teniendo en cuenta las cartas de navegación de los espacios educativos, quienes presentan al territorio los planteamientos en torno a la paz y su incidencia en las y los actores educativos.

Se asumen los contextos universitarios, ya que son las universidades quienes juegan un papel transcendental y tienen el compromiso de reflexionar sobre estas problemáticas e incorporarlas, en

sus programas, investigaciones, publicaciones y, en general, en todas sus actividades y estrategias, para la incidencia de sus educandos en una sociedad justa y equitativa.

Durante la inmersión se alcanza a observar que el rol de las estrategias educativas en torno a la paz, está vinculado a la enseñanza en espacios académicos para las humanidades, o conocidas como institucionales obligatorias, también, las presentes en programas ligados a las humanidades y el derecho, así como a las disciplinas de las ciencias humanas.

Existen dos elementos conceptuales que se identifican, y son, los propios de los derechos humanos en su generalidad, así como los que tienen que ver con la resolución y mediación en conflictos; dejando de lado la cultura de paz. Por tanto, son elementos contextuales a considerar en el ejercicio reflexivo.

La Universidad Mariana, describe en su marco axiológico rector, que la paz debe llevarse en la formación integral del estudiante, como característica sólida del egresado, “la Universidad Mariana, desde el Evangelio de Jesucristo, la espiritualidad mariana y franciscana, la pedagogía del amor, el respeto por la dignidad humana y el intercambio de saberes, forma integralmente seres humanos éticos, críticos, autónomos, leales, con sentido de pertenencia, responsables, libres, justos, solidarios, compasivos, comprometidos con la paz, la fraternidad universal, la sinodalidad, la minoridad, el servicio, el liderazgo transformacional, el mejoramiento continuo, el cuidado del medio ambiente, el diálogo entre fe, ciencia y cultura, y la construcción de región y país desde una perspectiva global. (Universidad Mariana. 2023, p. 18)

Todo el marco contextual, se refiere al reconocimiento de los espacios de análisis a partir de la utilización de lo relacionado en torno a la paz en espacios específicos de interacción de futuros profesionales para el Departamento de Nariño.

1.2.4. Marco ético

El marco ético de la presente investigación vincula, los componentes frente al uso de procesos sociales en donde se implementan las estrategias de enseñanza – aprendizaje, así como la

confidencialidad y el anonimato, el respeto por los derechos de autor, así como el reconocimiento normativo de lo propuesto para espacios educativos universitarios.

Frente a los aspectos sociales de la investigación, es de interés por la ética en este campo tuvo sus inicios a fines de 1960 suscitado, en parte, por el revuelo que causó el Código de Núremberg en el campo de la investigación biomédica, pero también por el genuino interés de la comunidad científica de estudiar la investigación como un proceso social (Santi, 2016), junto con todos aquellos elementos que podían impactar en su desarrollo.

Todos estos hechos fueron el motor para que la Asociación Americana de Psicología (APA) publicó en 1966, sus primeros Principios éticos para guiar la investigación humana. Haría lo mismo en 1968 la Asociación Americana de Ciencias Políticas (APSA) con su documento Problemas éticos de académicos y politólogos, y en 1969, la Asociación Americana de Sociología (ASA) con su Primer Código de ética (Santi, 2016).

Otro factor influyente en el desarrollo no solo del debate sobre la ética en el campo de las Ciencias Sociales, sino que también en la elaboración de documentos para la práctica de principios éticos, fue la incorporación de diferentes disciplinas del ámbito social y conductual a la política norteamericana que orientaba investigaciones con seres humanos.

A pesar de ello, existen equipos sociales de investigación que enfatizan en que muchas de las cuestiones que son objetos de investigación en las Ciencias Sociales son dilemas que difícilmente se resolverán mediante códigos éticos generales. Esto dado que, por las características de la investigación social cuyo foco es el individuo y los fenómenos que lo circundan, los conflictos éticos que se presentan se resuelven casi casuísticamente con la consciencia por parte de sujetos investigadores de la influencia del contexto en determinados dilemas (Miguelé, 2016).

Frente a la confidencialidad y el anonimato, la autora Miguelé, B. (2016), manifiesta, hay un cierto acuerdo sobre la necesidad de respetar estos dos principios que, si bien están relacionados, no son exactamente lo mismo. La confidencialidad remite, según el diccionario RAE, a la condición de confidencial, entendiendo por tal aquello que se hace o se dice en confianza o con

seguridad recíproca entre dos o más personas, en particular en las situaciones en que entre estas personas se comparten secretos o informaciones privadas. El anonimato, carácter o condición de anónimo según la RAE, remite al desconocimiento u ocultamiento de la autoría (Miguélez, Begoña. 2016).

Según Bromseth (2002), la ética de los profesionales que hacen parte de la maestría en pedagogía y metodología utilizada en estos procesos, son dos aspectos relacionados con consecuencias mutuas, “un determinado punto de vista ético delimita aproximaciones metodológicas, y la elección de un determinado modo de resolver las preguntas de investigación implica una perspectiva ética” (p. 35).

No obstante, como señala Lincoln (2005), “los códigos de conducta ética que prevalecen en el campo de las ciencias sociales tienden a converger con los propios de una perspectiva positivista de modo que el punto de vista convencional que privilegia principios abstractos y procedimientos estandarizados de conducta, más allá de cualquier condicionante situacional, se institucionaliza” (Lincoln 2005, como se citó en Markham, 2012, p. 338) dejando al margen, o con poco margen de maniobra, las exigencias epistemológicas y metodológicas del paradigma interpretativo.

Los postulados permiten inferir que la importancia de la postura ética, guían el ejercicio en general y permitió definir postulados propios con reconocimiento de bases teórico conceptuales de la estructura investigativa como maestrante en pedagogía.

1.2.5. Marco legal

Entre otros elementos internacionales que se identifican en el texto, en donde se estandarizan los requerimientos y llamados de inclusión de las temáticas de paz en los espacios educativos, se incluyen las normativas nacionales que insisten por la vinculación de la temática en el sector; entonces, se reconoce en este capítulo, la Constitución política de Colombia, la Ley 115 de 1994 y/o Ley general de educación, la Ley 1620 de 2013, las diferentes declaraciones internacionales, el decreto 1860 de 1994 y la Ley 1732, de septiembre de 2014.

Como se manifiesta en la Constitución Política de Colombia (1991), publicada por el Congreso de la República de Colombia (2013), es significativo reconocer, el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que afirma que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (p. 19).

En el artículo 5, El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad (Congreso de Colombia, 1991). El artículo 67 reconoce que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura (Congreso de Colombia, 1991).

Continuando con la reflexión, la Ley 115 de 1994, publicada por el Congreso de la República de Colombia (1994), conocida como la Ley general de la educación, garantiza el acceso universal a la educación de todos los colombianos como un derecho inalienable, se asegura que el servicio educativo tenga altos niveles de calidad, para lograr la formación de individuos con pensamiento crítico, que puedan vivir plenamente su sexualidad, comprometidos con los derechos humanos, el respeto por la autoridad y las instituciones y con el compromiso participar activamente en asuntos de interés común, tales como el ambiente, el trabajo y la salud. (Congreso de Colombia, 1994).

Además de los fines de la educación en el artículo 13 establece los objetivos comunes de todos los niveles destacando que el objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos es el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa

para el esfuerzo y el trabajo, y h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Congreso de Colombia, 1994).

En relación a los fines de la educación la ley general que establece los lineamientos señala que la educación debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes; el artículo 92 expresa que: La educación debe favorecer la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Congreso de Colombia, 1994).

Finalmente, el decreto 1860 de 1994 en dos artículos que son importantes el 39, el cual hace referencia al Servicio social estudiantil el cual busca integrar al estudiante con la comunidad, lo cual es fundamental en la formación ciudadana. Vincular por medio de proyectos a la comunidad con la escuela es necesario para el desarrollo de ambas (decreto 1860 DE 1994). El otro es el Artículo 40 que nos informa sobre el libre desarrollo de la personalidad, el cual se constituye en una herramienta para la orientación del estudiante en la participación y en la relación con los demás. (Decreto 1860 de 1994, como se citó en Martínez L., M. 2020., p. 89)

Posteriormente en el país se presenta la Ley 1620 de 2013, en el Artículo 1, reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos (Ley 1620 de 2013, como se citó en Martínez L, M. 2020., p. 89).

La Ley 1620 de 2013, provee un marco legal para proteger a todos los estudiantes, disminuir la deserción escolar y fomentar el desarrollo a través de una fuerza laboral educada y competitiva. Los objetivos del sistema son amplios y responden a la realidad (Artículo 4).

1) Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los

derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media.

2) Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares.

3) Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.

4) Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.

5) Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media, particularmente, las relacionadas con acoso escolar y violencia escolar incluido el que se pueda generar a través del uso de la internet, según se defina en la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

6) Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de situaciones de violencia escolar.

7) Orientar estrategias y programas de comunicación para la movilización social, relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

8) Contribuir a la prevención del embarazo en la adolescencia y a la reducción de enfermedades de transmisión sexual (Congreso de Colombia, 2013). Los principios del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar fueron establecidos en el artículo 6 (Ley 1620 de 2013, como se citó en Martínez L, M. 2020., p. 89).

El Decreto 1965 de 2013. En el Artículo 1°. Reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los Manuales de Convivencia de los Establecimientos Educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. El artículo 2°, ámbito de aplicación, el decreto se aplicará en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional y demás instancias que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, Educación para la Sexualidad, y Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, también familiar, social y demás actores que participan en rutas de atención integral (Decreto 1965 de 2013, como se citó en Martínez L, M. 2020., p. 89).

Históricamente, el derecho a la paz se contempla en la Declaración de Oslo sobre el Derecho Humano a la Paz; es así como la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 29.^a reunión celebrada en París del 21 de octubre al 12 de noviembre de 1997, expresó: Artículo 1: La paz como derecho humano a) Todo ser humano tiene un derecho a la paz que es inherente a su dignidad de persona humana. La guerra y cualquier otro conflicto armado, la violencia en todas sus formas y cualquiera que sea su origen, así como la inseguridad de las personas son intrínsecamente incompatibles con el derecho humano a la paz. b) Todos los Estados y los demás miembros de la comunidad internacional deben garantizar, respetar y aplicar sin discriminación alguna el derecho humano a la paz, tanto en el plano interno como en el plano internacional. (Unesco, 1997, como se citó en Martínez L, M. 2020).

La organización internacional de las Naciones Unidas, en adelante ONU (2014), que impone estándares internacionales a los países, también menciona en la “Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos”, plantea en su artículo 15: “Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación (...)” (p. 153).

En el año 2014, previo a los años de la implementación del Acuerdo de paz en el país, se promulga la Ley 1732, de septiembre de 2014, “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”.

Por medio de esta Ley se establece la Cátedra de la paz en todas las Instituciones educativas, para garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en el país (Ley 1732, de septiembre de 2014, citada por Medrano, A., 2015).

Esta Ley justifica la creación de la respectiva Cátedra para la Paz, teniendo en cuenta que la Constitución Política en su artículo 22, establece que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, razón por la cual la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (artículo 67). En los artículos 2º y 3º la mencionada Ley, señala: Artículo 2º. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Artículo 3º. La Cátedra de la Paz será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Ley 1732, de septiembre de 2014, citada por Medrano, A., 2015., p. 4)

En 2011, surge la Ley 1448 de 2011, Ley de víctimas y adelante han surgido decretos reglamentarios que direccionan los componentes que se han derivado de los artículos que exigen a las instituciones del Estado su cumplimiento.

La Ley 1448 o Ley de víctimas, tiene por objeto:

Establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3° de la presente ley, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. (Ley 1448, 2011, p. 1)

Este marco normativo permite sustentar la defensa de, no sólo la importancia de la temática investigada, sino también de los elementos que comprenden las estrategias de enseñanza aprendizaje de paz en el país, y para universidades de la región en el Departamento de Nariño.

1.3. Metodología

La estrategia metodológica se sitúa en el posicionamiento interdisciplinario que como egresado de la Maestría en Pedagogía, permite integrar dinámicas de análisis y abordajes de las cátedras de paz, con énfasis en la paz territorial, tomando como punto de partida las temáticas de la universidad regional.

El presente trabajo se enmarca dentro de la metodología cualitativa, investigación documental, según la cual, la revisión de archivos (información numérica y no numérica) y el análisis de contenido (González et al, 2014), “se convierten en técnicas fundamentales para comprender el significado de las situaciones de tensión alrededor del objeto de estudio frente a la vida cotidiana” (p. 65).

El documento asumió la perspectiva descriptiva, con un enfoque inductivo que reconoce a los escenarios educativos propios de la universidad Mariana y sus estudiantes, como un saber empírico fundado desde su cotidianidad, que vincula el rol del investigado y posibilita la generación de conocimiento a partir de la práctica propia de los escenarios educativos.

Para la presente investigación,

El método descriptivo busca un conocimiento inicial de la realidad que se produce de la observación directa del investigador y del conocimiento que se obtiene mediante la lectura o estudio de las informaciones aportadas por otros autores. Se refiere a un método cuyo objetivo es exponer con el mayor rigor metodológico, información significativa sobre la realidad en estudio con los criterios establecidos por la academia. (Abreu, 2014, p. 198)

La revisión documental resulta de mucho interés, ya que se vincula estrechamente al ejercicio profesional de los autores y por encontrarse en un territorio que permite afirmar, como lo afirma Quintana (1996), que el documentar “constituye el punto de entrada a la investigación, incluso en ocasiones es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales” (p. 34).

La revisión además tuvo como propósito consolidar la información, posibilitando afirmar las posiciones del autor planteando que, como se presenta de parte de Iglesias, M. E., & Molina G., A. M. (2004) “El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias” (p. 1).

Por medio de la revisión documental, fue posible obtener información valiosa para lograr describir los acontecimientos rutinarios, así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis; conocer los nombres e identificar los roles de las personas es clave en esta situación educativa, revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad que caracterizan a los que han escrito los documentos.

La estructura documental se realizó a través de la categorización de conceptos de lo que se comprende en terreno y se implementó en el marco de los procesos educativos que se desarrollan

en la Universidad de Mariana. Es decir, que metodológicamente se asumen las conceptualizaciones en torno al deber ser del trabajo de campo, sin embargo, son relevantes los hallazgos en los documentos institucionales que implementan las cátedras de paz.

El trabajo de campo comprende el análisis de las fases y el momento presente de las acciones institucionales en las cátedras de paz en la universidad Mariana.

El análisis documental categorizado posibilitó conocer textos en torno a la temática, se encontraron elementos poco explorados de la misma, al ser un tema reciente en el país, incitando a analizar temáticas de paz para la región y el país desde las universidades.

Una técnica documental es la bitácora de análisis para el investigador cualitativo, la reflexión es indispensable, por esto es tan importante esta herramienta. Según Hernández Sampieri y otros (2010), la bitácora tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador a través de un proceso y contiene fundamentalmente las notaciones sobre el método utilizado, donde se describe el proceso y cada actividad realizada, las ideas, conceptos, significados y categorías que van surgiendo, la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar el trabajo (Hernández Sampieri y otros, 2010).

Como reconocen los autores, Sánchez, M. J., Fernández, M., & Diaz, J. C. (2021), esta técnica sirve de apoyo cuando se realiza la codificación o categorización, donde surgen interrogantes, ideas y conceptos, que ilustran lo planteado en el estudio, por lo que resulta indispensable escribirlos para que no se olvide, ayudando a identificar unidades y categorías de significado, por lo que es importante registrar la fecha de la anotación, incluir la referencia o fuente, marcar las ideas en los encabezados, identificar el código, usar diagramas, esquemas y matrices si es necesario y registrar las reflexiones (Sánchez, M. J., Fernández, M., & Diaz, J. C. 2021).

Otra técnica es la codificación cualitativa, que consiste en codificar los datos para tener una descripción más completa e ir eliminando la información de menor relevancia. Para Hernández Sampieri y otros (2010), en la codificación cualitativa el investigador considera dos segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto de cada

uno, induce una categoría, si son similares, induce una categoría común. Los códigos por su parte identifican a las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis (Hernández, S y otros, 2010).

En esta técnica las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado y deben guardar una relación estrecha con la información; por tanto, se resaltaron los elementos constitutivos de las cátedras de paz, derechos humanos y resolución de conflictos.

Dos técnicas del estudio son, Krippendorff. (2002), “el análisis de contenido y análisis del discurso, la necesidad de interpretar y comprender textos y discursos como parte de los estudios interpretativos ha tenido diversas formas y manifestaciones a lo largo de la historia de la investigación cualitativa” (Krippendorff. 2002).

Los asuntos metodológicos, son de interés reflexivo y permitieron darle cabida a la ruta para el desarrollo investigativo y su posterior análisis, posibilitando la pertinencia de los argumentos y propuestas incluidas en la estrategia de enseñanza aprendizaje.

1.3.1. Paradigma de investigación

Como se describe en el capítulo, el paradigma de la presente investigación está referido a la reflexión crítica de los contenidos y los planteamientos de la enseñanza de la paz, por tanto, está ligado a la perspectiva cualitativa crítica, con componentes sociocríticos de las ciencias sociales y que se retroalimenta de la participación de las y los estudiantes en contextos educativos de la Universidad Mariana.

Por tanto, se asumen el paradigma cualitativo o interpretativo, como el más pertinente para el tema reflexionado, entendido para Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017) como, “naturalista, humanista o etnográfico, que centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. Los investigadores interpretativos se inclinan hacia el estudio de características de fenómenos no observables, directamente, ni susceptibles de experimentación, como algo único y particular, más

que en lo generalizable. A este paradigma se asocian los estudios etnográficos, los de casos; entre otros” (p. 73).

De acuerdo a lo mencionado, las perspectivas del investigador están relacionadas con comprender en la definición de una estrategia de enseñanza para la paz desde la sensibilidad del contexto y la región, en donde se continúan presentando situaciones conflictivas que afectan a la población que hace parte de la universidad y se forma como profesionales en ejercicio y con responsabilidades para el cambio de los contextos hacia mejores condiciones.

Así mismo, desde la posición del investigador, asumir la posición paradigmática presentada exige comprender que desde el educador y educando se expresen posiciones críticas de la realidad y su historia, cocreando contenidos que surgen de la comprensión de la historia del conflicto armado en el país y que se nutra de las dinámicas actuales de causas y consecuencias del conflicto armado en el Departamento de Nariño; es entonces clave comprender que la posición conceptual del investigador se entiende como,

Merino (1995), “los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen” (Merino 1995, p. 10, como se citó en Morales, A. G. 2003, p. 130).

1.3.2. Enfoque de investigación

Una vez analizados los componentes metodológicos a desarrollar durante la reflexión documental, el presente estudio acoge el enfoque de investigación inductivo, ya que da apertura a análisis de tipo escrito, críticos, que tracen componentes narrativos que el investigador crea a partir de lo encontrado, aportando así aspectos novedosos de lo indagado.

Para autores como Creswell (2007),

El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. En lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada. (Creswell, 2007, como se citó en Álvarez-Gayou J., J. L., et, al 2014, p. 2)

Lo anterior motiva generar un direccionamiento guiado de lo que se desea analizar y, por tanto, como se quiere en el escrito, a partir de lo recolectado, generar análisis y apuestas de formación que contengan elementos de reflexión durante el proceso académico de estudiantes de formación universitaria, como es una estrategia de perspectivas de paz para universidades de la región, presente en un syllabus de uso formativo y reflexivo en torno a la justicia transicional y la paz.

Algo a considerar una fortaleza documental del escrito es asumir al enfoque como inductivo, hermenéutico, este último traído de la fenomenología, entendida como la perspectiva de miradas integrales de análisis de los documentos de formas críticas.

Entendida la hermenéutica como un enfoque cualitativo que le inserta rigurosidad investigativa al paradigma, enriquece el análisis propositivo de lo que se plantea, así como reconoce la relevancia de los textos en la construcción de elementos educativos como la estrategia educacional en torno a la paz para regiones como las del Departamento de Nariño.

Para Gadamer (2002), “la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico aborda lo real, en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con que se intenta comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas, de las vivencias fijadas como textos, con la intencionalidad de crear formas de ser en el mundo de la vida” (Gadamer, 2002, p. 37, como se citó en González Agudelo, E. M., 2013, p. 61).

Como se menciona en el subcapítulo, los aspectos hermenéuticos surgen de las características fenomenológicas que se les otorga a los componentes históricos y escritos en un proceso de investigación científica, por tanto, durante el enfoque, la presente investigación acoge el análisis fenomenológico que le imprime la hermenéutica; entendiendo el concepto como formas de acercarnos al análisis de un objeto de estudio social.

Para Polkinghorne (1989), “El método fenomenológico es muy general y no constituye propiamente un procedimiento detallado, por tanto, corresponde a cada estudio, según el objeto abordado, diseñar su propia manera de acercarse al objeto de su estudio” (Polkinghorne, 1989, p. 44, como se citó en Ángel Pérez, D. A., 2011, p. 19).

Construyéndose entonces, durante el capítulo metodológico, elementos que sustentan el abordaje del análisis investigativo que se le inserta a la investigación presentada, sus instrumentos y definiciones posteriores, impresos en la estrategia de paz para las universidades en Nariño.

1.3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptivo, ligado a la investigación histórica – hermenéutica; es decir que mientras, como se ha mencionado, este tipo de investigación está apuntando a unas apuestas de reflexión, la investigación descriptiva posibilita generar inferencias de los documentos reflexionados y dispuestos a ser analizados desde perspectivas históricas que surgen como formas de apropiación y consolidación documental científica.

El tipo de estudio descriptivo, para autores como Cauas D. (2015), “se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, de forma tal de describir los que se investiga. Este tipo de estudio puede ofrecer la posibilidad de llevar a cabo algún nivel de predicción (aunque sea elemental)” (p. 6).

La descripción en metodología, se refiere a una afirmación metodológica rigurosa que se implementa en el análisis de lo encontrado, permitiendo reconstruir lo existente e inferir acerca de los componentes educativos reconfigurados en la estrategia formativa aquí expuesta.

Así mismo, la investigación descriptiva no riñe con la reconstrucción histórica, sino que la consolida desde el análisis hasta la puesta en consideración por investigadores científicos de carácter educativo, la investigación histórica, para Cauas D. (2015), “es un intento por establecer los hechos y llegar a conclusiones sobre el pasado (relacionados con el fenómeno educativo). En la actualidad, los historiadores tratan de recrear las experiencias pasadas de la humanidad, procurando no tergiversar los hechos y condiciones reales de la época; es un esfuerzo que representa una búsqueda crítica de la verdad” (p. 8).

Todo lo anterior, permite posicionar la temática, la metodología y el posicionamiento del autor, hacia la construcción de una herramienta de consideración en aulas de clase universitarias, en donde se implementen contenidos relacionados con la paz, la convivencia, la resolución de conflictos, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en regiones como las del Departamento de Nariño.

1.3.4. Población y muestra / Unidad de trabajo y unidad de análisis

Como se observa durante el documento, el presente escrito investigativo no cuenta con población y/o muestra; en este sentido se han identificado unidades de análisis por objetivos y una categoría referida a la estrategia de paz para procesos de formación universitaria en la Universidad Mariana.

Lo anterior bajo premisas metodológicas que fundamentan la definición de una estrategia integral y con componentes en el marco de lo que se ha mencionado durante la categorización, frente al reconocimiento de las dinámicas territoriales, su historia y situaciones vivenciales actuales de las y los estudiantes, en contraste con los currículos que se viene acogiendo a la fecha en los claustros universitarios.

Se utilizan entonces los currículos, líneas temáticas o iniciativas al interior de la Universidad Mariana de los últimos años, que desarrollan los procesos pedagógicos de formación en torno a la unidad de análisis, es decir, de los componentes propios de la enseñanza de la historia, verdad,

justicia, reparación y garantías de no repetición, como componentes de diálogos en torno a la paz en Nariño, de la universidad mencionada.

1.3.5. Las técnicas de investigación

1.3.5.1. El estado de la cuestión. Para autores como, Cabrera, F., (2005),

El horizonte, entonces, se torna hacia el pasado reciente, para escribir el estado de la cuestión. Por lo tanto, se leen textos propiamente de la producción científica —los resultados de investigaciones publicadas en libros y revistas o registradas en informes de investigación, monografías, trabajos de grado y tesis—, considerados como fuentes documentales localizadas en bibliotecas, centros de documentación, archivos públicos o privados, bases de datos, sitios web, buscadores, repositorios, es decir, sistemas de información (Cabrera, F., 2005, p. 61).

Considerar entonces la manera y los componentes de la formación en temas de paz en las universidades de la región, es poner en debate reflexiones que han sido validadas por las instituciones que direccionan el país en temas educativos que certifican el currículo propuesto para la formación profesional universitaria.

El estado de la cuestión permitió reflejar los componentes existentes y servirán de base para que el investigador proponga aspectos a considerar enriquecedores para la formulación de una estrategia de formación para la paz en la universidad mencionada.

1.3.5.2. Análisis documental. Para la presente investigación, el análisis documental, posibilita la interpretación de la información presente en la Universidad Mariana, logrando interpretar y nutrir las reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza en temas de paz.

Para autores como Vickery (1970), señaló que los métodos de recuperación, entre los que se cuenta el análisis documental, responden a tres necesidades informativas de los usuarios, en primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular;

y, por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico (Vickery, 1970, p. 154, como se citó en Peña Vera, T, & Pirela M, J. 2007).

1.3.5.3. Categorización. Para Cisterna Cabrera, F. (2005), considerar la categorización es, posibilitar la formulación de conceptos y sus derivaciones, de manera rigurosa, en un cuadro de identificación de los componentes documentales; Cisterna Cabrera, F., (2005), “Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponden a los primeros y las categorías emergentes a los segundos (Elliot, 1990, como se citó en Cisterna Cabrera, F., 2005, p. 64).

1.3.5.4. La triangulación hermenéutica. Así mismo, se utilizó a la triangulación hermenéutica como instrumento para la recolección y puesta en énfasis a la hora de afirmar la consolidación de conceptos presentes en la estrategia de paz para la universidad de la región; Cisterna Cabrera, F., (2005, entiende por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (p. 68).

1.3.5.5. Procesamiento de la información. La presente investigación percibe la importancia de crear una ficha bibliográfica en donde se documentaron y procesaron aspectos de la información recolectada; debido a que la rigurosidad del proceso de revisión escrita, exigen la inmersión en el texto e interpretación, así como el enriquecimiento de los mismos en procesos como el presentado desde el nivel posgradual.

Para autores como Bianchi L. V. (2003), “Este terreno común es conocido como «procesamiento de la información», es decir, la dinámica de elaboración que el individuo realiza con la información a la que se encuentra expuesto” (Bianchi L. V., 2003, p. 225).

1.3.6. Instrumentos de investigación

1.3.6.1. La ficha bibliográfica y de análisis de información. La presente investigación definió la estructura de ficha bibliográfica como elemento fundamental del proceso de investigación, así como de interpretación y análisis de resultados; para esto, se realizó una revisión rigurosa de la estructura y componentes de interpretación de los textos a incluir en la ficha de análisis de los aspectos en los planes de trabajo, currículos o temáticas de enseñanza de la paz en los programas de la Universidad Mariana.

Durante este proceso, se prioriza el concepto más amplio de la ficha bibliográfica, entendida este desde Rodríguez, C. (2011),

la ficha bibliográfica es una ficha pequeña, destinada a anotar meramente los datos de un libro o artículo. Estas fichas se hacen para todos los libros o artículos que eventualmente pueden ser útiles a nuestra investigación, no solo para los que se han encontrado físicamente o leído. En ellas se registran fuentes encontradas, por ejemplo, en el catálogo de una biblioteca, en una bibliografía, en índices de publicaciones, etc. (p. 2)

2. Presentación de resultados

2.1. Análisis de la información por variables o categorías

El proceso reflexivo e investigativo que se presenta consolidó una estrategia microcurricular pedagógica en perspectiva de la justicia transicional y la paz territorial, teniendo en cuenta la premisa de posicionar el rol del sector educativo como preponderante en el futuro del país y la región, hacia una paz territorial sostenible en todos los escenarios de interacción comunitario y del ejercicio profesional de los egresados de la Universidad Mariana.

Durante la documentación, se reconocieron los elementos conceptuales que sustentan los pilares de la investigación a ser desarrollada por escenarios académicos, pero sobre todo, que sea acogida por diferentes áreas de la vida profesional y comunitaria, debido a que contempla las características en perspectiva de lo que comprende el posconflicto, la justicia transicional y la paz territorial no desde los discursos que se han quedado documentados, sino hacer vivencial los aportes significativos que son contribuidos por todas y cada una de las personas que ven necesario poner en diálogo temas que contribuyen a la convivencia y la paz sostenible en el tiempo.

El procesamiento de la información contó con dos momentos de las etapas de identificación y definición de la estrategia; estos son, la consolidación documental que generó la necesidad de la categorización de variables con sus conceptualizaciones. Por otro lado, el contar con estos elementos teóricos que se convirtieron el guía del planteamiento, surge entonces la estructura metodológica y por tanto los contenidos, fases y actividades que hacen parte de la definición de la estrategia microcurricular de enseñanza aprendizaje para la promoción de los ejercicios prácticos de paz en perspectiva de la justicia transicional para la Universidad Mariana, desde una actitud resiliente, con impacto en sus estudiantes, egresados y la región, en donde aún persisten las acciones armadas, a través de enfrentamientos y hechos que vulneran los derechos de las poblaciones que habitan este territorio.

Las apuestas académicas de la presente investigación insisten por la necesidad de generar la publicación académica de la opción de grado como maestrante en pedagogía y que contribuya a la

generación de conocimiento y su replicabilidad en espacios académicos que debatan el componente educativo y del rol de este mismo en procesos de paz; de la misma forma, la reflexión crítica, revisada por pares académicos también producirá un artículo de investigación que aumenta la calidad académica y la difusión de los procesos de la Universidad Mariana.

La presente investigación identificó las siguientes categorías, en concordancia con los tres capítulos desplegados en el documento; estos son, para los componentes normativos y lineamientos en torno las estrategias de enseñanza/aprendizaje y en el modelo de justicia transicional en Colombia y sus implicaciones en la educación para la paz, se consolidaron las categorías de lineamientos formativos como categoría y subcategorías, las temáticas curriculares para la enseñanza de la justicia transicional y aspectos de la educación para la paz en el país.

Durante el segundo momento, se desarrollaron las principales prácticas educativas de paz y enfoques utilizados en el nivel universitario, en cuanto a aplicabilidad, sostenibilidad y adaptación en el contexto de posconflicto y justicia transicional, en donde se seleccionó la categoría de prácticas educativas, junto con las subcategorías, formación en justicia transicional, planes de estudio y estrategias de formación en posconflicto y paz.

Para el tercer momento, en donde se presenta el diseño de la estrategia microcurricular, la gran categoría se consideró a la estrategia microcurricular para la enseñanza aprendizaje, junto con las subcategorías, estrategia microcurricular, justicia transicional, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación, y contenidos de inteligencia emocional y resiliencia.

2.2. Interpretación y discusión de resultados

2.2.1. Lineamientos de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la Universidad Mariana y de la educación en perspectiva de justicia transicional y la paz en Colombia

Los elementos encontrados que posibilitaron identificar las dinámicas que generaron la creación y activación permanente de la estrategia microcurricular para la enseñanza aprendizaje para la

promoción de prácticas sostenibles de paz territorial, hacen parte de la propuesta teórica que se definió en el presente documento.

En este espacio se consideraron los elementos normativos de la educación, principalmente los relacionados con la formación en perspectiva de justicia transicional, debido a que el direccionamiento conceptual que brinda el autor, está vinculado a la comprensión de la temática.

Durante el ejercicio se han vislumbrado los componentes normativos de la educación superior, junto con los vinculados al posconflicto, la justicia transicional y la paz en Colombia.

Un primer elemento entonces, será reiterar la importancia de lo que, para la Universidad Mariana, se define como estrategia y las características de la misma para desarrollarse en el entorno educativo; esto, se encuentra presente en el texto guía de la presente investigación y que ha sido acogido por la institución de educación superior desde su publicación y hasta la fecha, *“docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos, una propuesta pedagógica para el trabajo de aula”*.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido para Marroquín M., (2013), serían un “conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas tareas según las determinadas metas de aprendizaje” (p. 145).

Para autores, como Jesús Beltrán (1998), las estrategias cognitivas se refieren a una situación a la que se enfrentan los educadores que pretenden entrar en la corriente de “aprender a aprender”, “aprender a pensar” y, además, “aprender a enseñar”. Al respecto dice:

Entendidas así las estrategias de aprendizaje empalman directamente con la mejor tradición del aprendizaje escolar, la tradición cognitiva que lleva muchos años queriendo descubrir posibles nexos entre procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza: o de otra forma, la naturaleza del verdadero aprendizaje de la enseñanza en el que las estrategias ocuparían un lugar privilegiado. Al tener en estas estrategias un soporte teórico, las universidades se han lanzado a una carrera frenética tratando de investigar las posibilidades de la enseñanza o el entrenamiento

de las estrategias y después de los resultados positivos, a organizar cursos de enseñanza de estrategias para los estudiantes que acuden por primera vez a la enseñanza universitaria. (p. 51)

Los elementos mencionados están expuestos en las características con las que cuenta la estrategia pedagógica, de acuerdo a los componentes pedagógicos y contenidos que se desarrollen en conjunto con la temática en el marco de perspectivas de la justicia transicional y la paz.

Las actividades reflexivas superan las características concluyentes de un proceso meramente evaluativo y/o como evidencia del paso por la universidad, sino que aún más ambicioso, busca transformar las concepciones mentales, emocionales y del accionar profesional de los egresados de los programas de la Universidad Mariana.

En este sentido, la metacognición como segunda estrategia de enseñanza aprendizaje, Para Brown (1983), es un hecho mental- motivacional, “que se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo utiliza para conocer, aprender y resolver problemas. Luego la metacognición significa el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios estados y procesos cognitivos, y también el control que el individuo ejerce sobre dichos procesos; es decir, se manifiesta tanto en la descripción abierta del conocimiento, como en el uso efectivo que los sujetos hacen del mismo” (Brown, 1983, párr. 2).

Según Beltrán, (1998), habría cuatro grandes categorías de entrenamiento en los centros educativos:

a) Ayudar a los estudiantes a construir un repertorio de tácticas (acciones o estrategias) de aprendizaje; b) entrenar a los estudiantes y reconocer lo que deben aprender (metas); c) acentuar la frecuencia y calidad de experiencias que conducen a mejorar el conocimiento sobre el aprendizaje (experiencias) y, d) ayudar a los estudiantes a construir un almacén de información, sobre la utilidad de las tácticas o estrategias de aprendizaje, incluyendo cómo y cuándo usarlas (conocimiento metacognitivo). (p. 58)

Como se observa, la posición pedagógica del presente trabajo de grado toma puntos de vista, frente a la necesidad de incidir en no sólo poner las temáticas a mención, sino hacer visibles, sostenibles y dinámicas, los conceptos, contenidos y actividades que se nutren en tiempo real y del contexto, acerca del posconflicto y la paz para territorios como el Departamento de Nariño.

Desde la perspectiva estratégica, es necesario comprender estos espacios como organismos vivenciales, así como proceso cíclico y dinámico, en el uso de contenidos, acciones y tópicos de la justicia transicional y la paz, que se nutren en el tiempo, contexto, dinámicas regionales y/o a través de hechos vivenciados por las y los estudiantes de los espacios.

Las estrategias..., “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas se constituyen en elementos subordinados a la utilización de estrategias” (Marroquín M., 2013, p. 133).

Según Monereo et al (2006), en el proceso de enseñanza aprendizaje es difícil de distinguir si se usan indistintamente como sinónimos los términos: técnica, estrategia o procedimiento que es considerado una estrategia de aprendizaje. Respecto al tema los autores expresan:

Esta diferenciación puede facilitarse si atendemos a los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Cuando como profesores esperamos que los estudiantes conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta, las actividades que podemos plantearles irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Para esto enseñamos a los estudiantes a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar que esta tarea se ha llevado a cabo. Este proceso hace que entren en juego las llamadas estrategias de aprendizaje. (p. 23)

El segundo ítem en proposición, de acuerdo a lo planteado por la Dra. Marianita Marroquín Yerovi h.f.m.i. (2013), prevé la inclusión de un ciclo de implementación que contempla con constante diálogo y retroalimentación desde los sectores y aprendizajes conceptuales que se nutren a partir de las dinámicas del contexto local.

Un tercer aspecto que se reconoce durante todo el documento es el planteamiento de la estrategia pedagógica de enseñanza aprendizaje para la promoción de las prácticas sostenibles en la Universidad Mariana. Lo anterior, como se menciona, está descrito en las definiciones teóricas documentadas en el texto producto de la tesis doctoral de la hermana franciscana, Marianita Marroquín Yerovi, publicada en 2013.

Por otro lado, la descripción de este primer subcapítulo está referida al análisis de la enseñanza aprendizaje de la justicia transicional y la paz en el país, en instancias principalmente de la educación superior; ya que la pretensión investigativa y pedagógica se articula a los componentes de la temática en instancias de educación superior.

Articulando los componentes en perspectiva de justicia transicional, para el país, el empezar a hablar de este conjunto de iniciativas jurídicas modernas, surgen posteriormente a la sanción de la Ley 975 de 2005; durante la desmovilización paramilitar con las antiguas Autodefensas Unidas de Colombia. “Con la expedición de la Ley 975 del 2005, se empezó a hablar de Justicia Transicional en Colombia; a partir de entonces, ha tenido lugar una explosión de instituciones, programas, normas y decisiones judiciales que de una u otra forma han fortalecido el lugar de la Justicia Transicional en el país” (Aguilar, B. A; Barbosa M., C. S. 2015, p. 70).

Durante la revisión documental se pudo identificar que los análisis en perspectiva de Justicia Transicional, llegan a Colombia desde las reflexiones en torno a las formas de reparación de las víctimas y las formas de reparación de los victimarios; “la justicia transicional es un campo del conocimiento en permanente transformación. Su objeto se centra sobre el hecho de cómo hacer justicia a las víctimas de sociedades en conflicto. Sin embargo, la interpretación de este concepto suele dividirse en posturas que van desde la necesidad de reivindicar la integridad de la víctima hasta la necesidad de incrementar las penas a los perpetradores. Como consecuencia, la comprensión de lo que se entiende por tal concepto en el contexto colombiano se mueve entre la ambigüedad, el desconcierto y la discrepancia” (Aguilar, B. A; Barbosa M., C. S. 2015, p. 75).

De acuerdo con De gamboa (2005), “no se trata simplemente de lidiar con los aspectos traumáticos y negativos que en una sociedad dejan regímenes represivos o perversos, o conflictos

armados internos, sino el de liderar esos procesos de transición, guiándose por los valores, principios y procedimientos de un régimen democrático” (p. 21).

Universidades, como la Universidad de los Andes, en Colombia, es la única que cuenta con la formación posgradual de nivel de maestría en Justicia Transicional, con denominación propia, mientras que las siguientes están referidas a la educación en derechos humanos con énfasis en la perspectiva teórica mencionada.

Para la Universidad, durante la formación en esta perspectiva, en el nivel de maestría, propone que, “Los estudiantes tendrán la oportunidad de explorar de manera amplia la noción de “Justicia Transicional” por medio de los siguientes elementos transversales: Fundamentos teóricos que ofrezcan precisión conceptual, experiencias internacionales que permitan análisis comparado, prácticas y laboratorios para el estudio de casos; y visión crítica de los alcances, resultados e impacto transformador en las sociedades donde se desarrolla” (Universidad de Los Andes. Presentación Maestría en Justicia Transicional (5 de octubre de 2023). <https://www.uexternado.edu.co/programa/derecho/maestria-justicia-transicional/>)

En la Universidad mencionada, los contenidos se relacionan con, el derecho internacional de los derechos humanos, los elementos conceptuales de la justicia transicional, la verdad, la memoria, reparación, la justicia restaurativa, las garantías de no repetición, negociaciones y acuerdos de paz, políticas públicas y construcción de paz.

Universidades como Los Libertadores, ESAP, la Corporación Universitaria del Caribe y Sergio Arboleda han incluido temas similares a los presentes en esta propuesta investigativa pedagógica, en torno a la justicia transicional, así como elementos compartidos de la mención temática mencionada líneas arriba por la Universidad de los Andes.

En Colombia, la Universidad Católica de Pereira, desarrolla la formación en maestría de memoria y escenarios transicionales, cuyo plan de estudios prevé elementos novedosos, como la reparación, la resiliencia y el perdón, la historia vinculada a las prácticas y expresiones de la violencia social y armada, las herencias de los escenarios conflictivos y las transformaciones del

crimen organizado, violencias emergentes y nuevas conflictividades en los escenarios transicionales, espacios y dispositivos de la memoria y la responsabilidad política de las víctimas, victimarios (Universidad católica de Pereira. (5 de octubre de 2023). <https://www.ucm.edu.co/programa/maestria-en-memoria-y-escenarios-transicionales/>)

La justicia transicional ha venido incluyendo el aspecto de los sentimientos que albergan víctimas y victimarios en contextos de violencia política y confrontaciones prolongadas, como las que aún persisten en Colombia. De este modo, el desinterés por el estudio de la importancia de los sentimientos y aspectos emocionales y psicosociales en este tipo de procesos es algo que se ha venido superando progresivamente. “Si bien, la pedagogía ha sido una de las principales pautas para descifrar los mecanismos idóneos en cada país, y ha permitido inducir a la sociedad en una revisión de los factores que están en juego durante episodios de violencia. la sensación de frustración e impunidad con la que quedan civiles y militares en algunos casos indica algunos problemas en la implementación de la justicia transicional” (Van Zyl, 1999; Gross, 2004. Como se citó en Guerrero S., H. F., & Sánchez S., J. C. 2015, p. 6).

En esta línea los escenarios pedagógicos como el propuesto son importantes en la medida en que ponen en discusión temas actuales que deben tratarse y no olvidarse o pasar desapercibidos debido a los contenidos temáticos masivos durante la formación disciplinaria de las y los estudiantes en la Universidad Mariana. “Si bien la justicia transicional no involucra dispositivos para atenuar el posible efecto de reanimaciones del resentimiento y el dolor en escenarios de posconflicto, en sus estrategias de resolución proveen espacios para gestar formas de disminuir posibles recaídas en situaciones emocionales (Mani, 2011; Scarlett, 2009). Estas tendencias parecen fecundar la clasificación entre pedagogía y catarsis artística, pese a las dificultades en su implementación y sustentabilidad en el mediano y largo plazo” (Guerrero S., H. F; & Sánchez S., J. C. 2015, p. 2).

Así, la pedagogía se convierte en un escenario de discusión, reflexión y generación de iniciativas desde los contextos, nutridos de elementos resilientes que reconozcan las situaciones adversas y las salidas desde las comunidades; lo anterior muy relacionado con lo que se propone durante la

presente investigación y es la consolidación de la paz territorial con perspectiva de justicia transicional.

Así, comprender la resiliencia y compartir las comprensiones en medio de las situaciones problemáticas de las y los estudiantes, es poner en diálogo la existencia de acciones armadas que deben contrarrestarse desde escenarios institucionales, sin embargo, posiciona el rol de las comunidades en la práctica de espacios de paz territorial que cuestionan a los armados ilegales, que más que confrontarlos es cuestionarlos frente a lo que realizan y afecta a la comunidad.

Santos (2014), reivindica la cultura del esfuerzo y la lucha innegable que el individuo debe librar consigo mismo para superar las dificultades; pero también reconoce que, para ello, hace falta preparación o poseer recursos adecuados. “La educación, por tanto, debe fomentar aquellos factores que protegen al individuo del desánimo y lo sitúan en condiciones de superar las crisis que puedan acaecer en su vida” (p. 86).

Por su parte, Cyrulnik (2001) define a la resiliencia desde escenarios pedagógicos, “como un proceso diacrónico y sincrónico: las fuerzas biológicas de desarrollo se articulan con el contexto social para crear una representación de sí que permite la historización del sujeto” (p.40). Por ello, según García y Domínguez (2013), “es decisivo el papel de la familia, la institución educativa, la comunidad y la sociedad, como facilitadoras de la autogestión del desarrollo personal y social” (p.74). Además, Vílchez (2016) considera la estrecha relación entre la resiliencia y la dimensión espiritual, al incluir los atributos divinos entre sus elementos constitutivos (Coronado, J. L.; & Pírela, R. A. V. 2020, p. 37).

Las afectaciones a la población civil, traen como consecuencia el llamado al Estado para reivindicar derechos, así como a los victimarios, asumir el perdón a sus actos reprochables. Así mismo, lo que para la presente investigación se documenta, entendiendo la Paz Territorial, como las formas alternativas que ponen en el lugar que corresponde a las víctimas y es esta situación pone de manifiesto la necesidad de atribuir un lugar privilegiado en cualquier proceso de negociación al debate sobre los mecanismos que permitirán una reivindicación de las víctimas por los derechos que ilegítimamente les fueron transgredidos.

En este orden de ideas, en la proyección de un escenario de posconflicto, el anhelo de justicia por parte de las víctimas suele surgir como la primera y, quizás, principal demanda. La necesidad de verdad (transparencia frente a los hechos cometidos durante las hostilidades); justicia (establecimiento de responsabilidades individuales por las atrocidades cometidas); y reparación (compensación a las víctimas) son los elementos que van a estar en el centro del debate a la hora de intentar contraponer dos posiciones que en principio se muestran como excluyentes: por un lado, los derechos de las víctimas y, por el otro, las posibles concesiones ofertadas a los actores armados como estímulo para que renuncien a mantenerse en beligerancia. Si bien los derechos de las víctimas han sido incorporados de manera autónoma en diferentes instrumentos internacionales, constituye un elemento central en la justicia transicional. (Guerrero S., H. F; & Sánchez S., J. C. 2015, p. 4)

Por tanto, el presente escrito plantea retos en torno a la inclusión de la perspectiva de Justicia Transicional en las temáticas de la Universidad Mariana, tan necesaria para todas las formaciones disciplinares de pregrado, así mismo, refuerza la necesidad de asumir desde la pedagogía, el desafío de generar ejercicios de comprensión en departamentos de Nariño, que presenten acciones armadas ilegales hacia la población civil; lo anterior entonces, pone en la mesa a la resiliencia, como una actitud transversal a la estrategia de enseñanza aprendizaje propuesta.

Tal como lo plantea Melillo (2004), para los centros educativos, es un gran reto llegar a ser entornos en donde la resiliencia pase de ser una condición psicológica a una social. “Para que esto ocurra, dichos centros deben estar comprometidos con la búsqueda de la justicia y el bienestar de las personas que sufren desigualdades, como lo son los estudiantes y sus familias quienes en su diario vivir sufren situaciones socioemocionales que ponen en riesgo no solo su presente y futuro, sino también los de la sociedad en general” (Coronado, J. L; & Pírela, R. A. V. 2020, p. 38).

El anterior, junto con otros autores, que posicionan a la educación y por tanto la pedagogía, en lugares prioritarios para que se analicen los procesos transicionales, desde una actitud resiliente.

Puntualizan que la resiliencia es una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano. En esencia es una nueva mirada sobre viejos problemas del hombre. El riesgo siempre ha estado presente y, desde una Pedagogía preventiva es necesario estudiar todos los factores protectores, que se les pueden brindar a las personas para afrontar el riesgo y salir adelante de él. (Aguilar, M. G. N. 2015, p. 43)

Con lo anterior, se refuerzan los planteamientos en torno a la articulación de las temáticas propuestas en los siguientes capítulos del presente trabajo de investigación, donde se reivindica a la pedagogía como el conjunto de estrategias microcurriculares de enseñanza aprendizaje que posibilitan la enseñanza, consolidar a la educación en justicia transicional, desde dinámicas permanentes, cambiantes y que se enriquecen desde la resiliencia, en contextos de paz territorial.

Este argumento nutre las pretensiones pedagógicas, dirigidas a más que la aprehensión de contenidos, por la comprensión y ejercicio práctico de la justicia transicional y la paz territorial, profundice la reflexión, el ejercicio profesional y la ética en contextos comunitarios que han realizado experiencias significativas sin la comprensión resiliente de las mismas.

Se acoge entonces lo que Hattie y Timperley, 2007, consideran como elementos de enriquecimiento propio de los contenidos y acciones que dan un giro a la academia y actualizan la necesidad pedagógica de avanzar hacia el diálogo de la paz. “Hattie y Timperley (2007) conceptualizan la retroalimentación como “información proporcionada por un agente (por ejemplo, profesor, compañero, libro, padre, etcétera) con relación a los aspectos del desempeño o comprensión de una persona” (pág.81). Desde esta perspectiva, la retroalimentación cobra espacio en al menos dos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: “la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la retroalimentación para la mejora de la enseñanza, es decir, el desempeño docente” (Loyola, C.; & Carvajal, A., 2019, p. 73).

Este paso es apreciado como el momento de pensarse la necesidad de los aprendizajes y sus consecuencias; por tanto, no debe considerarse como final, sino, en la dinámica de los procesos, es

la situación de nutrir las acciones, contenidos y necesidad de profundización de ciertas consideraciones desde el contexto de aula.

2.2.2. Prácticas educativas de paz y enfoques utilizados en el nivel universitario

La estrategia de enseñanza aprendizaje prevé momentos de actualización y sostenibilidad que deben tenerse en cuenta durante el proceso pedagógico que, para este momento, se definirá en un syllabus; por otro lado, percibe la cualificación de las características inmersas en el mismo, a considerarse de manera integral y/o por momentos o intereses desde las disciplinas o dinámicas de lo que se desea conocer e incentivar hacia las y los estudiantes.

A continuación, se formula el planteamiento conceptual de las características de la estrategia de enseñanza aprendizaje, presentes en lo que se ha identificado como syllabus para la promoción de prácticas sostenibles de paz para contextos universitarios como los de la Universidad Mariana.

Este argumento valida las pretensiones pedagógicas, dirigidas a más que la aprehensión de contenidos, por la comprensión y ejercicio práctico de la justicia transicional y la paz, que profundice la reflexión, el ejercicio profesional y la ética en contextos comunitarios.

Este paso es estimado como el momento de pensarse la necesidad de los aprendizajes y sus consecuencias; por tanto, no debe discurrir como el final, sino, en la dinámica de los procesos, es la situación de nutrir las acciones, contenidos y necesidad de profundización de ciertas consideraciones desde el contexto de aula.

Considerar entonces a la paz, no como un estado momentáneo e incluso difícil de llegar, sino como un estado superior que nos hace sensibles a las y los otros.

Desde sus investigaciones, Jiménez (2011) considera a la paz,

La pax homínida es el reconocimiento de los comportamientos altruistas, cooperativos y filantrópicos (hoy considerados pacíficos) de nuestros antepasados, que han sido fundamentales

para los sucesivos éxitos evolutivos de nuestra familia porque han contribuido al desarrollo de las potencialidades humanas, las del pasado y las del presente, y que, ante la vorágine violentológica, es necesario recuperar porque también contribuyen a performar nuestra identidad pacífica. (p. 94)

Como se menciona, este estado superior de la humanidad refleja la práctica de los conjuntos humanos, que más que promover la competencia, insisten por hacer común los estados de bienestar y un adecuado de los mecanismos para la resolución de conflictos;

Dentro de las tipologías de la paz propuestas por el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, referenciadas por De la Rosa y Cabello (2017), se destacan las mencionadas a continuación:

Las de primera generación: paz negativa, paz positiva (se expondrán en el siguiente apartado) y paz neutra. Entendiendo paz neutra como “ausencia de violencia cultural y/o simbólica” (Sánchez, 2009, p. 121), concepto que propone Jiménez (2004), pensada como un equilibrio dinámico entre diferentes realidades que conforman la realidad social (políticas, económicas, culturales). Tendría como objetivo reducir, de manera activa, las violencias a partir del diálogo (De la Rosa y Cabello, 2017, p. 72). Las de segunda generación: paz social, paz gaia y paz interna. Paz social tiene que ver con el desarrollo sustentable “y la consolidación de los derechos humanos de segunda generación” (sociales, políticos, económicos, culturales y derechos civiles) y en relación con los de tercera (solidaridad, derecho a la paz, al desarrollo, a un medio ambiente sano y equilibrado) y cuarta generación de derechos relacionados con la bioética. (p. 82)

Todo lo anterior refuerza la necesidad de que el manejo de la paz, sea para aportar al crecimiento personal, los entornos comunitarios y la reducción de problemáticas sociales, así como la promoción del ambiente como entorno que nos otorga bienestar y se debe mantener para las generaciones futuras.

La paz *gaia*,

Se plantea como la recuperación, conservación y protección del planeta (Cortés 2007). La carta de la tierra 13 (2000) es un llamado a su preservación. Liga en estrecha relación con los seres humanos con las generaciones futuras: La hipótesis gaia, formulada en un principio por Love L. (1979) y completada por Margulis (1989), es en realidad una nueva teoría de la evolución de las especies con la evolución de su entorno natural, es decir, da una perspectiva ecológica a la teoría de la evolución que hace converger en un único proceso la intuición de Charles Darwin de la evolución de las especies y de evolución del entorno. (Jiménez 2011, como se citó en Hernández, D. A. 2019, p. 82)

Para la presente investigación la consideración de la paz como práctica permanente, le imprime elementos innovadores que además de dinamizar perspectivas interseccionales o de género; es en el ambiente natural donde las personas consiguen reflejar el cuidado, mantenimiento y preservación de la naturaleza para las generaciones presentes y futuras.

Durante la reflexión conceptual nos encontramos un concepto vital a reflexionar, en las dinámicas de paz, esto es considerar la paz, como paz territorial, que está ligado a concebir los diálogos regionales acerca de las vivencias y el convivir desde las comunidades. Esta es considerada entonces:

La paz territorial se reduce a la acción de llevar cierto tipo de instituciones o reglas de juego, las del Estado central, para desplazar o cooptar las formas de organización de la vida social existentes con anterioridad. Llenar el vacío e institucionalizar el territorio equivale entonces a entender la paz territorial como un proceso que se lleva desde arriba y desde fuera de las regiones, pero que requiere de participación de las comunidades locales en las dinámicas de planeación a fin de otorgar legitimidad. De igual manera, esta concepción de paz no entra a problematizar las lógicas del Estado en los lugares en los que se ha desarrollado plenamente, como en los centros urbanos o las áreas rurales más próximas a estos, asumiendo sin más que el asunto de construcción de paz compete casi que en exclusiva a las zonas rurales más afectadas por la guerra. (Bautista, S. 2017, p. 105)

Este ejercicio direcciona los diálogos, debates y propuestas desde lo comunitario, pero además responsabiliza a los territorios a tener en cuenta que los aprendizajes no son impuestos, sino que pueden surgir desde los grupos sociales y que, sin percibirse, pueden ser experiencias significativas de enseñanza aprendizaje de la paz.

Comprendido este ejercicio, “la construcción de paz territorial implica el reconocimiento de dichas territorialidades y el impulso de otras nuevas en las que no se haga uso de las armas en el desenvolvimiento de los conflictos. La base insustituible de tal posibilidad se encuentra en las acciones y el trabajo cotidiano de las organizaciones sociales que día a día han configurado formas de entender, sentir, vivir y comportarse en el territorio. La lógica de paz territorial desde una perspectiva crítica coloca a los sujetos colectivos contrahegemónicos como protagonistas de primer orden” (Bautista, S. 2017, p. 108).

La paz territorial entonces, será la esfera en torno al reconocimiento de prácticas locales y experiencias de las y los estudiantes; será desde esta perspectiva, que se direccionan las apuestas conceptuales de la presente investigación. Es a través de la paz territorial que se analizaron las miradas pedagógicas resilientes en perspectiva de justicia transicional a desarrollar en la estrategia curricular.

Como se ha avanzado en la reflexión, para la investigación se reconoce la concepción y documentación a través de la cátedra de paz para contextos educativos; esta ha sido impuesta para los roles educativos, sin embargo para lo que se documenta en este momento, Salamanca, M. et al, (2016), considera a “La educación para la paz es un vehículo de capacidades en valores para diferentes sectores, no solo en los ambientes formales de educación sino también en la vida comunitaria y social de la persona” (Salamanca, M. et al, 2016, como se citó en Arenas T. D. Y. 2018, p. 54).

Para el Estado colombiano, “la cátedra de la paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados

en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la cátedra de la paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: Cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible” (Cátedra de la Paz, 2015, p. 2).

Como se resalta, lo relevante para la presente investigación es hacer vivencial los contenidos, las reflexiones y el hacer convivencial a la paz; será entonces entender la cultura de paz, “se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Cátedra de la Paz, 2015, p. 2).

Por Educación para la paz, comprenderemos, “como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Cátedra de la Paz, 2015, p. 3).

Durante la reflexión teórica conceptual del ejercicio investigativo, un elemento vinculante necesario desarrollar durante los procesos de reflexión de la cátedra de paz, para el país es importante concebir lo que se conoce como participación democrática.

2.2.3. Características diseño del syllabus, competencias y resultados de aprendizaje

Durante el ejercicio investigativo, se destacan los componentes resultantes de la priorización documental de las categorías que emergieron del desenvolvimiento de los objetivos específicos;

Tabla 1

Categorización objetivos específicos

Objetivos

Macro categorías

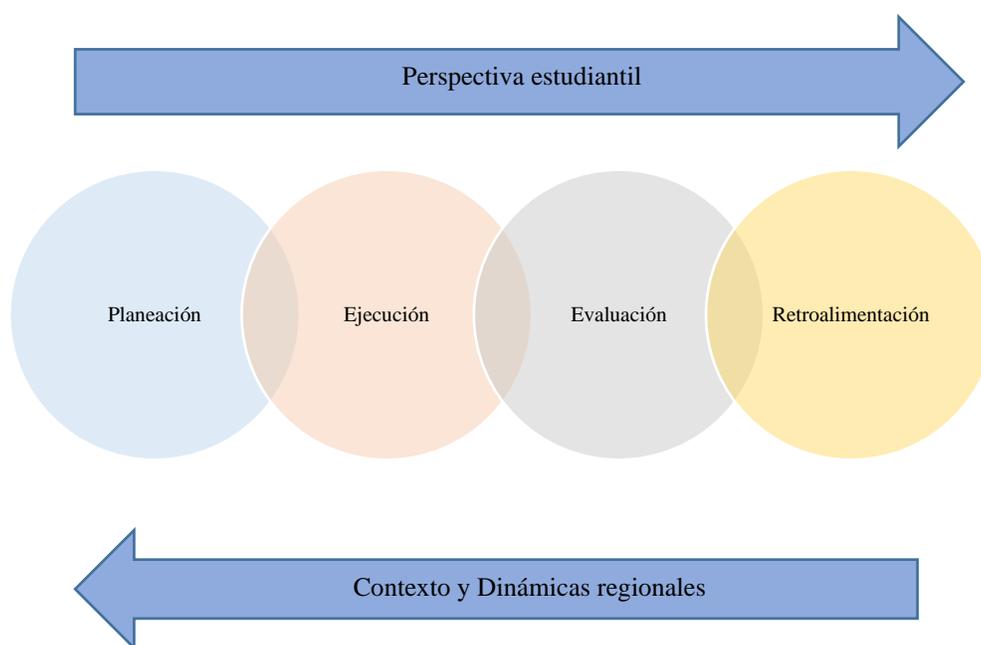
Subcategorías

| | | |
|--|--|---|
| <p>Lineamientos de las estrategias de enseñanza aprendizaje en la Universidad Mariana y de la educación en perspectiva de justicia transicional y la paz en Colombia</p> | <p>Lineamientos para la enseñanza de la Justicia Transicional</p> | <p>Estrategias cognitivas Estrategias metacognitivas Enseñanza de la justicia transicional</p> |
| <p>Prácticas educativas de paz y enfoques utilizados en el nivel universitario</p> | <p>Prácticas educativas</p> | <p>Formación en justicia transicional Estrategias de formación en posconflicto y paz</p> |
| <p>Características diseño del syllabus, competencias y resultados de aprendizaje</p> | <p>Estrategia microcurricular</p> | <p>Justicia Transicional Paz territorial Estrategias didácticas Contenidos Mecanismos de evaluación/seguimiento/monitoreo</p> |

La postura investigativa vincula, lo que en perspectiva de justicia transicional, son elementos mínimos que deben reflexionarse en entornos comunitarios y educativos; ya que deben ponerse sobre la mesa los contenidos durante los procesos de paz, que muchas veces no son analizados o vistos por las comunidades, que se han limitado a escuchar de manera poco rigurosa los tratados y estándares internacionales hacia la paz para países como los nuestros, que necesitan avanzar hacia la paz desde los territorios y convertir estas dinámicas desde las personas.

Figura 1

Componentes de la estrategia



Teniendo en cuenta estas características propias de la estrategia formulada, se asume entonces la posición conceptual que sustenta el paso a paso de los componentes; comprendiendo que desde la universidad los elementos pedagógicos curriculares perciben las estrategias cognitivas y metacognitivas.

La posición conceptual del presente trabajo de investigación definió entonces a partir de las características sustento de la propuesta teórica así, los componentes de planeación, ejecución, valoración y retroalimentación, nutridos por dinámicas de contexto históricas y presentes, desde la perspectiva de las y los estudiantes.

Un primer elemento del proceso educativo de la estrategia microcurricular, es la planeación, para la presente investigación,

En sentido general, la planeación dirigida al sistema educativo en su conjunto se expresa en un cuerpo de políticas que intentan traducirse en orientaciones para la acción de los agentes

directamente involucrados en el funcionamiento del sistema escolar; por lo común cada nueva administración define las políticas que se identificarán con su proyecto de desarrollo y es frecuente que no se considere la situación actual, fruto de las políticas anteriores, para poner en marcha las nuevas. (Rueda B., 2011, p. 1)

La planeación surge como acción estratégica para un mayor impacto desde la eficiencia de los recursos y hacia los procesos humanos; para este proceso investigativo, este primer paso se convierte en elemento fundamental para el desarrollo del planteamiento pedagógico.

Como se cita, este momento inicial prevé las dinámicas y coyunturas que surgen del proceso educativo, en donde deben incluirse todos y cada uno de los pasos y actividades pedagógicas que se desarrollan en la formación del estudiantado.

Los ejercicios de planeación estratégica incluyen, además, aspectos del contexto y presupuestos en cada uno de los momentos y contenidos que se imparten; como se conoce, el sector educativo depende de las percepciones en los territorios en lo que se imparta, énfasis o situaciones que posibiliten el llevar adelante lo que se adelante.

Autores, como Rueda B., (2011), plantean que este momento de,

La planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, más aún ahora en que las exigencias derivadas de grandes cambios sociales se vuelcan hacia la escuela en busca de la definición y el cumplimiento de nuevas funciones, así como al señalamiento de graves problemas ya identificados con anterioridad, pero ahora urgidos con mayor fuerza de una pronta solución, como el incumplimiento de una cobertura universal, los bajos niveles de egreso, el abandono escolar, la desigualdad de oportunidades escolares, la falta de pertinencia de los aprendizajes para desenvolverse exitosamente en las sociedades actuales y la amplitud creciente de la brecha digital, entre otros. (p. 2)

Lo anterior reafirma el posicionamiento de la presente investigación, que consolida el paso a paso de una implementación estratégica para futuros profesionales de la Universidad Mariana; en donde se incluyen iniciativas de formación humana que deben tenerse en cuenta y además profundizar una integralidad en el perfil profesional del futuro profesional.

En el marco del proceso pedagógico expuesto, el planear implica asumir no sólo la necesidad de instruir y/o llenar de conocimientos a las y los estudiantes; sino promover un ejercicio ético sostenible que se imparta en contextos educativos de manera integral; “Consideramos la planeación esencialmente como proceso político, en que se manipula información empleando técnicas con una alta carga de legitimidad científica, para imponer nuevas formas de organización” (McGinn, N; & Warwick, D. P., 2006, p. 155).

Así como se asume este primer momento, el mismo incluye la vinculación de pasos como el de la ejecución de las propuestas educativas; este paso asume actividades que pueden adecuarse coyunturalmente a las situaciones del aula y contenidos, de acuerdo a los grupos de estudio.

Para la presente investigación, la ejecución, según Rojas (2015), “Sostiene que para garantizar la eficiencia de la ejecución de proyectos de inversión es primordial realizar un seguimiento efectivo de los procedimientos y acciones enfocadas a realizar las actividades de manera eficaz y eficiente basadas principalmente en las metas institucionales, las cuales buscan ejecutar programas, planes y proyectos a favor del desarrollo de la comunidad” (como se citó en Arévalo, R. S. 2021, p. 1728).

Durante este momento, se implementa la acción pedagógica, en donde se promueven diálogos pedagógicos y de contenidos en perspectiva de justicia transicional, hacia la paz, su práctica y ejercicio permanente desde la relación de enseñanza aprendizaje del docente y las y los estudiantes.

La ejecución incluye poner en marcha iniciativas pedagógicas creativas hacia la construcción de paz desde las vivencias y situaciones problemáticas de los lugares del Departamento de Nariño que asisten a la formación de la Universidad Mariana.

La apropiación de contenidos y sobre todo, como lo mencionado durante el ejercicio investigativo, de la metacognición, que transforma los planteamientos iniciales en la legitimación de iniciativas de justicia transicional, la memoria histórica y la paz, propende por la movilización en espacios diferentes a los universitarios, desde su rol como estudiantes y futuros profesionales, incentivando la misionalidad institucional, como personas más sensibles ante los hechos de su contexto, abanderando reflexiones comunitarias y pedagógicas que extiendan los valores hacia estos entornos.

La ejecución del proceso pedagógico asume los elementos previos y finales de las reflexiones que se ejecuten en el aula y hacia los contextos; “Comprende desde la decisión de ejecutar el proyecto de inversión pública y se extiende hasta que se termina su implementación y el mismo está en condiciones de iniciar su operación. En esta fase se realiza la programación física y financiera de la ejecución y ejecutar físicamente el proyecto” (Sirpa Quisbert, J. F., s.f., p. 22).

Al estar inmersos en una investigación pedagógica, el planteamiento actual define elementos valorativos de seguimiento más que la mera evaluación de lo que se reflexione; por tanto, la valoración de momentos o fases, es un componente propio de la implementación de la estrategia de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes.

Es por esto, que se ha definido la necesidad de valorar, más que evaluar los contenidos cognitivos y metacognitivos que deben reconocerse desde los contenidos preconcebidos y considerados en perspectiva de justicia transicional y paz.

Para la presente investigación, comprender la valoración es considerarla desde la evaluación cualitativa, como componente de seguimiento a los aprendizajes asumidos; “Profundizando estas reflexiones, podríamos afirmar, en un juego de palabras, que la evaluación de proyectos educativos es en realidad una "práctica presente-ausente", ya que tiene una fuerte presencia a nivel de los discursos y en la perspectiva teórica. Así, todos coinciden en la necesidad de su realización, o en las características que la misma debe tener aludiendo principalmente a su carácter de permanente o en los aportes que puede realizar para la adecuación al proponer reajustes a los proyectos” (De Gottifred, A. M. N; & de Campagna, L. A. E., 1997, p. 130).

Para estos espacios, consideraremos que se revisará el proceso pedagógico y la ejecución de los contenidos,

La evaluación de proyectos pretende medir objetivamente ciertas variables resultantes del estudio del proyecto, las cuales permiten obtener diferentes indicadores financieros que finalmente sirven para evaluar la conveniencia económica de implementar el proyecto..., La evaluación social de proyectos compara los beneficios y costos que una determinada inversión puede tener para la comunidad de un país en su conjunto. No siempre un proyecto que es rentable para un particular también lo es para la comunidad, y viceversa. (Sapag Ch, N; Sapag Ch, R; & Sapag, J. M., 2014, p. 6)

Lo mencionado permite afirmar que es este momento donde se revisa la necesidad de implementar nuevos contenidos reflexivos o ajustes a los mismos; para dar paso al siguiente ítem que considera la dinamización, transversalización y articulación de contenidos, desde perspectivas como la de género, la cultura de paz e interseccional, necesario desde la justicia transicional y la paz en territorios donde han sido afectadas en el marco del conflicto armado.

Como se menciona, se acoge la retroalimentación, entendida como Albert Sangrá, (2001), quien “plantea la retroalimentación como criterio de calidad para la docencia en la educación virtual y específicamente dice que el feedback es “[...] necesario para que el estudiante pueda controlar adecuadamente su proceso de estudio” (como se citó en Maldonado, C. E. R., 2009, p. 8).

Tabla 2.

Estrategia microcurricular

| | |
|---------------------------|---|
| Objeto de estudio | Estrategias de enseñanza aprendizaje para la promoción de prácticas sostenibles de paz |
| Preguntas problema | ¿Cuáles son los elementos conceptuales y normativos de obligatoriedad presentes en la Ley 1732 de 2014? ¿Cuáles son los elementos conceptuales y |

normativos de obligatoriedad presentes en el Decreto Ley 1038 de 2015?
¿Cuáles son los preceptos de la educación para la Paz?
¿Qué aspectos se definen en la Cultura de Paz?
¿Cuáles son los componentes que definen la Justicia Transicional?
¿Qué aspectos se presentan en el Acuerdo de Paz, en torno a la promoción de cátedras de paz en el país?
¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en el proceso de enseñanza universitaria?
¿Cómo se desarrollan los enfoques educativos en el proceso de enseñanza universitaria?
¿Cómo se comprenden las estrategias de enseñanza?
¿Cómo se comprenden las estrategias microcurriculares de aprendizaje?
¿Cuáles son los elementos que se contemplan en torno al posconflicto y la paz?
¿Cómo comprender la relación derechos humanos y paz territorial?
¿Qué elementos considerar para la presentación de un microcurrículo (syllabus)?
¿Cuáles son las competencias y resultados de aprendizaje pertinentes presentes en un currículum para la enseñanza aprendizaje microcurricular del posconflicto y la paz territorial?
¿Cuáles son los objetivos de desarrollo sostenible?

| | |
|---------------------|--|
| | <p>¿Qué elementos, en torno a la educación para la paz, se describen en el ODS 16?</p> <p>¿Qué se entiende por paz y paz territorial?</p> <p>¿Cuáles son y deben ser las actitudes y habilidades resilientes en las y los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las características de la estrategia microcurricular de enseñanza aprendizaje para el posconflicto y la paz para universidades en Nariño?</p> |
| <p>Temas</p> | <p>Cátedra de la paz</p> <p>Educación para la paz</p> <p>Cultura de la paz y el desarrollo sostenible</p> <p>Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos</p> <p>Derechos Humanos</p> <p>Derecho Internacional Humanitario</p> <p>La participación democrática</p> <p>La prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos</p> <p>La convivencia pacífica</p> <p>La construcción de equidad y el respeto por la pluralidad</p> <p>Uso sostenible de los recursos naturales</p> <p>Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación</p> <p>Prevención del acoso escolar</p> <p>Memoria histórica</p> <p>Dilemas morales</p> <p>Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales</p> <p>Proyectos de vida y prevención de riesgos</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>Verdad</p> <p>Justicia</p> <p>Reparación</p> <p>Garantías de no repetición</p> <p>Acuerdo de paz “Acuerdo final para la Terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”</p> <p>Objetivos de desarrollo sostenible</p> <p>Resiliencia</p> <p>Paz</p> <p>Paz territorial</p> |
| <p>Estrategias</p> | <p><i>Cognitivas</i></p> <p>Planificar el proceso de aprendizaje</p> <p>Apreciar el valor intrínseco del conocimiento</p> <p>Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje</p> <p>Controlar emociones</p> <p>Dirigir la atención en forma global o selectiva</p> <p>Seleccionar las ideas principales</p> <p>Organizar y estructurar la información</p> <p>Acceder al conocimiento previo</p> <p>Elaborar la información por medio de analogías, imágenes y ejemplos</p> <p>Hacer inferencias</p> <p>Repetir información</p> <p>Superar visiones convencionales</p> <p>Juzgar críticamente las ideas y la credibilidad de la fuente</p> <p>Establecer el valor personal de los conocimientos</p> <p>Aplicar lo aprendido a tareas diferentes</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Valorar los conocimientos aprendidos (Tomado de: Marroquín M., 2013, p. 164)</p> <hr/> <p><i>Metacognitivas</i></p> <p>Describir el material a alguien y discutirlo con él</p> <p>Valorar la dificultad y rigurosidad de las actividades</p> <p>Clarificar y fijar los fines y objetivos propios de las tareas</p> <p>Planificar la acción a emprender</p> <p>Pensar qué estrategias son las más apropiadas para las tareas a realizar</p> <p>Predecir los resultados a obtener</p> <p>Buscar apoyos externos al no comprender algo</p> <p>Aplicar una acción correctiva cuando se detectan fallas de comprensión</p> <p>Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos</p> <p>Ir pensando en el tema conforme se avanza en su lectura</p> <p>Mantener una visión global de lo que se estudia</p> <p>Plantear nuevas estrategias para temas específicos</p> <p>(Tomado de: Marroquín M., 2013, p. 165)</p> <hr/> |
| Roles (docente/tutor - estudiante) | <p><i>Docente/tutor</i></p> <p>Suscitar un clima de confianza</p> <p>Sensibilizar frente al proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Utilizar preguntas orientadoras en la discusión</p> |

Desarrollar actividades como, lectura analítica, reflexión del contexto, crítica analítica situacional y/o casos de la región
Compartir reflexiones
Valorar los resultados y recomendaciones a los ajustes
Planifica, regula y valora su enseñanza
Integra la enseñanza de estrategias
Relaciona lo que enseña y como lo enseña
Reflexiona con sus estudiantes sobre los procesos y decisiones que toman cuando aprenden
Valora la utilización de estrategias
(Tomado de: Marroquín M., 2013, p. 200)

Estudiante

Planifica, regula y valora el aprendizaje
Conoce las dificultades de aprendizaje
Distingue entre estudiar para actualizarse
Relaciona su aprendizaje para la enseñanza
Dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos
(Tomado de: Marroquín M., 2013, p. 200)

En la presente investigación, se tiene en cuenta las características que incluyen la estrategia de enseñanza aprendizaje sobre la paz, a través de la formulación del syllabus; el mismo considera que la participación democrática implica cualificar a las y los estudiantes en procesos de formación que convierta en líderes políticos transformadores de sus territorios.

Para Rawls, (1985), “La democracia es algo más que un método de acceso al poder, es un proceso superador de formalismos que va moldeado, momento a momento, un proyecto racional de futuro necesitado, tanto de las instancias públicas, como de la participación de la sociedad civil

en su conjunto. Y en este proceso democrático una de las exigencias de mayor virtualidad radica en la extensión de la participación a todos los niveles del tejido social” (Herrera F. J. s. f., como se citó en Rawls, 1985, p. 130).

Así mismo, comprender la importancia de las personas como sujetos líderes propositivos para el bienestar de los territorios, implica concebir la necesidad de reflexionar en torno a las ciudadanías activas políticamente y los mecanismos para el ejercicio de la participación; “La participación (se configura) como un gran bien social, sin el cual los gobiernos constitucionales no encuentran la debida legitimación social ni política” (Herrera F. J. s. f., como se citó en Rawls, 1985, p. 149).

Lo anterior, permite generar propuestas de incidencia política, desde espacios comunitarios de participación y logrando aspiraciones de visibilización de formulación de políticas públicas y cualificación de las y los estudiantes como representantes en instancias gubernamentales de los contextos.

Como se menciona, otro componente vital para la consolidación de iniciativas educativas de paz, es el reconocimiento de estrategias para la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Para este momento académico, asumir las perspectivas de la resolución pacífica de los conflictos, es trasladar el discurso a la práctica en el ejercicio puesto desde las dinámicas propias de los territorios, donde además de la presencia de actores armados ilegales en constante enfrentamiento, las comunidades presentan acciones comunitarias que son necesarias intervenir, desde perspectivas de mediación o conciliaciones que muchas veces pueden resolverse sin trascender a instancias más graves.

En este sentido, comprender este conjunto de actividades va dirigido hacia el logro de lo que se define:

La resolución pacífica de los conflictos persigue la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la salida más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una porción de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos. No siempre, los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes en litigio y necesitan la intervención de terceros: de un intermediario (proporciona un canal de comunicación entre partes contrarias), de un mediador (facilita el diálogo y la negociación de las partes) o de un árbitro (intervención de un agente neutral, aceptado por ambas partes que ayuda a encontrar soluciones o arbitra una solución aceptable que las partes se han comprometido previamente a aceptar). (Rayo, J. T. 2005, p. 25)

Continuando con la descripción de las apuestas a considerar en la estrategia de enseñanza aprendizaje, el trabajo de grado considera prioritario asumir la perspectiva de la convivencia pacífica, como se reitera, desde lo vivencial, es decir, que los entornos escolares deben trascender al ejercicio práctico de situaciones negativas que traen las y los estudiantes y considerar las alternativas desde el contexto que le pueden aportar a transformar esas realidades sociales.

En este sentido, “La convivencia implica que tanto yo como el otro o los otros viven y tienen derecho a vivir. Y es precisamente en la relación con el otro o con los otros que se da la convivencia. La convivencia de los seres humanos no solo se da en la relación con los demás seres humanos, se da también con los demás seres animados o inanimados que existen en la naturaleza, también aquí se deben crear reglas de convivencia para preservar el equilibrio con ella” (Casos, A. D. F. Y. Y Convivencia pacífica, s. f., p. 22).

Lo anterior trae como consecuencia aportar a la reducción y prevención del acoso escolar, como una de las situaciones negativas importantes que trasciende los entornos escolares y va en detrimento de las relaciones familiares y por tanto se convierte en causal de afectaciones de los entornos comunitarios.

Considerar la prevención del acoso escolar incluye la reducción de situaciones de conflictividades entre las y los estudiantes; “Inicialmente descrito por Heineman en 1969 y Olweus en 1973, es una forma de violencia que se da entre compañeros y por tanto frecuente en contexto

escolar. Existen distintos términos para referirnos a este fenómeno: acoso escolar, bullying (del inglés bully, que significa “matón”) o violencia entre iguales..., Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse” (Enríquez V., M. F. 2015, p. 662).

Como se reitera, el poner en la mesa este tipo de problemáticas, posibilita generar reflexiones que reducen el bienestar no sólo institucional, sino de las dinámicas comunitarias que se ven permeadas por personas con graves afecciones consecuencia del acoso en sus instituciones educativas.

Los componentes normativos que en el país han insistido por reflexionar en torno a la paz, la verdad y la memoria histórica, incluyen en perspectiva, la mención de los dilemas morales, debido a que son considerados la puerta de entrada de la inclusión o discriminación de sujetos poblaciones con denominaciones muchas veces despectivas y que hacen parte de un contexto comunitario.

Para Hersh et col., (1997) - Kohlberg, L., (1983),

La relación existente entre la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget y la aportación de L. Kohlberg se puede sintetizar en la capacidad de este autor para aplicar el concepto de estadios que Piaget atribuye al desarrollo cognitivo, al estudio del desarrollo moral. Es decir, se parte de la consideración del juicio moral como un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente. (p. 2)

Para la presente investigación, los dilemas morales son considerados como las opiniones despectivas o propositivas que posibilitan la inserción de, por ejemplo, la perspectiva de género o de componentes étnicos en entornos o situaciones de análisis frente a las problemáticas sociales.

Esta evolución natural del juicio moral - capacidad para la toma de decisiones en momentos en que se manifiesta un desequilibrio en el sistema de valores adquiridos por la influencia del entorno (Hersh et col., 46)- se produce de manera universal, según un orden estructurado de tres niveles. A su vez cada nivel está dividido en dos estadios diferentes, que a continuación analizamos (según Hersh et col., 1997; - Gutiérrez Sanmartín, 1995):

En el primer nivel (Preconvencional), el valor moral reside en eventos externos más que en personas y normas. El estadio uno (Moralidad heterónoma) presenta una orientación moral regida por la obediencia y el castigo, en la cual el respeto al superior se basa en el poder o en el prestigio. En el segundo estadio (Individualismo) la acción buena se identifica con aquella que beneficia al propio yo.

En el segundo nivel (Convencional) se acata el orden existente con el fin de responder a las expectativas de los otros. En el estadio tres (Expectativas interpersonales mutuas) se busca la aprobación de la propia conducta por los demás y la conformidad con estereotipos impuestos por la mayoría. En el cuarto estadio (Sistema social y conciencia) se refuerza la orientación moral de cumplir el deber y mantener el orden social. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos.

En el último nivel (Postconvencional o de principios) el valor moral reside en compartir normas, derechos y obligaciones. En el estadio cinco (Contrato social y derechos individuales) comienza a expresarse una orientación legal, se reconocen las convenciones para establecer leyes y el deber se basa en el respeto del contrato. En el sexto estadio (Principios éticos universales) surge la conciencia individual como principio de consistencia y universalidad de los propios actos en un proceso de confianza recíproca y creciente. Éste es, por el contrario, un nivel minoritario. (p. 2)

Todo lo anterior es fundamento conceptual que debe concebirse para sentar las bases de la equidad y el respeto por la pluralidad de los sectores poblacionales diversos, que habitan en todos nuestros territorios y de la misma forma son parte de las afecciones problemáticas y de las soluciones a las mismas.

Es menester mencionar que son los sectores diversos quienes han sido históricamente excluidos y vulnerados en sus derechos, en el proceso histórico de la historia del país; esta reflexión es necesaria expresarla durante el ejercicio pedagógico de la estrategia.

En esta línea, la estrategia concibe la necesidad de poner en diálogo la construcción de equidad y el respeto por la pluralidad. Entendida para Ramos, Málik y Sánchez (2001):

señalan que, como concepto, la igualdad es “un constructo complejo que debe situarse en el plano del deber ser y dentro de la ética” (p. 1). Analizan también cómo a través de la historia se han generado desigualdades que se hacen evidentes únicamente cuando una conciencia crítica las considera como tales. Y para ello siempre ha sido necesario, cuando menos, un concepto mínimo de igualdad. Sólo pueden llamarse iguales quienes tienen la misma capacidad de poder. La igualdad implica también reconocimiento de la capacidad del poder del otro...La igualdad es una relación recíproca que los individuos se conceden mutuamente. (p. 51)

Situaciones problemáticas consecuencia de las exclusiones a la diversidad sexual, han generado graves resultados como los enfrentamientos violentos y el suicidio en poblaciones adolescentes; de la misma forma, la discriminación étnica, necesita percibirse y dejar de ocultar enunciaciones despectivas hacia las y los que cuentan con una autoidentificación étnica.

Con relación al concepto de género, es indispensable antes de abordar esta temática, definir el concepto de género.

Scott, (1990), en su estudio ha definido,

El género: una categoría útil para el análisis histórico” lo define desde dos visiones, en principio como el elemento constituyente de las relaciones sociales centradas en las diferencias sexuales. Lo que implica el estudio de símbolos culturales que son representativos de manera diversa, los conceptos normativos manifestadores de los significados de los símbolos, las nociones políticas y referencias a las instituciones sociales, y la identidad subjetiva enmarcada en su contexto. La labor pendiente es conocer la interacción de estas cuatro subpartes (Scott, 1990). En segundo término, afirma Scott (1990) que hay que entender que en la definición de género se encuentra otro componente que implica “...una forma primaria de relaciones significantes de poder. Ello lleva a percibir el significado y comprensión de las intrincadas relaciones entre las diversas relaciones sociales de los seres humanos. Es

necesario considerar que el poder no es una fuerza central sino más bien dispersa, incluido en la continua construcción de lo masculino y/o femenino” (online)”. (p. 52)

Como se reconoce en el comentario siguiente, es el sector educativo quien toma las banderas no sólo de la formación, sino de la percepción de las características discriminatorias mencionadas y que se encuentran en las estructuras humanas institucionales o comunitarias.

Son los espacios universitarios como los de la Universidad Mariana en donde se aperturan este tipo de iniciativas;

En los últimos años, en algunos programas de Licenciatura y Posgrado se observan algunas tendencias educativas que se relacionan con el Enfoque de Género y temas que se vinculan en diversas materias que se han introducido en el currículum relacionadas con diversas tendencias y saberes educativos entre los que se pueden mencionar: la equidad de género; la sostenibilidad del medio ambiente; la ética, la estética y apreciación de las artes, la educación para la paz, la educación para la igualdad, la educación para la ciudadanía, etc. (Sirvent, M. L. T; Coutiño, G. L; & Pérez, H. C., 2015, p. 53)

El carácter regulatorio que muchas veces se ha implantado en el país, considera relevante incluir en la perspectiva educativa, los componentes del proyecto de vida y la prevención de riesgos, como el suicidio, debido a que como se menciona, acciones como la discriminación, la exclusión y de la misma forma, las debilidades propias consecuencia de las problemáticas estructurales como el acceso limitado a la educación, han ido en detrimento de la percepción de sueños posibles para las y los jóvenes de las comunidades.

La configuración del proyecto de vida es un reto de todo ser humano. “Los factores que condicionan la construcción del proyecto vital son diversos: escasa madurez, falta de identidad, personalidad conflictiva, entorno sociofamiliar problemático, fracaso escolar, etc” (Delgado, Y. G; Vega, L. E. S; & García, L. A. F., 2020, p. 149).

De la misma forma,

Los proyectos de vida son el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional. La toma de decisiones no solo se debe a un proceso puramente cognitivo, sino que está fuertemente influenciada por las condiciones inter e intrapersonales de cada individuo: emociones, sentimientos, temperamento, intereses, etc. La capacidad de proyectar nuestra vida en el futuro permite a las personas elaborar metas y objetivos en el ámbito personal, social, cultural, laboral, moral, etc. (Lomelí-Parga, López-Padilla & Valenzuela-González, et al 2016, como se citó en Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F., 2020, p. 150)

Como se observa, los elementos constitutivos de la concepción de la paz, para países como el colombiano, está permeado por un conjunto de percepciones integrales que requieren una reflexión profunda y vivencial de las dinámicas propias de los territorios, así mismo, el manejo de los grupos depende de la participación y temáticas que surgen de ellos y ellas, posibilitando la apropiación de los contenidos y su visibilización en el ejercicio de liderazgo comunitario y profesional.

Como se ha mencionado durante la documentación conceptual de la estrategia, la investigación se convierte en insumo para la reflexión en torno a lo que se concibe a nivel nacional como la “paz total” y las consideración de los aportes que cada ciudadano realiza para la reducción de las consecuencias del cambio climático.

Durante muchos años, los discursos y ver lejanas las consecuencias de la contaminación y ampliación de la frontera agrícola, hemos sido testigos de las transformaciones en los cultivos, la escasez de agua y los cambios climáticos, como resultado de prácticas problemáticas que no son sólo tarea de los gobiernos, sino del reconocimiento de las problemáticas y por tanto el planteamiento de acciones desde los entornos.

Por tanto, es tarea colectiva pensarse en el uso sostenible de los recursos naturales; para Hernández y Tílbury (2006),

La educación ambiental es la herramienta elemental para que todas las personas adquieran conciencia de la importancia de preservar su entorno y sean capaces de realizar cambios en sus

valores, conducta y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsarlos a la acción mediante la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros; por ello, concebimos y practicamos la educación ambiental desde las corrientes resolutiva y práxica. (Hernández y Tílbury, 2006; Parker, 2007; Velásquez, 2009, como se citó en Sierra, C. A. S., Bustamante, E. M. G., & Morales, J. D. C. J., 2016, p. 269)

Como se observa, existen experiencias significativas desde los entornos escolares, las comunidades rurales y urbanas que promueven prácticas ambientales que reducen la contaminación y la ampliación de la frontera agrícola e insisten por la conservación del ambiente.

Es necesario insistir por la protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, desde las perspectivas del reconocimiento de las identidades, como de lo que se le devuelve a la naturaleza por el uso diario de los bienes naturales que nos beneficia en la cotidianidad.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Eso quiere decir, como expresa Haro y Vélez (1997), “2.3 La interculturalidad en el sistema educativo 11 Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto...”

Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos

didácticos funcionales...Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante”. (Haro y Vélez, 1997, p. 303, como se citó en Walsh, C. 2005, p. 11)

Considerar la interculturalidad de las poblaciones étnicas, es el reflejo de las condiciones de los entornos comunitarios, el reflejo de los indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros, así como el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, ha puesto actualmente un debate de la necesidad de una articulación intercultural que más que dividir, integre a los territorios y se generen intercambios culturales para la sostenibilidad de los pueblos en el país.

Lo anterior ha tenido fundamento esencial desde las perspectivas normativas, además de las apuestas conceptuales que articulan conocimientos y visibilizan situaciones a debatir en los entornos educativos, a través de estrategias pedagógicas. Durante la reflexión teórica, la estrategia de enseñanza aprendizaje para la promoción de las prácticas sostenibles de paz, se encuentra fundamentada en la perspectiva de justicia transicional; este concepto último es considerado desde referentes internacionales que obligan a los estados miembros a la formulación e implementación de estándares que acojan los elementos mínimos pactados.

En este marco, Colombia ha reconocido el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, considerando:

1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural. 2. Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio del beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia. (Organización de las Naciones Unidas - ONU, 1966, p. 1)

Al ser un Estado miembro y firmante del pacto, el país se compromete a la garantía mínima de la reducción o eliminación de situaciones que vayan en contravía de situaciones que obstaculicen la libertad y priven a las comunidades del disfrute de los recursos que hacen parte del territorio nacional.

Continuando con la línea documental necesaria debatir en el proceso pedagógico de la estrategia, es vital comprender lo que compromete a los estados desde los Derechos Humanos, cuya concepción general describe:

Artículo 1 Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2 1) Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2) Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía. (Organización de las Naciones Unidas - ONU, 1948, p. 2)

Lo anterior permite no sólo el reconocimiento del Estado de los compromisos a cumplir, sino el fortalecimiento de los sujetos que habitan un territorio nacional; es decir, que, durante el proceso pedagógico, se pretende insistir que los derechos humanos consideran la protección de la dignidad humana, que considere elementos integrales que el Estado y los armados ilegales han vulnerado hasta el presente.

Las definiciones anteriores acogen los elementos reflejados en el Derecho Internacional Humanitario; mecanismo internacional que vincula derechos de las personas víctimas civiles que no participan de las situaciones en el marco del conflicto armado interno en el país; insiste por la necesidad de que el Estado restituya a condiciones iniciales, sino dignas a las personas que han sido afectadas en los derechos humanos, por parte de los actores armados.

Este tratado internacional, “El derecho internacional humanitario (DIH) es un conjunto de normas que, por razones humanitarias, trata de limitar los efectos de los conflictos armados. Protege a las personas que no participan o que ya no participan en los combates y limita los medios y métodos de hacer la guerra. El DIH suele llamarse también "derecho de la guerra" y "derecho de los conflictos armados” (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2018, p. 1).

Por lo general, para los estudiantes, este mecanismo sólo se reconoce como una instancia internacional que sobrepasa la jurisprudencia nacional, sin embargo, este articula mecanismos de defensa nacional que las personas desconocen y son necesarios rescatar y redireccionar desde acciones que se complementen en acciones integrales y sostenibles en el tiempo, asumiendo elementos de protección y reduciendo la repetición de situaciones problemáticas.

Para el año 2016, después del desarrollo de las mesas de diálogo con las FARC-EP y el gobierno nacional del entonces presidente Juan Manuel Santos, se firma el Acuerdo de paz “Acuerdo final para la Terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”.

Frente al documento,

De la importancia que supone cerrar más de cincuenta años de violencia armada, y de la que alguna voz llegó incluso a decir que suponía poner fin al largo siglo XX –contradiendo a Eric Hobsbawm– surge la necesidad de abordar un monográfico que reflexione y problematice sobre distintas aristas tanto el Acuerdo de Paz per se, como el intrincado escenario que representa un proceso de construcción de paz y posconflicto armado. Proceso en el cual han de superarse las barreras simbólicas, culturales y estructurales que, entre muchas otras, soportaron la violencia durante décadas. (Sierra, J. R., 2018, p. 313)

El documento es firmado, aprobando desde las partes seis aspectos a desarrollar en articulación con las comunidades afectadas e instituciones gubernamentales intervinientes; los puntos a debatir en la acción pedagógica son, reforma rural, participación política, fin del conflicto, solución al

problema de las drogas ilícitas, acuerdo sobre las víctimas e implementación, verificación y refrendación.

Textos como, “Aprender del pasado: breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996)” de Chernick, MW (1996), y otros que se pueden encontrar en la reflexión de contenidos, describen las situaciones desde escenarios políticos y hechos acaecidos en el marco de los encuentros y que han profundizado las situaciones problemáticas o han eliminado hechos de violencia para la no repetición en sectores del territorio nacional.

Las y los jóvenes deben conocer las dinámicas que surgen en mesas de diálogo y los entretejidos que surgen de los propósitos esenciales y estructurales hacia la paz en nuestro país; además, abordar desde una crítica constructiva el escenario actual de diálogos hacia lo que el gobierno nacional menciona como paz total.

En esta perspectiva de reconocimiento internacional y como resultado del acuerdo de paz del gobierno nacional con las FARC-EP, surge la necesidad de implementar acciones colectivas desde lo que se reconoce como Justicia transicional; considerada la etapa de desarrollo de situaciones posteriores a una negociación entre actores armados y el Estado.

Como lo plantea Bickford (2005),

La justicia transicional se puede definir como “la concepción de la justicia asociada a periodos de cambio político, caracterizada por respuestas legales para afrontar las violaciones de regímenes represores anteriores”⁴ (Teitel, 2003: 69). Otra definición dice que es “un campo de actividad e investigación enfocado en cómo afrontan las sociedades los legados de abusos pasados contra los derechos humanos, atrocidad en masa y otras formas de trauma social severo, incluyendo el genocidio o la guerra civil, con el fin de construir un futuro más democrático, justo o pacífico. (Bickford, 2005, p. 1045, como se citó en González Chavarría, A. 2010, p. 630).

Este conjunto de requerimientos internacionales son necesarios ser tomados desde la estrategia pedagógica, ya que no sólo está dirigida a ramas jurídicas, no ha sido tomada en cuenta en los entornos escolares y por otro lado, es necesaria para que las comunidades hagan uso de la necesidad de inclusión durante el planteamiento de las acciones y desarrollo de las mismas en países como el nuestro, donde existen situaciones necesarias a reparar y que el restablecimiento cuente con legitimación y sostenibilidad en el tiempo.

Para Ambos (2007),

La justicia transicional debe entenderse como el esfuerzo por construir la paz sostenible tras un periodo de conflicto, violencia masiva o violación sistemática de los derechos humanos. El objetivo de la justicia transicional implica llevar a juicio a los perpetradores, revelar la verdad acerca de crímenes pasados, reparar a las víctimas, reformar las instituciones abusivas y promover la reconciliación (Van Zyl, 2008, p. 14). Así, entonces, la justicia transicional se convierte en el instrumento jurídico político más idóneo para enfrentar infracciones a los DDHH y DIH en contextos de transición de las dictaduras a la democracia o en la superación de conflictos armados hacia la búsqueda de la paz. (Ambos, 2007, p. 27, como se citó en Valdivieso Collazos, A. M. 2012, p. 630)

Como se resalta líneas arriba, Colombia vincula la normatividad para el desarrollo de la perspectiva de justicia transicional en el territorio nacional;

En tanto, para la Corte Constitucional colombiana, conforme a lo sostenido en Sentencia C-052 de 2012, la justicia transicional es “una institución jurídica a través de la cual se pretende integrar diversos esfuerzos, que aplican las sociedades para enfrentar las consecuencias de violaciones masivas y abusos generalizados o sistemáticos en materia de derechos humanos, sufridos en un conflicto, hacia una etapa constructiva de paz, respeto, reconciliación y consolidación de la democracia, situaciones de excepción frente a lo que resultaría de la aplicación de las instituciones penales corrientes. (Cáceres-Mendoza, E., 2013, p. 58)

Lo anterior reconoce las formas necesarias a aplicar en el país, además de enunciar que es en el entorno educativo en donde se tomen las temáticas, se dialogue e intervengan situaciones problemáticas del contexto, teniendo en cuenta que aún hasta la actualidad existen situaciones de desplazamiento forzado, homicidio, desaparición forzada, delitos contra la libertad e integridad sexual, tortura, secuestro, lesiones que causaron incapacidad y reclutamiento forzado de menores, que son conocidos y vivenciados por las y los estudiantes.

Por tanto, “La educación es esencial para desarrollar las capacidades que hacen posible el disfrute de un conjunto amplio de derechos; en esa medida, es fundamento de la democracia y de la ciudadanía plena y, por tanto, contribuye al mismo conjunto de objetivos de la justicia transicional. La educación es una forma privilegiada de reparación, “fundamental para afincar su vocación transformadora” (Gómez, C. D. Ed., 2010, p. 19).

En el marco de la justicia transicional, se reconoce la memoria histórica,

..., la memoria convoca procesos subjetivos anclados en las experiencias personales y en un ámbito simbólico y material que generan algunos hechos de violencia, en este caso, sociopolítica; segundo, que la memoria es un objeto de disputa: de entrada estamos ante un terreno de luchas por sobre qué recordar y qué no —diríamos también, en esa medida, que entramos al terreno ético, pues dicha selección se dirime en un marco de valores individuales y sociales—; y, tercero, que la memoria también se “historiza”, esto significa que se pueden reconocer cambios y controversias en los sentidos asignados al pasado y a los acontecimientos rememorados (cfr. Jelin, 2002)”. (cfr. Jelin, 2002, como se citó en García-Vera, N. O. 2020, p. 140)

Tradicionalmente la historia del país se encuentra focalizada en características de la consolidación de la sociedad actual; sin embargo, la presente estrategia reconoce la necesidad del paso del reconocimiento de la memoria histórica del conflicto armado en el país, debido a que este proceso permite visibilizar las situaciones de desigualdad de los grupos humanos que hacen parte del Estado colombiano.

De acuerdo con autores de la bibliografía consultada, “la memoria como dispositivo y como sistema simbólico no reconocido en el currículo formal “propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos” (Jiménez et al, 2012, p. 288, como se citó en García-Vera, N. O., 2020, p. 144).

Concebir las situaciones problemáticas de la historia de Colombia desde la perspectiva de la violencia y lo relativo a las posibles salidas como la percepción de justicia transicional; otro elemento de reflexión en el marco del diálogo con los armados diferentes el Estado, es considerar a la verdad como un componente si en el que se dejarían de legitimar acuerdos de paz estructurales y las mismas dinámicas locales que deben anteponer esta condición para reducir los conflictos.

En el marco del conflicto armado interno de Colombia, “Se trata de propiciar la comprensión del valor de la verdad para la solución de los conflictos, incluso los conflictos cotidianos. También se busca que los estudiantes se sensibilicen con la realidad de las y los sobrevivientes de la guerra que han perdido a sus seres amados, su identidad, su lugar de origen y sus ilusiones, y que acepten que ningún hecho de barbarie es justificable ni se puede repetir” (Sánchez, O., 2022, párr. 4).

Durante las jornadas pedagógicas, se plantea repensar la verdad no desde la cuestión moral, sino desde la necesidad misma de no agrandar los hechos presentes, poner sobre la mesa lo que nos afecta, así como repensar el rol que los individuos y las consecuencias de sus acciones representan frente a daños colaterales hacia un colectivo, su prójimo o territorio.

Como se ha mencionado, la justicia transicional trae consigo unas obligaciones para los estados y así para los grupos en diálogo; además prevé el análisis de ejemplos de justicia comparada que develan las experiencias significativas de la aplicación de ciertas actuaciones en el marco de esta perspectiva.

Uno de estos componentes, es la justicia y su estructuración con elementos comparados y que fortalezcan a la jurisprudencia tradicional en los países. Louise Mallinder, (2014), plantea que,

Para dar respuesta a esta pregunta, debe tenerse en cuenta que, de acuerdo con la interpretación realizada en el primer capítulo de este escrito, tanto en el Derecho internacional como en el colombiano, las denominadas amnistías condicionadas podrían concederse a los combatientes que no sean los máximos responsables de los más graves crímenes internacionales cometidos durante el conflicto. Así, tal clase de amnistías resulta ser una herramienta clave para poner en práctica la justicia restaurativa en un proceso de justicia transicional como el referido. (Mallinder, L., 2014, como se citó en Gómez-V., A, & Correa-S., J. 2015, p. 230)

Concebir a la justicia desde el ámbito educativo, no sólo desde las disciplinas del derecho, sino desde los contextos, con características en el marco de la justicia transicional, con componentes restaurativos o retributivos, hacia las poblaciones víctimas, posibilita establecer mecanismos no sólo sancionatorios, sino de salidas alternativas, por ejemplo, recogidas desde los pueblos étnicos.

El estímulo de una educación que formalice el tránsito hacia la mejora de las condiciones de vida requiere un esfuerzo mancomunado de las fuerzas económicas, los conglomerados empresariales y los monopolios que controlan los medios de comunicación, para que el emprendimiento y la innovación discurren por caminos legales o que, por lo menos, no sean corrosivos de la sociedad en su conjunto, un factor que obliga la negociación con los grupos armados insurgentes; pero también con los promotores del narcotráfico, esa lacra que viene corrompiendo nuestra sociedad desde hace algo más de tres décadas. En la actualidad, en la medida en que el Estado no comprometa sus esfuerzos en perfilar esta afinidad, y en provecho de la ciudadanía ofrezca una estrecha articulación entre la educación en las normas y el orden social que esto posibilita, las oportunidades de reconciliación y reintegración en contextos de conflicto armado están llamadas al fracaso. (Sierra, 2018, p. 98)

Durante las jornadas de reflexión en línea de la justicia transicional, el mecanismo de restablecimiento de derechos individuales y colectivos, se percibe a la reparación, desde el reconocimiento de las personas que han sido afectadas por situaciones problemáticas en el marco del conflicto armado interno en el país, analizar entonces este capítulo implica:

El principio mismo de reparación integral (o al menos proporcional al daño) conduce a paradojas difíciles..., el ideal que orienta dicho principio es la restitución (*restitutio in integrum*), que implica que se deben hacer todos los esfuerzos para borrar los efectos del crimen y deshacer el daño ocasionado, con el propósito de restablecer a la víctima en la situación en que se encontraba antes de que el crimen ocurriera. (Rincón, T., & Covelli, T. R., 2010, p. 13).

De acuerdo al texto, si bien el devolver a las condiciones iniciales a los sujetos, así como al regresar el tiempo de lo sucedido, teniendo en cuenta que las personas ya contaban con vulneraciones a sus derechos humanos de, por ejemplo, el Estado colombiano; la reparación considera, a partir de actitudes resilientes, hacer vivible y recuperar la percepción del bienestar en el lugar que ocupan y el momento histórico del país. Lo anterior, reconfigurando la posición de las comunidades quienes, en concatenación del sector educativo, generan condiciones de convivencia y bienestar para las víctimas y poblaciones que habitan el territorio.

La reparación integral se define, entonces, como la serie de medidas orientadas a la restitución de la víctima a la condición previa al momento en que ocurrieron los hechos de victimización (Zernova, 2007). Para que esto suceda se asume que la víctima necesita conocer la verdad plena de los hechos sucedidos (modo, tiempo, lugar, motivos, responsabilidades), ser reparada en términos simbólicos y materiales, de modo individual y colectivo, recibir una excusa pública de su victimario y beneficiarse de las medidas apropiadas que garanticen la reparación de los daños psicológicos, físicos, materiales y sociales; asimismo, deben generarse los cambios institucionales adecuados que garanticen el imperio de la ley, el control del Estado sobre el territorio y sobre los medios de la violencia y la no repetición de los hechos. (Zernova, 2007, como se citó en González Ch., A., 2010, p. 631)

Asistir al momento actual de la historia del país expresa la necesidad desde distintos frentes de acción comunitaria que le aportan a la reparación, hacia la reconciliación nacional con todas las reflexiones mencionadas en apartes arriba. Es entonces a partir de la educación en donde se conocen, analizan y se asumen posiciones críticas constructivas en la construcción de sujetos transformadores de realidades sociales.

Tomar posición, desde el reconocimiento de la historia de Colombia, como un país en permanente conflicto, es ampliar la perspectiva de una sola historia del país, por tanto, los futuros profesionales analizan en la estrategia pedagógica, las acciones afirmativas que vayan en pro de las garantías de no repetición.

Este componente implica, “Como señala de Greiff, la primera vez que el término garantías de no repetición fue utilizado en un Informe de las Naciones Unidas fue en 1993, a través de un estudio presentado por el Relator Especial Theo van Boven, conocido como las Directrices van Boven, relativo al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación a las víctimas de violaciones flagrantes de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Es pertinente destacar tres elementos del citado Informe” (Greiff, 2006, como se citó en Dajer, D. 2017, p. 62).

Las apuestas gubernamentales ven en la educación el foco de la transformación y el liderazgo de este sector, para conducir el presente y futuro del país, dejando por sentado que es necesaria la transformación de las problemáticas sociales o, al contrario, continuar escribiendo una historia violenta que no ha cesado para regiones como las del Departamento de Nariño.

Las acciones resilientes, la reparación integral y la restitución de derechos de las víctimas avanzan en compañía de la no repetición; por ejemplo, si una persona es restituida en su lugar de habitación antes de un desplazamiento forzado, pero aún existen dinámicas en el marco del conflicto armado, el resultado hacia futuro no es sostenible. Es por tanto necesaria la promoción de acciones en vía de garantizar la no repetición.

En términos generales, mientras la verdad, la justicia y la reparación en un contexto de justicia transicional miran al pasado, las garantías de no repetición están dirigidas al futuro. De manera particular, a prevenir que nuevos conflictos emerjan, a través de un ataque primordial a las causas estructurales de los mismos. Así, las garantías de no repetición pueden ser entendidas como el día después de mañana de los acuerdos de paz: el blindaje que impide el resurgimiento de la violencia una vez se desmovilizan los grupos armados. Dicho concepto tiene origen en el derecho internacional y poco a poco ha ido evolucionando y adquiriendo características propias. (Dajer, 2017, p. 60)

Lo anterior se refuerza en lo que, durante el 2015, estados miembros de naciones unidas asumieron como agenda internacional para la superación de barreras de desarrollo y objetivos comunes a través de la agenda de cumplimiento al año 2030. Esto se conoce como, los objetivos de desarrollo sostenible, para el país, se comprende el concepto de desarrollo sostenible, “como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Cátedra de la Paz, 2015, p. 3).

Los Estados Miembros de la ONU aprobaron la Agenda 2030 por entero y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que trajo consigo una gran responsabilidad tanto de lograr alcanzar las metas propuestas como de realizar su respectivo monitoreo:

Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, objetivo 2: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible, objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades, objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, objetivo 6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos, objetivo 7: Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos, objetivo 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenido, el pleno empleo productivo y el trabajo decente para todos, objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación, objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países, objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, objetivo 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, objetivo 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, objetivo 14: Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible, objetivo 15: Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras

y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica, objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles, objetivo 17: Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. (Sostenible, D. 1986, p. 2).

Colombia es un país que considera históricamente que los tratados internacionales cuentan con ruta de cumplimiento de al menos algunos estándares; sin embargo, cada uno de estos 17 componentes deberán apropiarse desde los territorios y su legitimación permitirá generar sostenibilidad en el tiempo del bienestar común.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) “contienen la agenda global más ambiciosa aprobada por la comunidad internacional para movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes. Si bien se proponen luchar contra la pobreza extrema, integran y equilibran tres dimensiones esenciales del desarrollo sostenible como son la económica, la social y la ambiental, proporcionando una valiosa hoja de ruta para articular la formulación de políticas mundiales” (Gil, C. G., 2018, p. 107).

Como se observa, los tratados internacionales posibilitan que los estados, como el colombiano brinden garantías y se vean obligados a desarrollar programas de restablecimiento de derechos para las poblaciones y especialmente las más vulnerables del territorio nacional.

Las iniciativas formuladas insisten en la reflexión y toma de posición crítica de los estudiantes universitarios en la búsqueda de soluciones alternativas a partir del proceso de enseñanza aprendizaje pedagógico desarrollado por la estrategia pedagógica.

Como magíster en pedagogía, los componentes formativos impulsan la integración de elementos educativos críticos constructivos que transforman al sujeto en un líder representante de entornos comunitarios que, a partir de los intercambios en perspectiva de paz, aporte a la construcción de bienestar colectivo e impulse iniciativas de paz en su comunidad.

Como se formula los resultados investigativos documentales, éstos serán articulados y se verán reflejados conceptualmente en los propósitos investigativos que se adecuan a consolidar una propuesta de syllabus, a través de la fundamentación conceptual, compuesta en el segundo objetivo y la formulación de la investigación en el tercer y propósito que consolida y está presente en el mismo la estrategia de enseñanza aprendizaje.

| <i>I. DATOS GENERALES DEL CURSO</i> | | | | | |
|---|---|--|----|---|----|
| Facultad | Educación | | | | |
| Programa | XXXXXXXXXXXXXXXX | | | | |
| Modalidad | Híbrida | | | | |
| Área | Institucional | | | | |
| Componente | Justicia Transicional | | | | |
| Resultados de Aprendizaje del programa (RAP) | <p>Planifica, regula y valora el aprendizaje en perspectiva de justicia transicional</p> <p>Conoce las dificultades de aprendizaje en perspectiva de justicia transicional</p> <p>Distingue entre estudiar para actualizarse en perspectiva de justicia transicional, paz y paz territorial</p> <p>Relaciona su aprendizaje para la enseñanza en perspectiva de justicia transicional y paz territorial</p> <p>Dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos en perspectiva de justicia transicional y paz territorial</p> | | | | |
| Curso | Derechos humanos, paz, paz territorial y justicia transicional | | | | |
| Periodo Académico | XXXX-X | | | | |
| No. de Créditos | X | HTP (Horas de Trabajo Presencial) | XX | HTI (Horas de Trabajo Independiente) | XX |

2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO (RAC- Se puede elaborar al menos uno o dependiendo del número de créditos o unidades de aprendizaje, que contribuya con el RAP y responda a lo cognitivo y socioemocional)

RAC1. Planifica, regula, valora, conoce las dificultades, distingue entre estudiar para actualizarse y relaciona su aprendizaje para la enseñanza de la justicia transicional y la paz territorial.

| 3. UNIDADES DE APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS | | | | |
|--|---------------------|--------------------|---|---|
| UNIDADES DE APRENDIZAJE | HTP/ SIN | HTI/ AS | ACTIVIDADES DE DOCENCIA | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE |
| Derechos humanos y derecho internacional humanitario | X | X | Suscitar un clima de confianza Sensibilizar frente al proceso de enseñanza aprendizaje Utilizar preguntas orientadoras en la discusión Desarrollar actividades como, lectura analítica, reflexión del contexto, crítica analítica situacional y/o casos de la región | Planifica, regula y valora el aprendizaje Conoce las dificultades de aprendizaje |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Educación para la paz y la paz territorial | X | X | <p>Compartir reflexiones</p> <p>Valorar los resultados y recomendaciones a los ajustes</p> <p>Planifica, regula y valora su enseñanza</p> <p>Integra la enseñanza de estrategias</p> | <p>Distingue entre estudiar para actualizarse</p> <p>Relaciona su aprendizaje para la enseñanza</p> |
| Justicia Transicional | X | X | <p>Relaciona lo que enseña y como lo enseña</p> <p>Reflexiona con sus estudiantes sobre los procesos y decisiones que toman cuando aprenden</p> <p>Valora la utilización de estrategias</p> | <p>Dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos</p> |
| Total, horas de trabajo académico | X | X | XX | |

| 4. MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO | | | |
|---|---|--|---|
| NIVEL DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE | RAC | EVIDENCIA – PRODUCTO | CRITERIO DE EVALUACIÓN |
| Aprestamiento (conocimientos previos y Comprensión) | Planifica, regula, valora, conoce las dificultades, distingue entre estudiar para actualizarse y relaciona su aprendizaje para la enseñanza de la justicia transicional y la paz territorial. | Control de lectura, (mapa conceptual, diapositivas e instrumentos audiovisuales). Encuentros lúdicos de intercambio de experiencias. Foros temáticos Grupos focales Juego de roles | 1. Comprensión, redacción, claridad, coherencia frente a la lectura. 2. Argumentación 3. Claridad conceptual de las propuestas. 4. Presentación (formal) 5. Sustentación 6. Redacción, coherencia, claridad conceptual 7. Análisis crítico de las temáticas analizadas 8. Cine foro y conversatorio grupal 9. Taller grupal |

| 5. BIBLIOGRAFÍA | |
|--|---|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
| Derechos humanos y derecho internacional humanitario | Ávila S. R., La Utopía del oprimido. editorial AKAL Alexy Robert. La internacionalización de los derechos humanos en el Estado constitucional democrático. Traducción de María Añños. Philosophie der Menschenrechte. Ed.G. Lohmann. 1998 Human Rights Background. https://www.theadvocatesforhumanrights.org/uploads/ch_2_2.pdf |

| | |
|--|--|
| | <p>Comité Internacional de la Cruz Roja. Normas fundamentales de los convenios de Ginebra y de sus protocolos adicionales. Ginebra, 1983. Disponible en: www.cicr.org</p> <p>Material en Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1PxqhU-1z85NtUElwhicZXbXbuszvnq2Z</p> <p>Pallares Bossa, Jorge. (2002). Aspectos Internacionales de la Constitución Política. Ediciones Doctrina y Ley, Bogotá.</p> <p>Pastor R., José Antonio y Acosta A., Paola Andrea. (2014). Sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Universidad Externado de Colombia, Instituto de Estudios Constitucionales Carlos Restrepo Piedrahíta Temas de Derecho Público No. 90, Bogotá.</p> <p>Rey Cantor, Ernesto y Rey Anaya, Ángela M. (2008). Medidas provisionales y medidas cautelares en el sistema interamericano de derechos humanos. UNAM, Temis, IIDH. Segunda edición. Bogotá, D.C.</p> |
| <p>Educación para la paz y paz territorial</p> | <p>Andersson, I., Hinge, H. & Messina, C. (2011). Peace education. Londres: Metropolitan University</p> <p>Araujo-Garduño Maierla, Salazar-Mastache Irma Isabel. (2021) Paz integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria</p> <p>Arenas-Tarazona, D. Y. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6(2), 50-54.</p> <p>Artavia Medrano, A., (2015). Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una cultura de paz. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (70), 97-112.</p> <p>Bajaj, M. (2008). Introduction. En M. Bajaj (Ed.), Encyclopedia of Peace Education (pp. 1-11). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing</p> <p>Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. Revista Ciudad Paz-ando, 10.1, 100-110</p> <p>Burnley, Jen. (1999) "Conflicto". Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula, compilado por David Hicks, 73- 92. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Morata.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Estrategias didácticas apoyadas en Tecnología. Obtenido de la Universidad Autónoma Metropolitana: http://virtuami.izt.uam.mx/e-Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje.pdf.</p> <p>Decreto Ley 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015.</p> <p>Sánchez Cardona, Mariela Inés. (2017). “Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el postconflicto en Colombia”. En Justicia Constitucional, t. I. Coordinado por Ruth Carolina Blanco, compilado por María Constanza Ballesteros Moreno, 199-222. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, Universidad Santo Tomás.</p> |
| <p>Justicia Transicional</p> | <p>“Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, firmado a los 24 días del mes de noviembre de 2016 en Bogotá, Colombia; por Juan Manuel Santos Calderón, presidente de la República de Colombia; Timoleón Jiménez, comandante del Estado Mayor Central de las Farc-Ep. Bogotá: 24 de nov. de 2016.</p> <p>Cáceres-Mendoza, E. (2013). Justicia transicional y derecho a la reparación integral. Aproximación al caso colombiano.</p> <p>Gómez, C. D. (Ed.). (2010). Tareas Pendientes propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia. Centro Internacional para la Justicia Transicional ICTJ.</p> <p>González Chavarría, A. (2010). Justicia transicional y reparación a las víctimas en Colombia. Revista mexicana de sociología, 72(4), 629-658.</p> <p>Hernández Arteaga, Isabel, José Alberto Luna Hernández y Martha Cecilia Cadena Chala, “Cultura de paz: una construcción desde la educación”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, n.º 28 (2017): 149-172.</p> <p>Instituto Capaz. Dinámicas territoriales de la violencia y del conflicto armado antes y después del acuerdo de paz con las FARC-EP. Estudio de caso: municipio de Tumaco, Nariño, consultado el 15 de abril de 2020, pág. 17. Disponible en internet: https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2018/11/Capaz-7-baja.pdf</p> <p>Rincón, T., & Covelli, T. R. (2010). Verdad, justicia y reparación: la justicia de la justicia transicional. Universidad del Rosario.</p> |

3. Conclusiones

La estrategia microcurricular contempla elementos teórico conceptuales ligados a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, su importancia desde una actitud resiliente en perspectiva de implementación del posacuerdo de paz, con enfoque de paz territorial, en el marco de una justicia transicional.

La estructura conceptual infiere las comprensiones en torno a conceptos conocidos y desarrollados en la vida profesional del investigador, así como desde las dinámicas profesionales propias del mismo, que intentan concebir y dilucidar a los lectores para que se asuma una posterior estrategia microcurricular pedagógica para la paz territorial, en la Universidad Mariana, en el Departamento de Nariño.

Los componentes metodológicos dan luces del abordaje del análisis que se presenta, desde la investigación cualitativa documental, se consideran enfoques, tipos de investigación e instrumentos ligados a la rigurosidad del análisis documental para la consideración de la estrategia de formación para la paz territorial.

Los elementos encontrados, hacen parte de la investigación teórica que se definió en el presente documento, posibilitaron localizar las dinámicas para la creación y activación permanente de la estrategia de enseñanza aprendizaje microcurricular para la promoción de prácticas sostenibles de paz territorial, en perspectiva de la justicia transicional.

Durante la implementación metodológica documental, fue clave el encontrar hallazgos referidos a macrocategorías inmersas en el paso a paso formulado en los objetivos específicos de la presente investigación.

Los antecedentes, junto con las comprensiones teóricas enfatizaron, las características de la justicia transicional, la pedagogía y enfocaron la apuesta conceptual del autor, para referirnos a la paz territorial; la cual reconoce las experiencias significativas de paz resilientes desde los territorios y experiencias de las y los jóvenes universitarios.

La identificación de las categorías direccionó el análisis e interpretación de los resultados en la presente investigación, nutriendo los componentes de posicionamiento de la estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño.

La estrategia microcurricular asume, las estrategias de enseñanza aprendizaje para la promoción de prácticas sostenibles de paz territorial, con formas descritas en la propuesta investigativa y syllabus.

Se formuló un syllabus, nutrido por componentes y conceptos que vinculan características de formación en perspectiva de justicia transicional y paz territorial; los contenidos reflexionan de manera alternativa en los contextos educativos desde la paz territorial y la resiliencia de los actores.

Son componentes de la estrategia microcurricular, la planeación, ejecución, valoración y la retroalimentación, vinculados entre sí intencionalmente, debido a que son pasos ligados unos con otros; asumen los cambios del entorno y las temáticas desde la estructuración que brinde el docente y vincula permanentemente la perspectiva estudiantil, el contexto y las dinámicas regionales, profundizando la vigencia en el tiempo del planteamiento pedagógico.

Las características de la estrategia están compuestas por, el objeto de estudio, las preguntas problema, los temas, las estrategias (cognitivas y metacognitivas) y los roles (docente/tutor - estudiante); definidas a partir de la consolidación teórico conceptual de las experiencias comparadas, así como la exigibilidad expuesta en documentos de organismos internacionales que obligan a los países al cumplimiento de esos estándares firmados en los acuerdos, así como de la revisión de los aspectos pedagógicos pertinentes para educadores y educandos.

Los conceptos formulados y pretensiones pedagógicas, insisten por la reflexión y toma de posición crítica de los estudiantes universitarios en la búsqueda de soluciones alternativas a partir del proceso de enseñanza aprendizaje pedagógico desarrollado por la estrategia pedagógica

microcurricular, para la promoción de prácticas sostenibles de paz territorial en la Universidad Mariana.

El syllabus comprende competencias y resultados de aprendizaje acerca de la paz territorial y la justicia transicional, con métodos dialógicos, contenidos que movilizan la inteligencia emocional, la resiliencia y los intercambios que inciden a la transformación personal y actitudinal frente a los entornos comunitarios.

La apuesta investigativa asume la posición significativa que ampara la paz territorial; es decir, que resultado de la investigación el autor reconoce la importancia de la paz territorial como concepto y práctica de fortalecimiento pedagógico en el contexto universitario; ya que se concibe desde y para los contextos y estudiantes.

La Maestría en Pedagogía promovió elementos conceptuales que nutrieron la formación disciplinar como maestrante, de la misma forma calificó las formas de análisis y proposiciones pedagógicas que fortalecen la educación, en esta oportunidad, para la Universidad Mariana y hacia otros contextos de la vida profesional.

La maestría en pedagogía brindó herramientas conceptuales para la estructuración para la estrategia pedagógica microcurricular, además de los elementos para el análisis y definición de una investigación rigurosa con elementos novedosos que posibilitaron generar nuevo conocimiento para la educación.

La Maestría en Pedagogía permitió fundamentar la estructura conceptual de la presente investigación, así como la cualificación documental rigurosa y del profesional a cargo de la misma; aportando las formas y conceptualizaciones afirmativas adecuadas para contextos educativos como los de la Universidad Mariana en el Departamento de Nariño.

4. Recomendaciones

Las apuestas académicas de la presente investigación insisten por la necesidad de generar la publicación académica de la opción de grado como maestrante en pedagogía y que contribuya a la generación de conocimiento y su replicabilidad en espacios académicos que debatan el componente educativo y del rol de este mismo en procesos de paz y paz territorial.

La visibilización lleva implícita la necesidad de insistir no sólo por la replicabilidad magistral, sino por la vivencial de los procesos en perspectiva de justicia transicional, hacia la paz territorial; lo anterior, debido a que son relevantes las experiencias de las y los estudiantes universitarios en el reconocimiento de los conceptos y el aporte de cada uno hacía sus propios territorios.

Continuar estudios sobre la necesidad de visibilizar, apropiar y replicar permanentemente estrategias formativas pedagógicas en perspectiva de justicia transicional y paz territorial, fortalecen no sólo la memoria, sino la práctica sostenible de espacios de convivencia proactivos, así como el reconocimiento de la importancia de la memoria y reducir la repetición de problemáticas negativas en el país.

La Maestría en Pedagogía debe abrir más espacios para la reflexión pedagógica de la formación, cuestionarse en torno al rol en el contexto y los aportes al interior y fuera del aula, así como las transformaciones de la educación en contextos como los del departamento de Nariño.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación Research Method. Daena: International Journal of Good Conscience. 9(3)195-204. Diciembre 2014. ISSN 1870-557X
- “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, firmado a los 24 días del mes de noviembre de 2016 en Bogotá, Colombia; por Juan Manuel Santos Calderón, presidente de la República de Colombia; Timoleón Jiménez, comandante del Estado Mayor Central de las Farc-Ep. Bogotá: 24 de nov. de 2016.
- Aguilar Barreto, A., & Barbosa Monsalvecandydeafricano@hotmail.com, C. S. (2015). Justicia Transicional y Educación: Prácticas Profesionales y Responsabilidad Social en la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar en la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar. Mundo FESC, 5(9), 69–78. Recuperado a partir de <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/61>
- Aguilar, M. G. N. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Trejo García, C. Átala, Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (2014). La investigación cualitativa. XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>
- Andersson, I., Hinge, H. & Messina, C. (2011). Peace education. Londres: Metropolitan University.
- Angel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estud. filos, 7-7.
- Araoz, E. G. E., & Uchasara, H. J. M. (2020). Bienestar psicológico y resiliencia en estudiantes de educación superior pedagógica. Apuntes universitarios, 10(4), 56-68.

- Araujo-Garduño Maierla, Salazar-Mastache Irma Isabel. (2021) Paz integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria.
- Arenas-Tarazona, D. Y. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(2), 50-54.
- Arévalo, R. S. (2021). Eficiencia en la ejecución de proyectos de inversión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1726-1739.
- Artavia Medrano, A., (2015). Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una cultura de paz. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (70), 97-112.
- Bajaj, M. (2008). Introduction. En M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 1-11). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing
- Barahona, R., Gratacós, J., y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10.1, 100-110
- Beltrán, LL. (1998) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Bianchi, L. V. (2003). Procesamiento de información y familiaridad de marca. *Análisis: Quaderns de comunicació i cultura*, (30), 225-240.

Boaventura de Sousa Santos (2007), *La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (Bolivia: cides-umsa, asdi y Plural editores, 2007, 4.a ed. en castellano)

Burnley, Jen. (1999) “*Conflicto*”. *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, compilado por David Hicks, 73- 92. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Morata.

Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. *Estrategias didácticas apoyadas en Tecnología. Obtenido de la Universidad Autónoma Metropolitana: [http://virtuami. izt. uam. mx/e-Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje. pdf](http://virtuami.izt.uam.mx/e-Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje.pdf).*

Cáceres-Mendoza, E. (2013). Justicia transicional y derecho a la reparación integral. Aproximación al caso colombiano.

Casos, A. D. F. Y. y Convivencia Pacífica.

Cauas, Daniel. “Definición de las variables, enfoques y tipo de investigación”. Bogotá: Biblioteca electrónica Universitaria. (2015). <https://scholar.google.com/scholar?hl=es&assdt=0%2C5&q=nivel+descriptivo+de+investigaci%C3%B3n&oq=ni> (Consultado el 15 de Marzo de 2020)

Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.

Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), Derecho internacional humanitario. Guía práctica para los parlamentarios n.º 25, Enero 2018, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5b7201ad4.html> [Accesado el 22 Julio 2023]

Congreso de la República de Colombia. Constitución Política de Colombia, actualizada con los actos legislativos a 2013 (Bogotá: Edición especial preparada por el Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa-cendoj).

Constitución Política de Colombia de 1991. Actualizada con los actos legislativos a 2013. Bogotá: Edición especial preparada por el Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa-cendoj.

Coronado, J. L., & Pírela, R. A. V. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3).

Cortina, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. España: Paidós, 2017.

Chernick, MW (1996). Introducción. Aprender del pasado: breve historia de los procesos de paz en Colombia (1982-1996). *Colombia Internacional*, 4-8.

Dajer, D. (2017). Las garantías de no repetición en el acuerdo final: ¿El día después de mañana de la justicia transicional en Colombia? *Cuadernos de estrategia*, (189), 53-90.

Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.

Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.

Decreto Ley 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015.

Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial sobre las zonas de frontera. Consultado el 15 de abril de 2020, pág. 55. Disponible en internet: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10953.pdf>

de Gottifred, A. M. N., & de Campagna, L. A. E. (1997). ¿Es la Evaluación de Proyectos generadora de decisiones en el sector educación? Cuadernos de Humanidades, (9).

del Rincón Igea, B. (2016). Resiliencia y educación social. Revista Ibero-americana de Educação, 70(2), 79-94.

Díaz Bordenave, J., & Martins Pereira, A. (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*.

Dulzaides Iglesias, María Elinor, & Molina Gómez, Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED, 12(2), 1. Recuperado en 24 de noviembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.

Enríquez Villota, M. F. (2015). El acoso escolar.

Freire, Paulo (1973). «Introducción». Siglo XXI, ed. Pedagogía del oprimido.

Freire, P. (1986). La educación como práctica de la libertad (35a. ed. --.). México: Siglo XXI.

Frida, A.B. & Hernández, R. G. (1999). "Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo". McGraw-Hill, México.

Galtung, Johan. "Colombia: una perspectiva Transcend". En *Estado y ciudadanía para la paz*, investigadores Laura Camila Ramírez Bonilla et al, 101-105. Bogotá: Observatorio de Construcción de Paz, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano; Fondo para la Sociedad Civil por la Paz la Democracia y los Derechos Humanos, Serie documentos para la paz, 2011.

- Galtung, Johan. *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: International Peace Research Institute (prio), London, sage Publications, 1996.
- Galtung, Johan. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, traducido por Teresa Toda. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz, 1998.
- García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista colombiana de educación*, (79), 135-170.
- Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140(1), 107-118.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Gómez, C. D. (Ed.). (2010). *Tareas Pendientes propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*. Centro Internacional para la Justicia Transicional ICTJ.
- Gómez-Velásquez, Alejandro, & Correa-Saavedra, Julián. (2015). ¿Sobredimensión de la tensión entre justicia y paz? Reflexiones sobre justicia transicional, justicia penal y justicia restaurativa en Colombia. *Derecho Internacional*, (26), 193-247. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.il15-26.stjp>
- González Agudelo, E. M. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-Pluriversidad*, 13(1), 60–63. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16119>
- González Chavarría, A. (2010). Justicia transicional y reparación a las víctimas en Colombia. *Revista mexicana de sociología*, 72(4), 629-658.

Guerrero Sierra, Hugo Fernando, & Sánchez Sierra, Juan Carlos. (2015). Una "pedagogía de los sentimientos": educación de la autoestima en escenarios de justicia transicional. *Investigación y Desarrollo*, 23 (1), 58-90. <https://doi.org/10.14482/indes.22.2.6615>

Hernández Arteaga, Isabel, José Alberto Luna Hernández y Martha Cecilia Cadena Chala, “*Cultura de paz: una construcción desde la educación*”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 28 (2017): 149-172.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGRAW-HILL

Herrera Flores J. (1985). La participación política en John Rawls y el concepto de participación democrática. *Revista De Las Cortes Generales*, (5), 117-170. <https://doi.org/10.33426/rcg/1985/5/715>

Harris, I. & Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternative*, 21(1).

Hernández Arteaga, Isabel, José Alberto Luna Hernández y Martha Cecilia Cadena Chala, “*Cultura de paz: una construcción desde la educación*”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 28 (2017): 149-172.

Hernández, D. A. (2019). *Nociones de paz: una revisión teórica del concepto*. Ciudad Paz-ando, 12(1), 78-88. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13951>

Instituto Capaz. *Dinámicas territoriales de la violencia y del conflicto armado antes y después del acuerdo de paz con las FARC-EP. Estudio de caso: municipio de Tumaco, Nariño*, consultado el 15 de abril de 2020, pág. 17. Disponible en internet: <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2018/11/Capaz-7-baja.pdf>

Krippendorff, K. (2002). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

Ley de víctimas, Ley 1448 de 2011. Diario oficial del Senado de la república de Colombia, 10 de junio de 2011, (Colombia).

Loyola, C., & Carvajal, A. (2019). Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes. *Revista Estudios en Educación*, 2(3), 67-96.

Magendzo-Kolstrein, Abraham y María Isabel Toledo-Jofré. “*Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*”. *Revista Electrónica Educare* 19, n.o 3 (2015): 1-16, <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/rt/printerFriendly/6864/7037> (20/11/2016)

Maldonado, C. E. R. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-18.

Marroquín Yerovi Marianita. (2013). Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos, una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula. Publicaciones UNIMAR.

Martín, F. J. B., Solana, D. M., & Martín, J. B. (2003). Desarrollo moral en educación física: Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación física y deportes*, (61), 2.

Marrugo, N.; Erazo, J.; Morales, H.; Cáceres, V. & Silvera, A. (2015). Multiculturalismo, derechos humanos y derechos de los indígenas en Colombia. *Práctica de la ablación en las niñas de la tribu Embera Chamí: En Derechos humanos: mujeres, libertad de expresión y multiculturalismo*. (pp. 43-66). Bogotá: Ediciones Ibañez, Sello Editorial Coruniamericana, Editorial Unisabaneta

- Martínez Lirola, María. (2020). Aproximación a la educación basada en los derechos humanos y a la educación para la paz en la educación superior. Actividades prácticas para la enseñanza de la lengua inglesa. *Zona Próxima*, (32), 61-70. Epub May 20, 2021. <https://doi.org/10.14482/zp.32.371.19>
- Martínez Roa, Ómar Gerardo & Burgos Hernández, Pedro Nel. (2014). Ciudadanías comunicativas y construcción de paz: la Agenda de Paz de Nariño. *Signo y Pensamiento*, 33 (65), 32-46. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.cccp>
- Medina, J. M. C., Medina, I. I. S., & Rojas, F. R. (2016). *Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA como estrategia de enseñanza—Aprendizaje Inclusivo y Complementario para los cursos teórico—prácticos. Revista educación en ingeniería*, 11(22), 4-12.
- McGinn, N., & Warwick, D. P. (2006). La planeación educativa: ¿ciencia o política? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(1-2), 153-182.
- Mora-García, J. P. (2019). Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 39–66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135.
- Monereo, C., Castelló, C., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.

Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado, *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos*. Comentario a la Declaración sobre el Derecho y el Deber de los individuos, los grupos y las Instituciones de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (Relatora especial sobre la situación de los defensores de los derechos humanos. Colombia, Guatemala y México, 2014), 148-154.

Newball Grenard Dannie, Chaverra Palacio Justa Isabel. Incidencia de estrategias pedagógicas de formación en la cultura de paz sobre la promoción de la convivencia escolar. Maestría en educación-Modalidad Virtual. Universidad de la Costa CUC. San Andrés islas, Colombia. 2018.

Nussbaum, Martha C. Sin fines de lucro. *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción María Victoria Rodil. Madrid: Katz Editores, 2010. Oxford, Rebecca. ERIC (1994). "Clearinghouse on Languages and Linguistics". Washington DC.

ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Accesado el 12 Abril 2023]

ONU: Asamblea General, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, 16 Diciembre 1966, Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 999, p. 171, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5c92b8584.html> [Accesado el 22 Julio 2023]

Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación médica*, 15(2), 77-78.

Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.

- Peña Vera, Tania, & Pirela Morillo, Johann. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. Recuperado en 31 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es
- Pérez P., T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 7(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Porter, Elisabeth. *Construir la paz. La experiencia y el papel de las mujeres en perspectiva internacional*. Traducido por Diego Luis Sanromán. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau (icip), Edicions Bellaterra, S. L., 2012.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. Nariño Análisis de la Conflictividad, consultado el 22 de enero de 2020, pág. 5. Disponible en internet: https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Nari%C3%B1o%20PDF.pdf
- Quintana, A. (1996). Un Modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas. *Revista peruana de psicología*, 1(1), 7-25.
- Quintero Timaná, D. A. (2020). Formación docente en educación para la paz, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz - Nariño. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 77–103. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.73>
- Rayo, J. T. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Redprodepaz. Informe Nariño. Consultado el 15 de abril de 2020. Disponible en internet: <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-NARI%C3%91O-REDPRODEPAZ-Y-PAZ-Y-RECONCILIACI%C3%93N.pdf>

- Rincón, T., & Covelli, T. R. (2010). Verdad, justicia y reparación: la justicia transicional. Universidad del Rosario.
- Rodríguez, C. (2011). Tipos o Clases de Fichas bibliográficas. Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Recuperado de: [https://www. didacticamultimedia. com/registro/espanol/6/documentos/FICHAS. pdf](https://www.didacticamultimedia.com/registro/espanol/6/documentos/FICHAS.pdf).
- Ruano Jiménez, Alba Jakeline. (2019). Sociedad en movimiento, tejiendo paz territorial en Nariño. *Sociedad y Economía*, (36), 123-138. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7459>
- Rueda Beltrán, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6.
- Ruiz Rodríguez Mayra & Meras Gracia Emilio, tomado del artículo: *Estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, Universidad central Marta Abreu de las villas Cuba
- Salomon, G., y Cairns, E. (Eds.) (2010). *Handboook on Peace Education*. New York: Taylor & Francis, Psychology Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211
- Sánchez Cardona, Mariela Inés. *“Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el postconficto en Colombia”*. En *Justicia Constitucional*, t. I. Coordinado por Ruth Carolina Blanco, compilado por María Constanza Ballesteros Moreno, 199-222. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, Universidad Santo Tomás, 2017.

Sánchez, O., 10 de agosto de 2022. La escuela abraza la verdad. Comisión de la verdad. Recuperado el 24 de julio de 2023 de <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad>

Santiago, Á. W., Castillo, M. C., & Morales, D. L. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios*, (26), 27-38.

Sapag Chain, N., Sapag Chain, R., & Sapag, J. M. (2014). *Preparación y evaluación de proyectos*. Mc Graw Hill educación.

Serrano, J. M., Pons, R. M., González-Herrero, M. E., y Calvo Llena, M. T. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Murcia: Editum.

Sierra, C. A. S., Bustamante, E. M. G., & Morales, J. D. C. J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281.

Sierra, J. C. S. Educación, justicia y orden social: una mirada histórica a los retos de la justicia transicional en el posacuerdo. *Del plebiscito a la paz*, 93.

Sierra, J. R. (2018). Colombia, de la guerra a la paz. Reflexiones tras el Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC-EP: presentación. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 20(39), 313-316.

Sirpa Quisbert, J. F. La ejecución de los proyectos del presupuesto de inversión pública en el sector educación del municipio de La Paz. 1998-2019 (Doctoral dissertation).

Sirvent, M. L. T., Coutiño, G. L., & Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.

- Sostenible, D. (1986). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Food and Agriculture Organization: Rome, Italy.
- Tenutto, M. (2004). *Escuela para maestros: Enciclopedia de pedagogía práctica* (1a. ed. --.). Montevideo, Uruguay: Cadiex International: Buenos Aires, Argentina: Círculo Latino Austral.
- Torres Martínez, F. J., Torres Vega, N., & Ramírez Figueroa, L. A. (2021). Contribuciones de las facultades de educación y ciencias agrícolas de la Universidad de Nariño, para la generación de acciones de paz y el desarrollo regional. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 41–53. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1346>
- Torres, V. L. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social/Education and resilience: wings of social change. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2).
- Torres Vega, N., Torres Martínez, F. J., & Mesa Manosalva, E. G. (2020). Estrategias para construir la paz en la región: contribuciones de la facultad de educación de la Universidad de Nariño. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 88–101. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1004>
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas – UARIV. RNI. 2019.
- Unesco (1996). *Declaratoria de la Cátedra Unesco para la Paz*. San José: Unesco. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu>
- Unesco. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Conferencia General 29.^a reunión, París 1997. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001100/110027s.pdf>. (18/11//2016).
- Universidad católica de Pereira. *Presentación Maestría en Memoria y Escenarios Transicionales*. (5 de octubre de 2023). <https://www.ucm.edu.co/programa/maestria-en-memoria-y-escenarios-transicionales/>

Universidad de Los Andes. Presentación Maestría en Justicia Transicional (5 de octubre de 2023).
<https://www.uexternado.edu.co/programa/derecho/maestria-justicia-transicional/>

Universidad Mariana. Reglamento General aprobado por el Consejo Directivo de la Universidad Mariana mediante el Acuerdo 001 del 31 de enero de 2023.

Vallejo, R., & de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 7(4), 117-133.

Valdivieso Collazos, A. M. (2012). La justicia transicional en Colombia: Los estándares internacionales de derechos humanos y derecho internacional humanitario en la política de Santos. *Papel político*, 17(2), 621-653.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos*. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.

Vizoso Gómez, C. M. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Wilian M. Peralta. (2015). *El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje*. Revista Vinculando. <https://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html>

Zúñiga, Miryan E., Rocío Gómez Z. (2008) *Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: nuevos escenarios de la educación popular*. Universidad del Valle.

Anexos

Anexo A. *Cuadro de categorización y análisis*

| Categorías de Análisis | Definición Conceptual | Definición Operacional | Categorías de Análisis | Subcategorías de Análisis |
|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Categoría A. | | | | |
| Categoría B. | | | | |

Anexo B. Ficha Bibliográfica

| Ficha bibliográfica | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | |
| Autores: | |
| Año: | |
| Editorial: | |
| Localización o URL: | |
| Número de páginas: | |
| Ciudad: | |
| Palabras claves: | |
| Resumen: | |
| Metodología: | |
| Resultados: | |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | |

Anexo C. Juicio experto

JUICIO DE EXPERTOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

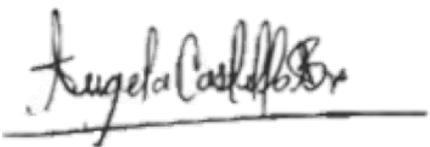
Título investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño

Investigador (a): Mario Rigoberto Moreno Muñoz

Instrumentos a evaluar:

| Ítem | Criterios a evaluar | Si | No |
|------|---|----|----|
| 1 | Los instrumentos tienen claridad en la redacción | X | |
| 2 | Las preguntas están expresadas con precisión | X | |
| 3 | Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo) | X | |
| 4 | El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información | X | |
| 5 | Considera que se debe modificar alguna pregunta | | X |
| 6 | Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación | X | |
| 7 | El lenguaje es adecuado con el nivel de información | X | |

| Instrumento | Aplicable | No aplicable |
|--|-----------|--------------|
| Ficha bibliográfica | X | |
| <p>Observaciones del experto: Una vez revisado el documento “ficha bibliográfica” presentado por el profesional Mario Rigoberto Moreno y con el cual se pretende avanzar en la investigación denominada: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño. La ficha bibliográfica pretende consolidar y analizar las temáticas en torno a la existencia de estrategias de paz y los contenidos de las mismas, teniendo en cuenta las perspectivas contemporáneas y tendencias actuales de los procesos de posconflicto.</p> | | |

| | | |
|--|---------------------------------|---|
| <p>El instrumento es pertinente con los fines de la investigación y consolida aspectos que le permitirán afianzar el proceso que se formula en los objetivos a desarrollar y propuestas a entregar para la Universidad Mariana desde un ejercicio investigativo de maestría en Pedagogía.</p> | | |
| <p>Validado por: Ángela Castillo Burbano CphD. Desarrollo territorial. Maestría en Ciencias Sociales con mención en desarrollo local y territorial - Docente Departamento de Economía Universidad de Nariño - Docente medio tiempo Universidad Cooperativa de Colombia.</p> | <p>CC.</p> | <p>1.085.264.169</p> |
| <p>Firma:</p>  | <p>Teléfono: 3154341694</p> | <p>e-mail: ancastillo@flacso.edu.ec</p> |

Anexo D. Juicio experto

JUICIO DE EXPERTOS

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Título investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño

Investigador (a): Mario Rigoberto Moreno Muñoz

Instrumentos a evaluar:

| Ítem | Criterios a evaluar | Si | No |
|------|---|----|----|
| 1 | Los instrumentos tienen claridad en la redacción | x | |
| 2 | Las preguntas están expresadas con precisión | x | |
| 3 | Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo) | x | |
| 4 | El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información | x | |
| 5 | Considera que se debe modificar alguna pregunta | | x |
| 6 | Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación | x | |
| 7 | El lenguaje es adecuado con el nivel de información | x | |

| Instrumento | Aplicable | No aplicabe |
|---|-----------|-------------|
| Una vez revisado el documento “ficha bibliográfica” presentado por el profesional Mario Rigoberto Moreno y con el cual se pretende avanzar en la investigación denominada: <i>Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño</i> . Es un instrumento adecuado que permite un ejercicio de revisión bibliográfica que permite al investigador ordenar de manera coherente frente a las categorías de análisis que se propone el investigador. De la misma manera aporta significativamente a un proceso ordenado de clasificación de fuentes bibliográficas siendo accesible a una documentación específica de tema tratado. | Si | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Y por último contiene los tres elementos que debe tener, a mi manera de ver, un instrumento de investigación, fácil de manejar, coherente con el tema de indagación y aporta en la sistematización de la información.</p> | | |
| <p>Observaciones del experto: puede servir de ejemplo para otros procesos investigativos que se puedan realizar en adelante.</p> | | |
| <p>Validado por:</p> <p>Ronald Mauricio Urbina Ibarra Maestría en desarrollo territorial rural</p> <p>- Docente programa de Sociología, Universidad de Nariño</p> | <p>CC. 98326754</p> | |
| <p>Firma:</p>  | <p>Teléfono: 3177236502</p> | <p>e-mail: ronaldcronopio@gmail.com</p> |

Anexo E. Fichas bibliográficas

Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos, una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula. Publicaciones |
| Autores: | Marroquín Yerovi Marianita. |
| Año: | 2013 |
| Editorial: | UNIMAR. |
| Localización o URL: | Impreso – Biblioteca Personal |
| Número de páginas: | 264 |
| Ciudad: | Pasto |
| Palabras claves: | Metacognición, estrategias de aprendizaje, educación superior |
| Resumen: | Pone de relieve a la pedagogía y la investigación como el resultado de todo un conjunto de conceptos, conciencia y experiencia en al área de la psicopedagogía, siendo estos factores esenciales. |
| Metodología: | Documental – Hermenéutica |
| Resultados: | Pone en discusión los componentes de la metacognición, la formación y la experiencia educativa como forma de reconocimiento de la formación en estudiantes de la Universidad Mariana. El libro es el cumulo de la tesis doctoral de la hermana franciscana; considera, a partir de ejercicios prácticos, la comprobación de los componentes de la estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje. |
| Observaciones: | Sustenta elementos de análisis a partir de los resultados del trabajo de doctorado de la autora y se extraen componente inmersos en la estrategia de enseñanza – aprendizaje. |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Las estrategias..., “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas se constituyen en elementos subordinados a la utilización de estrategias”.</p> <p>El segundo ítem en proposición, de acuerdo a lo planteado por la Dra. Marianita Marroquín Yerovi h.f.m.i. (2013), prevé la inclusión de un ciclo de implementación que contempla con constante diálogo y retroalimentación desde los sectores y aprendizajes conceptuales que se nutren a partir de las dinámicas del contexto local.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis, S.A. |
| Autores: | Jesús Beltrán Llera |
| Año: | 1998 |
| Editorial: | Universidad Complutense de Madrid |
| Localización o URL: | https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220235A/17686 |
| Número de páginas: | 20 |
| Ciudad: | Madrid |
| Palabras claves: | Aprendizaje, Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje |
| Resumen: | Las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los constructos psicológicos que mayor aceptación ha tenido en las últimas décadas por parte de los expertos. A pesar de los numerosos artículos que han aparecido en las revistas de mayor tirada, siguen latentes muchos de los interrogantes inicialmente planteados. El artículo trata de responder a algunos de ellos, especialmente aquellos que hacen referencia a la naturaleza, necesidad, diagnóstico y enseñanza de las estrategias. Asimismo, se hace énfasis en la contribución de las estrategias a la construcción del conocimiento y en la necesidad de crear en el alumno, junto a las estrategias o capacidades, las disposiciones positivas que potencien esa supuesta capacidad. |

| | |
|--|--|
| | El artículo termina revisando los resultados de la investigación sobre la eficacia de los programas de intervención estratégica. |
| Metodología: | Paradigmas de aprendizaje, CI o la inteligencia, aprendizaje cognitivo, postulados de la teoría vygotskyana. |
| Resultados: | La instrucción como ejecución asistida, compuesta de cuatro estadios y elaborada por los neo-vygotskyanos. El objetivo de la psicología cognitiva, enfocada en el procesamiento de la información, reside en aprender a aprender, aprender a pensar. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Este libro contiene tres partes, I. Aspectos generales del aprendizaje, II. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje; III. Aprender a aprender. Además de una extensa bibliografía actualizada que incluye las obras y artículos científicos más significativos en el campo de la psicología cognitiva aplicada a la disciplina conocida como psicología de la educación. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles educativos, 33(131), 3-6. |
| Autores: | Mario Rueda Beltrán |
| Año: | 2011 |
| Editorial: | Revista Perfiles Educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación |
| Localización o URL: | Digital – Biblioteca Personal |
| Número de páginas: | 5 |
| Ciudad: | Distrito Federal, México |
| Palabras claves: | Planeación educativa, organización educativa, sistema educativo. |

| | |
|---|--|
| <p>Resumen:</p> | <p>En esta ocasión compartimos una breve reflexión sobre la planeación educativa, elemento que puede jugar un papel importante en el funcionamiento general del sistema educativo, tanto si se piensa en la programación macro como en el nivel micro, como auxiliar en el desempeño de la labor docente en los escenarios previstos por la organización escolar. En ambos casos se trata de elementos clave a investigar, sobre todo en la perspectiva de comprender mejor desde el diseño hasta la puesta en marcha de la planeación, y de orientar las acciones futuras.</p> |
| <p>Metodología:</p> | <p>En el conjunto de estudios realizados se muestra también que la planeación les sirve a los maestros para adaptar los contenidos y actividades previstos en el currículo al grupo particular de alumnos que tienen a su cargo, y que las revisiones anuales de lo ocurrido los ubican en una perspectiva de mayor certeza sobre los contenidos a cubrir y sobre cómo hacerlo, ya que toman como punto de partida las secuencias y ritmos de enseñanza de la experiencia del ciclo escolar anterior para hacer los ajustes que se requieren.</p> |
| <p>Resultados:</p> | <p>Las evidencias de los estudios estadounidenses dejan constancia de algunas de las distintas modalidades que adoptan los maestros en su interacción con los planes de estudio oficiales y las acciones de planeación que, como ya se dijo, pueden servir para revisar a mediano plazo el currículo, conocer las distintas formas de adaptación del mismo en contextos muy variables, consolidar la seguridad del docente al proporcionarle una guía para su conducción del proceso de enseñanza y contar con elementos para la mejora continua, entre otras. ¿Cuáles son los tipos de planeación de los maestros en contextos latinoamericanos?, ¿cuáles son las funciones que cubren estas acciones de planeación? Los investigadores educativos y los estudiantes en formación en posgrados en educación tienen un tema sugerente a considerar en sus próximas agendas de trabajo.</p> |
| <p>Observaciones:</p> | |
| <p>Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje.</p> | <p>La planeación surge como acción estratégica para un mayor impacto desde la eficiencia de los recursos y hacia los procesos humanos; para este proceso investigativo, este primer paso se convierte en elemento fundamental para el desarrollo del planteamiento pedagógico. Lo anterior reafirma el posicionamiento de la presente investigación, que consolida el paso a paso de una implementación estratégica para futuros profesionales de la Universidad Mariana; en donde se incluyen iniciativas de formación humana que deben tenerse en cuenta y además</p> |

| | |
|--|---|
| - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | profundizar una integralidad en el perfil profesional del futuro profesional. |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La planeación educativa: ¿ciencia o política? |
| Autores: | Noel McGinn - Donald P. Warwick |
| Año: | 2006 |
| Editorial: | Universidad Iberoamericana |
| Localización o URL: | Digital – Biblioteca Personal |
| Número de páginas: | 31 |
| Ciudad: | Distrito Federal, México |
| Palabras claves: | Planeación educativa, ciencia, política. |
| Resumen: | A pesar de que fue recibida con entusiasmo y se difundió por todas partes, la planeación educativa no ha tenido mucho éxito en América Latina. El término “éxito” requiere alguna definición. El sentido más exigente sería el de que, mediante la implantación fiel de un plan (o proceso de planeación) educativo, se ayudara efectivamente a resolver los grandes problemas y eliminar las injusticias que padecen los pueblos latinoamericanos. Si adoptáramos como criterio para juzgar la eficiencia de la planeación educativa cambios radicales en las estructuras económicas y políticas de las naciones de América Latina, tendríamos dificultad en poder señalar casos de éxito. |
| Metodología: | El estudio de caso que presentamos en este trabajo explora el desarrollo de una experiencia “exitosa” de planeación educativa. En este caso, una oficina de planeación educativa no sólo produjo planes que consultaban regularmente, sino que también tuvo un estrecho control de la formulación del presupuesto y de las políticas educativas generales. |
| Resultados: | El análisis que hacemos se basa en extensas entrevistas con una serie de personas que fueron actores en la Reforma y en la planeación educativa. De ellos obtenemos perspectivas interesantes sobre cómo comenzó la planeación educativa en El Salvador, quiénes fueron los actores principales, y el impacto que tuvieron dentro y fuera del Ministerio de Educación; los conflictos que generó dentro de la burocracia, y en qué grado |

| | |
|--|--|
| | se arraigó en la estructura y operación del Ministerio. Hemos omitido los nombres de casi todos los actores entrevistados, debido a la situación por la que atraviesa el país. Donde sea necesario identificamos su papel o puesto en las organizaciones formales e informales importantes en la educación salvadoreña. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Frente al proceso educativo y la planeación. Así como se asume este primer momento, el mismo incluye la vinculación de pasos como el de la ejecución de las propuestas educativas; este paso asume actividades que pueden adecuarse coyunturalmente a las situaciones del aula y contenidos, de acuerdo a los grupos de estudio. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La ejecución de los proyectos del presupuesto de inversión pública en el sector educación del municipio de La Paz. 1998-2019 (Doctoral dissertation). |
| Autores: | Sirpa Quisbert, Jose Fernando |
| Año: | 2022 |
| Editorial: | Universidad Mayor de San Andrés |
| Localización o URL: | https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/27910/T-2676.pdf?sequence=1&isAllowed=y |
| Número de páginas: | 123 |
| Ciudad: | La Paz, Bolivia |
| Palabras claves: | Ejecución de proyectos, presupuesto, inversión pública, educación. |
| Resumen: | La presente investigación científica propone el tema “La ejecución de los proyectos del presupuesto de inversión pública en el sector educación del municipio de la Paz, 2018-2019”, |

| | |
|--|--|
| | refleja el siguiente planteamiento del problema: La ineficiente ejecución de los proyectos de presupuesto de inversión pública en el sector educación del municipio de La Paz, presenta como objetivo general: Demostrar la contribución de la ejecución de los proyectos del presupuesto de inversión pública en el sector educación del municipio de La Paz y la hipótesis del trabajo verifica: “La ineficiente ejecución de los proyectos del presupuesto de inversión pública no contribuye al sector educación del municipio de La Paz”. |
| Metodología: | Método: deductivo Tipo de investigación: relacional, cuantitativo, descriptivo, explicativo y longitudinal. |
| Resultados: | El documento describe la ineficiente ejecución presupuestal de la inversión pública en educación, el presupuesto de inversión pública crece mientras la programación disminuye. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | El presente documento aporta elementos relacionados con la comprensión en torno a la ejecución de proyectos del sector educativo; conceptualiza los aspectos teóricos a considerar para visualizar la etapa de planeación que se consideran durante la investigación. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | ¿Es la evaluación de proyectos generadora de decisiones en el sector educación? |
| Autores: | Ana Maria Navarro de Gottifredi – Lucila Angela Elliott de Campagna |
| Año: | s/f |
| Editorial: | Biblioteca y Hemeroteca de Humanidades de la UNSa. |

| | |
|----------------------------|---|
| Localización o URL: | http://humani.unsa.edu.ar/biblioteca/es-la-evaluacion-de-proyectos-generadora-de-decisiones-en-el-sector-educacion |
| Número de páginas: | 6 |
| Ciudad: | Salta, Argentina |
| Palabras claves: | Evaluación, diseño, proyectos |
| Resumen: | <p>El presente trabajo busca esbozar la historia de la evaluación de proyectos educativos implementados en la Provincia de Salta en los niveles medio y terciario, de dependencia oficial, en el período comprendido entre los años 1980 – 1994.</p> <p>A través del mismo, se intenta establecer una verdadera representación de la realidad en el campo de la evaluación de proyectos educativos, tendiendo a realizar, primeramente, una descripción del estado de situación; en segundo lugar, pretendiendo plantearse “ideas fuerza” que lleven a resignificar conceptos, metodologías y estrategias evaluativas que tengan una incidencia real en la evaluación de proyectos, y por último, procurando plantear diseños adecuados a los contextos y a las situaciones, con el objeto de desmitificar la evaluación y valorarla como factor fundamental para el logro de la calidad de las acciones educativas.</p> |
| Metodología: | <p>Este trabajo posee las características de una investigación evaluativa que procura una explicación de los hechos y tiene la intencionalidad de llegar a la comprensión de los mismos. Su metodología es de carácter cuali-cuantitativo, adaptándose el mismo a las circunstancias y problemas presentados. Se parte de la premisa que distintas situaciones requieren variados métodos de trabajo, por lo tanto, no nos encerramos en una metodología particular, sino que dejamos la apertura suficiente como para adoptar aquel enfoque que sea más conveniente en una situación específica.</p> |
| Resultados: | <p>Esta reticencia tiene que ver, por un lado, con la distorsión del concepto y fines de la evaluación, que es vista como descubridora de errores y sancionadora y no como una herramienta útil para tomar decisiones que contribuyan a modificar, mejorar, rectificar los procesos de implementación de innovaciones educativas a través de la generación de proyectos. Por otro lado, con la escasa importancia que se le da al hecho de conocer la realidad de un proyecto y su contexto. Y, por último, con la baja valoración que tiene el hecho de adoptar resoluciones basadas en datos y argumentaciones validadas científicamente.</p> <p>El encontrarnos con esta realidad, nos hace pensar que parecería que no se ha tomado conciencia que ya no podemos volver atrás, la práctica evaluadora se ha instalado en nuestra sociedad, no podemos utilizar recursos escasos en proyectos que al menos no tengan la posibilidad cierta de ser exitosos y</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>eficientes. Agregado a esto el hecho que si no evaluamos nosotros otros lo harán, a lo mejor sin tomar los recaudos necesarios para encarar un proceso tan delicado como este y con objetivos distintos a los que se podrían tener si la evaluación estuviera contemplada desde el inicio del proceso. No es que estamos cabalgando en una corriente evaluadora, es que estamos convencidas que este es uno de los caminos posibles para emprender con buenas perspectivas proyectos educativos que tiendan al cambio y a la transformación y de evitar experiencias de fracaso que no solamente inciden negativamente en el sector educación, sino en la sociedad en su conjunto.</p> |
| Observaciones: | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Los elementos recabados en el presente documento, permiten identificar elementos a considerar durante la evaluación; ayuda entonces a profundizar temas de las características de seguimiento y valoración a los componentes y estrategias educativas que se implementan en los entornos educativos.</p> |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Nociones de paz: una revisión teórica del concepto |
| Autores: | Diego Ariel Hernández |
| Año: | 2019 |
| Editorial: | Universidad Surcolombiana |
| Localización o URL: | https://doi.org/10.14483/2422278X.13951 |
| Número de páginas: | 10 |
| Ciudad: | Bogotá, Colombia |
| Palabras claves: | Paz, paz imperfecta, paz negativa, paz positiva. |

| | |
|--|--|
| Resumen: | El concepto de paz tiende a usarse cada vez más en el mundo como un concepto coyuntural con el que se acuerda el fin de un conflicto armado, un concepto estructural, ligado a la cultura, inherente al ser humano, sus relaciones y su medio ambiente. Puede definirse con múltiples características y diversos vínculos, puesto que es plural, relativo, polisémico y dinámico; además, es polémico, debido a que se nutre de “paces” y no de “paz”. A mediados del siglo XX se crean centros de investigación y análisis que convierten a la paz en paradigma, por tanto, este artículo presenta unas nociones del concepto de paz que se han venido desarrollando en la investigación. |
| Metodología: | Documental - Hermenéutica |
| Resultados: | Dentro de la historia de los estudios para la paz o investigación para la paz (peace research), los estilos de trabajo de las ciencias sociales planteados por Habermas de acuerdo con los intereses del conocimiento —empírico analíticos, histórico-hermenéuticos y críticos sociales (Vasco, 1989)—, y que son asociados a los estudios propuestos por Galtung —estudios empíricos sobre la paz, estudios críticos sobre la paz, estudios constructivistas sobre la paz (Bautista y Jiménez, 2013)—, existe una relación entre paz negativa, paz positiva y paz imperfecta (incluye paz neutra), que muestra cómo se han desarrollado la historia de la investigación para la paz. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Los componentes en torno al concepto de paz, hacen vital la experiencia documental revisada en el presente documento, ya que se convierten en las columnas base de la reconstrucción teórica que se asume durante la investigación; elementos además necesarios de reflexionar durante la consolidación de la estrategia de enseñanza – aprendizaje y características de la misma en el marco del proceso educativo. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas |

| | |
|------------------------------|---|
| | en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. |
| Autores: | Daily Yurima Arenas-Tarazona |
| Año: | 2018 |
| Editorial: | Universidad Simón Bolívar |
| Localización o URL: | Digital – Biblioteca Personal |
| Número de páginas: | 5 |
| Ciudad: | Cúcuta – Colombia |
| Palabras claves: | Psicología educativa, conducta de la paz, valores, estrategias. |
| Resumen: | En el escenario educativo surgen diferentes tipos de conflictos que relacionan tanto a los estudiantes como a los docentes, es aquí donde la psicología educativa entra a jugar un papel fundamental ya que permite evidenciar la raíz de dichos conflictos o problemáticas de este ámbito y aportar estrategias que posibilitan dar solución a inconvenientes, a medida que evolucionaba la psicología educativa así mismo fue dando respuesta a todos los interrogantes planteados en este campo, educar en la conducta de la paz a los estudiantes es una ardua tarea que compete tanto a los padres de familia como a los docentes, dado que ambos se complementan en el fortalecimiento de los valores de los niños, niñas y adolescentes. |
| Metodología: | Documental – Hermenéutica |
| Resultados: | El reto de la psicología educativa es contribuir de forma significativa en mantener la sana convivencia escolar en las aulas de clase, todo esto con el fin de generar bienestar en los estudiantes, un ambiente adecuado para la adquisición del aprendizaje y de esta manera lograr favorecer el crecimiento personal de cada niño para así mismo conseguir una transformación a nivel social mediante futuros jóvenes con valores, capacidades y aptitudes. Pero la realidad es otra, teniendo en cuenta las cifras alarmantes de aumento sobre los casos de acoso escolar que se presentan en Colombia, que no van solo dirigido de alumno a alumno, sino que se termina también dirigiendo a los docentes, en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander se realizó una investigación en donde se reveló lo siguiente “es importante señalar que todas las acciones de violencia generan preocupación en la comunidad educativa, sin embargo, las manifestaciones de violencia hacia los profesores por partes de los estudiantes parecen incrementar en las instituciones”. |
| Observaciones: | |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>El documento refiere aspectos del entorno educativo y específicamente para el presente documento, sustenta componentes de las características de la educación para la paz y elementos de desarrollo y/o reflexión al interior de las instituciones educativas como las que se mencionan en el escrito.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La participación política en John Rawls y el concepto de participación democrática |
| Autores: | Joaquín Herrera Flores |
| Año: | 1985 |
| Editorial: | Revista de las cortes generales |
| Localización o URL: | https://revista.cortesgenerales.es/rcg/article/view/715 |
| Número de páginas: | 54 |
| Ciudad: | Madrid – España |
| Palabras claves: | Democracia |
| Resumen: | SUMARIO: Nota preliminar. I. Neocontractualismo y democracia. 1.1. La Democracia cuestionada.1.2. Respuestas neocontractualistas a la «situación crítica» de la Democracia.1.2.1. La propuesta ambivalente de Rawls.1.2.1.a. El sistema de libertades y el valor de la libertad.I.2.1.b. La constante legitimación de la constitución democrática.1.3. La Democracia como proceso. II. Proceso democrático y participación política. II.1 Marco general del concepto de participación política de Rawls. II. 1.1. Concepción psicologista y sus consecuencias. II. 1.2. Fracaso del constitucionalismo en la defensa de la libertad política.II.2. Desarrollo específico de la concepción rawlsiana de participación política.II.2.1.-Conceptuación y colocación de la |

| | |
|--|---|
| | <p>participación en la teoría de la justicia como imparcialidad. II.2.1.a. La libertad igual a la justicia política. II.2.1.b. El problema del sujeto de la libertad política: la representatividad. II.2.1.C. Tres problemas de la participación: significado, alcance y medidas para la misma. II.2.2. Alcance y limitaciones del principio de participación. II.2.2.a. La regla de mayoría y los principios de la justicia. II.2.1.b.- Aplicación del principio de la diferencia a las situaciones de desigualdad en la participación política. III. La participación democrática como superación de la participación política: La Constitución española de 1978. III.1. ¿Democracia social versus Democracia política? La participación democrática. III.2. La participación democrática en la Constitución española de 1978. III.2.1. Modelo participativo constitucional. III.2.1 .a. Concreción del modelo en sus aspectos generales. III.2.1.b. Vías institucionales de desarrollo de la participación ciudadana. Iniciativa legislativa popular. Defensor del Pueblo. Derecho de petición. Referéndum. III.2.1.c. Tipos de participación y principios constitucionales. III.3. Conclusión. Notas</p> |
| Metodología: | Documental – Hermenéutica |
| Resultados: | El documento presenta las características de la participación democrática, principios, aplicación, concreción, tipos de participación y principios constitucionales españoles. |
| Observaciones: | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Las características del teórico, definen los componentes conceptuales a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la participación democrática; características vitales en la formación política de las y los estudiantes universitarios. Los procesos participativos, deben ser considerados en la formación integral de los futuros profesionales.</p> |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas |

| | |
|--|--|
| | en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad |
| Autores: | Jose Tuvilla Rayo |
| Año: | 2005 |
| Editorial: | Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, 2004 |
| Localización o URL: | Digital – Biblioteca Personal |
| Número de páginas: | 40 |
| Ciudad: | Sevilla |
| Palabras claves: | Cultura de paz, conflicto, convivencia escolar, convivencia |
| Resumen: | En la actualidad la cultura de paz supone una nueva perspectiva sociocrítica de la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos. En definitiva, se trata de mejorar la convivencia escolar entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado. |
| Metodología: | Documental – Hermenéutico |
| Resultados: | Hacer la educación (formal e informal) una herramienta de comunicación viva, de aprendizaje solidario, con crítica constructiva y pensamiento abierto, capaz de suscitar transformaciones sociales a través de la participación responsable de una ciudadanía que sabe afrontar los conflictos de manera pacífica, es una de las finalidades de esa acción integrada que la paz, los derechos humanos y la democracia, tiene en el plano educativo y social. Y sin duda que constituye uno de los principales antídotos contra la violencia desde la perspectiva de las llamadas escuelas pacíficas. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Las características descritas en el documento, como se observa en el trabajo de grado, presentan elementos relacionados con la convivencia escolar y los componentes inmersos en la educación integral; es decir, que, en la actualidad, el rol de la educación, está dirigido a tratar el tema de la paz, los derechos humanos y la democracia. Los conceptos mencionados, hacen parte de la comprensión educativa en pro de no sólo espacios de convivencia en las instituciones educativas sino el entorno social alrededor. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Desarrollo moral en Educación Física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte |
| Autores: | Josué Barba Martín Francisco Javier Barba Martín Diego Muriarte Solana |
| Año: | 2003 |
| Editorial: | Lecturas: Educación Física y Deportes. Ef Deportes |
| Localización o URL: | https://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm |
| Número de páginas: | 3 |
| Ciudad: | Buenos aires – Argentina |
| Palabras claves: | Dilemas morales. Desarrollo moral. Kohlberg, Educación en valores |
| Resumen: | A través de la aplicación en el aula de unos dilemas morales adaptados de situaciones recientes de la alta competición deportiva, pretendemos valorar el grado de desarrollo moral de los sujetos del estudio para establecer una serie de estrategias de intervención en la práctica de la Educación Física escolar que contribuya a reducir las conductas agresivas de los adolescentes. Para ello se han empleado como base las teorías del Desarrollo Moral de Kohlberg y de la Clarificación de Valores de Rath y Simon junto con las experiencias prácticas de Bredemeier y Shields con el fin de adaptar al contexto de la actividad físico-deportiva escolar estos dilemas morales y su posible aplicación posterior en la práctica una vez analizados los resultados. |
| Metodología: | La metodología empleada siguió los siguientes pasos: Resolución de dilemas morales Estrategias de intervención en la práctica Reflexión Observación de la práctica |
| Resultados: | Se ha realizado un análisis descriptivo de las variables estudiadas en el que las comparaciones de pares de medias se han llevado a cabo mediante las pruebas de la T de Student y de Chi cuadrado. La muestra fue de 100 alumnos de edades |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>comprendidas entre 14 y 17 años. Al realizar el análisis de los datos vemos que de los encuestados 54 (54%) son varones mientras que 46 (46%) son mujeres. Según grupos de edad 22 jóvenes (22%) tienen 14 años, 28 jóvenes 15 (28%), 32 (32%) tienen 16 años y 18 (18%) tienen 17 años. La edad media es de 15.4 años, con una desviación estándar de 1.03.</p> <p>A la pregunta número uno del PRIMER DILEMA el 48% contestó que meterían gol y el 52% que echaría el balón fuera. A segunda pregunta el 80% encuestado respondió que metería gol y el 20% que no. En la cuestión número tres, relacionada con la crítica de los compañeros o entrenador a la decisión, el 12% tendría una actitud agresiva, el 76% sería comprensivo y otro 12% se enfadaría si fuera criticado. Si el contrario se encontrara en la misma situación y metiera gol (pregunta cuatro) el 6% de los alumnos reaccionaría agresivamente, el 20% sería comprensivo y el 74% se enfadaría. Si el contrario echara el balón fuera (quinta pregunta) la mayoría de los alumnos se sentiría agradecido por su actitud (96%), dos alumnos (2%) responderían de forma agresiva y otros dos (2%) no se sentirían agradecidos.</p> <p>En el DILEMA 2, en la primera cuestión, el 56% encuestado contestaría que se presentarían a la final y 44% que no. Si el amigo les criticase (segunda pregunta) por presentarse, el 14% reaccionaría de forma agresiva, el 66% comprendería su actitud y 20% restante se sentiría culpable. Si estuvieran en el lugar del judoka lesionado y su amigo se presentase (tercera cuestión), el 10% reaccionaría de forma agresiva, el 76% sería comprensivo y 14% se enfadaría.</p> <p>En un análisis bivalente, en el que se comparan la edad y el sexo con las diferentes contestaciones vemos que no hay diferencias significativas en ninguna de las respuestas según la edad de los sujetos encuestados, siendo la media de edad similar en todos los grupos. Sin embargo, cabe señalar que los sujetos de 17 años no han respondido en ningún caso de forma agresiva, en comparación con los de 14, 15 ó 16 años que sí manifiestan este tipo de conductas. Por otra parte, los 18 encuestados de 17 años constituyen una muestra escasa para sacar conclusiones definitivas.</p> |
| Observaciones: | |

| | |
|--|--|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Los elementos a considerar en este texto, están referidos a la necesidad de comprender conceptualmente los dilemas morales. Estos, deben comprenderse bajo la premisa de considerarlos frente a la posibilidad de manifestaciones de exclusión, discriminación o inequidad que se presenten en los contextos educativos y sociales.</p> <p>Por tanto, para la presente investigación, los obstáculos a la convivencia, paz y relacionados con la inequidad social, son expresiones que debilitan la sostenibilidad de la paz en los territorios y por tanto la educación.</p> |
|--|--|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | El enfoque de género en la educación |
| Autores: | Trejo Sirvent, María Luisa; Llaven Coutiño, Gabriel; Pérez y Pérez, Hugo César |
| Año: | 2015 |
| Editorial: | Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos |
| Localización o URL: | https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf |
| Número de páginas: | 14 |
| Ciudad: | Matanzas, Cuba |
| Palabras claves: | Educación, enfoque de género, enseñanza y formación, feminismo, igualdad |
| Resumen: | La finalidad de este artículo es abordar la conceptualización del Enfoque de Género y sus implicaciones en la educación al incluirse en asignaturas de programas de licenciatura y posgrado, en seguimiento a tendencias educativas internacionales, con miras a la formación integral del estudiante. Este enfoque supone un desafío en su aplicación como materia transversal dentro de los programas educativos y en relación a la formación del docente sobre su demarcación teórica y epistemológica desde la multidisciplinaria o la transdisciplina. |
| Metodología: | Documental – Hermenéutico |

| | |
|--|---|
| Resultados: | A pesar de las tasas de matriculación se han extendido notablemente en las últimas décadas y de haberse emprendido multitud de reformas educativas de diverso calado y orientación, en América Latina y el Caribe los sistemas educativos están marcados por una profunda inequidad y una baja calidad que los vuelve incapaces de responder a los retos planteados, en torno al género y las inequidad relacionadas con la poca inclusión a la perspectiva. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | El enfoque de género en el ámbito educativo, no sólo está relacionado con la percepción escrita del mismos, sino hacerlo práctico durante los procesos de enseñanza aprendizaje; debido a que no sólo es poco manejado, en la actualidad las y los jóvenes practican comentarios negativos, excluyentes y discriminatorios frente a la diversidad. Lo anterior permite inferir que existe la necesidad de analizar lo relacionado frente a la perspectiva de género, durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje en espacios de pregrado. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social |
| Autores: | Yaritza Garcés Delgado Lidia Esther Santana Vega Luis Antonio Feliciano García |
| Año: | 2019 |
| Editorial: | Revista de investigación educativa. Universidad de Murcia |
| Localización o URL: | https://doi.org/10.6018/rie.332231 |
| Número de páginas: | 16 |
| Ciudad: | Murcia – España |
| Palabras claves: | Adolescencia, discriminación social, proyectos de vida, estudio de casos, toma de decisión |
| Resumen: | La configuración del proyecto de vida es un reto de todo ser humano. Los factores que condicionan la construcción del |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>proyecto vital son diversos: escasa madurez, falta de identidad, personalidad conflictiva, entorno sociofamiliar problemático, fracaso escolar, etc. La investigación tiene como objetivo analizar el proceso de configuración de los proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. Se realizó un estudio de casos múltiples con seis adolescentes con trayectorias de exclusión acogidos al sistema de protección. En el estudio se utilizaron instrumentos y técnicas cualitativas (diario de campo, entrevistas abiertas y grupos de discusión) y cuantitativas (cuestionario). Los resultados muestran que estos menores poseen dificultades para proyectar un futuro al margen de los contextos de exclusión social en los que se han desarrollado. Los proyectos de vida son construidos desde la inadaptación al sistema y sobre una base socioemocional deficiente, ocasionando en los jóvenes la incapacidad de generar pensamientos y conductas asertivas para lograr alcanzar las metas fijadas. Es necesario: a) trabajar con los adolescentes en riesgo de exclusión la adquisición de estrategias socioemocionales, y b) prevenir las conductas intra e interpersonales conflictivas, a través de acciones de atención/apoyo.</p> |
| <p>Metodología:</p> | <p>Para desarrollar la investigación se parte de un estudio de casos múltiples. Este tipo de método permite desarrollar, describir y explicar los fines de la investigación de una forma detallada y rigurosa. Con el fin de obtener la información necesaria se utilizaron instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, en base a las necesidades que surgieron en cada momento de la investigación. El empleo de un enfoque mixto, combinando diversos tipos de técnicas e instrumentos, posibilita triangular la información aportada por los participantes (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra y Onwuegbuzie, 2018).</p> |
| <p>Resultados:</p> | <p>Se presentan los resultados de la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas (a los adolescentes y la educadora), el cuestionario y el diario de campo. La presentación de los resultados se estructura en torno a las dimensiones del cuestionario (Expectativas académico-laborales; Habilidades personales; Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido; Metas del proyecto de vida; Madurez vocacional; Autoeficacia vocacional; Claridad del proyecto personal de vida).</p> |
| <p>Observaciones:</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Para la presente investigación, se entenderá el proyecto de vida desde dos características, por un lado, la comprensión en torno a los procesos integrales de un estudiante que lo llevan a encontrarse en entornos educativos como los universitarios y debe fortalecer los procesos de interacción y crecimiento personal.</p> <p>Por otro lado, los espacios sociales en donde interactúa el futuro profesional, cuentan con personas vulnerables que tienen bases débiles en el proceso de construcción del sustento familiar y su proyecto de vida.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible |
| Autores: | Carlos Severiche-Sierra Edna Gómez-Bustamante José Jaimes-Morales |
| Año: | 2016 |
| Editorial: | TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales |
| Localización o URL: | https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5655393.pdf |
| Número de páginas: | 16 |
| Ciudad: | Maracaibo – Venezuela |
| Palabras claves: | Ambiente, cultura, educación, sociedad, sostenibilidad. |
| Resumen: | En la actualidad se habla de educación ambiental como el medio más efectivo para concienciar a la población sobre la necesidad de preservar el ambiente con miras a lograr una mejor calidad de vida en las generaciones actuales y por venir. Pese a los esfuerzos por conservar los recursos naturales no se ha podido frenar el deterioro ambiental, debido, posiblemente, a que no logramos tener conciencia y actitud de respeto hacia la naturaleza. Se hizo una revisión sobre las investigaciones más recientes acerca de la trascendencia de la educación ambiental como base para optimizar la cultura presente y |

| | |
|--|---|
| | <p>futura. El presente artículo de revisión tiene como principal analizar cualitativamente la literatura científica disponible en las bases de datos Science Direct, Scielo, Redalyc y páginas Web oficiales, empleando como palabras de búsqueda: ambiente, cultura, educación, sociedad, sostenibilidad. Se obtuvo información pertinente relacionada con el objetivo propuesto, la cual se presenta en 3 secciones: la educación ambiental, un eje transversal, cultura y educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible, estableciendo además la dimensión ambiental como estrategia para el avance en aspectos sociales, económicos y su contribución al desarrollo sostenible de nuestra sociedad.</p> <p>La educación ambiental es pilar fundamental de la generación de cambios de actitud y aptitud y de lograr un equilibrio entre el ser humano y su entorno. Se requiere del apoyo de casi todas las disciplinas, por lo que la resolución de los problemas ambientales debe contar con la participación activa de un amplio conjunto de personas e instituciones.</p> |
| <p>Metodología:</p> | <p>Documental – Hermenéutico</p> |
| <p>Resultados:</p> | <p>El presente artículo, revisa la temática de educación ambiental desde las aristas de la cultura y el sistema educativo, permitiendo conceptualizar la educación ambiental como eje transversal, base de una cultura globalizada y la identificación de una herramienta para el desarrollo sostenible, mediante el cual se establece una relación básica e indisoluble entre el desarrollo, ambiente y sociedad; el documento es basado estrictamente en una revisión bibliográfica de artículos y libros científicos.</p> |
| <p>Observaciones:</p> | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Durante el ejercicio documental, la estrategia de enseñanza aprendizaje de paz, presenta la importancia de considerar a la educación ambiental, como eje trasversal en el ejercicio de la formación profesional y en los entornos comunitarios u organizacionales donde se desenvuelva el profesional.</p> <p>La cuidado del ambiente posibilita la sostenibilidad y prácticas para el bienestar de las comunidades.</p> |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La interculturalidad en educación. |
| Autores: | Catherine Walsh |
| Año: | 2005 |
| Editorial: | Ministro de Educación |
| Localización o URL: | https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf |
| Número de páginas: | 74 |
| Ciudad: | Lima – Perú |
| Palabras claves: | Interculturalidad, diversidad, igualdad. |
| Resumen: | La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla. |
| Metodología: | Documental – Hermenéutica |
| Resultados: | El documento pretende ampliar el entendimiento sobre la interculturalidad y, en ese sentido, facilitar su aplicación en el ámbito pedagógico, incluyendo su aplicación en el aula, la formación capacitación docente y el desarrollo de materiales. Estos dos últimos enfoques han sido elaborados con más profundidad por dos expertas en la materia. Sus documentos guardan concordancia con los criterios establecidos aquí y están diseñados para funcionar como complementos integrales al presente informe. |
| Observaciones: | |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Así como perspectivas en torno al género y el medio ambiente, es en la interculturalidad donde se ponen en la mesa iniciativas legítimas y de impacto en las comunidades; el contemplar las relaciones socioculturales posibilita nutrir procesos que se desarrollen al interior de los procesos educativos y territoriales.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Declaración Universal de Derechos Humanos |
| Autores: | ONU: Asamblea General |
| Año: | 1948 |
| Editorial: | ONU: Asamblea General |
| Localización o URL: | https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html |
| Número de páginas: | 9 Resumen ejecutivo |
| Ciudad: | Washington – Estados Unidos |
| Palabras claves: | Derechos humanos |
| Resumen: | La Asamblea General Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. |
| Metodología: | s/d |
| Resultados: | s/d |
| Observaciones: | |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Los elementos presentes en la declaración están presentes durante el proceso de formación de la estrategia de enseñanza aprendizaje, que considera la importancia de visibilizar de manera practica y posibilitar la apropiación de los derechos humanos en las y los estudiantes y comunidades.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, firmado a los 24 días del mes de noviembre de 2016 en Bogotá, Colombia; por Juan Manuel Santos Calderón, presidente de la República de Colombia; Timoleón Jiménez, comandante del Estado Mayor Central de las Farc-Ep. Bogotá: 24 de nov. de 2016. |
| Autores: | Presidencia de la República de Colombia. |
| Año: | 2016 |
| Editorial: | Presidencia de la República de Colombia. |
| Localización o URL: | https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79893 |
| Número de páginas: | 310 |
| Ciudad: | Bogotá - Colombia |
| Palabras claves: | Paz estable y duradera |
| Resumen: | El acuerdo considera los elementos constitutivos a desarrollar para el logro de una paz estable y duradera en el país. El texto contempla 6 puntos amplios que posibilitarán poner en interacción lo relacionado al posconflicto y la paz. |
| Metodología: | s/d |
| Resultados: | s/d |
| Observaciones: | |

| | |
|--|---|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>El acuerdo de paz, lleva inmersas categorías consideradas en perspectiva de justicia transicional, pos-conflicto y paz; mucha información aún sigue siendo desconocida y poco tratada desde los espacios educativos.</p> <p>Por tanto, es necesario poner en discusión las características y el proceso para llegar a un acuerdo con uno de los actores armados en el país; reduciendo una confrontación de más de 60 años presente en los territorios del país y que podría considerarse una experiencia exitosas para las comunidad en conflicto y por tanto del diálogo con otros actores armados.</p> <p>Además, el documento discute acerca del rol de la educación para que se conozca la historia y sea debatida en los diferentes niveles educativos del país y las regiones; con el ánimo de no repetir problemáticas aún existentes en las practicas inequitativas del Estado.</p> |
|--|---|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Justicia transicional y reparación a las víctimas en Colombia |
| Autores: | González Chavarria, Alexander |
| Año: | 2010 |
| Editorial: | Revista mexicana de sociología |
| Localización o URL: | https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032010000400005&script=sci_abstract |
| Número de páginas: | 30 |
| Ciudad: | México D.F. |
| Palabras claves: | Justicia transicional; conflicto armado colombiano; víctimas; paramilitarismo; procesos de paz; Colombia |
| Resumen: | En este artículo se presenta un dilema típico que surge al aplicar el modelo de justicia transicional como marco normativo que orienta el actual proceso de negociación con los grupos paramilitares en Colombia, que ejemplifica el tipo de requerimientos institucionales que contextualizan y delimitan la validez y viabilidad del enfoque de justicia transicional, especialmente si se pone como objetivo central la reparación integral del daño causado a las víctimas del conflicto armado interno. |

| | |
|--|--|
| Metodología: | Documental – Hermenéutica |
| Resultados: | Una de las advertencias más frecuentes en la literatura es que cada proceso de justicia transicional es particular y sus resultados dependen de los valores que adopten una serie de factores, según el caso o el país que se esté considerando. Entre los factores más importantes están: el desarrollo histórico del conflicto, su duración, el tipo de represión ejercida (intensidad, extensión, métodos), las condiciones bajo las cuales se llega al proceso transicional (derrota militar, colapso del Estado, negociación), el perfil sociopolítico y el balance de poder entre los distintos actores, la solidez del sistema político y el sistema judicial, el grado de consolidación y participación de la sociedad civil, la continuación de los perpetradores en el poder, la actitud de las élites hacia la transición, la forma en que se define a la víctima y al perpetrador, la disponibilidad de recursos para la reparación y la reforma institucional y la participación de la comunidad internacional. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | La justicia transicional, como se observa en el documento, contempla elementos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en el marco del conflicto armado del país. Este concepto, aún no se ha desarrollado al interior de las instituciones educativas de la región; se observa, que de manera somera, han sido mencionados temas en ciertos programas relacionados con la política y el derecho, sin embargo, es necesario que desde los diferentes espacios de formación se contemple a la justicia transicional, como un espacio de formación integral en torno al posconflicto y la paz. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | ‘La Escuela Abraza la Verdad’, una iniciativa de apertura al diálogo sobre el valor de la verdad. |
| Autores: | Comisión de la verdad |
| Año: | 2022 |

| | |
|----------------------------|---|
| Editorial: | Comisión de la verdad |
| Localización o URL: | https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad |
| Número de páginas: | 11 - documento orientador |
| Ciudad: | Bogotá – Colombia |
| Palabras claves: | Verdad, convivencia |
| Resumen: | <p>“Se trata de propiciar la comprensión del valor de la verdad para la solución de los conflictos, incluso los conflictos cotidianos. También se busca que los estudiantes se sensibilicen con la realidad de las y los sobrevivientes de la guerra que han perdido a sus seres amados, su identidad, su lugar de origen y sus ilusiones, y que acepten que ningún hecho de barbarie es justificable ni se puede repetir”, dijo Óscar Sánchez, director de Educapaz.</p> |
| Metodología: | <p>La propuesta es que la jornada tenga cuatro momentos. Sin embargo, se puede ajustar a la dinámica de cada Secretaria de Educación y establecimiento educativo.</p> <p>Momento 1: acción pedagógica en aula con estudiantes y acudientes. Diálogos pedagógicos intergeneracionales desde las escuelas que involucren a todos los estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>Momento 2: encuentros más amplios con las comunidades educativas de primaria y bachillerato. ‘Festival por la verdad y la paz’ para usar las fortalezas creativas de cada escuela para generar una reflexión específica sobre la importancia de la verdad en la construcción de paz.</p> <p>Momento 3: movilización en las redes sociales en dos espacios de la jornada, uno en la mañana y otro en la tarde. Se invitaría a todas las comunidades escolares del país a compartir imágenes de su jornada.</p> <p>Momento 4: movilización cultural por fuera de la escuela. Al final de la jornada, se propone realizar una movilización por fuera de la escuela para recorrer el barrio, vereda, o territorio colectivo, según sea el caso. Esta movilización busca recoger toda la fuerza de las reflexiones pedagógicas de aula, el Festival y el Encuentro, para extender su potencia hacia el exterior de la escuela.</p> |
| Resultados: | s/i |
| Observaciones: | |

| | |
|--|--|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>La comisión de la verdad considera elementos de reconocimiento de la historia, desde, como se menciona, un enfoque de posconflicto y hacia el logro de una paz verdadera. Hacer visible, lo que hasta ahora no ha sido mencionado por las instituciones educativas y es lo relacionado a la historia del conflicto armado interno en el país.</p> |
|--|--|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Educación, justicia y orden social: una mirada histórica a los retos de la justicia transicional en el posacuerdo |
| Autores: | Juan Carlos Sánchez Sierra |
| Año: | 2018 |
| Editorial: | Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas |
| Localización o URL: | https://viva.org.co/cajavirtual/svc0621/pdfs/Libro_Del_plebiscito_a_la_paz.pdf |
| Número de páginas: | 18 |
| Ciudad: | Bogotá – Colombia |
| Palabras claves: | s/i |
| Resumen: | La justicia transicional, como alternativa para la resolución de conflictos, ha demostrado su funcionalidad, con éxitos que van desde efectivos procesos de pacificación y restauración del tejido social hasta casos en los cuales le ha imprimido nuevas dinámicas a las sociedades para que transcurran bajo preceptos de reconciliación, verdad y reparación (Duggan, 2012; Lederach, 2008). Aunque abundan los ejemplos en los que los procesos de conflicto están signados por el recrudecimiento, en general, hay una aceptación sobre sus instrumentos como los más idóneos a la fecha para resolver situaciones de escalamiento en conflictos de larga trayectoria. |
| Metodología: | s/i |

| | |
|--|--|
| Resultados: | Entre los aspectos de los que dependen el éxito y el fracaso de la justicia transicional se pueden contar la disposición social a aceptar los cambios institucionales que esta implica y la forma como en su despliegue y puesta en funcionamiento la sociedad se puede volcar hacia una reflexión de conjunto en torno al principio de la paz como necesidad para que funcionen el orden social y la ley se haga operativa. De ahí que la justicia impulsaría una reparación reconstituyente, donde la percepción de las penas tiene un momento de transición hacia mecanismos alternativos a las condenas. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Los componentes de la justicia transicional, están relacionados con las consideraciones de la justicia, su aplicabilidad y actualización en torno a las tendencias que prevé el concepto, así como las experiencias comparadas que reconocen a las víctimas y perciben el victimario de manera alternativa, que, sin considerar un castigo extremo, pueda pagar y restablecer unas condiciones de las personas a las que afectó. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Verdad, justicia y reparación: la justicia de la justicia transicional |
| Autores: | Tatiana Rincón |
| Año: | 2010 |
| Editorial: | Editorial Universidad del Rosario |
| Localización o URL: | https://repository.urosario.edu.co/items/3d058f72-072f-4aa4-b18d-0df01daaa3c0 |
| Número de páginas: | 204 |
| Ciudad: | Bogotá – Colombia |
| Palabras claves: | Justicia transicional, Derechos fundamentales, Constitucionalismo, Constitutional law |

| | |
|------------------------------|---|
| <p>Resumen:</p> | <p>El tema del libro es la protección de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición en un contexto de justicia transicional. Su objetivo es contribuir a la reflexión teórica sobre la justicia y los estándares internacionales que hoy protegen estos derechos, así como contribuir a su defensa y promoción en contextos transicionales. En este sentido, el libro está dirigido a quienes trabajan, desde la teoría, en temas de justicia transicional y en derecho internacional de los derechos humanos, a funcionarios del Estado interesados y/o responsables de estos temas, a organizaciones no gubernamentales de derechos humanos, a organizaciones sociales vinculadas y/o interesadas en temas de justicia transicional, a víctimas de graves violaciones de derechos humanos, a profesionales de distintas disciplinas interesados en el tema de la justicia transicional, a profesores universitarios vinculados a los temas de justicia transicional y derecho internacional de los derechos humanos y a estudiantes interesados a este tema. El contenido del libro se desarrolla en cinco capítulos, que abordan cada uno de los derechos y su concreción en un contexto como el de Colombia.</p> |
| <p>Metodología:</p> | <p>s/i</p> |
| <p>Resultados:</p> | <p>En mi condición de asesora y consultora de derecho internacional de los derechos humanos he tratado de contribuir a encontrar, desde los estándares internacionales, respuestas a preguntas sobre cómo proteger los derechos de las víctimas de graves violaciones de derechos humanos en un escenario que se define como de justicia transicional. Y, desde esa finalidad, los escritos no tienen el ánimo de polemizar, sino de mostrar los estándares.</p> <p>Sin embargo, en todos los capítulos sí dejo sugeridos interrogantes, que giran en torno a esa enriquecedora pero también tensa relación entre los estándares internacionales de los derechos humanos y los mecanismos y usos de la justicia transicional. Mi intención es que sean esas preguntas sugeridas, no formuladas expresamente, las que contribuyan a incentivar la reflexión y el debate crítico sobre esa relación.</p> |
| <p>Observaciones:</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Este texto, concibe la comprensión teórica de la justicia transicional, así como los elementos a considerar en las distintas formas de reparación, vistas no sólo en las experiencias comparadas, sino las que se deben considerar en procesos de paz como los del país, en donde, en medio del conflicto armado, se encuentran elementos de violencia, consecuencia de la presencia de las situaciones de inequidad en las regiones sobre todo rurales.</p> <p>La experiencia pedagógica de enseñanza – aprendizaje, prevé compartir y retroalimentar las expectativas y situaciones en torno a la reparación desde los contextos comunitarios de las y los estudiantes.</p> |
|--|--|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|--|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Las garantías de no repetición en el acuerdo final |
| Autores: | Diana Dajer |
| Año: | 2017 |
| Editorial: | Ministerio de Defensa: Instituto Español de Estudios Estratégicos |
| Localización o URL: | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6304818 |
| Número de páginas: | 38 |
| Ciudad: | La Rioja – España |
| Palabras claves: | Garantías de no repetición, justicia transicional, participación ciudadana |
| Resumen: | Este capítulo tiene como propósito aportar algunos elementos de análisis para el estudio empírico, teórico y normativo de las garantías de no repetición incluidas en el Acuerdo Final entre el Gobierno de Colombia y las FARCEP, como componente autónomo del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Para tal efecto, el capítulo está integrado por cuatro secciones. En la primera, se examina el origen y conceptualización de las garantías de no repetición a nivel internacional. Por su parte, en la segunda sección se reseña su desarrollo en el marco normativo que regula la justicia transicional en Colombia, así como la implementación de dichas medidas en diferentes instrumentos jurídicos. |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Posteriormente, en la tersección se realiza un estudio de las garantías de no repetición contenidas en los acuerdos, así como de la regulación de las mismas durante el primer semestre de 2017. Por último, la cuarta sección sugiere algunas reflexiones sobre los alcances, límites, desafíos y potencialidades de las garantías de no repetición, particularmente en materia de participación ciudadana, incorporadas en el Acuerdo e incluye algunas conclusiones finales.</p> |
| <p>Metodología:</p> | <p>El artículo ha sido elaborado a través de una investigación cualitativa, en virtud de la cual se examinaron diversos documentos e instrumentos jurídicos referentes a las garantías de no repetición a nivel nacional e internacional. A su vez, las reflexiones del texto han sido enriquecidas a través de una investigación que la autora se encuentra realizando sobre garantías de no repetición en Colombia, utilizando como caso de estudio un mecanismo de participación ciudadana en particular contenido en el Acuerdo Final como garantía de no repetición del conflicto, que ya ha sido implementado en Colombia y otros países durante varios años: la presupuestación participativa, un espacio de participación que permite que los ciudadanos decidan directamente cómo gastar parte del presupuesto local de sus municipios.</p> <p>Este caso ha sido explorado haciendo un seguimiento de su desarrollo en Medellín durante los años 2016 y 2017, a través de entrevistas, grupos focales y observación de diversas discusiones públicas con actores locales, en el marco del proceso de reforma de la reglamentación del Programa de Planeación Local y Presupuestación Participativa llevado a cabo en Medellín durante dicho periodo.</p> |
| <p>Resultados:</p> | <p>En este contexto, el propósito de este texto es aportar algunos elementos de análisis para el estudio empírico, teórico y normativo de las garantías de no repetición en el Acuerdo Final entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP, como componente autónomo del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Para tal efecto, el capítulo está integrado por cuatro secciones. En la primera, se examina el origen y conceptualización de las garantías de no repetición a nivel internacional. Por su parte, en la segunda sección se reseña el desarrollo de las garantías de no repetición en el marco normativo que regula la justicia transicional en Colombia, así como la implementación de dichas medidas en diferentes instrumentos jurídicos.</p> <p>Posteriormente, en la tercera sección se realiza un estudio de las garantías de no repetición contenidas en los acuerdos, así como de la regulación de las mismas durante el primer semestre de 2017. Por último, la cuarta sección sugiere algunas reflexiones sobre los alcances, límites, desafíos y</p> |

| | |
|--|---|
| | potencialidades de las garantías de no repetición, particularmente en materia de participación ciudadana, incorporadas en el Acuerdo e incluye algunas conclusiones finales. |
| Observaciones: | |
| Aspectos a considerar: - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | Como se observa, las garantías de no repetición, deben considerarse de manera particular para cada territorio; esto legitimaría las acciones de paz sostenibles para los territorios y regiones, como las del Departamento de Nariño, donde se continúan presentando situaciones que dejan víctimas en el marco del conflicto armado existente en el país. Por tanto, la estrategia de enseñanza aprendizaje propone la creación de iniciativas de garantías de no repetición que permitan a las personas hacer uso permanente de estos procesos pedagógicos proactivos para regiones como las del Departamento. |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | La FAO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible |
| Autores: | Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura |
| Año: | 2019 |
| Editorial: | Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura |
| Localización o URL: | https://www.fao.org/about/strategy-programme-budget/strategic-framework/fao-sdg/es/ |
| Número de páginas: | 76 |
| Ciudad: | Santiago de Chile, Chile |
| Palabras claves: | Objetivos de desarrollo sostenible |
| Resumen: | Los Estados Miembros de la FAO aprobaron la Agenda 2030 por entero y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, lo que trajo consigo una gran responsabilidad tanto de lograr alcanzar las metas propuestas como de realizar su respectivo monitoreo. |

| | |
|--|---|
| | <p>Los países de América del Sur, comprometidos con lograr alcanzar todos los ODS, y la FAO, cuya misión es lograr una alimentación y agricultura sostenible, firmaron el Proyecto Regional de Cooperación Técnica TCP/RLA/3611 “Fortalecimiento de capacidades en la medición e informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los países de América del Sur” que logró que las principales instituciones nacionales de los países sudamericanos responsables de liderar estrategias para el logro de los ODS fortalecieran sus capacidades.</p> <p>Esta publicación reúne las acciones de FAO y los principales desafíos vistos desde la población a través del seminario virtual “La Agenda 2030 y las oportunidades para las sociedades rurales”, brinda la mayor información posible sobre el panorama institucional de la región en relación a la Agenda 2030 así como a los indicadores custodiados por la FAO que cada país tiene capacidad de informar y, finalmente, identifica los avances, las limitaciones y los principales desafíos a los que se enfrentan los países para la construcción de los indicadores.</p> |
| Metodología: | s/i |
| Resultados: | Son 17 los Objetivos de Desarrollo Sostenible. |
| Observaciones: | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Considerar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, permite analizar las características estratégicas que desarrollan los gobiernos en torno al cumplimiento de los objetivos. Por tanto, son necesarios conocer e interactuar, ya que marcan los estándares y se consideran la hoja de ruta de obligatorio cumplimiento desde los Estados.</p> |

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. |

| | |
|--|--|
| Autores: | Vizoso Gómez, C. M. |
| Año: | 2019 |
| Editorial: | Universidad de León |
| Localización o URL: | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7283654 |
| Número de páginas: | 11 |
| Ciudad: | León, España |
| Palabras claves: | Resiliencia, afrontamiento, optimismo, universitarios, educadores |
| Resumen: | <p>En el presente trabajo se analiza la resiliencia, el optimismo-pesimismo y las estrategias activas de afrontamiento al estrés. Se evaluó a una muestra formada por 450 estudiantes de Ciencias de la Educación en la Universidad de León (España). Se administró la escala de resiliencia 10-item CDRISC, el test de optimismo LOT-R y la escala de afrontamiento activo del inventario de estrategias de afrontamiento (CSI), todos en su versión en español. Los resultados obtenidos revelaron que existen diferencias de género en cuanto a las puntuaciones en resiliencia, optimismo y en algunas estrategias de afrontamiento. Además, se encontraron relaciones significativas y positivas entre la resiliencia y el optimismo-pesimismo, así como entre la resiliencia y la mayoría de las estrategias de afrontamiento. Por último, los resultados muestran que tanto el optimismo como la estrategia de afrontamiento centrada en la resolución de problemas predicen la resiliencia en los estudiantes de Ciencias de la Educación. Por último, se propone la utilidad de los resultados para el diseño de programas de intervención para la formación de futuros educadores.</p> |
| Metodología: | s/i |
| Resultados: | Se administró la escala de resiliencia 10-item CDRISC, el test de optimismo LOT-R y la escala de afrontamiento activo del inventario de estrategias de afrontamiento (CSI), todos en su versión en español. |
| Observaciones: | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. | <p>A partir de un sondeo, el investigador analiza los componentes de la resiliencia en estudiantes y las estrategias de afrontamiento de los mismos, posterior a situaciones pedagógicas que les afectaron.</p> <p>La presente investigación aportó elementos conceptuales que evidenciaron a la resiliencia entendida en entornos educativos. Las y los estudiantes manifestaron formas de adaptación ante situaciones explícitas en torno a lo que se presentó en las situaciones educativas a partir de estrategias pedagógicas de abordaje que posibilitaban abordar actitudes resilientes.</p> |

| | |
|--|--|
| - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | |
|--|--|

| FICHA BIBLIOGRÁFICA | |
|---|---|
| Título de la investigación: Estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz Territorial, desde el marco del posconflicto y de justicia transicional, en la Universidad Mariana del Departamento de Nariño | |
| Objetivo general: | Proponer una estrategia microcurricular para la enseñanza y aprendizaje de prácticas sostenibles de Paz en estudiantes universitarios de la Universidad Mariana, fundamentadas en el marco del posconflicto y de la justicia transicional en el Departamento de Nariño |
| Nombre del documento: | Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento reto de las instituciones de educación superior |
| Autores: | Flórez, L. López, J. & Vélchez, R.A. |
| Año: | 2020 |
| Editorial: | Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado |
| Localización o URL: | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589118 |
| Número de páginas: | 13 |
| Ciudad: | Sincelejo, Sucre. |
| Palabras claves: | Resiliencia; niveles de resiliencia; estrategias de afrontamiento; estudiantes universitarios. |
| Resumen: | En este estudio se indagó sobre los niveles de resiliencia y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado colombiano, mediante la aplicación de dos instrumentos contextualizados y validados: la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), y la Escala Coping Modificada (EEC-M), Colombia. Los resultados revelan que el nivel de resiliencia donde se ubica el mayor número de estudiantes es el medio, con un 29.2%; le sigue el muy alto, con un 23.3%; el alto, con un 22.3%; el bajo, con un 15.5%; y el muy bajo, con un 9.7%. Las estrategias de afrontamiento a las que más recurren los educandos son: religión, solución de problemas y reevaluación positiva; y a las |

| | |
|--|--|
| | que menos acuden son: espera, reacción agresiva, autonomía, búsqueda de apoyo profesional, expresión de la dificultad de afrontamiento y negación. Además, las estrategias más utilizadas en relación con los cinco niveles de resiliencia son: solución de problemas, religión, búsqueda de apoyo social y evitación emocional; y las menos usadas son: autonomía, negación, expresión de dificultad de afrontamiento y reacción agresiva. |
| Metodología: | Diseño de Investigación. Esta investigación se centró en describir los niveles de resiliencia de los estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado colombiano e identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los mismos. Está enmarcada en el paradigma positivista y basada en una metodología cuantitativa. Asimismo, es un estudio no experimental de tipo transversal y descriptivo. |
| Resultados: | De manera general, en la tabla 1 se registra que los niveles de resiliencia de la población objeto de estudio, son los siguientes: el 45.6% de los sujetos de estudio se ubican en los niveles superiores de la escala (muy alto y alto); el 29,2% en un nivel intermedio y el 25,2% en los niveles inferiores (bajo y muy bajo). Es de resaltar que en el factor 1 (competencia personal) y en el factor 2 (aceptación de uno mismo), los porcentajes de estudiantes que se ubicaron en los niveles superiores y el intermedio fueron del 74.8% y 71.9%, respectivamente. |
| Observaciones: | |
| <p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de educación para la paz - Componentes, conceptos o temas acerca de la Justicia Transicional (memoria, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) - Estrategias de enseñanza/aprendizaje. - Acciones y/o iniciativas de paz sostenible, territorial. | <p>Los elementos a considerar de esta investigación, resaltan la importancia del afrontamiento a través de la medición cuantitativa con estudiantes universitarios quienes, a partir de casos vivenciales, manifiestan las expresiones para el manejo de las situaciones adversas desde una perspectiva resiliente.</p> <p>Las características investigativas de este documento, que nutren la presente investigación están relacionadas con los componentes teóricos, las dinámicas presentadas en la discusión y el análisis de los autores; que plantean expectativas de afrontamiento desde estudiantes universitarios; que para el caso, están en los mismos niveles de formación como los estudiantes de la Universidad Mariana.</p> |

Anexo F. Formato Syllabus

| 1. DATOS GENERALES DEL CURSO | | | | | |
|---|---|--|----|---|----|
| Facultad | | | | | |
| Programa | | | | | |
| Modalidad | | | | | |
| Área | | | | | |
| Componente | | | | | |
| Resultados de Aprendizaje del programa (RAP) | | | | | |
| Curso | | | | | |
| Periodo Académico | | | | | |
| No. de Créditos | X | HTP (Horas de Trabajo Presencial) | XX | HTI (Horas de Trabajo Independiente) | XX |

| |
|--|
| 2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO (RAC- Se puede elaborar al menos uno o dependiendo del número de créditos o unidades de aprendizaje, que contribuya con el RAP y responda a lo cognitivo y socioemocional) |
| RAC1. |

| 3. UNIDADES DE APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS | | | | |
|--|----------------|---------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| UNIDADES DE APRENDIZAJE | HTP/SIN | HTI/AS | ACTIVIDADES DE DOCENCIA | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE |

| | | | | |
|--|---|---|----|--|
| | | | | |
| | | | | |
| Total, horas de trabajo académico | X | X | XX | |

| 4. MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO | | | |
|---|------------|-----------------------------|-------------------------------|
| NIVEL DE DESEMPEÑO DEL APRENDIZAJE | RAC | EVIDENCIA – PRODUCTO | CRITERIO DE EVALUACIÓN |
| | | | |

| 5. BIBLIOGRAFÍA | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| UNIDAD DE APRENDIZAJE | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
| | |