



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2024,
Volumen 8, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1

**TRANSFORMACIÓN SOCIAL RURAL, PAZ
DURADERA Y COMPETENCIAS DOCENTES:
DESARROLLO SOSTENIBLE EN UNA
COLOMBIA POSCONFLICTO**

**RURAL SOCIAL TRANSFORMATION, LASTING PEACE
AND TEACHING COMPETENCIES: SUSTAINABLE
DEVELOPMENT IN A POST-CONFLICT COLOMBIA**

Rodríguez Montoya, Daniela
Universidad UMECIT, Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9574

Transformación Social Rural Paz Duradera y Competencias Docentes: Desarrollo Sostenible en una Colombia Posconflicto

Daniela Rodríguez Montoya¹

Danielamontoya.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0000-6439-4983>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad UMECIT
Panamá

RESUMEN

El artículo deja en evidencia un análisis profundo del escenario postconflicto en la educación colombiana, donde se entrelazan la búsqueda de transformación social rural, la aspiración de una paz duradera y las competencias docentes. En este contexto, se adoptó el método bibliográfico, respaldado por las técnicas de observación documental y fichaje de fuentes documentales, para realizar una exhaustiva revisión y análisis de la literatura disponible. El propósito fundamental fue ir más allá de una mera descripción de los elementos postconflicto, buscando comprender cómo estos factores se entrelazan en el ámbito educativo. El enfoque de desarrollo sostenible sirvió como lente para entender el compromiso del docente en su praxis educativa. La conclusión principal destaca la naturaleza esencial de la educación en el postconflicto como un catalizador para el desarrollo sostenible, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 9 y 16. En última instancia, se destaca la figura del docente competente cuya praxis educativa se caracteriza por una pedagogía humanizadora, que reconoce la dignidad de cada estudiante; una perspectiva esperanzadora, que inspira un futuro positivo; una dimensión restaurativa, que busca la reconciliación y la sanación; una diferenciación pedagógica, que aborda la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje; y una pedagogía crítica, que fomenta la reflexión y el cuestionamiento constructivo. Este enfoque holístico del docente se erige como un agente clave en la construcción de un entorno educativo que no solo responde a las necesidades postconflicto, sino que también contribuye activamente a la transformación social y la consolidación de la paz en la sociedad.

Palabras clave: competencias docentes, desarrollo sostenible, transformación social rural, paz duradera

¹ Autor principal

Correspondencia: Danielamontoya.est@umecit.edu.pa

Rural Social Transformation Lasting Peace and Teaching Competencies: Sustainable Development in a Post-Conflict Colombia

ABSTRACT

The article reveals a deep analysis of the post-conflict scenario in Colombian education, where the search for rural social transformation, the aspiration for lasting peace and teaching skills are intertwined. In this context, the bibliographic method was adopted, supported by the techniques of documentary observation and recording of documentary sources, to carry out an exhaustive review and analysis of the available literature. The fundamental purpose was to go beyond a mere description of the post-conflict elements, seeking to understand how these factors are intertwined in the educational field. The sustainable development approach served as a lens to understand the teacher's commitment in their educational praxis. The main conclusion highlights the essential nature of education in the post-conflict as a catalyst for sustainable development, aligned with Sustainable Development Goals (SDGs) 4, 9 and 16. Ultimately, the figure of the competent teacher whose praxis stands out Educational is characterized by a humanizing pedagogy, which recognizes the dignity of each student; a hopeful perspective, inspiring a positive future; a restorative dimension, which seeks reconciliation and healing; a pedagogical differentiation, which addresses the diversity of abilities and learning styles; and a critical pedagogy, which encourages reflection and constructive questioning. This holistic approach of the teacher stands as a key agent in building an educational environment that not only responds to post-conflict needs, but also actively contributes to social transformation and the consolidation of peace in society.

Keywords: teacher competencies, sustainable development, rural social transformation, lasting peace

*Artículo recibido 22 diciembre 2023
Aceptado para publicación: 25 enero 2024*



INTRODUCCIÓN

La revisión documental que se ejecutó se justifica, dada la necesidad de dar respuestas a la sostenibilidad de la paz, como proceso luego de que la violencia ha dado paso a una etapa de postconflicto en Colombia. Volver a ella no es una opción. Por tanto, en el Acuerdo Final de 2016, entre las FARC y el gobierno, se caracteriza la paz como estable y duradera, pero para que ello ocurra durante este escenario de postconflicto deben sentarse las bases necesarias que aseguren dicha sostenibilidad. Fue así como las partes acordaron que una reforma integral rural es uno de los caminos a transitar y que dentro de esta la educación rural es el escenario de resignificación de las relaciones entre colombianos, de restauración de los proyectos de vida, de construcción de una sociedad realmente democrática donde para dirimir diferencias se aprenda, axiológicamente, a actuar en no violencia, sino bajo los principios de la paz (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2018).

El docente como desarrollador educativo de este fin social debe ser competente para hacer frente a ello, lo cual implica revisar su enfoque pedagógico y didáctico, mirar lo curricular y lo propio personal. Solo un docente competente que haya comprendido que la práctica mecanicista y la enseñanza por objetivos y contenidos no es pertinente para un contexto donde lo que se requiere es aprender a vivir será guía de aprendizajes pertinentes en contextos socioeducativos de postconflicto, toda vez que estará no solo cambiando su aula de clases, sino su institución educativa, su territorio postconflicto y el país en sí, siendo que de lo que se trata es de transformación social rural y paz duradera para el desarrollo sostenible en Colombia.

He aquí la valiosa justificación de esta revisión documental que forma parte del proceso investigativo de la tesis doctoral *Marco de competencias docentes para el desarrollo de procesos formativos pertinentes en zonas de postconflicto* que se lleva a cabo para el Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, como parte de los aportes en la producción de conocimiento de la Línea de investigación Educación y Sociedad. Por tanto, la meta final es la definición de una práctica educativa donde los docentes reconozcan lo que deben saber-hacer para aportar a la paz duradera y estable que esperan las zonas rurales, por lo que en este artículo se presenta la revisión documental realizada para tal fin.



La particularización del problema reside en las competencias docentes, porque lo que el país y las zonas postconflicto requieren un docente que, en su quehacer, apueste a la reconstrucción de la escena social en asuntos como la elaboración de currículos por la paz, el diálogo intercultural como proceso de subjetivación del ser, la tarea de formar en derechos humanos y de concienciar en sus violaciones en situaciones de conflicto y la comprensión de su labor como un arma para luchar contra la incompreensión entre humanos que es la base de la violencia y sus consecuentes conflictos armados.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) los docentes de este contexto socioeducativo se enfrentan, además, a los traumas devastadores de la violencia vivida. Por eso, la escuela del postconflicto (cuando los estudiantes vuelven) vive las hondas repercusiones de las afectaciones en cuanto a la capacidad para aprender y de afrontar la vida sin temor. Lo que debe prevalecer en la enseñanza (más allá de la recuperación de las infraestructuras escolares) es “la reconstrucción de las mentes... [para] reeducar a los niños y adultos por igual ya que han perdido toda competencia que no sea el manejo de las armas y toda perspectiva que vaya más allá del punto de mira de estas” (UNESCO, 2011, p. 143).

En consecuencia, en el aula, los docentes enseñan luchando contra los aprendizajes (cotidianos y de vida) de la violación de principios básicos humanos como equidad e igualdad de oportunidades; contra el resentimiento, divisiones, odio y miedos subjetivados en las mentes; contra la falta del pensamiento crítico que debería actuar en espíritu de tolerancia y comprensión mutua, sin prejuicios ni intolerancia; y contra la visión distorsionada de la historia y realidad del país que no puede encontrar esperanza en lo futuro. Así, la práctica educativa de los docentes está llamada a ser una experiencia de cohesión social, de resolución de conflictos, de respeto a la otredad y la diversidad, de confianza en un currículo de enfoque diferenciado donde los aprendizajes refuercen la cultura de la paz y de los derechos humanos (UNESCO, 2011).

Esta escena social es aún más compleja, porque al focalizarse en la Colombia rural, donde se asentó el conflicto armado, se cruza con el tradicional asunto de la pobreza y la presencia, aun persistente, de la violencia armada. Es un escenario de vulnerabilidad, incluso para docentes, que amerita de una práctica educativa específica y diferenciada y de un docente competente que actúa allí.



El Departamento Nacional de Estadística (DANE) a 2020 reportó que la pobreza multidimensional en los centro rurales y despersos alcanzaba un 34,5% para 2019 y un 37.1% para 2020. La vulnerabilidad que esto comporta se debe a esta condición tradicional de pobreza que, además, se conjuga con un mercado de trabajo deprimido con escasos empleos, falta de ingresos para las familias, desarticulada atención de salud y una población envejecida cuyo índice de posibilidad de renovarse a 2050 es de 11 adultos por 1 niño (Acosta, et, al., 2016). Así que, es preciso asumir que “la población rural en Colombia está en desventaja” (Acosta, et. al., 2016, p. 9), dado el entramado de factores que se cruzan para crear este vulnerable escenario, el cual puede, al fin, caracterizarse así: altos niveles de pobreza, baja población potencialmente activa, bajos niveles de escolaridad, menores niveles de productividad y crecimiento, oferta desarticulada e insuficiente de servicios públicos, ingresos por quintiles más vulnerables, bajo porcentaje de asalariados (18%) y alta proporción de trabajo informal, agricultura familiar como forma de sustento y necesidad de enfoque diferenciado para la educación rural y el impulso al trabajo (Acosta, et., al., 2016).

En consecuencia, Acosta (2020) reafirma que la experiencia de la vida en ruralidad en Colombia se unen las adversidades de un contexto dominado por grupos paramilitares, por grupos de ilegales, de relaciones sexuales y embarazos a temprana edad y de abandono histórico estatal. Esta realidad descrita, siendo aciaga, requiere de docentes en resistencia, comprometidos y vinculados con las particulares prácticas sociales y culturales de la comunidad, y que sean foco de esperanza ante las inequidades existentes (Acosta, 2020).

Ahora bien, en este complejo, adverso y vulnerable contexto socioeducativo rural, bajo una tradicional situación de desventaja social (propia de la ruralidad) y un contexto laboral aciago, cabría preguntarse ¿qué necesita saber-hacer el docente rural para adelantar la transformación social rural que se le pide por la paz duradera como meta del desarrollo sostenible colombiano en un escenario postconflicto?

Las respuestas a la interrogante se han dado en otros estudios con intencionalidades similares. Entre ellos, se tienen los aportes de las tesis doctorales de Caro (2020), Molina (2020), Llinas (2020), Espitia (2022) y Galindo (2022), tal cual se detallan en la tabla a continuación:

Tabla 1. Estado del arte

Antecedente	Aporte a la investigación
Caro (2020)	<ul style="list-style-type: none">▪ Propuesta educativa de paz y de esperanza para la resignificación de la vida y la educación▪ Concepción del docente como gestor de emociones positivas, acompañante de proyectos de vida y desarrollador de un currículo de pedagogía humanizadora y esperanzadora para todas las dimensiones del ser (conocer, hacer, convivir y ser).
Molina (2020)	<ul style="list-style-type: none">▪ Modelos educativos flexibles y alternativas diferenciales de acuerdo a necesidades territoriales de la población rural.▪ Discursos y acciones docentes de resistencia ante la amenaza latente del conflicto en la escuela rural▪ La escuela como un espacio de educación por la esperanza
Llinas (2020)	<ul style="list-style-type: none">▪ Pedagogía restaurativa que permita un proceso pedagógico de reconstrucción del tejido social
Espitia (2022)	<ul style="list-style-type: none">▪ Propuesta de modelo en el entorno de la educación rural desde la perspectiva de lo situado▪ Desde la enseñanza situada se implica a la comunidad y a todos los actores en la práctica docente.
Galindo (2022)	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidades docentes en tiempo postconflicto: actitud crítica deconstructiva de la escuela y de su labor educativa para una práctica educativa dialógica y posicionamiento de intelectual investigador, cultivo de la humildad como actitud fundamental docente, capacidad docente para propiciar y construir un ambiente favorable, capacidad docente para la concepción del trabajo en el aula con conexión con la vida real, motivaciones e intereses de los estudiantes y comprensión crítica de la realidad social▪ La escuela como contexto postconflicto para una educación humanizadora y un docente empoderado pacifista

Nota: Elaboración propia

Como se observa, lo que se solicita al docente es exigente y demandante; son demandas diversas que abarcan la integralidad de la persona y su desarrollo humano, así como también dominio del saber pedagógico y didáctico en particularizados contextos que miran no solo al sujeto que aprende sino a la realidad donde vive y aprende qué es su comunidad. De allí que su formación y capacitación por

competencias lo conduce a la transformación social rural y a la paz duradera que encaminan a las zonas postconflicto hacia el desarrollo sostenible.

Debido a la necesidad de reconocer con especificidad cuáles son los requerimientos, una vez observados lo que los estudios previos revelan, este artículo se enfoca en la revisión teórica-conceptual que permite reconocer competencias docentes del docente que adelanta la transformación social rural acordada por la paz duradera como meta del desarrollo sostenible colombiano en un escenario postconflicto. Para dar orientación a este objetivo se delimitó la investigación desde los conceptos de competencia, postconflicto y zonas de postconflicto, en tanto desde estos puede pensarse el problema en estudio.

En esa medida, se asumieron los conceptos de competencia y postconflicto, desde puntuales autores.

Por tanto, estos conceptos se comprenden tal como los autores siguientes los enuncian:

Competencia es un actuar eficaz, una clase de situación de aprendizaje en tiempo real y la movilización de los recursos intelectuales y emocionales (Perrenoud, 2012). Por ello, Díaz Barriga (2006) había puntualizado que la conceptualización del término supone la combinación de una información, el desarrollo de una habilidad y el hecho de que ambos sean puestos en acción en una situación inédita; en esta práctica constante donde quien aprende moviliza conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes se alcanza el saber-hacer (Perrenoud, 2009).

El postconflicto es un proceso gradual y secuencial que ocurre en un período comprendido entre los diálogos tanto de concertación como de negociación para la superación del conflicto armado interno por lo cual ocurre el cese de este, en aras de metas a corto plazo como la reconstrucción, la desmovilización y reinserción, atención humanitaria y seguridad integral y de metas a largo plazo como la reconciliación de toda la sociedad, la construcción de paz (que debe ser fortalecida para evitar recaer en nuevos conflictos) y finalmente desarrollo humano y el desarrollo productivo de las zonas en conflicto (Palacios y Rodríguez, 2015).

En fin, queda entendida la necesidad de un docente como actor de calidad para esta etapa de postconflicto, porque desde sus competencias docentes llevará a cabo una práctica educativa para las personas del hoy del futuro colombiano, lo cual implica prepararlos para la transformación social que se demanda. El docente es base fundamental para el desarrollo que se espera y aspira y, por ello, debe

estar capacitado “echar sobre sus hombros tal responsabilidad” (Pérez-Guardó, et. al., 2019, p. 201). Las competencias a formar en los educandos, familias y comunidades dependen de sus competencias, de manera que pueda dar respuesta “a las diferentes necesidades que presentan personas que han vivido o pasado por situaciones afectadas por la violencia desencadenada a lo largo de cincuenta años en todo el territorio nacional” (Pérez-Guardó, et. al., 2019, p. 201).

METODOLOGÍA

Bajo la perspectiva del diseño bibliográfico, se adoptó una modalidad de investigación documental que se centra exclusivamente en datos secundarios mencionados como fuentes documentales. Este enfoque metodológico implica un riguroso procesamiento de la información en un plan global, que abarca desde la recolección inicial hasta su tratamiento para el análisis e interpretación, siguiendo las pautas metodológicas de Tamayo y Tamayo (2004).

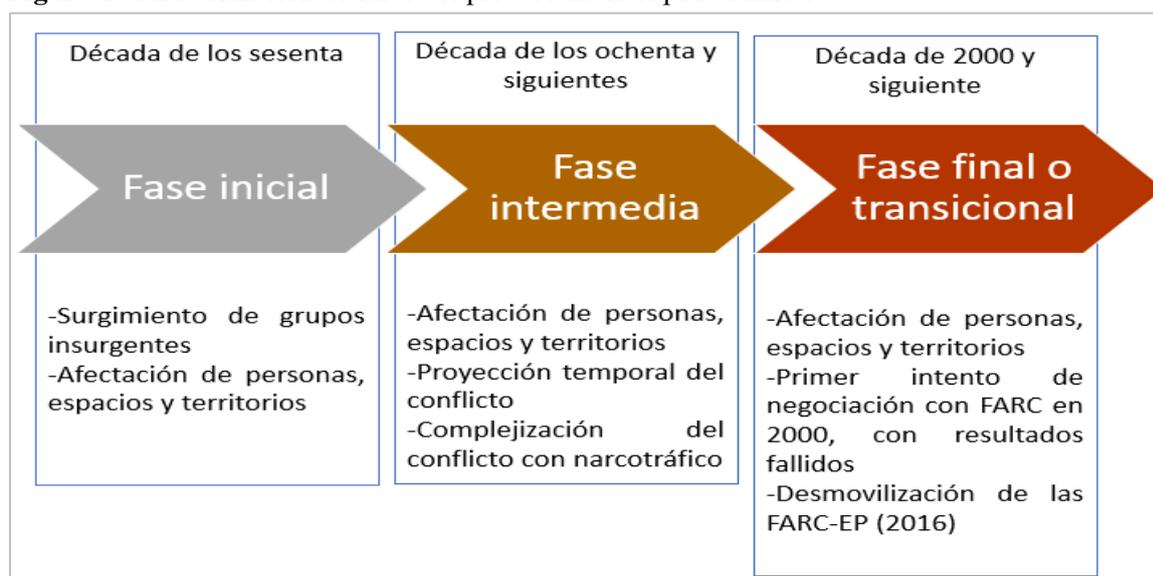
La elección de utilizar únicamente datos secundarios proporciona una base sólida para la investigación, donde la información preexistente se convierte en el componente principal del estudio. El proceso de recolección se rige por criterios selectivos que garantizan la pertinencia y relevancia de las fuentes documentales elegidas. Posteriormente, estas fuentes son sometidas a un tratamiento sistemático y exhaustivo para extraer los datos pertinentes necesarios para el análisis. Dicho enfoque se caracteriza por su eficiencia en la identificación y utilización de fuentes confiables y especializadas, permitiendo una investigación documental rigurosa y contextualmente informada. En consecuencia, las técnicas de recolección de la información cumplieron función de recabar el repertorio bibliográfico para dar respuesta a la interrogante del estudio (Pardinas, 2005); las aplicadas fueron la observación documental y el fichaje y desde ellas se hizo revisión cuidadosa y sistemática de documentos (Ortiz, 2015); “la primera para el acopio del material documental y la segunda para la organización lógica de dicho material” (Gallardo, 2007). Por tanto, las técnicas permitieron descubrir los datos documentales y su tratamiento; en ese sentido se acopiaron un total de 37 fuentes, de las cuales se seleccionó la citación que condujo a los resultados y discusión para dar respuesta al objetivo de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un devenir histórico que marca el rumbo de la transformación social rural necesaria

Para que la nueva realidad del Acuerdo ocurriera en 2016 tuvo que acaecer un proceso de más de 50 años de violencia para que el pueblo colombiano, que vivía dentro de esa atipicidad social que es la guerra, *anhelara* su fin. Según Calderón (2016) esto fue un proceso que tuvo etapas de las cuales el postconflicto es su última. Él sugiere que hubo tres fases, a saber: una fase inicial; (b) luego, una fase intermedia; y, (c) una fase final; cada cual con una caracterización propia de proyección temporal de décadas que finalmente se debilitó paulatinamente cuando en Colombia se comprendió que era una época a la cual había que apostar, porque las afectaciones habían sido muchas y de naturaleza honda en el ser y en el pueblo.

Figura 1. Caracterización de fases del proceso hacia el postconflicto.



Nota: Adaptación de Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto, por J. Calderón, 2016.

Especial mención, según Calderón (2016), merece la fase de negociación, por cuanto involucró la participación de los ciudadanos y se promovió la reinserción e integración, así como la comprensión de que la educación, como proceso social, favorecerá finalmente el cierre del conflicto durante una etapa de transición en la cual se eduque en paz y se aplique justicia transicional.

Para 2013, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación produjo una cronología del proceso histórico que devino en la fase que se conoce como postconflicto y en la cual se pueden observar los hechos relevantes que marcaron hito en la historia. Asuntos como muertes, grupos insurgentes, grupos

guerrilleros, guerrillas insurgentes, narcotráfico, asesinatos paramilitares, negociaciones de paz, grupos políticos y desmovilizaciones, sin olvidar que ha habido robos, secuestros, apropiación de terrenos y hasta modificación de la actividad económica de la zona por lo que los habitantes se hicieron del narcotráfico y de actividades ilícitas producto de la territorialización del conflicto son los que deben ser tomados en cuenta para una nueva visión de desarrollo sostenible *en una vida en paz estable y duradera*. Esta búsqueda de cambios sostenibles es la mejor apuesta contra la simbolización de la guerra por parte de la sociedad; da cuenta de los retos del postconflicto que son muchos y que exigen la dupla educación-sociedad donde el cambio de conducta y de posicionamiento será lo medular. Primero es necesario entender la dificultad que plantea el cambiar conductas y percepciones de una sociedad acostumbrada a prácticas destructivas que generan temor, agresividad, dolor, esperanza, entre otras experiencias de vida. ..., lo cual solo será posible haciendo de esto un posicionamiento y un quehacer docente.

Ya en el Acuerdo Final por la Paz se confía en una realidad duradera y estable. Y Solo la educación pudiera ser la vía segura para atender este escenario conflictivo y aciago (UNESCO, 2011). Este acuerdo, apuesta a la Educación Rural colombiana como el espacio para educar en postconflicto, es decir, educar después de dar fin a la violencia. Se reconoce que es una alta exigencia formativa. Y que, probablemente, haya discrepancia con la realidad laboral de las zonas postconflicto, pero no que ya no se haya dado paso a un camino, ciertamente escabroso y de vericuetos, que hay que andar para aprender. Específicamente, el docente es quien, desde sus competencias, debe saber-hacer una práctica educativa de este nuevo escenario. Un hito histórico orienta ya algunos requerimientos para tal demanda. Se refiere a la adhesión de Colombia, en 2022, a la Declaración sobre Escuelas Seguras de la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector de la Educación (por sus siglas en inglés GADRRRES) (Cancillería de Colombia, 2022). En esta medida, las escuelas se conciben como territorios de paz, resignificándolas como territorios donde se supere el conflicto, desde la formación de una sociedad pacífica que aprende a protegerse de actos en contextos violentos.

Bajo la intención del postconflicto, la transformación social por la paz duradera se conduce desde el enfoque de gestión del riesgo de desastre cuando se hace indispensable la seguridad escolar y tanto las personas como los centros educativos existentes deben estar preparados para dar respuesta educativa a

las emergencias en las escuelas, así como educar para la resiliencia lo cual permite reducir los impactos del riesgo por seguridad (UNICEF, 2016).

Con ello, se asume que la apuesta a la educación de calidad, como objetivo 4 del desarrollo sostenible (ODS4), y a la innovación e infraestructura, como objetivo 9 (ODS) sea la asunción de la educación postconflicto de Colombia, cuyo compromiso es formar Líderes en seguridad escolar y educar para la resiliencia (UNICEF, 2016). Tal intencionalidad implica, según UNICEF (2016), que la iniciativa de escuelas seguras, cuya práctica educativa sea cónsona con la Declaración. Así que la caracterización de estas escuelas es tal como se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 2. Iniciativa escuelas seguras

Formación de Líderes en seguridad escolar y educación para la resiliencia (ODS4)	Instalaciones escolares seguras (ODS9)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración de temáticas de seguridad, resiliencia y cohesión social en plan de estudios ▪ Proceso de sensibilización y educación pública ▪ Desarrollo secuencial en el currículo de la seguridad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reequipamiento de escuelas ▪ Participación de la Comunidad en la construcción de escuelas seguras. Desarrollo de metodologías de evaluación de riesgos de seguridad escolar. Preparativos y respuesta educativa a emergencias en las escuelas.

Nota: Adaptación de Iniciativa mundial para escuelas seguras, por UNICEF, 2016

La educación posconflicto es, entonces, educación por el desarrollo sostenible con miras al ODS4 y ODS9, bajo la intención de la seguridad escolar. Esta visión ya se había adelantado en los Planes Nacionales de Desarrollo Nacional, los cuales han servido de instrumentos políticos que han construido poco a la historia del postconflicto en Colombia y que han dado prevalencia a la educación como proceso medular para la nueva cultura de relacionamiento entre colombianos.

Puntualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, denominado Pacto por Colombia, pacto por la equidad, la paz fue un eje estratégico que se conjugó con la equidad y la educación. Por eso, el pilar 1, llamado *Colombia en paz*, buscó fortalecer el proceso de construcción de paz y su sostenibilidad, integrar el territorio y sus comunidades y reducir las desigualdades sociales y territoriales, desde una mirada puesta en el campo para garantizar la igualdad de oportunidades de todos

los habitantes del país, en particular para la equidad de quienes han vivido en territorios de conflicto (CEPAL, s.f.).

Se entiende que fue asumida una perspectiva histórica de construcción territorial para la paz, de manera que se atiende equitativamente a los diferentes territorios. Según Valencia (2020) es el desarrollo territorial el enfoque que permitirá cumplir con la tarea del Acuerdo acerca de la construcción de paz, además de que se entiende que la idea se soporta en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), ya que Colombia apuesta irrestrictamente hacia el desarrollo. La meta de Colombia es la meta de la ONU: “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” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019).

Así que desde el PND de 2014-2018 se trabajó políticamente en la idea de avanzar en la implementación del Acuerdo final con la mirada en la construcción de la paz desde los territorios. Vivir en territorios de postconflicto y seguir adelante, más protegidos gubernamentalmente, fue la apuesta en el anterior gobierno. Cuando el nuevo gobierno, de Petro, recibió esta intencionalidad se avanza hacia la creación del Sistema Integrado de Información para el Posconflicto (SIIPO), el cual incorpora monitoreo a iniciativas de construcción de paz, en respeto a las entidades territoriales y al avance de sus PDET.

Específicamente en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, denominado Colombia potencia mundial de la vida, se consolida la visión territorial para la construcción de la paz y a ella se suma el enfoque de derechos de las mujeres; así que esta vez se pone énfasis en el curso de vida de las mujeres y su vulnerabilidad alta en territorios de conflicto, la afectación a su cultura y a su función de salvaguarda de la herencia de los saberes culturales, por tanto la educación requiere conocimiento y toma de conciencia del impacto del conflicto en las vidas de mujeres, los que a su vez son impactos en el tejido social y comunitario (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

En definitiva, una revisión histórica nos conduce a la precisión del momento que vive la educación posconflicto hoy y lo que se demanda al docente. Puede afirmarse que en ella se conjugan el enfoque de paz como desarrollo humano, el enfoque de riesgo del desastre para la escuela segura, el enfoque de planeación territorial para la particularización del contexto socioeducativo y el enfoque de derechos de las mujeres para la valoración de la mujer como sujeto cultural que puede coadyuvar en la crianza de

una nueva axiología por la paz, todo conjugado en el marco del enfoque de desarrollo sostenible, guiado por los ODS a 2030: ODS 4, ODS9 y ODS 16.

Es un momento histórico para la educación del país y para la formación y acción de un docente competente que sepa actuar en una práctica educativa con metas de estos ODS, a los fines de que se restaure la paz en Colombia y se logre su sostenibilidad en los territorios donde se establezca la vida de quienes en ellos habitan para seguir el curso de sus proyectos de vidas. Así que, para asegurar la consecución de este histórico momento, donde la educación en tiempos de postconflicto es una de las apuestas principales, el docente competente enruta su acción docente hacia una confluencia de enfoques que provienen de los documentos inherentes: enfoque de desarrollo humano, educación para la paz, enfoque de reducción del riesgo de desastres en seguridad escolar, enfoque de planeación territorial y enfoque de género; todos conglobados para la transición a un país en transformación social rural por y para la paz en desarrollo sostenible.

Cambios hacia el perfil de un docente competente para la educación postconflicto

El enfoque tradicional de la práctica mecanicista del aprendizaje por objetivos y contenidos no puede ser hoy el posicionamiento de la práctica educativa de la educación en postconflicto. Ya pudo revisarse en lo precedente. Actuar en la confluencia de enfoques que propenden al desarrollo sostenible no lo permite, pero tampoco la propia realidad de contextos, cambiantes, inciertos, dinámicos y globalizado donde los estudiantes alcanzan aprendizajes de manera informal y para la vida que se contraponen a los que promueve la educación formal mecanicista (Tenutto, et. al., 2010) o los contextos de crisis que instan a la flexibilidad curricular (Díaz Villa, 2007).

El escenario postconflicto que se sitúa hacia el desarrollo sostenible requiere un nuevo docente, uno quien comprende que su labor se dirige hacia un desempeño eficiente en una labor que requiere dominio de ejecución (Díaz Barriga, 2006), por lo que su enfoque pedagógico y desarrollo curricular ya no consideran un currículo plano, ni fragmentado (Mora García, 2000), tampoco descontextualizado ni sin relación con la vida de quienes aprenden (Torres Santomé, 2006). Antes bien debe actuar en sino la implementación de práctica educativa de saber experiencial (Posner, 2000) en el cual lo aprendido y la vida cotidiana se encuentran, se privilegia el aprendizaje en actuación dentro de contextos reales, hay

intención y vinculación para la tarea laboral, por lo cual se evalúa el desempeño, se contextualiza el mundo experiencial de los alumnos y se vertebran las asignaturas (Torres Santomé, 2006).

Entonces, el enfoque por competencias que debe soportar la práctica educativa del docente conjuga de manera integral conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en aplicación en contextos reales o simulados de actuación laboral donde el aprendiz es sumergido en una situación de aprendizaje, cuyo contexto real lo impulsa a usar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes al unísono y para poder actuar (Díaz Barriga, 2006). Esto implica que el modelo de formación por competencias concibe una concepción holística del diseño curricular, de las prácticas de enseñanza y de la evaluación que se realiza (Benzanilla, 2003).

De allí que Perrenoud (2012) determina que este enfoque trae a la práctica educativa un enfoque integral en el que se aprende a ser competente al conjugar habilidades, destrezas y actitudes mientras se prepara para la vida. Así se concibe al sujeto quien aprende es un movilizador de sus saberes cuando se desarrolla el currículo en una situación real, reconociendo lo que necesita aprender (estando en ella), lo que le falta por aprender (comprendiendo sus necesidades y limitaciones) y lo que debe mejorar. Esta manera de aprender requiere de una manera de enseñar en la cual docente enfrenta un desarrollo curricular exigente (Malagón, 2007) que lo conduce a decisiones curriculares de cambio vinculado con la práctica social, a partir de situaciones problemas a los cuales hay que dar respuesta (Perrenoud, 2009).

El enfoque por competencias es pertinente para la educación en postconflicto porque la práctica educativa en contextos reales, para responder a situaciones problemas (aprendiendo desde diversas disciplinas) y en desarrollo curricular para aprendizajes situados es lo que la caracterización del enfoque promueve. Y es claramente lo que se requiere en el momento, porque superar la violencia, más allá de las infraestructuras (que también hay que atender), es transformación social en la que se involucra a todos (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) porque deben seguir viviendo en sus territorios y continuar sus proyectos de vida.

Tal cual lo establece la Política pública de educación rural (Senado de la República, 2021) específicamente cuando en esta se declara que la educación rural debe actuar por el desarrollo humano en las zonas rurales, porque una vida en paz en el campo debe traer consigo mejores oportunidades y



calidad de vida. Esto obliga a pensar en un docente competente que da respuestas a una compleja dinámica social y en un particular contexto educativo al cual se pone como meta la transformación social, meta harto difícil porque además de la violencia experimentada por años de conflicto armado, el docente se enfrenta a una tradicional situación de desventaja social donde la pobreza es la característica durable.

Precisamente la práctica reflexiva y la implicación crítica son los elementos de su perfil que lo conducen a la mejora educativa y a trabajar por la calidad educativa. Así que, un docente en enfoque por competencias legitima sus saberes en la práctica, porque innova, crea y gestiona, lo cual lo conduce a través de una lógica del pensamiento práctico (Elliot, 1998) por la cual investiga, actúa, reflexiona y repiensa su quehacer docente constantemente para mejorar y reconocer que lo que se enseña y aprende debe otorgar sentido para la situación de vida.

Siendo la escuela, como escenario de la educación rural, el lugar donde puede ocurrir la transformación que se requiere, el docente cumple un papel fundamental porque es quien gestiona el aula de clases donde se espera ocurra la resignificación de la sociedad y los nuevos proyectos de vida alternativos para todos: estudiantes, docentes, directivos, padres, comunidad. Ese será su aporte al desarrollo comunitario en Colombia como proceso de posconflicto (Pérez-Guardo, et. al., 2019).

Es una época de reinserción donde los programas estratégicos muestran el medular posicionamiento educativo de la escuela y de los docentes que en ella llevan a cabo una práctica educativa que los ha hecho vulnerables, pero a la vez resilientes (Trujillo, 2020), porque han seguido apostando a la educación como un proceso, desde una batalla política por la democracia y la promoción de los derechos humanos.

Claro que el papel del educador no se considera en soledad, sino más bien en conjunción con los otros actores involucrados en el hecho educativo mismo y en la necesidad de superación del conflicto armado como experiencia de vida con sus impactos específicos. Es el docente rural, quien se convierte en principal agente de transformación en el cumplimiento de políticas institucionales para la construcción de la paz para liderar y guiar a esos otros.

De allí que, en este nuevo contexto postconflicto, el docente debe asumir una práctica educativa que dé inicio a una reorganización de la comunidad en alternativas de desarrollo más allá de la violencia y de

manera paralela promueva su aula de clase como un escenario de protección física, psicológica y cognitiva, dado que estos impactos son los que causan estragos en la vida de las personas, con énfasis en los estudiantes. Por eso, la labor docente es la alternativa para niños y adolescentes (extensiva a padres, familias y comunidades) quienes necesitan la mencionada protección, sobre todo en momentos de impactos físicos, psicológicos y cognitivos que merman la confianza en la educación como apuesta a futuro (Pérez-Guardo, et. al., 2019).

La educación postconflicto y su docente como agente deben centrarse en estas tres dimensiones, porque las conductas y las prácticas sociales aprendidas al calor de la violencia sistemática del conflicto armado precisamente impactaron la vida de las personas en dichas dimensiones impidiendo las prácticas sociales de convivencia, de resolución pacífica de conflictos, de tolerancia, de democracia, de derechos humanos y de desarrollo de habilidades cognitivas (Pérez-Guardo, et. al., 2019).

La reconstrucción social, desde lo educativo, que el docente (rural) debe adelantar y consolidar requiere de una práctica educativa que contemple:

- Un currículo problematizador para pensar críticamente la memoria histórica del país (Moreno, 2017)
- Su posicionamiento como investigador crítico que promueve la enseñanza problematizadora de lógicas sociales, históricas, culturales, económicas y políticas para superar la forma de pensar luego del conflicto armado (Moreno, 2017)
- Aportes, de manera diferenciada, a Proyectos de Vida Alternativos (PVA) (García-Yepes, 2018)
- Diseño e implementación de estrategias para la mejora de las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia en comunidad (García-Yepes, 2018)
- Conocimientos definidos en los currículos que promuevan la reflexión crítica y proactiva para hacer frente a la realidad social (Pérez-Guardo, et. al., 2019).
- Diseño de ambientes de clase que promuevan situaciones de superación de lo conflictivo, de reparación de heridas emocionales, de perdón y reconciliación, porque estas aseguran experiencias de paz (Pérez-Guardo, et. al., 2019).
- Diseño de actividades deportivas, musicales, dancísticas, artísticas, entre otras como experiencias de bienestar para superar situaciones estresantes de postconflicto (Pérez-Guardo, et. al., 2019).

- Construcción de un clima de aula de apoyo emocional, de estrecha relación docente-alumno (Pérez-Guardo, et. al., 2019).
- Comprensión de la reconstrucción social como una oportunidad para la intervención de los diversos actores sociales de la escuela en acciones coordinadas de desarrollo comunitario; esto implica desarrollo humano para abrir orportunidades de mejora de la calidad de vida en las zonas rurales y formar a profesionales y técnicos competentes que actúen en pro del desarrollo productivo para cambiar la realidad en generación de empleo, reducción de la pobreza y creación de empresas (Senado de la República, 2021).

Esta visión amplia y compleja de la reconstrucción que se espera reclama que el docente de esta etapa postconflicto sea un profesional que sabe enseñar en este contexto vulnerable y de reconstrucción social, por tanto, se concibe como competente para dirigir y ejecutar esta práctica educativa en la que debe generar espacios de aprendizaje para superar el conflicto, lo que exige sea competente en diseños críticos de aula (García-Yepes, 2018; Pérez-Guardo, et. al., 2019). Además, según Molina (2020) el docente en postconflicto se convierte en un líder comunitario para un nuevo desarrollo humano y social y en un actor político para el desarrollo democrático del país. Para lo primero se le pide comprensión de problemas de subdesarrollo rural, disposición básica hacia el compromiso social y conocimiento de los intereses y expectativas de la comunidad rural; para lo segundo se requiere su acción política que conduce y promueve dinámicas de desarrollo comunitario desde la base de la comunidad rural, en particular, porque finalmente, este proceso es un ejercicio social de ciudadanía que puede considerar actividades como gobierno escolar, escuelas de padres, semilleros de investigación, grupos de debate, convivencia, ética o deporte (Molina, 2020).

En esta etapa para Colombia, la educación y el docente quedan comprometidos, en fin, con la reinscripción de los estudiantes al sistema para retornar del desplazamiento, la deserción escolar, la desintegración familiar y el desinterés por la educación y, a la vez, a una vuelta al respeto por los derechos humanos y la participación ciudadana; todo en una confluencia que apuesta a la recomposición de la sociedad, desde el aula de clase como espacio para la recuperación de la confianza, la reparación de las víctimas y la construcción de un camino distinto y nuevo que se convierta en un proyecto de vida

reconciliador y de esperanza. Ambos, educación (como proceso) y docente (como agente de transformación) promueven la esperanza de una vida más allá del conflicto.

Educación para la paz y docente competente

Lo que puede asegurar que no ocurra una recaída hacia la violencia es la forja de una cultura de no violencia o de paz duradera y estable. Una paz como valor fundante de las relaciones entre colombianos, por lo que lo que hay que reconstruir en Colombia es asunto fundacional y resulta obvio que los esfuerzos educativos se concentren en mirar la educación para la paz como meta a largo plazo del postconflicto. Por supuesto que, en la medida de que el camino para la reconstrucción de una sociedad sin violencia es el Acuerdo firmado políticamente, también debe reconocerse que la posibilidad de la violencia sigue vigente, porque tal y como analiza De Currea (2018) cuando una sociedad con violencia se convierte en el único referente para las personas (debido a los largos años de persistencia de conflictos armados), entonces ésta se naturaliza de tal manera que no existe para la lógica del pensamiento una vida sin aquella ni se tienen opciones para dar respuestas que no sean esta cuando de resolver conflictos se trata.

Por ello es que la educación como proceso social es la apuesta cuando una sociedad tambalea en una paz inestable e incierta. La educación específicamente dirigida hacia la paz debe procurar su estabilidad y sostenibilidad. De Currea (2018) defiende la idea de que hay que pasar de una paz sin cambios a una paz de transformaciones contra los miedos sociales aprendidos, el revanchismo y la venganza, a favor de narrativas de negociaciones, de reconocimiento del otro, de construcción de paz más allá del proceso de cierre del conflicto.

De la Rosa, et. al. (2023) defienden la postura de que este proceso, en tanto fundamental para la reconstrucción social del país, amerita de un docente competente en educación para la paz. Para que el docente sea competente así se requiere reconocer que asuntos como la convivencia, la manera como se enfrentan los conflictos, las experiencias emocionales, las realidades sociales y las afectaciones a la vida cotidiana son fundamentales para los currículos, porque no puede enseñarse solo considerando lo académico ni tampoco solo una mirada disciplinar.

El docente competente atiende la integración de las áreas de formación y la unificación de los elementos referidos a sus propuestas pedagógicas que impactan los proyectos de vida de los aprendices. Esta



perspectiva es justo la que necesitaba la educación colombiana para colidir el aprendizaje en el aula con las exigencias del contexto del conflicto armado colombiano, porque los asuntos que se mencionaron eran los elementos curriculares y didácticos que no han debido dejarse fuera del aula y del aprendizaje formal para poder hacer frente a los impactos de la violencia (De la Rosa, et. al., 2023)

Queda entendido que un docente competente es pertinente y conveniente para la educación colombiana en tiempos de postconflicto, en tanto esta concepción de la formación docente implica la integralidad de lo disciplinario (vertebrado entre las diversas áreas) con lo emocional y las necesidades contextuales que impactan al sujeto que aprende. De allí que se consolida la idea de que parte de su saber pedagógico-didáctico se relaciona en su competencia para el diseño críticos de aula (García-Yepes, 2018; Pérez-Guardo, et. al., 2019).

Ahora, en la educación postconflicto colombiana, el docente competente es uno que educa para la paz, lo cual no es meramente combatir la violencia, sino cultivar lo humano desde donde, como consecuencia, lo primero ocurre inevitablemente. La educación para la paz se dirige al desarrollo de la cualidad humana, lo que inevitablemente forma convivencia y paz; así que ser pacifista es un resultado de la educación para la paz que obra por la formación de los derechos humanos propios y ajenos que deviene en relaciones humanas armónicas, respetuosas, solidarias y fraternas (De la Rosa, et. al., 2023).

CONCLUSIONES

El desarrollo sostenible al cual se apuesta como meta final del país es, ciertamente, una meta a largo plazo para la cual hay que actuar de manera diaria, de manera que los nuevos relacionamientos humanos, la esperanza en los proyectos de vida truncados y futuros, la salud (física, psicológica y afectivo-emotiva), la mejora de la calidad de vida en desarrollo humano y desarrollo productivo, el fortalecimiento de personas y comunidades que permita minimizar las vulnerabilidades del contexto rural y postconflicto forjando más resiliencia y resistencia y, en fin, la reconstrucción del tejido social sin violencia sean posibles. Y sean asunto real de la vivencia del día a día, porque la violencia como proceso de subjetivación e intersubjetivaciones se hace memoria y construye identidad (Orejudo, et. al., 2018).

Cuando la violencia persistente se hizo vida cotidiana para los colombianos en esas zonas rurales y el conflicto armado obligó a actuar y pensar desde ella se construyó una memoria y una identidad en

vulnerabilidad y en invisibilización de los hondos problemas humanos de las zonas de conflicto armado. Volver a creer en la posibilidad de una vida sin violencia y en la esperanza de vida más allá del conflicto debe ser la meta final de cada día de clase en las instituciones educativas que hoy llevan a cabo educación en postconflicto, de manera que cada día sea una nueva experiencia de la diferencia de un nuevo tejido social.

En particular, niños, adolescentes y jóvenes no conocen otra realidad que no sea el conflicto armado. Es una nueva vida realmente. Deben ser unas clases donde la vida sea diferente, esperanzadora, reestructuradora, de resistencia y resiliencia, sociales y comunitarias (para la intersubjetivación que luego se hace memoria e identidad en cada sujeto) y de no conflicto. Resulta obvio suponer que esta es una visión compleja del hecho educativo y demandante para el docente quien tiene la responsabilidad de esa aula de clase, donde el docente no es individual, sino quien reconstruye lo social. Es del desarrollo sostenible de lo que se trata, por lo que se entiende que su aula de clases es un granito de arena diario para la educación de calidad (ODS4), la recuperación de infraestructuras unida a la innovación (ODS9) curricular-didáctica (en contenidos, en diseño de situaciones de aprendizaje, en estrategias didácticas, en recursos, en evaluación del desempeño, en metodologías) y en la institucionalización de la paz (fuerte, estable y duradera) para reconstruir a Colombia, desde las aulas rurales de clase.

Así que cada docente en su praxis educativa debe tener claridad en su posicionamiento estratégico, porque su impacto diario construye lo futuro, su acción educativa es del presente para lo futuro. Claridad de conciencia de que actúa en educación para el desarrollo sostenible (EDS), por lo que forma en competencias, valores y poder de acción necesarios para superar los desafíos que se viven (UUNESCO, 2021) en las zonas rurales postconflicto. Así, cambiar la sociedad irá siendo la conciencia de quienes aprenden, en tanto aprenden a vivir dentro de contextos a los que debe hacerse frente, convirtiéndose en aprendizaje de toda la vida como expresión de la educación de calidad, ODS que permite alcanzar los demás.

De allí, la medular labor del docente competente que haciendo educación en postconflicto apuesta diariamente a la EDS con lo cual mejora aprendizajes (cognitivos, socioemocionales y comportamentales), cambia la práctica educativa desde un enfoque por competencias que lo conduce a innovar constantemente y a diseñar, críticamente, la acción áulica donde los contenidos, los



aprendizajes, lo pedagógico y didáctico y el propio entorno de aprendizaje son una nueva mirada de los territorios colombianos donde la esperanza renueva la vida presente y futura.

Las competencias docentes para la transformación social rural y la paz duradera son expresión de un docente que educa en desarrollo sostenible (como desarrollo humano y desarrollo productivo), por lo que su pedagogía es humanizadora, esperanzadora, restaurativa, diferencial y crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, O., Botiva, M., Ramírez, J., Uribe, L. (2016). *La protección social de la población rural en Colombia Una propuesta desde la perspectiva de las familias y sus necesidades*. Serie Estudios y Perspectivas. Oficina de la CEPAL Bogotá. N.º 32. Bogotá: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL

Acosta, C. (2020). *La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la I.E.R. El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá*. Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación, Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15910/6/AcostaCalixto_2020_ExperienciaMaestroRuralidad.pdfAcosta (2020)

Benzanilla, M. (2003). *El proyecto Tuning y las Competencias específicas. Seminario Internacional Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea en la Educación superior*. Deusto: Universidad de Deusto.

Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica Revista de estudios latinoamericanos*. N° 62, pp.227-257. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742016000100227&script=sci_abstract

Caro, F. (2020). *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia*. Tesis doctoral de educación. Universidad de Granada, España.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65309/73980.pdf?sequence=4>



Cancillería de Colombia (2022). *Por la protección de los estudiantes, maestros y escuelas en contextos de conflicto armado, Colombia se adhiere a la Declaración sobre Escuelas Seguras. Bogotá, noviembre 18 de 2022.*

<https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/proteccion-estudiantes-maestros-escuelas-contextos-conflicto-armado-colombia-adhiere>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo "Todos por un Nuevo País" de Colombia (2014-2018).*

<https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>

Consejo Nacional de Política Económica y Social- CONPES (2018). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Conpes 3918. Bogotá: CONPES

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2018b). Documento CONPES 3932. Lineamientos para la articulación del plan marco de implementación del acuerdo final con los instrumentos de planeación, programación y seguimiento a políticas públicas del orden nacional y territorial. https://acmineria.com.co/acm/wp-content/uploads/normativas/3932_plan_marco_implementacion_acuerdo_final.pdf

De Currea, V. (2018). *Defendamos la paz. Como se negoció la paz.* Bogotá: Aurora

De la Rosa, L., Sánchez, F., Trujillo, A. (2023). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Diversidad académica.* Vol. 2, N° 2, pp. 96-115. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/download/20615/15350/n>

Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2020) Índice de pobreza multidimensional nacional 2020. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional/pobreza-multidimensional-2020>

Departamento Nacional de Planeación (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia potencia mundial de la vida.* Bogotá: Departamento Nacional de Planeación



Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXVIII, N. ° 111, pp. 7-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Volumen 1: La Educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Magisterio.

Elliott, J. (1988). Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education [Docentes como investigadores: implicaciones para la supervisión y la formación docente] [Resumen]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293831.pdf>

Espitia, M. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica*. Tesis doctoral de Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes, Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/63321>

Galindo, A. (2022). *Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades*. Tesis doctoral de doctorado en humanidades. Universidad Carlos III de Madrid, España.

<https://e->

[rchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/35671/reconocimiento_galindo_tesis_2022.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/35671/reconocimiento_galindo_tesis_2022.pdf)

García-Yepes, K. (2018). El papel de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos: su aporte en procesos de posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia. *Revista de Pedagogía*, Vol. 39, N.º 104, pp. 31-57.

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15697

Gallardo, H. (2007). *Elementos de investigación académica*. (30° reimp.). Universidad Estatal a Distancia.

Molina, J. (2020). *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial*. Tesis doctoral en educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26052/MolinaR%C3%ADosJulianaAng%C3%A9lica2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Mora García, M. (2000). *Universidad, currículo y postmodernidad crítica*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Doctorado en Educación
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogo de saberes*, N° 46.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2578>
- Llinas, C. (2020). *Pedagogía restaurativa para la construcción del tejido social en el postconflicto colombiano*. Tesis doctoral en ciencias de la educación. Universidad Simón Bolívar.
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/5966>
- Palacios, S., Rodríguez, L. (2015). *Paz, posconflicto y sus elementos característicos: un acercamiento conceptual*.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/13805392-fe8d-4f64-9217-c7fc80f6f70f/content>
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. (38ª Ed.). México. Siglo XXI
- Pérez-Guardo, C., Tafur-Cabrera, J., Molina-Padilla, G., Hernández-Palma, H. (2019). Análisis del Papel del Educador en el Postconflicto. Un Acercamiento desde la Percepción de la Ciudad de Barranquilla, en Colombia. *Información tecnológica*. Vol. 30, N° 4. Pp. 199-208.
<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n4/0718-0764-infotec-30-04-00199.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2009). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (3ª Ed.). Barcelona: GRAÓ
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAÓ
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. (2º Ed.). Colombia: McGraw Hill
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). Objetivo 16: paz, justicia e instituciones sólidas. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible*.

<https://www.unesco.org/es/education-sustainable-development/need-know>

Orejudo, J., Rubio, L., Moya, J. (2018). *Memoria, identidad y violencia: procesos de subjetivación en relación a Ciudadanía y Derechos Humanos*. Estudios políticos, N.º 4, pp. 151-166.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162018000200151

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá. Ediciones de la U

Senado de la República (2021). *Política de educación rural en Colombia*.

<http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2021%20-%202022/PL%20116-21%20Educacion%20Rural.pdf>

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México. Limusa.

Tenutto, M., Brutti, C., Algaráñá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Argentina: Digital&Papel

Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata

Trujillo L. (2020). *El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto*.

<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3050/1/Tesis%20final%20Leidy%20Jhona%20Trujillo.pdf>

UNICEF (2016). *Iniciativa mundial para escuelas seguras. En el 2030 toda escuela será segura*.

<https://www.unicef.org/lac/media/2351/file/PDF%20Publicación%20Iniciativa%20mundial%20para%20escuelas%20seguras.pdf>

Valencia, G. (2020). Planeación del desarrollo y construcción territorial de la paz. *Estudios Políticos*, N.º 57, pp. 10-16. <https://www.redalyc.org/journal/164/16463118001/html>

