



Aplicación del proyecto pedagógico de aula “Gestores de convivencia y paz” como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira

Implementation of the classroom pedagogical project ‘Managers of Coexistence and Peace’ as a strategy for fostering a culture of peace in children in the department of La Guajira

Delio Jacobo Mora Pontiluis¹  , Emerita Sofia Muñoz Estrada¹  , Edibeth Joselín Mora Atencio¹  

RESUMEN

La investigación se centró en la convivencia y paz escolar como parte de un proyecto científico enmarcado en la línea de calidad de la educación infantil. La experiencia estuvo dirigida a contribuir a la conformación de una cultura de la paz mediante la ejecución de un programa psicoeducativo en la población infantil del departamento de La Guajira. El estudio se desarrolló con un enfoque mixto de tipo descriptivo, basado en un diseño de investigación-acción. Los resultados apuntan a que la implementación de actividades recreativas y la cimentación de ambientes agradables y seguros, favorece la convivencia en armonía, fomenta el diálogo en la construcción de la paz y reafianza los valores. Además, el estudio reveló que, a través de recursos psicoeducativos, se generan experiencias constructivas que permiten a los niños y sus educadores la resolución de los conflictos de manera pacífica, lo que fortaleció la comunicación educativa y contribuyó a mitigar la violencia.

Palabras clave: ambiente educacional; educación para la paz; investigación pedagógica; psicología del niño; consolidación de la paz.

Clasificación JEL: I21; I29

Recibido: 10-10-2022

Revisado: 27-11-2022

Aceptado: 15-12-2022

Publicado: 13-01-2025

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Universidad de La Guajira. Riohacha, Colombia.

Citar como: Mora, D., Muñoz, E. y Mora, E. (2025). Aplicación del proyecto pedagógico de aula “Gestores de convivencia y paz” como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. *Región Científica*, 2(1), 202555. <https://doi.org/10.58763/rc202555>

INTRODUCCIÓN

La educación, además de una institución central en el desarrollo social, cultural y económico de un país, es el proceso ideal para contribuir a la construcción de una identidad nacional donde la paz sea un elemento fundamental (Harvey et al., 2021). En contextos donde los conflictos armados condicionan las culturas territoriales y favorecen que la violencia se perpetúe, el fomento de la convivencia armónica y la paz constituye un imperativo (Tolera, 2019; Schultze-Krafta, 2022; Wibowo, 2022). Las primeras etapas del desarrollo humano, tanto por su plasticidad como por las bondades de la socialización primaria, constituyen los periodos fundamentales para ofrecer una educación de calidad, en la cual se encauce la paz como noción y objetivo clave (Ríos-González et al., 2019). Ello implica que las políticas estatales y educativas deben



proveer el soporte necesario para que las instituciones educativas diseñen e implementen alternativas viables para el cumplimiento de las metas de la educación para la paz, pero basadas en diseños críticos y sólidamente sustentados (Zembylas y Bekerman, 2013).

En este sentido, las instituciones sociales, a través de la concreción de su responsabilidad social, deben garantizar las condiciones indispensables contribuir a la formación integral de las personas. La educación ciudadana para la convivencia armónica fortalece el futuro de la nación, hecho que se expresa en aspectos como la preparación para el ejercicio de la democracia, el respeto de y salvaguarda de los derechos humanos, entre otros (Bellino et al., 2022). El contexto ideal para la realización social de estos procesos es la institución educativa, donde las aulas constituyen espacios propicios para el análisis de la convivencia, la inclusión y la interculturalidad (Dietrich, 2019; Giovanni, 2021).

Consecuentemente con lo anterior, además de las relaciones y sinergias que se producen entre comunidad, escuela y familia, el proceso de enseñanza ofrece variadas oportunidades curriculares y extra-curriculares para el abordaje de estos conceptos. Además, es necesario reconocer el espacio que se construye y resignifica, por lo que no solo las instituciones escolares tienen un encargo educativo y preventivo, sino que debe favorecer la resolución de conflictos, desavenencias y desigualdades (Giovanni, 2021), y, muy especialmente, construir a partir de la diferencia bajo el manto del respeto. Por ello, la atención remedial a diferencias culturales, sociales y educativas, es también un soporte crucial en la construcción de la cultura de paz.

Las instituciones educativas del departamento de La Guajira, especialmente aquellas que acogen las infancias en numerosas comunidades educativas, se han distinguido por presentar como una constante, dificultades asociadas a un amplio espectro de conflictos. Estos, tanto a nivel nacional como internacional, tienen una etiología compleja de aprehender, pues se expresan en fenómenos como la violencia intrafamiliar, el bullying, rupturas comunicativas, discriminación, entre otros (Alguacil et al., 2022; Kurian y Kester, 2019). Estos fenómenos se reproducen socialmente y quedan perpetuados en los imaginarios y prácticas, no solo de los infantes, sino de padres y profesores (Möller y Bellmer, 2023).

Lo expuesto anteriormente implica que la educación para la paz debe producirse en varias dimensiones, de lo macro social a lo micro social y de la preparación para la transformación cultural a la modificación a hábitos, representaciones y normativas que favorecen los fenómenos mencionados (Cromwell, 2019; Skinner, 2020). Entonces, la educación tiene la misión de construir espacios pedagógicamente diseñados para promover la convivencia armónica, siendo la formación de competencias ciudadanas el instrumento para la consecución de un futuro mejor (Emanuela, 2020).

En este contexto, resulta esencial una pedagogía crítica que responda a las necesidades de las instituciones escolares en función de sus recursos y posibilidades reales (Zembylas, 2018; Kester et al., 2019). La construcción de una educación para la paz debe partir de referentes locales y nacionales y no de las líneas internacionales que rigen discursos y políticas en contextos que no comparten las características del contexto nacional, por lo que resulta vital la descolonización de la educación para la paz (Hajir y Kester, 2020; Vélez, 2021; Zembylas, 2018).

Expuesto el contexto anterior, se consideró por los investigadores que la formación de valores, la inclusión social y educativa, la tolerancia y celebración de las diferencias, representan aspectos claves a incluir en la educación infantil. El estudio se enmarca en un contexto caracterizado por múltiples esfuerzos para llevar valores de paz y democracia a la educación de los infantes en Colombia (Skinner, 2020). En ese sentido, la experiencia estuvo dirigida fortalecer la cultura de la paz y la convivencia armoniosa en una población infantil.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación se sustentó en un enfoque mixto. De acuerdo con Johnson y Christensen (2019), seleccionar este tipo de estudio implica la conciencia de una cosmovisión investigativa que va más allá de los métodos. En el estudio se integraron concepciones, procedimientos y esquemas analíticos, lo cual favoreció la riqueza de los resultados. El estudio, de tipo descriptivo, contó con dos diseños y una estrategia investigativa concurrente, pues se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos de forma triangulada (Creswell, 2009).

El diseño fundamental que guó la implementación del programa fue de investigación acción participativa, pues

lo autores asumieron una postura comunitaria y ecológica, como agentes de cambio a través de la intervención social en el campo (Johnson y Christensen, 2019). El trabajo de campo se dividió en tres fases. La primera estuvo dirigida al diagnóstico de las necesidades. En la segunda se implementó el programa y en la tercera se evaluaron sus resultados.

Población y muestra

A fines de cumplir con los objetivos propuestos en la investigación, se identificó como población a los estudiantes y profesores de las escuelas primarias del departamento de La Guajira. La muestra, de tipo intencional, se diseñó en función de los estudios mixtos. En el primero, la muestra quedó conformada por 100 participantes a los cuales se les aplicó una encuesta. En el segundo estudio, se diseñaron dos muestras. Una muestra estuvo conformada por cinco directores de escuela, con el fin de comprender las representaciones de los mismos sobre la educación para la paz. La segunda muestra, de naturaleza mixta, estuvo compuesta por infantes y profesores participantes en la implementación del programa.

Instrumentos de recolección de datos y procesamiento

Se emplearon las siguientes técnicas para la recolección de datos.

- Ficha de observación
- Entrevista semi-estructurada
- Encuestas para docentes

El análisis de datos cuantitativos se basó en el estudio de la distribución de frecuencias. El análisis cualitativo se basó en la codificación y categorización de los datos crudos, su contextualización y refinamiento. El análisis concurrente se basó en la triangulación de los resultados de las técnicas, los análisis de los autores y la contrastación con los datos recogidos en las fichas de observación y diarios de campo.

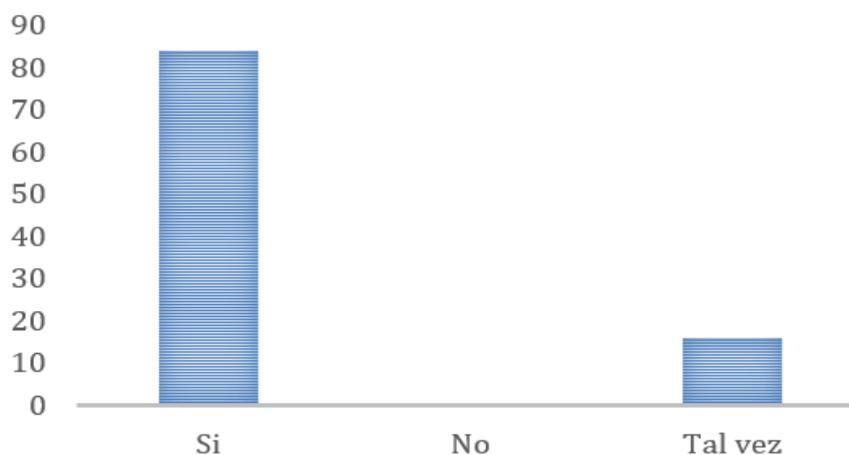
RESULTADOS

Diagnóstico de las condiciones de los centros educativos.

A la pregunta, ¿Cree usted que el rol de la escuela es un fundamental para la construcción de paz?, tal y como se detalla en la *Figura 1*, el 84% de los encuestados manifiestan que la escuela sí es un fundamental para la construcción de la paz y el otro 16% consideran que tal vez la escuela sea fundamental para la construcción de la paz. En los contextos estudiados se aprecian representaciones inadecuadas sobre el papel de la escuela, su responsabilidad social y posibilidades en la construcción de una cultura de paz. Aunque estas representaciones no aparecen significativamente en las respuestas de los encuestados, sí se observaron en las prácticas pedagógicas y culturales en las instituciones. No obstante, los datos sugirieron que el contexto era propicio para la sensibilización sobre estos temas y la inclusión en el discurso de directores y líderes educativos.

Figura 1.

Rol de la escuela en la construcción de paz

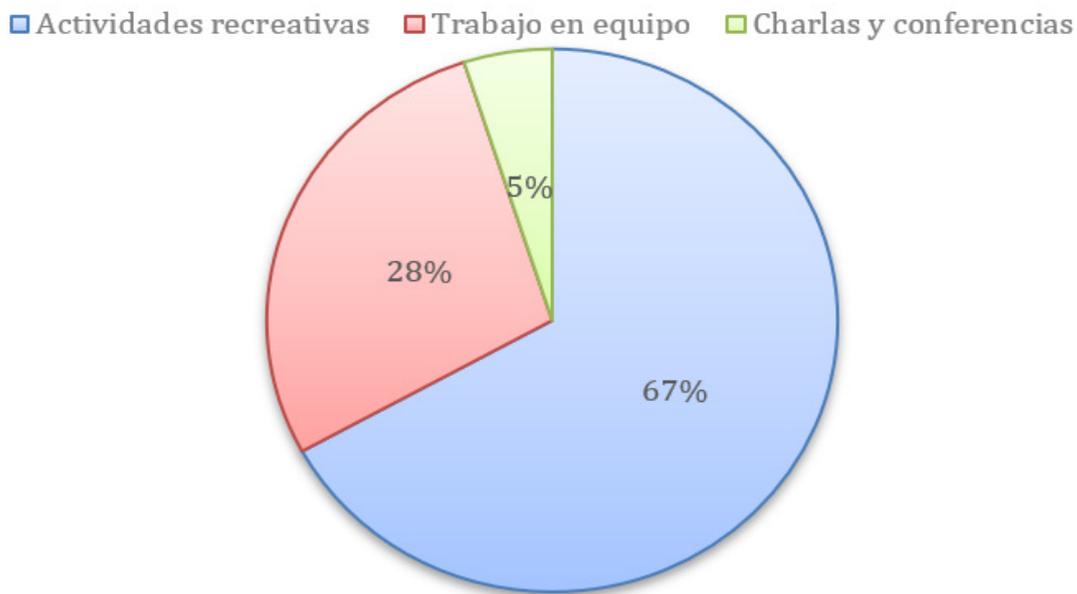


Fuente: elaboración propia.

Al indagar sobre, *¿cómo considera Usted que se puede implementar la paz desde las aulas?*, tal y como se detalla en la *Figura 2*, el 67% de los encuestados manifiestan que el desarrollo de actividades recreativas significativas para las infancias favorece la construcción de una cultura de paz. Los términos “mágico” y “agradable” son los adjetivos empleados con mayor frecuencia. En los contextos estudiados, se apreció una mayor valoración de los aspectos socioemocionales a incorporar para una adecuada educación para la paz, en comparación con el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipos (28%).

Otros datos recabados sugieren que el espacio ideal es el aula, aunque este debe ser transformado para que favorezca el uso de la lúdica y la gamificación. Por último, se apreció que las charlas y conversatorios, aunque son apreciados como recursos, no son representados como las vías para lograr cambios duraderos. En este sentido, se observó en los contextos que la comunicación debe ser concebida como un atravesamiento, pero no el vehículo exclusivo de la transformación educativa.

Figura 2.
Estrategias para la implementación en las aulas.



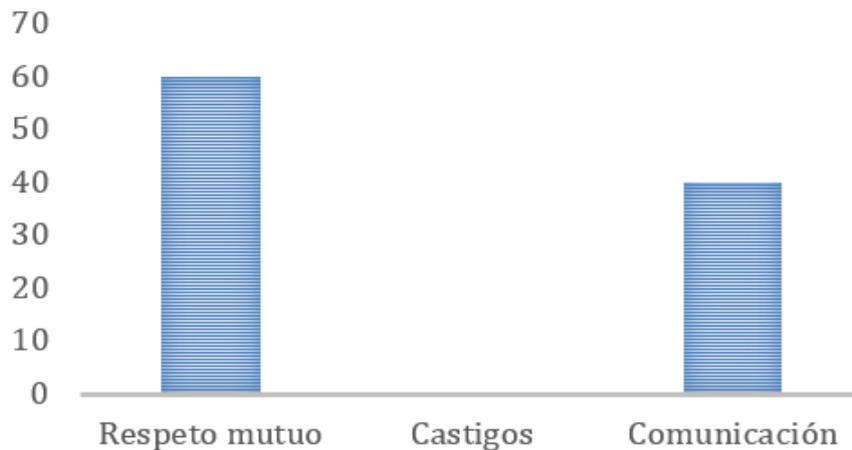
Fuente: elaboración propia.

En la *Figura 3*, se exponen los resultados de la pregunta *¿cuáles aspectos consideras que deben reforzarse para la construcción de la paz?*, donde el 60% de los encuestados manifiestan que el principal aspecto que debe reforzarse para construir una cultura de paz es el respeto mutuo. Ello sugiere la importancia de sustentar una estrategia de formación o educación en valores (ambos términos fueron empleados) al interno de las instituciones educativas.

Además, se señaló la importancia de lograr el vínculo con las estrategias maestras diseñadas por instituciones sociales y comunitarias, las cuales deben adaptarse para las necesidades y posibilidades de las infancias del departamento. Como aspectos a perfeccionar se encontraron en el contexto la educación cívica y jurídico-legal (ajustada a las infancias), la deconstrucción de representaciones sociales asociadas a la legitimación de la violencia en la resolución de conflictos y la aceptación y la tolerancia como base para una educación verdaderamente inclusiva.

El 40% manifiestan que la comunicación es un proceso que se debe reforzar para construir la paz, aspecto que fue evaluado en todos los contextos. En este escenario, se reconoce la comunicación como una forma para dirimir conflictos y consolidación de relaciones sociales tranquilas. Por último, destaca la no presencia de aproximaciones conductistas a la mitigación de comportamientos violentos.

Figura 3.
Elementos requeridos para la construcción de paz

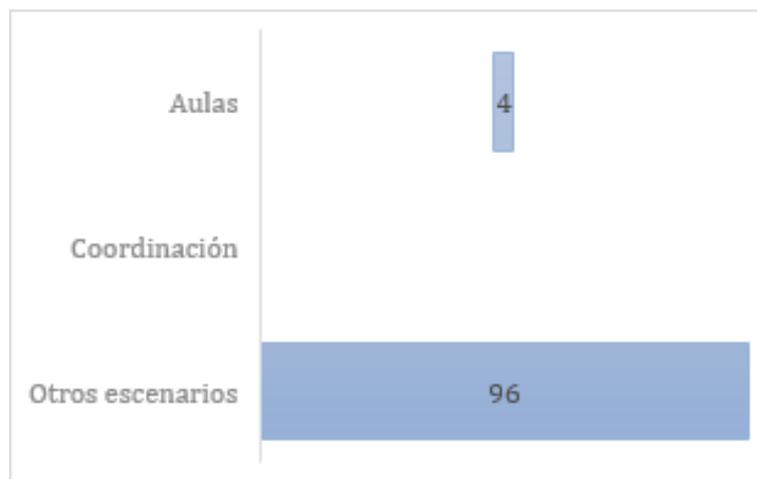


Fuente: elaboración propia.

Consecuentemente, se preguntó sobre ¿En qué lugar de la escuela pueden practicarse las estrategias de la construcción de la paz?, en este ítem se encontró un resultado que refuerza los análisis ya presentados. Solo el 4% de los encuestados manifiestan que el lugar ideal para desarrollar estrategias de construcción de paz es el aula. Ello no significa que el aula, como espacio físico, sea el menos apropiado, sino que se pudo comprobar en los contextos estudiados que este dato crudo hace referencia al espacio simbólico. En este sentido, los participantes opinan que se debe trascender “los procesos didácticos”, o sea, que la educación para la paz tiene que ser más que un contenido o un objetivo en el currículo.

Al respecto, la mayoría de los encuestados (96%) manifestó que las demás áreas de la institución son importantes para construir la paz. Lo que implica no solo ampliar los procesos, sino legitimar prácticas inclusivas, atenuar los comportamientos violentos y alcanzar que la convivencia armónica sea una cualidad más de la vida cotidiana de la comunidad educativa, especialmente en la institución escolar. Ver *Figura 4*.

Figura 4.
Escenarios ideales para la construcción de paz



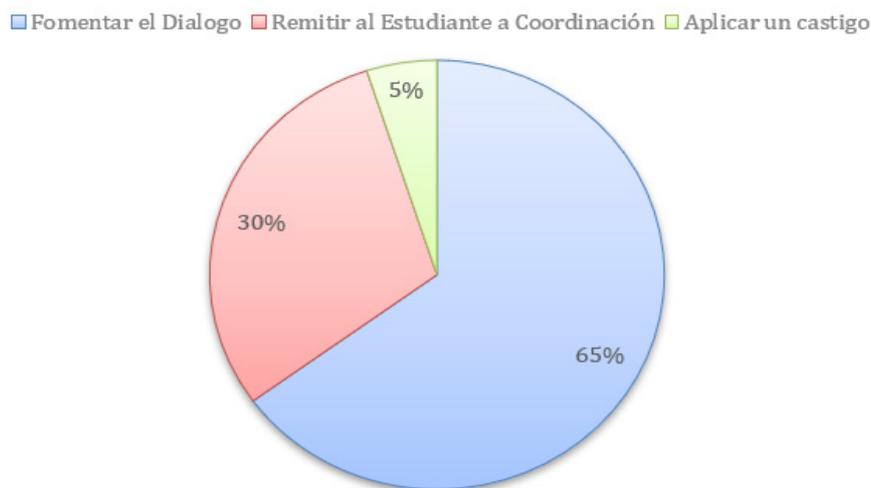
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, como se expone en la *Figura 5*, se indagó respecto a ¿Qué suele hacer cuando percibe conflictos o violencia dentro de la institución?, este indicador arrojó datos contradictorios, sin embargo, bien representativos de la realidad estudiada. Los datos crudos obtenidos sugieren una importante brecha entre discurso y práctica, al señalar estas divergencias. Un 65% de los encuestados manifiesta que cuando hay un conflicto de violencia los niños tratan de fomentar el diálogo. En la práctica se observó que este comportamiento producía un contexto comunicativo matizado por lo que los propios encuestados desestiman como vía para implementar la paz. Esto se

produce debido a que la comunicación suele fluir del adulto a los niños y no entre pares, siendo esta menos efectiva.

Un 30% de los encuestados exhibe una estrategia de resolución de conflictos que transita de la evitación y aplazamiento a la dependencia de otros. Ello tipificado por el envío de los niños a la instancia de la coordinación para que en ella se tomen las medidas o acciones pertinentes, lo cual representa la pérdida de un espacio educativo y simbólico fundamental para promover una cultura de paz. Por último, aunque ningún participante consideró el castigo como instrumento para promover una cultura de paz, el 5% lo aplica en situaciones de conflicto o violencia. Aunque la frecuencia no es alarmante, la observación sugirió la necesidad de explorar la conceptualización del término castigo en la cultura organizacional de las instituciones educativas.

Figura 5.
Reacciones ante los conflictos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las entrevistas, estas permitieron obtener los datos necesarios para profundizar en la comprensión de la situación escolar actual de las diferentes escuelas en relación con la construcción de una cultura y educación para la paz. Sus principales resultados arrojaron que existe una somera información con respecto a las categorías a considerar para lograr una verdadera atención a dicho proceso, por lo que se considera necesario perfeccionar el proceso. En la literatura internacional aparecen, entre otras alternativas, el uso de las bibliotecas públicas (Abumandour, 2021).

Desde la perspectiva de los entrevistados el tema es de suma importancia, pero lo consideran más una cuestión de costumbres y transmisión de valores que una problemática científica y pedagógica. Aunque en efecto la construcción de una cultura de paz necesariamente comprende su naturalización en las prácticas de los agentes educacionales, para llegar a ello es necesario primero que las instituciones asuman este proceso como digno de estudio.

Para los entrevistados la puesta en práctica, por ellos y su personal docente de los principios educativos más básicos, basta para garantizar el aprendizaje de estas buenas costumbres. Contradictoriamente, existe en los centros la cátedra obligatoria de paz, pero las directrices para su aplicación no son claras. Al preguntar al respecto, el discurso fue casi unánimemente hacia factores comprendidos como extra-escolares.

La cultura comunitaria, la educación familiar, el vínculo comunidad-familia-escuela, fueron algunos de los mencionados. En tal sentido, no se hizo mención a procesos investigativos o para la superación del profesorado en aras de alcanzar estas metas. Aun así, los directores recomendaron la inclusión de todos los agentes educacionales en el proceso de impartición de la cátedra de paz, lo cual, desde sus perspectivas, contribuiría a lograr los efectos deseados.

En relación a los impactos que pueden generar la aplicación del proyecto pedagógico de aula, se evaluaron expectativas elevadas. Los directores destacaron que, al tratarse de niños de edad escolar y biológica muy temprana, los resultados suelen ser más eficaces, ya que sus procesos de enseñanza aprendizaje suelen obtener mejores

dividendos en comparación con poblaciones de edades más avanzadas.

Finalmente, en la entrevista también fueron mencionadas las dificultades en las interacciones sociales, la pobreza de recursos para la regulación emocional y la resolución de conflictos. Este resultado sugirió la necesidad de implementar un programa que no solo favoreciera la educación para la paz y la convivencia, sino que aportara a la satisfacción de estas necesidades educativas.

Diseño del programa para la cultura de paz

El programa fue diseñado como línea base en pro a fortalecer las carencias observadas y las deficiencias en los docentes por carencia de información y reparación. En tanto, la cátedra de paz es relativamente nueva, el mismo estuvo dirigido a concientizar por medio de talleres y conversatorios al personal docente y directivo, de la importancia de su superación y autopreparación. Como apoyo, se asesoró el diseño de políticas de adiestramiento, mediante foros educativos fundamentalmente, dirigido a los directivos, docentes y la comunidad.

En el trabajo con los estudiantes se abordó la violencia desde el enfoque que la concibe como una conducta aprendida, a fin de desnaturalizarla como estrategia de solución de conflictos, evitando su normalización. Se diseñaron acciones para fomentar la utilización de un lenguaje armónico, lo cual es central en la construcción de escenarios emocionales que fomenten la paz, al ser entendido desde su unidad con el pensamiento y el comportamiento.

De igual manera, se diseñaron talleres y dinámicas con grupos de familiares de los alumnos, como aspecto fundamental en el trabajo mancomunado para eliminar la violencia y fomentar la paz. Del mismo modo, con el apoyo de un equipo multidisciplinario, se diseñaron y elevaron de manera conjunta, entre escuela, familia y sociedad, propuestas de políticas públicas a los entes gubernamentales. Estas propuestas permitieron tramitar el reclamo de implementación de equipos especializados en la atención de estas problemáticas.

La construcción de una cultura de paz en la escuela es un proceso constante, que involucra a toda la comunidad educativa, por lo que las actividades diseñadas atendieron a los siguientes indicadores:

- ✓ Derechos humanos
- ✓ Toma de conciencia sobre la paz
- ✓ Adquisición y reforzamiento de los valores éticos y morales sobre la paz
- ✓ Cultura convivencia y paz
- ✓ Solución pacíficas de los conflictos en la sociedad, en el aula y la familia

Tipificación de los resultados preliminares.

La ejecución de las principales acciones del programa comenzó por la etapa de sensibilización. Las acciones ejecutadas permitieron brindar los principales fundamentos y herramientas para favorecer la construcción de una cultura de la paz y convivencia pacífica. Entre los principales aspectos abordados se encontraron los cambios culturales para prevenir el comportamiento violento y lograr su adecuado tratamiento una vez identificado. La aceptación fue positiva, las menciones de los principales conceptos aumentaron paulatinamente y se apreció una mejor comprensión de los mismos. Se contrastó en la literatura la importancia de la educación para la paz en función de mitigar la violencia en contextos sociales (Smidt, 2020).

Se evaluaron actitudes positivas hacia la propuesta del programa y se percibió una mayor implicación, tanto de infantes como de adultos, pero se apreció la necesidad de potenciar los aspectos participativos sobre los informativos, hecho que tiene relación con los hallazgos de Kester et al. (2019). Las impresiones dejadas por la participación y colaboración de los sujetos participantes se expresaron en motivación y emociones positivas, sin embargo, se apreció como necesario explorar las relaciones afectivas de los profesores con el concepto de educación para la paz y la imposición de la cátedra, lo cual ha sido considerado relevante en estudios sobre impartición de la educación para la paz (Zembylas y Loukaidis, 2021).

Finalmente, en relación a cuáles serían los resultados de la propuesta y acciones ejecutadas y a ejecutar, los profesores aseguraron que era la vía ideal para la gestión de la formación integral de la primera infancia en el departamento de La Guajira; especialmente los directivos resaltaron su importancia en cuanto a la promoción de aprendizajes para toda la vida, la consolidación de la educación cívica y los valores en la era del postconflicto, lo cual coincide con resultados identificados por Águeda y Casais (2021).

Los líderes educativos expresaron un alto grado de colaboración, lo cual permitió el diseño conjunto y aplicación del proyecto pedagógico. En virtud de los resultados obtenidos en el diagnóstico con respecto a las directrices e iniciativas necesarias, se percibió que estos asumieron el programa con ahínco, con énfasis en los argumentos ofrecidos en relación a la importancia de la temática para el país (Bellino et al., 2022; Schultze-Krafta, 2022; Skinner, 2020; Vélez, 2021). De la misma manera, pudo evidenciarse que los niños y niñas de las diferentes instituciones, aumentaron progresivamente su participación voluntaria en las actividades. Ello permitió avanzar de actividades donde lo recreativo tenía mayor peso en el diseño, a dinámicas grupales, que involucraron juegos, concursos de conocimientos, participación de invitados y otras alternativas diseñadas. Este resultado supone una fortaleza para la sistematización de la experiencia, lo cual ha sido señalado en otros estudios

En este proceso se ofrecieron herramientas más básicas e imprescindibles para la solución de los conflictos. El enfoque evolutivo del diseño permitió tanto atender los conflictos más comunes como ingresar de manera informada la preparación para la resolución futura de conflictos. Esta decisión obedeció a un principio preventivo y desarrollador, pues, aunque las dificultades en la convivencia pueden parecer poco complejas debido a las características de esta etapa del desarrollo, el propósito es la preparación para la vida futura. En este sentido, se utilizaron situaciones tipos, con un lenguaje infantil y auxiliadas en recursos didácticos que facilitaron la comprensión de los infantes, para ofrecer la oportunidad de “solucionar” conflictos que se les presentaran el resto de su vida.

El diálogo, el trabajo en equipo, la comunicación mediante juegos, charlas, talleres mímicos y gestuales, favoreció la relajación de niños y niñas. Otros factores que arrojaron resultados positivos fue garantizar un ambiente seguro, incluso cuando necesario pedir a un adulto que abandonase la actividad. La libertad y la protección facilitó la desinhibición, el fortalecimiento de los lazos entre ellos y con la escuela. Los resultados del programa sugieren que la necesidad de favorecer la naturalización de la educación para la paz como un pilar fundamental del desarrollo de los pueblos y como una herramienta en la construcción de paz. De esta manera se evita que sus beneficios queden restringidos a lo interpersonal, grupal y familiar, y se contribuye a que se extiendan a comunidades y sectores sociales más amplios.

De igual forma, se identificó la necesidad de profundizar en el enfoque de género dentro de la educación para la paz. Estos resultados aparecen refrendados por los hallazgos de Adjei (2019), por lo que se presupone que esta perspectiva pudiera favorecer a niñas, madres y profesoras. Otro aspecto positivo fue la disminución de la aplicación de sanciones y correctivos como respuesta a la aparición de fenómenos como el bullying, las indisciplinas o la discriminación. Estos procedimientos resultan contraproducentes y para algunos participantes incluso antagónicos con el proceso de construcción de la paz, pues no prepara a los infantes para lograr aprendizajes significativos que le sirvan para el resto de su vida.

Evaluación del programa y recomendaciones para su continuidad

Los resultados de la evaluación formativa del programa fueron favorables en términos de resultados, pero también de proceso. Se apreció un progreso significativo con respecto al estado inicial y, aunque el programa está lejos de ser una solución definitiva a las carencias diagnosticadas, su curso pudiera contribuir los objetivos de la cátedra de paz. Los principales resultados obtenidos fueron sintetizados y empleados para fundamentar las siguientes propuestas para los entes gubernamentales, a nivel departamental, así como a las instituciones educativas, basados en las experiencias derivadas de la experiencia:

- ✓ La sensibilización en materia de educación para la paz y la convivencia armónica resulta un proceso fundamental para que los esfuerzos realizados no se aprecien como impuestos, sino como una respuesta interna a las necesidades de la comunidad educativa.
- ✓ Diseñar políticas educativas y estatales dirigidas a regular y fortalecer la educación para la paz.
- ✓ Desarrollar programas integrados, para el personal docente y directivo, dirigidos a la superación en aspectos de educación emocional, orientación, relaciones de ayuda.
- ✓ Promover mediante todos los canales disponibles el lenguaje armónico, la empatía y los procesos de inclusión socioeducativa.
- ✓ Fomentar talleres y dinámicas periódicamente que fortalezcan el vínculo escuela-familia-comunidad, como aspecto fundamental para mitigar la violencia y fomentar la paz.
- ✓ Hacer campañas frecuentes de convivencia por los medios de comunicación y redes sociales, así como el uso logos en las sedes de las instituciones educativas.
- ✓ Realizar talleres y charlas sobre temas como: dignidad, acogida, aceptación, confianza respeto, diálogo.

CONCLUSIONES

El programa diseñado respondió a una latente necesidad de elaboración de un proyecto que con fines pedagógicos contribuyese a paliar los efectos del mandato obligatorio de la cátedra de paz en cada institución. El contexto inicial estuvo caracterizado por la falta de claridad en las directrices y procedimientos para extraer el mejor resultado de la implementación de la cátedra.

Los resultados del estudio ratificaron lo necesario que es la educación para la paz, no solo como cátedra, sino su integración a los estilos de educativos, que más que ser evaluada sea ejemplo para la vida. La educación para la paz y la convivencia armónica debe convertirse en el modelo para los niños y niñas, una ayuda en la resolución de conflictos y una guía a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

- Abumandour, E. (2021). Public libraries' role in supporting e-learning and spreading lifelong education: a case study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 178-217. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2019-0063>
- Adjei, M. (2019). Women's participation in peace processes: a review of literature. *Journal of Peace Education*, 16(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1576515>
- Águeda, H. y Casais, M. (2021). Educating for Public Happiness and Global Peace: Contributions from a Portuguese UNESCO Chair towards the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 13(16), 9418. <https://doi.org/10.3390/su13169418>
- Alguacil, M., Sala-Bars, I., Ribalta, D. y Boqué, M. (2022). Discourses on racism in families with school-aged children in Catalonia. *Journal of Peace Education*, 19(3), 303-329. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2143331>
- Bellino, M., Ortiz-Guerrero, M., Paulson, J., Ariza, A., Cortes, I., Ritschard, S., y Sánchez, A. (2022). Are we doing 'Cátedra de Paz'? Teacher perspectives on enacting peace education in Bogotá, Colombia. *Journal of Peace Education*, 19(3), 255-280. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2146076>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cromwell, A. (2019). How peace education motivates youth peacebuilding: Examples from Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>
- Dietrich, W. (2019). Conviviality, ego, team and theme behavior in transrational peace education. *Journal of Peace Education*, 16(3), 252-273. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697064>
- Emanuela, C. (2020). *A prevenção primária e o bullying escolar: percepção dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico em Portugal*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca] Gredos. <https://doi.org/10.14201/gredos.145542>
- Giovanni, I. (2021). Scaffolding for peacebuilding dialogues: A relational perspective of peace education in countries with sociopolitical violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 136-145. <https://doi.org/10.1037/pac0000542>
- Hajir, B. y Kester, K. (2020). Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 515-532. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09707-y>
- Harvey, L., Cooke, P. y Trust, T. (2021). Reimagining voice for transrational peace education through participatory arts with South African youth. *Journal of Peace Education*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1819217>
- Johnson, R. y Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.

- Kester, K., Archer, T. y Bryant, S. (2019). Diffraction, transrational perspectives, and peace education: new possibilities. *Journal of Peace Education*, 16(3), 274-295. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697065>
- Kurian, N. y Kester, K. (2019). Southern voices in peace education: interrogating race, marginalisation and cultural violence in the field. *Journal of Peace Education*, 16(1), 21-48. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1546677>
- Möller, F. y Bellmer, R. (2023). Interactive peace imagery – integrating visual research and peace education. *Journal of Peace Education*, 20(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2171374>
- Ríos-González, O., Puigvert, L., Sanvicén, P. y Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Schultze-Krafta, M. (2022). On peace education in Colombia: a grounded international perspective. *Journal of Peace Education*, 19(3), 281-302. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2132925>
- Skinner, R. (2020). Contesting forms of capital: using Bourdieu to theorise why obstacles to peace education exist in Colombia. *Journal of Peace Education*, 17(3), 346-369. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1801400>
- Smidt, H. (2020). Mitigating election violence locally: UN peacekeepers’ election-education campaigns in Côte d’Ivoire. *Journal of Peace Research*, 57(1), 199-216. <https://doi.org/10.1177/0022343319884993>
- Tolera, M. (2019). The Role of Peace-Education as a Coexistence, Reconciliation and Peace-Building Device in Ethiopia. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(III), 61-74. <https://ssrn.com/abstract=36>
- Vélez, G. (2021). Learning peace: Adolescent Colombians’ interpretations of and responses to peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 146-159. <https://doi.org/10.1037/pac0000519>
- Wibowo, D. (2022). The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia. *Journal of Peace Education*, 19(2), 182-204. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2015573>
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299>
- Zembylas, M. y Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253>
- Zembylas, M. y Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers’ affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>

FINANCIACIÓN

Ninguna.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Universidad de La Guajira por su apoyo.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Conceptualización: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Análisis formal: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Investigación: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Metodología: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Validación: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Redacción – borrador original: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.

Redacción – revisión y edición: Edibeth Joselín Mora Atencio, Emerita Sofia Muñoz Estrada y Delio Jacobo Mora Pontiluis.