

Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades

Education for peace and historical memory in the Colombian Caribbean region: Analysis of the socio-educational needs of the schools and communities

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
 fdelpozo@uninorte.edu.co

YINAYS VANESSA GÓMEZ SOBRINO

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
 ysobrino@uninorte.edu.co

LUIS FERNANDO TREJOS ROSERO

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
 trejosl@uninorte.edu.co

DARWIN JOVANY TEJEDA GARCÍA

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
 darwint@uninorte.edu.co

Abstract

This article has search study the phenomenon of the education for the peace and his entail with the historical memory from the community needs perceived by the educational vulnerable institutions of the Caribbean Colombian Region for the construction of culture of peace. The methodology multimethod, with a sample of 344 teachers polled (SPSS Analysis) and complemented with 35 interviews and 7 focal groups (NVIVO Analysis), they offer the need to articulate processes socioeducational from the community school management that focuses in participative, collective and jointly responsible mediations between the families and the public and social institutions to families and social agents; in order the politics is able to make effective socioeducational that allows the sociocultural transformation of the territories.

Key words: Culture of peace; Education for peace; School community management; Historical Memory.

Resumen

Este artículo busca estudiar el fenómeno de la educación para la paz, y su vinculación con la memoria histórica, a partir de las necesidades comunitarias percibidas por las instituciones educativas vulnerables de la Región Caribe colombiana para la construcción de cultura de paz. La metodología multimétodo, con una muestra de 344 docentes encuestados (Análisis SPSS) y complementada con 35 entrevistas y 7 grupos focales (Análisis de contenido) a familias y agentes sociales, arrojaron como resultado la necesidad de articular procesos socioeducativos desde la gestión comunitaria escolar que se centre en mediaciones participativas, colectivas y corresponsables entre las familias y las instituciones públicas y sociales; a fin de poder hacer efectiva la política socioeducativa que permita la transformación sociocultural de los territorios.

Palabras clave: Cultura de paz; Educación para la paz; Gestión comunitaria escolar; Memoria Histórica.

1. Introducción: Características generales del conflicto armado colombiano y sus afectaciones a la población civil, escenario complejo de la Educación para la paz

La coyuntura social que vive Colombia con la transición hacia la consolidación de la paz destaca la necesidad identificar las particularidades del conflicto armado, como una forma de comprender lo que ha pasado, que ha dado como resultado al presente. Según Cárdenas (2013) la historia del país desde su origen ha sido consustancial a la violencia y al conflicto, como elementos constitutivos de la identidad nacional y la construcción estatal. El padecimiento del conflicto armado interno, irregular y de baja intensidad cuyas raíces se encuentran entre otras, en controversias político-ideológicas y en problemas agrarios aún no resueltos, requiere comprensión de sus características, para tener conocimiento de sí mismos, de su historia y sus representaciones (Aguirre, 2015), en un intento por construir acciones de reconstrucción del tejido social.

El conflicto armado colombiano se ha caracterizado por ser uno de los más largos del mundo (Calderón, 2016), ha producido una grave crisis humanitaria con proporciones de guerra convencional.¹ En este sentido, es necesario destacar el carácter irregular del conflicto armado colombiano, esta categorización proporciona un marco teórico adecuado que sirve para entender por qué los actores armados en la realización de sus acciones políticas y militares no reconozcan la neutralidad de la población civil (Trejos, 2013). Comprender el marco de esta categoría marca una guía para promoción de dinámicas reflexivas de carácter democráticas sobre las memorias, los hechos y las dinámicas sociales, políticas y culturales acontecidas en el marco del conflicto armado.

Por otra parte, la esencia de la guerra irregular no solo se encuentra en las acciones armadas, sino la confrontación total en todos los espacios posibles (políticos, sociales, psicológicos, mediáticos, institucionales y económicos). Cada una de las características del conflicto armado colombiano presenta retos y acciones propias, su comprensión desde lo irregular propicia espacios entre las distintas generaciones y sectores sociales a fin de discutir formas de resolver los desafíos del presente a la luz de lo vivido durante los años de confrontación armada (Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018). Por ejemplo, durante la guerra fría, los Generales del Ejército de los Estados Unidos, se plantearon la necesidad de crear una nueva estrategia para abordar los conflictos armados locales, con el fin de intervenir de manera rápida evitando una guerra prolongada. Esta estrategia, se formuló teniendo en cuenta las experiencias de Francia en Indochina y Argelia. Y su novedad radicó en dedicar más atención a los factores sociales y políticos de los conflictos armados, alternando el trabajo social con la táctica militar, la propaganda en medios y las operaciones encubiertas (Zelik, 2015).

En relación con la categoría de baja intensidad, no se relaciona con el volumen de fuego empleado, sino en el caso puntual, a la disminución de la intervención directa de los soldados norteamericanos. En este tipo de conflictos, no solo se persigue la aniquilación del enemigo por medio de la violencia directa sino, más bien, restarle legitimidad, aislarlo social y políticamente, hasta tal grado que los insurgentes y los gobiernos revolucionarios dejen de considerarse como una alternativa política posible. La victoria o derrota en este tipo de guerra se mide en el plano político, al cual queda subordinado el elemento militar (Trejos, 2013).

1. Hasta abril 19 de 2018 el Registro único de Víctimas (RUV), contabiliza 8.666.577 víctimas.

En vista de la característica anterior, Koessl (2015), plantea que en ella se encuentra la dificultad de aplicar las normas del derecho internacional humanitario, en estas guerras asimétricas en las que las partes enfrentadas presentan profundas diferencias en el tamaño de sus fuerzas y los recursos materiales que poseen, el eje sobre el cual gravitan las acciones armadas, no son las fuerzas vivas del enemigo, sino la población civil.

Como se ha mencionado las características del conflicto armado en Colombia se presenta en forma de espiral ascendente mostrando su escala e intensidad en el que se logran observar fluctuaciones altas que afectan siempre a la población civil desde las distintas formas de ejercer la violencia, y cuyas consecuencias son impredecibles. Al respecto, Fisas (2001) afirma que en este tipo de guerras es inevitable que los actores armados involucren a civiles como soportes o víctimas, lo que dificulta sustancialmente la diferenciación entre combatientes y civiles no combatientes. En estos conflictos la población civil se convierte en parte vital del accionar estratégico de los grupos armados ilegales, ya que alimenta sus filas, provee finanzas e inteligencia, por lo cual pierde toda posibilidad de ser considerada neutral por parte de los actores enfrentados.

En estas guerras, todas las partes enfrentadas reconocen la necesidad de ampliar el apoyo de la población a sus estructuras y reducir a toda costa el apoyo a sus rivales. En este sentido, los grupos armados legales e ilegales, consideran legítimo el uso de la fuerza contra la población civil, aplicando la lógica en la cual, quien no está con ellos está en su contra, lo que obliga a la población a tomar bando y automáticamente la convierte en objetivo militar de la contraparte (Trejos y Navarro, 2016). Estos grupos saben bien que quien gane el apoyo activo o pasivo, voluntario o forzoso de la población, lleva ventaja en la confrontación. Por eso, todos proclaman y exigen de los otros, respeto a la población civil, pero nadie está dispuesto a cumplir este precepto, porque saben que eso sería concederle una ventaja gratuita al adversario que va a ser aprovechada en su contra.

En una confrontación de este tipo, la sociedad es obligada a dividirse en amigos y enemigos, por ende, la población civil no puede ser neutral. Quienes apoyan «al contrario», se convierten en enemigos, y toda acción violenta contra ellos está plenamente justificada. En esta dinámica del conflicto armado colombiano, la gran medición de fuerzas entre los actores enfrentados (especialmente guerrilleros y paramilitares), se ha dado por intermedio de la población civil que ha sido utilizada como un frente de guerra prioritario. Por ello, la población civil es clave en la construcción de la Memoria Histórica, como forma de tejer el conjunto de la memoria individual de lo ocurrido. Debe tenerse claro que los actores armados y la población civil comparten espacios geográficos (especialmente rurales), recursos económicos y muchas veces vínculos culturales y familiares, por lo cual la violencia termina apareciendo como una instancia de resolución de conflictos, generación de rentas o conexión social (Trejos, 2015) que va perpetuando la violencia cultural o simbólica (Galtung, 1990; Jiménez y González, 2013) y que presenta desde los condicionantes territoriales, características socioculturales, por lo que la educación se configura como una de las mejores herramientas para nuevos aprendizajes sociales que vayan construyendo nuevas formas de relación y de convivencia en los territorios a partir de procesos metodológicos donde la memoria histórica, se constituye como herramienta política y social de especial relevancia.

Lo más grave de esta situación de conflicto es que la población civil de forma directa o indirecta, ha terminado involucrada en la confrontación, ya que cada actor armado busca generarse el mayor número de apoyos, en la gran mayoría de los casos a través de la

coacción armada; factor que ha traído como consecuencias la ruptura del tejido social, la pérdida de la cooperación, la solidaridad y la confianza y la aparición generalizada de la prevención mutua, la desconfianza, el silencio, el fin de las actividades asociativas, etc. Llegando indefectiblemente a la exclusión, el empeoramiento en las condiciones de vida de la población y el empobrecimiento generalizado. En este contexto, bien podría considerarse cualquier discurso en defensa de la educación como un absurdo.

En este sentido, es fundamental generar acciones con los diversos actores de la sociedad entre ellos la escuela, como institución de cohesión social; pues la guerra ha dejado huellas, más allá de las víctimas, tejido social roto, cultura deslegitimada, un sistema político fragmentado y la vida cotidiana vulnerada. Por consiguiente, la participación de la sociedad civil es clave para hallar mecanismos para aprender del pasado de reciente con miras a construir un futuro en paz (Barreto, 2016). En este ámbito, la sociedad colombiana «se enfrenta a diversos dilemas y tensiones entre las exigencias de verdad, aplicación de justicia, atención y reparación a las víctimas y la necesidad de voltear la página y perdonar» (Barreto, 2016: 387), con la proyección de construir un nuevo país en paz.

En esta compleja realidad, la escuela desde su gestión y responsabilidad social se convierte en un medio eficaz para la construcción de paz territorial y la promoción de una cultura de la legalidad, la convivencia, la ciudadanía y el bienestar que permita superar la desconfianza y reconstruir el tejido social roto por la violencia armada. Para ello, las instituciones educativas a partir de las políticas socioeducativas son el mejor escenario de paz positiva como una forma estructural para generar una educación para la paz que transforme y cree procesos de cambios directos y culturales para la cotidianidad de las presentes y futuras generaciones. Es así como la educación se convierte en la aliada principal de los cambios culturales, que a mediano y largo plazo configura efectos reconciliadores y la neutralización cultural (a partir del concepto de paz neutral),² de las violencias territoriales.

En consonancia, la ley de víctimas (Ministerio del Interior y Justicia, 2012) en su Artículo 141, presentaba esta dimensión «la reparación simbólica, entendida como «toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas». Para este fin de la preservación de la memoria histórica y los demás fines recogidos, vincula la responsabilidad al MEN³ con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia; fomentada desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos.

Igualmente, en los acuerdos de la Habana (Alto comisionado para la paz, 2016), la educación se convierte en un vehículo articulador de los procesos de transformación social para la configuración de un nuevo Estado social de derecho, que vincula una serie de polí-

2. La *paz neutra* se entiende como «todo proceso que ayuda a eliminar la violencia cultural y/o simbólica». Concepto acuñado por Francisco Jiménez Bautista (2009: 172).

3. Ministerio de Educación Nacional

ticas y mecanismos socioeducativos para la construcción de cultura de paz del posconflicto. En definitiva, la educación es fundamental para consolidación de la paz, y la memoria histórica un eje primordial hacia la «orientación de una búsqueda por la cohesión y la continuidad» (Barash, 2016: 215), capaz de dar sentido al pasado y al propio presente. De ahí que la escuela centre y/o articule acciones socioeducativas como un elemento decisivo de la formación, permitiendo a través de escenarios de participación con la comunidad educativa analizar «los conocimientos y la información que obtienen acerca de los procesos del pasado con las narrativas preexistentes, ya estructuradas en patrones claramente demarcados, sea de tanto interés» (Barton, 2008, cfr.: Miguel y Sánchez, 2018: 122). Mediante estas acciones la escuela promoverá «actividades discursivas de negociación, afirmación, reconocimiento y contestación en torno a las narrativas sociales en competencia, conflictos de valor y diferencias de poder» (Bermúdez, 2012: 207), permitiendo la consolidación de una identidad colectiva, que determinada por su visión histórico-social.

2. Políticas socioeducativas de educación para la paz en Colombia: Marcos para la construcción de cultura de paz

Los esfuerzos nacionales e internacionales favorecedores para el proceso de paz en Colombia desde los acuerdos de la Habana (Alto comisionado para la Paz, 2016), permitieron posibilitar un cambio macro-estructural de reconfiguración de Estado (y sus regiones), suponiendo algunos avances significativos en el ámbito educativo, socioeducativo y escolar a fin de construir cultura de paz. En este sentido, la educación para la paz (Desde la pedagogía escolar con el profesorado y maestros, principalmente) y la educación social para la paz (desde la pedagogía social y comunitaria con agentes sociales comunitarios, esencialmente); permite escenarios donde la educación puede ir mediando en los cambios y transformaciones a partir de nuevos aprendizajes socioculturales y curriculares que promuevan ciudadanía en, por y para la paz desde la diversidad transformar los conflictos (sociales, políticos, económicos, familiares, escolares, ambientales, etc.) de forma asertiva y pacífica; pero donde además, la neutralización de las violencias estructurales, directas o culturales en Colombia (y en el Caribe colombiano, específicamente) inciden en la construcción del progreso social, cívico y ético para una nueva convivencia (Del Pozo *et al.*, 2017).

La Educación para la paz, desde su proyección epistemológica (teórica, práctica y metodológica), presenta dos enfoques educativos principales: Uno, curricular, entendido como el desarrollo de contenidos y de competencias (desde el saber conocer, principalmente), que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se desarrollan principalmente en el marco de las asignaturas a favor de la convivencia y la ciudadanía; y que se basan fundamentalmente en un trabajo cognitivo de conocimiento de los derechos y deberes, la prevención de la violencia o la resolución pacífica del conflicto en los ámbitos escolares. En Colombia, tiene especial relevancia a partir de la cátedra de la paz y la evaluación de las competencias ciudadanas (Chaux *et al.*, 2004; Lopera, 2014; MEN, 2015).

El enfoque curricular tiene como meta el aprendizaje centrado en el conocimiento de temas relacionados con la paz. En este sentido, Pérez (1991) propone que la educación para la paz debe buscar un aprendizaje relevante que más allá de lo cognitivo, esto implica repensar el sistema, y gestar un transformación profunda de lo que significa el acontecer didáctico dentro del aula y del propio *currículum*. Esta visión curricular de educación para la paz pone de manifiesto la necesidad que tienen las instituciones educativas de repensar

las metodologías empleadas en el aula, con el fin de desarrollar en sus estudiantes aprendizajes que valoren previamente sus presaberes y los movilicen a nuevos conocimientos que puedan incorporar a la resolución de conflictos desde la cotidianidad.

En cuanto a la otra perspectiva, el enfoque socioeducativo, que va mucho más allá de lo curricular como asignaturas (Ospina *et al.*, 1999; Bolívar, 2009; Del Pozo, 2017), se centra -aunque pueda nacer desde y con las escuelas-, en facilitar procesos socioculturales que promocionan relaciones que construyen culturas democráticas, teniendo en cuenta interacciones y participaciones sociales y comunitarias a favor del bienestar común. Desde el enfoque socioeducativo, la educación para la paz tiene como eje fundamental el desarrollo de una cultura de paz, la cual puede ser comprendida, como aquellos procesos socioculturales para generar, en base a los derechos humanos y ambientales, aprendizajes relacionales que sean promotores de equidad, justicia y donde se camine hacia el valor de lo común. Para ello, la UNESCO⁴ (1983) propone que desde el enfoque socioeducativo de educación para la paz debe promoverse el desarrollo conjunto del saber conocer, el saber hacer y ser de aspectos relacionados con la vida en comunidad desde experiencias reales.

En este sentido, la educación para la paz, se convierte en un eje dinamizador de la construcción de paz territorial, definida por Jaramillo (2014) como el establecimiento de normas y prácticas sociales que regulen la vida pública, y Guarín (2016), va más allá al entenderla como un enfoque de política pública que se soporta sobre siete pilares básicos: la paz y el desarrollo territorial se relacionan directamente; la sostenibilidad de la paz está en los territorios, no en las capitales; el desarrollo debe superar el enfoque económico y centrarse en lo humano; implica el acceso y goce efectivo de derechos, especialmente las poblaciones en riesgo de vulnerabilidad, cada territorio debe ser intervenido según sus características y necesidades y deben fortalecerse la descentralización y la participación ciudadana.

Como puede apreciarse, la paz territorial significa no solo ponerle fin a la violencia armada, sino también desarmar la vida cotidiana a través del mejoramiento de las condiciones educativas promoviendo la no violencia, la plena vigencia de los Derechos Humanos y la prevención de las violencias culturales. Desde esta óptica, la educación para la paz, se convierte en la piedra angular de la construcción de paz territorial por su capacidad de permear las dinámicas sociales y comunitarias, entendiéndola como aquellos procesos y experiencias, bien sean curriculares, bien sean relacionales, que pueden generar aprendizajes que inciden de forma multinivel en construcciones socioculturales ecológicas o específicas en favor de la prevención de la violencia, la promoción de la equidad, el progreso social transcultural y ciudadano, la sostenibilidad y la reconciliación humana. La educación para la paz en Colombia presenta, además, una perspectiva específica que es la territorialidad, entendiendo que los problemas particulares de los diferentes fenómenos vinculados con la violencia y otras situaciones dependen de los contextos concretos (condicionados por las características culturales, sociales, económicas, demográficas, naturales, etc.).

Este artículo plantea, desde los resultados de investigación asociados, la necesidad de crear redes y colaboraciones de educación para la paz en Colombia y sus regiones, que permitan favorecer procesos de mediación conjunta para una nueva cultura de paz. En el año 2015, en el MEN, la educación para la paz surge en un momento medular del desarrollo histórico de Colombia, en general, y de la región Caribe en particular. El MEN mediante el decreto reglamentario 1038 d3 2015 da cumplimiento a la Ley 1732 de 2014, lo que implica desarrollar en todos los niveles de educación formal la Cátedra de la paz con el fin de

4. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

trabajar contenidos, valores y competencias que desarrollaran la memoria histórica, los derechos humanos y la justicia, la diversidad y la pluralidad, la resolución pacífica de los conflictos u otros temas (Del Pozo, 2016).

Al mismo tiempo, la necesidad de construir en el proceso de posconflicto (Alto Comisionado para la Paz, 2016) una nueva cultura de paz, la educación para la paz se proyecta enfatizando las relaciones socioeducativas que favorezcan culturas democráticas, la madurez social y la participación ciudadana para el bien común de los territorios comunitarios. De esta manera, la memoria histórica se convierte en una de las herramientas principales que las instituciones educativas deben planear, desarrollar y evaluar desde la perspectiva curricular y socioeducativa, que hemos comentado.

La cátedra de la paz establece la memoria histórica como uno de los ejes para generar una cultura de paz, por su posibilidad para desarrollar desde los escenarios escolares competencias necesarias con el propósito de reconstruir el tejido social, (MEN, 2015). Sin embargo, abordar la memoria histórica desde lo curricular es fundamental pero no esencial, dado lo sustancial de este eje. Si bien, este requiere de aspectos claves de los contenidos curriculares, también exige gestión socioeducativa comunitaria para promover escenarios de formación en los que se trabaje la memoria colectiva como producto de un proceso en el que se crea un lenguaje y se dan significados comunes a los miembros de las comunidades, con el propósito de poder reflexionar sobre el pasado desde construcciones que nacen de la identidad social (Aguirre, 2015).

Desde este mismo enfoque, Pedreño (2004) propone que la memoria histórica se compone de varias dimensiones que deben conjugarse en simultáneo para poder lograr una verdadera reconstrucción histórica: aspectos humanos, vertiente cultural y la dimensión política. En suma, promover procesos de reconstrucción de la memoria histórica del país a partir de estrategias curriculares y socioeducativas implica la participación en red de los miembros de la comunidad educativa y de las otras instituciones que intervienen en el proceso de educación para la paz (entidades públicas y privadas), con el fin último de movilizar los procesos educativos que permitan desde la memoria histórica superar según Cohen «la negación que incluye cognición (no reconocer los hechos), emoción (no sentir, no ser perturbado), moralidad (no reconocer lo que está mal o su responsabilidad) y acción (no tomar medidas activas en respuesta al conocimiento)» (Cohen, 2005: 29).

Las sociedades son complejas y existen multi-problemáticas que se agudizan cuando los diversos tipos de conflictos (sociales, familiares, económicos, etc.) vinculan a diferentes formas de violencias (directas, culturales, estructurales) (Galtung, 2003), que en el caso de Colombia presentan una especial incidencia por el conflicto armado, el desplazamiento forzado, las personas desmovilizadas, desplazadas, la inequidad económica y social, etc. La educación, como potenciadora de nuevas posibilidades que facilite sinergias, proyecciones y mediaciones para la paz, necesita de todos los esfuerzos entre la escuela, el Estado, la sociedad civil, las instituciones públicas, privadas y las comunidades para construir la paz. Es por ello, que la colaboración entre la educación escolar-curricular y la escolar-social con y para la comunidad, supone una mediación y un liderazgo en red corresponsable y más efectivo.

En definitiva, generar nuevas lógicas comunitarias que potencien socializaciones cotidianas y específicas para la paz, desde vínculos formales e informales que contribuyan a una nueva forma de relación y convivencia (Sampson, 2012; Miller, 2016), desde los contenidos de clase; las relaciones socioeducativas en lo escolar, conjuntamente con mediación

nes familiares, sociocomunitarias e institucionales de educación social para la paz desde redes territoriales para la paz. La pedagogía social en la escuela va más allá de la instrucción y escolarización; y supone un gran reto para la educación de nuestro siglo (Orte y March, 2014), pues, además de reflexionar sobre la misión de la escuela, debe buscar la satisfacción de los derechos fundamentales de la humanidad para lograr una sociedad más justa y equitativa.

La construcción de paz requiere pensar y materializar la participación ciudadana⁵, entendiéndola como la forma en que la sociedad en general puede contribuir a garantizar la transparencia del proceso de diseño, planeación y ejecución de los planes y los programas de política pública que se habrán de implementar en todos y cada uno de los territorios. Lo que permitirá a los miembros de una comunidad empoderarse de sus situaciones y actuar para mejorar sus realidades. Para Camps (2000), la participación ciudadana es elemento fundamental en la construcción de una nueva sociedad, en la que las implicaciones ciudadanas, tienen un protagonismo en la toma de decisiones y la ejecución de las políticas públicas, lo que promueve una mejor calidad de vida de las personas. Para posibilitar procesos participativos hace falta la mediación que sea una verdadera acción comunitaria, que según Llena, Parcerisa y Úcar (2009), tiene que ver con «todos los mecanismos, que de una manera dinámica y compleja, entretejen, regulan y estructuran la vida en sociedad» (Llena *et al.*, 2009: 23). En estos procesos, se encuentra la posibilidad de fortalecimiento de la resiliencia, que «pasa entonces de ser una cualidad a ser una acción educativa comunitaria, puesto que, tejida por todos, en ella se construye» (Ruiz-Román *et al.*, 2017: 138).

En este orden de ideas, para el MEN (2006), en su guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional, la gestión comunitaria es definida como la forma en que la escuela, los administrativos, los docentes, padres y estudiantes conocen las condiciones y necesidades de la comunidad para participar de ella. Espinel (2011), agrega que el MEN también se refiere a las relaciones que la escuela establece con el entorno social e institucional, incluyendo a la familia de los educandos, los vecinos y otras organizaciones de la comunidad, con la gestión comunitaria de garantiza la permanencia, inclusión y proyección a la comunidad de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, la Educación social se convierte en una gran posibilidad para la Educación para la paz y la construcción de la memoria histórica por su ejercicio social, político y ético con el fin promocionar nueva construcción de cultura de paz comunitaria desde la cotidianidad (Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018: 34), supone uno de los procesos más pertinentes y relevantes para la etapa de posconflicto en Colombia donde actores fundamentales como los educadores sociales desde diversos ámbitos, deberán ser unos de los profesionales que desde la participación para la recuperación de la memoria histórica colectiva medien en la reconciliación comunitaria y la transformación sociocultural de las regiones (Del Pozo, 2017).

El MEN también establece que los referentes institucionales en los que se describen las acciones que deben desarrollarse para la gestión comunitaria son, entre otros- el contexto institucional, el PEI,⁶ el manual de convivencia, los resultados de las evaluaciones internas

5. En la introducción del documento de Acuerdo Final de Paz alcanzado por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, se establece claramente que "La participación ciudadana es el fundamento de todos los acuerdos que constituyen el Acuerdo Final" [...] En la misma introducción se establece que además del diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad, la participación también contribuye a la «construcción de confianza y a la promoción de una cultura de tolerancia, respeto y convivencia, lo cual a su vez es uno de los objetivos de los acuerdos».

6. Proyecto educativo institucional.

y externas, la autoevaluación y mejoramiento institucional, todo lo anterior toma vida en el plan de mejoramiento institucional.

La dimensión comunitaria es una forma de desarrollar servicios sociales- especialmente en el sector educativo- lo que implica que la comunidad y el Estado trabajen mancomunadamente para lograr objetivos comunes (Tamara, 2004). Para Espinel (2011), el principal dispositivo de la gestión comunitaria que propone el Estado colombiano a quienes administran la educación está sobre la base del mapa de comunidades vulnerables, que tienen escuelas a un radio de tres kilómetros y no acuden. Siguiendo con el marco legal de la gestión comunitaria del país, desde la Constitución de 1991 (República de Colombia, 1991), se reconoce la importancia de la participación de la comunidad en la vigilancia y garantía de los procesos educativos de calidad, es así como en el Artículo 68, que establece que la comunidad está llamada a participar de las instituciones para lograr la integración entre escuela y comunidad.

En coherencia con lo anterior, la Constitución Política y Ley de Educación 115 de 1994 establecen de forma estratégica la necesidad de participación de la comunidad en la dirección de los establecimientos educativos. La gestión comunitaria es la articulación entre la comunidad y la escuela, su inclusión en la organización escolar garantiza la prosperidad de las condiciones de calidad de la comunidad desde la prevención de situaciones de riesgo, la participación y convivencia, la permanencia e inclusión de los sujetos y sus comunidades y la proyección de la comunidad. Desde otra perspectiva teórica, la gestión comunitaria posibilita el desarrollo de escenarios educativos inclusivos, recordemos que «la inclusión es un debate que avanza hacia una ciudadanía capaz de crear y sostener un tejido socioeducativo más equitativo, aunque es imprescindible que exista apoyo político para poder afianzar estas prácticas» (Azorín, 2017: 31).

Por otro lado, el decreto 2041 del 2016 para las licenciaturas en Colombia, establece la necesidad de desarrollar una serie de carreras para grupos étnicos, poblaciones y proyectos que serán fundamentales en este proceso de construcción de cultura de paz (educadores comunitarios, etnoeducadores, educadores campesinos o rurales, educadores populares, etc.) y que están íntimamente vinculados a los retos que plantean los Acuerdos de paz (Del Pozo y Astorga, 2018).

3. Metodología⁷

El presente artículo de investigación socioeducativa es de tipo descriptivo (Bisquerra *et al.*, 2004), se desarrolló desde una perspectiva mixta, dado el uso y la aplicación de diferentes métodos, técnicas, estrategias y procedimientos de recolección y análisis de información, propios del enfoque cualitativo y cuantitativo; para estudiar un mismo fenómeno, problema, hecho u objeto particular (Blanco y Pirela, 2016; Serrano, 2009). Desde esta posibilidad, de vincular técnicas específicas de ambos enfoques en un estudio, es posible asegurar validez y complementariedad al conocimiento científico que se genera (Creswell, 2012; Ruiz, 2008). Es decir, los aportes que se gestan al articular ambas perspectivas metodológicas, desde una visión integradora, aluden a complementar datos sobre una realidad; favorecer el estudio y la comprensión de un fenómeno desde técnicas e instrumentos del enfoque cualitativo (entrevista y grupo de discusión) y cuantitativo (encuesta).

7. Este proyecto fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del Norte el día 14 de marzo de 2016 bajo el Acta de evaluación n°139 (Universidad del Norte, 2016).

El trabajo, se centra en explorar realidades y aportar información valiosa que guíe la toma de decisiones relacionadas con la solución y mejora de situaciones o problemáticas, con lo cual se construye el conocimiento por medio de la práctica educativa y social (Sandín, 2003; Ander-Egg, 2003; y Creswell, 2012), en este caso que favorezca la construcción de cultura de paz desde el eje de memoria histórica, a partir de la educación escolar y social para la paz.

3.1. Muestra

Está constituida por comunidades educativas y sociales de la Región Caribe colombiana (en condición de riesgo, vulnerabilidad, discriminación y exclusión social) a partir de 13 instituciones educativas de los ocho departamentos de la región (exceptuando las islas de San Andrés y Providencia por razones de desplazamiento), que se ven azotados por el fenómeno del conflicto social. Para efectos de la investigación, la participación y selección de la muestra se determinó desde los siguientes criterios de inclusión: a) que fueran instituciones educativas pertenecientes a las zonas más vulnerables de la Región Caribe colombiana, por estrato socioeconómico o relevancia del conflicto social; b) que participaran familias y comunidades afines en proximidad geográfica o relevancia social a los entornos de los colegios, y familias vinculadas al centro en las asociaciones, escuelas de padres o gestión comunitaria del centro.

3.2. Muestreo

El tipo de muestro empleado fue no aleatorio intencionado a fin de proporcionar la información necesaria y adecuada para atender a los propósitos de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Finalmente, una vez reconocidas las comunidades educativas y sociales que cumplían con los criterios propuestos, se determinaron trece (13) instituciones educativas pertenecientes a siete (7) departamentos de la Región Caribe colombiana (Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre). El resumen de la muestra se presenta a continuación en su aplicación cuantitativa (ver tabla1) y cualitativa (ver tabla 2 y ver tabla 3) (Las entrevistas han sido identificadas con E_ y los grupos focales GF):

Tabla 1: Instituciones educativas y participantes de la región caribe colombiana

Institución educativa:	Departamento:	Número de participantes:	Porcentaje:
Institución educativa 1	Córdoba	5	2%
Institución educativa 2	Atlántico	17	5%
Institución educativa 3	Atlántico	46	13%
Institución Educativa 4	Magdalena	20	6%
Institución Educativa 5	Magdalena	39	12%
Institución Educativa 6	Cesar	53	15%
Institución Educativa 7	Cesar	24	7%
Institución Educativa 8	Bolívar	13	4%
Institución educativa 9	Bolívar	22	6%
Institución educativa 10	Sucre	11	3%
Institución educativa 11	Sucre	41	12%
Institución educativa 12	La Guajira	46	13%
Institución educativa 13	La Guajira	6	2%
Instituciones educativas totales: 13	Departamentos participantes: 7	344 participantes totales	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las características sociodemográficas principales son: a) el 37% hombres y el 61% mujeres. 1% no se identifica; b) el 83% pertenecen al estrato socioeconómico 2 y 3; c) el 65% se auto-reconocen de etnia mestiza; d) 54% de confesión católica y el 16% evangélica; entre otras.

Tabla 2: Instituciones y personas participantes en las entrevistas

Institución educativa:	Departamentos:	Número de personas participantes:
Institución 2	Atlántico	9
Institución 3	Atlántico	5
Institución 8	Bolívar	1
Institución 5	Magdalena	4
Institución 11	Sucre	8
Institución 4	Magdalena	7
Instituciones totales: 6	Departamentos participantes: 4	Número total de participantes: 34

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Instituciones y personas participantes en los grupos focales

Institución educativa:	Departamentos:	Número de grupos focales participantes:
Institución educativa 6	Cesar	2
Institución educativa 7	Cesar	1
Institución educativa 14	La Guajira	2
Institución educativa 1	Córdoba	1
Institución educativa 9	Bolívar	1
Instituciones totales: 5	Departamentos participantes: 4	Número total de grupos participantes: 7

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Técnicas e instrumentos

a) Encuestas dirigidas a comunidad docente, directiva y de coordinación de las instituciones educativas: Los cuestionarios presentaban 82 ítems sobre educación para la paz y cultura de paz divididos en tres bloques: 1) características sociodemográficas; 2) situaciones problemáticas sociales y escolares; 3) necesidades de formación docente y educación para la paz. Para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos en campo, se empleó el software estadístico SPSS.⁸ Para garantizar la confiabilidad de los datos recolectados, se contó con el apoyo del OECC⁹ de la Universidad del Norte, quienes realizaron un análisis y medición de consistencia interna con la herramienta de Coeficiente de Alfa de Cronbach, definida por Oviedo y Campo (2005) como: «un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados» (p.575). En términos generales, cada constructo identificable del instrumento (cuestionario), alcanzó los mínimos de consistencia interna.

8. Statistical Package for the Social Sciences.

9. Observatorio de Educación del Caribe Colombiano.

Por su parte, la encuesta como técnica de investigación cuantitativa, complementa los datos recogidos de manera cualitativa y a pesar de que muchas veces es subvalorada dentro de la investigación social, es considerada apropiada para observar la distribución y datos relevantes de los hechos sociales (Gutiérrez, 2013). De esta forma se puede considerar que existe una complementariedad para analizar el fenómeno.

b) Entrevistas y Grupos focales: las entrevistas desde un enfoque cualitativo son una técnica utilizada por diferentes disciplinas, indispensables en la construcción de un conocimiento sistemático sobre el mundo social (Ley y Barragán, 2004). Por tal motivo, esta técnica fue relevante en la presente investigación por cuanto posibilita comprender el mundo social en espacios de interacción (Díaz et al., 2013). Esta recogía categorías similares a las encuestas a fin de ser complementadas con los registros cualitativos: 1) Sociodemografía, 2) Conflictos y problemas sociales y escolares; 3) Educación para la paz.

Los grupos de discusión, también asociados con una mirada cualitativa de la investigación, contribuyeron a enriquecer la visión de la realidad social investigada (Hamui y Varela, 2013). Para Alonso un grupo de discusión «debe estar adaptado al nivel de la realidad social en la que opera» (Alonso, 1998: 97), aspecto clave y tenido en cuenta a la hora de construir y aplicar el instrumento a los participantes. En este sentido, se organizaron dos tipos de grupos: 1) grupo tipo A formado por padres y madres de familia como agentes responsables de la educación para la paz en entornos familiares; y 2) grupo tipo B integrado por docentes y docentes administrativos encargados de los procesos formativos de la infancia y la juventud en entornos escolares.

Las relaciones o condiciones comunes de los actores permiten establecer grados de profundización de un tema, pero al mismo tiempo de generalización con respecto a un tipo de actores, contextos o tiempos específicos, ya que se generan interacciones que permiten desarrollar procesos de triangulación y establecimiento de niveles de generalización de la información con respecto a un fenómeno (Barbour y Kitzinger, 1999).

4. Hallazgos y aportes: Resultados y discusión respecto a la construcción de la educación para la paz y la memoria histórica

Se plantean los siguientes resultados a partir de cuatro ítems principales que enmarcan las dimensiones de mediación y corresponsabilidad de la educación para la paz entre las escuelas y las comunidades: la participación y colaboración de las familias, la gestión comunitaria, el compromiso de las instituciones sociales con la escuela; por último, la participación y el compromiso de las instituciones públicas. Se presentan los datos principales en el gráfico 1.

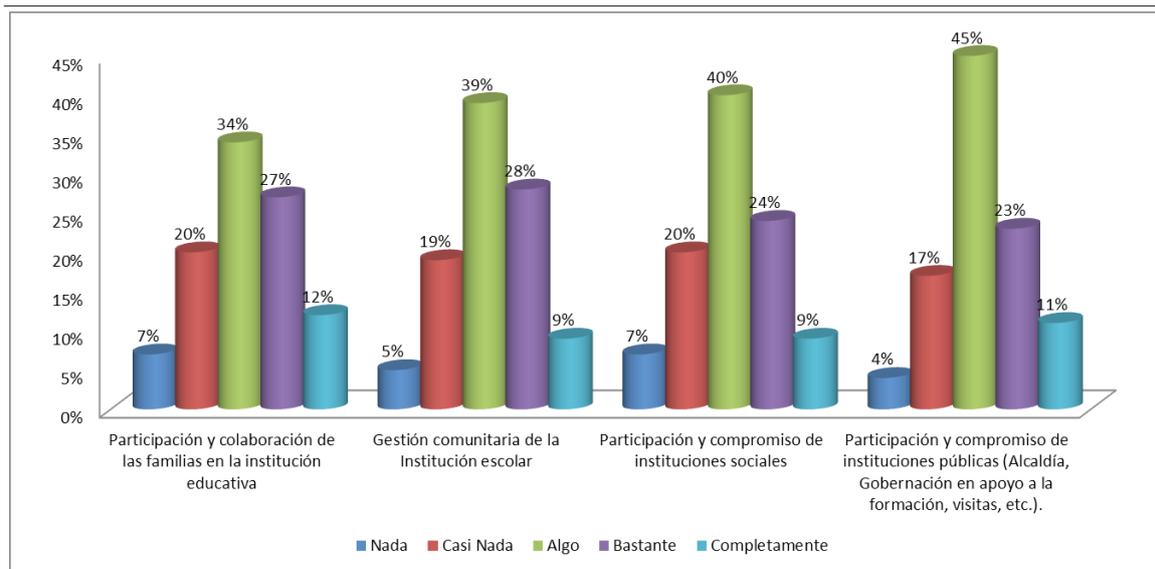
4.1. Necesidades socioeducativas para la construcción de cultura de paz y memoria histórica

4.1.1. Participación y colaboración de las familias en las instituciones educativas en la construcción de cultura de paz

Tal y como se refleja el gráfico 1, el 73% de los participantes de la comunidad docente, manifiesta que es la participación y colaboración de las familias en la institución educativa es una necesidad (que va de algo a completamente). La participación y el compromiso

familiar en el conjunto de actividades, funciones y tareas para la corresponsabilidad educativa, tal como la escuela de padres, las asociaciones de madres y padres, etc. son percibida por la comunidad educativa como fundamental para el quehacer pedagógico vinculado a la formación en educación para la paz. Sabemos, además por la evidencia científica de algunos contextos iberoamericanos (UNESCO, 2004; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- MECD, 2014), que cuando las familias participan y colaboran en las instituciones educativas, se mejora la calidad educativa y se operan cambios significativos desde la cooperación en las transformaciones socioeducativas y escolares.

Gráfico 1. Necesidades socioeducativas para la educación para la paz y memoria histórica vinculadas a las comunidades educativas de la Región Caribe colombiana.



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas.

En línea con estas ideas, Delors, expresa que «La participación de las familias, los miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias, constituye el factor importante para la calidad de la enseñanza» (Delors, 1996: 62). Con las historias familiares (orales o escritas), se recrea la memoria familiar, que es memoria histórica comunitaria, que permite construcción de cultura de paz, desde acciones de educación para la paz.

A propósito de ello, en los registros cualitativos de las entrevistas, una madre de familia valora que la educación para la paz debe ser una enseñanza que se produce en la clase y en hogar a fin de poder ser efectiva y transformadora en los proyectos de vida del estudiantado:

Es importante, es bueno que a ti te enseñen sobre la paz, porque los niños conviven en los dos lugares, vuelvo y te repito ellos reflejan lo que ven y aprenden en los dos lugares. Una buena educación es necesario para que no se generen tantos problemas como te acabo de mencionar, y como te digo no solamente la educación la reciben los niños en las instituciones educativas sino desde la casa desde lo físico como lo mental, un niño en un buen ambiente y con buenos ejemplos va a ser un niño que no va a generar problemas cuando sea un joven (E1_Atlántico).

La educación para la paz debe presentar esta corresponsabilidad entre familias y escuelas, procesos que favorezcan la participación y la colaboración en red en la mediación

permanente valorada en el marco teórico entre el enfoque escolar y social de la misma, tal y como expresa otra madre vinculada a otra institución educativa:

Es muy importante porque, por ejemplo, a los niños en la casa no les enseñan eso, no les enseñan sobre la paz, entonces sería bueno que en los colegios les enseñan y les enseñen a los padres, porque de pronto mi hija dice ahí mira hay un evento sobre la paz, entonces ellos le dicen a uno y a uno le parece bueno (E1_Cartagena)

A pesar de ello, es significativo que se plantee por parte de esta madre, la enseñanza de la paz esencialmente desde los conocimientos y la dimensión cognitiva y no, desde la cotidianidad, que enfatiza y orienta la pedagogía social, al respecto. Si bien la intervención de la madre entrevistada da luces de un enfoque curricular de educación para la paz, centrado en el desarrollo de aprendizajes conceptuales desde las escuelas, el llamado es hacia todos los actores sociales para lograr el diálogo continuo y la sensibilización profunda frente a la corresponsabilidad de cada uno de los agentes frente a la generación de una nueva cultura de paz (Del Pozo, 2018).

De esta forma se desarrollarían prácticas educativas que nazcan de las realidades sociales para satisfacer necesidades de la vida cotidiana (educación social) hasta llegar a proposiciones que expliquen e interpreten desde la ciencia esos procesos (pedagogía social). En este sentido, es propio de este enfoque trabajar la dimensión sociocultural de los aprendizajes de las familias, que permitan la mejora de los vínculos intergeneracionales, las competencias parentales o las relaciones y redes familiares positivas con las comunidades; para ello la reconciliación desde procesos socioeducativos de memoria histórica, desde participaciones sociofamiliares pueden ayudar a ser recuperadores, articuladores, reparadores y reconciliadores; donde a veces los olvidos y/o los conflictos intrafamiliares o entre familias, son desgarradores y suponen un factor de riesgo para la cultura de paz. Herramientas comunicativas y socioculturales como el álbum familiar como principal tecnología de la memoria histórica familiar, puede favorecer los aprendizajes (Alfaro, 2012).

Las entrevistas evidencian la necesidad de fortalecer procesos en relacionados con la cátedra de la paz y la memoria histórica, con acciones ligadas a la vida social, y la necesidad de prácticas que vinculen a los padres, situación que se complementa en las encuestas; se vislumbra la necesidad de crear espacios para promover «actividades discursivas de negociación [...], reconocimiento y contestación en torno a las narrativas sociales, conflictos de valor y diferencias de poder» (Bermúdez, 2012: 207), como se expresa en la E1_Cartagena —*sería bueno que en los colegios les enseñan y les enseñen a los padres, porque de pronto mi hija dice ahí mira hay un evento sobre la paz, entonces ellos le dicen a uno y a uno le parece bueno*— esto vislumbra la necesidad de negociación y reconocimiento de los elementos para construir la paz, lo que permite la consolidación de una identidad colectiva, que es un elemento clave de la memoria histórica, dado que en estas narrativas sociales determina una visión histórico-social que marca elementos claves para resignificar el pasado violento; lo que a través de prácticas agenciadas por la educación social, le permitiría reconocerse a sí mismas como sujetos de derechos y como agentes activos en la construcción de un nuevo tejido social. Estas acciones son claves porque permite en doble una transformación de la realidad social: escolar y comunitaria.

4.1.2. Gestión comunitaria de la institución escolar

En relación a la coordinación y mediación institucional de las escuelas en su gestión comunitaria y la gestión escolar (personal de la institución que se coordina en mesas y

reuniones locales, mediación profesional), el 95% la comunidad docente manifiesta que es una necesidad muy relevante (Gráfico 1); y en ese sentido, un 32% de la misma, valoran que esta coordinación es bastante o completamente necesaria para sus contextos socioeducativos, prioridad de estudio y para la acción que pasa por la corresponsabilidad política y de actuación. Un 73% han manifestado que se tiene esta necesidad (De algo a completamente).

La anterior necesidad, también es expresada en las entrevistas, se establece el reconocimiento con las organizaciones de la comunidad y los padres de familia, con el fin de potenciar su acción para enfrentar problemas que no podría resolver si lo hiciera de manera aislada (Ministerio de Educación Nacional, 2008), en relación una madre expresa:

[...] yo creo que en sí a la comunidad no se le ha dado a conocer la importancia que tiene la paz (E5_Sucre).

Yo pienso que si todas las entidades de educación de todos los barrios se encargaran de capacitar a todas las familias la comprensión fuera de nivel general (E5_Soledad).

Me gustaría participar en actividades que promuevan la paz. (E1_Soledad).

Lo anterior, enuncia la necesidad latente de procesos de interacción que permitan la construcción colectiva con la comunidad. Al respecto, Montero (1996) citado por Espinel (2011) precisa que la acción comunitaria es fundamento casi siempre, hacia la transformación social, las expresiones marcan una perspectiva comunitaria que reivindica la sociedad civil que también ha sido víctima, Gómez (2008) denominó «sociedad-víctima». Esta exigencia de vinculación reclama la comprensión de la memoria histórica como un elemento clave que supone aludir a un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación (Kuri, 2017) como escenario dotado de sentido, se cuestiona la posibilidad de que una narrativa se considere hegemónica al reclamar participación.

Se considera la educación para la paz como un elemento para conocer la verdad desde la víctima, como una forma garante de no repetir los hechos y reconstruir el tejido social:

[...] particularmente el territorio fue un territorio que fue bastante eh... bastante... eh... víctima del conflicto armado, aquí la mayoría de personas tuvieron un familiar que fue o desaparecido o desplazado, o sufrido alguna clase de lesión o fue agredido por el conflicto armado, entonces aquí se necesita aparte de toda la ayuda institucional, la formación, la educación para que el conflicto se conozca, se sepa cómo se puede superar este. [...] yo creo que en la medida en que se eduque a la población, eh... se conozca bastante cómo es la cátedra para la paz [...] creo yo que las personas aquí entenderán y superarán este resentimiento... (E6_Magdalena).

Lo anterior obliga a la escuela reconocer espacios legítimos de diálogos con la comunidad, agenciadas por la educación social, por ser un medio para la paz (Del Pozo, Jiménez, y Barrientos, 2018), que permita reconocer la memoria histórica como un eje de la cátedra de la paz que se construye de forma colectiva, no ajeno al contexto y buscando el bien común, como una forma de conectar los procesos de transición hacia la paz (Barahona, 2002).

En contraposición, la mayoría de los procesos académicos y curriculares que se han desarrollado en relación con la educación para la paz hasta la fecha, han sido promocionado

en algunas instituciones educativas principalmente vinculado a las asignaturas y Cátedra de la Paz (a nivel curricular), queda un gran reto pendiente para la construcción comunitaria para la paz, y es configurar redes comunitarias de acción socioeducativa para la paz, donde la escuela sea un pilar fundamental en las funciones mediadoras, articuladoras, promotoras y de liderazgo sociofamiliar e infanto-juvenil para las transformaciones socio-culturales; y donde la pedagogía social se hace imprescindible puesto que:

Tiene algunas características principales que le diferencian de la pedagogía escolar. Resaltamos principalmente que no está focalizada en tiempos limitados, a espacios concretos institucionalizados formalmente o a ciertas etapas iniciales del desarrollo humano (como sí ocurre en la escuela), –puesto que trabaja desde el aprendizaje a lo largo de la vida–; que no se centra en contenidos curriculares sino en otros aprendizajes sociales y emocionales; o que sus marcos políticos para la acción no tienen por qué vincularse al Ministerio de Educación, sino a otras administraciones que se dedican a asuntos de igualdad, protección social, interior, justicia, cultura, bienestar familiar, etc.; donde existen programas y agentes socioeducativos (Del Pozo y Astorga, 2018: 171).

La mediación y gestión comunitaria, podría favorecer procesos vinculados a la mejor comunicación entre los corresponsables de la acción educativa. Un padre de familia expresa al respecto como una gran necesidad «la falta de comunicación entre docentes, directores, alumnos y padres de familia» (E3_Magdalena). Ésta, entre otras posibilidades formativas son recogidas en la Ley General de Educación y la Constitución Política Colombiana, y específicamente en la Ley de Escuelas de padres (Del Pozo, 2016). Desde estas reglamentaciones se hace explícito el rol integrador de las instituciones educativas y los contextos comunitarios, quienes desde la gestión comunitaria deben vincular en simultaneo y con un trabajo mancomunado que permita el logro de fines comunes entre los miembros de la comunidad educativo y la ciudadanía, en general.

Compartir desde redes colaborativas, a partir de la gestión comunitaria de las instituciones educativas (con el conjunto de actores sociales y educativos), los procesos de educación para la paz podrían favorecer aprendizajes socioculturales colaborativas en favor del diálogo y la prevención de la violencia cultural y directa; puesto que la educación para la paz no es una misión exclusiva de los contenidos escolares. Así lo manifiesta un participante del grupo focal: «a la educación de la paz en la forma en cómo cada uno de los integrantes de la comunidad resuelven los problemas» (GF1_La Guajira). Lo anterior fortalece la idea de que el trabajo conjunto de directivos, docentes, alumnado, familias y representantes de la comunidad local depende el éxito del esfuerzo colectivo (Ainscow y West, 2008).

Si hablamos entonces de prevención del conflicto a partir del diálogo, reconocemos la importancia de aprender a resolver problemas en comunidad a partir de la negociación como herramienta esencial en el proceso. Al respecto Marco Raúl Mejía (1999) señala que es importante una negociación de lo diferente en la ardua tarea por afrontar desigualdades y exclusiones, añadiendo que la paz es más que la ausencia de guerra:

(...) «es necesario desarrollar la capacidad de reconstruir el pensamiento y acción desde una mirada que sea capaz de romper los imaginarios que han permeado una visión esencialista en la cual el conflicto es más bien causante de problemas que el propiciador de transformaciones individuales y sociales» (Mejía, 1999: 45).

En definitiva, abrir espacio a la participación de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de las instituciones escolares requiere de un proceso de descentralización del quehacer educativo, pues supone ceder protagonismo a los padres, vecinos y otros miembros de la escuela en el acto educativo. Al respecto, Arnáiz, indica que:

La colaboración entre los profesionales del centro implica abrir las aulas, las cuales dejan, de esta forma, de representar una especie de coto privado, a la vez que supone entender el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel) (Arnáiz, 2012: 40).

Estos procesos colectivos de tipo socioeducativo favorecen la horizontalidad de las relaciones y la concienciación desde la educación para la paz que, en el caso de trabajo sobre memoria histórica con pueblos étnicos o indígenas, por ejemplo, supone una de las mejores estrategias para el desarrollo de experiencias significativas y donde la escuela debe implicarse de forma decidida (Centro Nacional de Memoria histórica, 2018).

Igualmente, esta tarea debe realizarse con participación y compromiso de y con las instituciones sociales (Fundaciones, ONG, sociedad civil, instituciones religiosas, líderes comunitarios, madres comunitarias). Un 33%, (según gráfico 1), del profesorado valora que tienen esta necesidad (que va de bastante a completamente). Aunque existen experiencias en Colombia tales como los proyectos de escuelas de paz y convivencia ciudadana u otras redes (PNUD,¹⁰ 2016; Fundación escuelas de paz, 2017; CINEP,¹¹ 2017), la corresponsabilidad de toda la Sociedad se hace imprescindible en el fortalecimiento del Estado social desde las instituciones no estatales. Será fundamental para ello, «educadores de calle, familiares y comunitarios» que medien desde acciones preventivas y formativas con el profesorado (Del Pozo y Astorga, 2018). En este sentido, Arnáiz manifiesta que, si bien el trabajo en equipo mejora las posibilidades de transformación de procesos de educación inclusiva, se requiere en ellos «que surja la colaboración, la formación y se cuente con apoyo externo» (Arnáiz, 2012: 28).

4.2. Participación y compromiso de instituciones públicas

Un 79% de la comunidad docente (visualizar gráfico 1), expresa que es una necesidad que se presenta algo, bastante o completamente. Son, sin embargo, estas necesidades las que se expresan de mayor relevancia para la comunidad docente de todas las analizadas, por lo que se infiere una debilidad del Estado en el apoyo, la colaboración y la participación de las Administraciones públicas, y de las municipales específicamente que incide directamente en las redes posibilitadoras de construcción de paz; más si cabe, cuando la perspectiva de paz en Colombia desde los Acuerdos de la Habana, se plantearon como paz territorial, muy centrada en los contextos locales y regionales específicos y diferenciales, con experiencias muy concretas de participación local como los procesos con el centro de memoria de paz y reconciliación de la Alcaldía de Bogotá (Alcaldía de Bogotá, 2017). Este fenómeno:

(...) se percibe como un problema mayor aún que el apoyo social y condiciona que las intervenciones no sean profesionalizadas y permanentes en el tiempo, debido a muchos factores, pero donde el profesionalismo supone uno de los mayores retos del cambio que el país

10. Programa de las Naciones Unidas.

11. Centro de Investigación y Educación Popular.

necesita en relación con la intervención socioeducativa» (Del Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá, 2017: 34).

Se hace entonces un llamado desde la Pedagogía social y sus sustentos teóricos y científicos para promover espacios de reflexión y acompañamiento profesional permanente a las prácticas de educación social que se desarrollan dentro y fuera de las instituciones educativas y/o sociales, con el fin de acompañar de forma eficaz e integralmente el proceso de construcción de una cultura de paz al interior de las comunidades.

Existe una falta de políticas y estructuras oficiales para la educación comunitaria para la paz apoyada por las Instituciones del Estado (nacional, departamental y local). Éstas, tras los acuerdos de paz, presentan en parte, unos compromisos favorecedores de paz positiva (desde políticas macro-estructurales) que actúen conjuntamente con las instituciones educativas y con las comunidades. Mucho más vinculada la pedagogía social comunitaria para la paz, un líder comunitario de un grupo focal (GF1_Guajira), manifiesta al respecto:

(...) es muy importante, importantísimo que las grandes instituciones a nivel nacional que tengan los valores y conozcan los valores vinieran, no digamos que casa por casa pero si escogieran ciertas familias de la comunidad y explicarle qué es la paz, cómo se come, porque hay personas como le dije yo hace ratito que no tienen el conocimiento claro qué es la paz, porque yo como líder comunitario he tratado con la mayoría de la población y me he dado cuenta que hay personas que no tienen claro qué significa la paz.

Ahora bien, cumpliendo con lo estipulado por la legislación colombiana en el Decreto 1038 de 2015, a través de Cátedra de la Paz, específicamente con la memoria histórica como contenido, se promueve la vinculación y participación de las familias, las instituciones sociales e instituciones privadas en los procesos de educación para la paz en las escuelas y las comunidades, pues con el desarrollo de experiencias educativas que promuevan la construcción de la memoria colectiva de las comunidades, favorece enfoques conceptuales y metodológicos respecto a reconstrucción de ciudadanía desde procesos formativos y socioeducativos que produzcan conocimiento y reinterpretaciones colectivas desde la recuperación de una memoria que no es escolar, sino histórica, pública y ciudadana (Jiménez y Del Pozo, 2016).

5. Conclusiones y Retos

- La memoria histórica, reglamentada —entre otros marcos— en la Cátedra de la Paz, supone un eje y una dimensión fundamental en los desarrollos curriculares o relacionales de educación para la paz. Los docentes de las comunidades educativas de la Región Caribe tienen aquí un reto para su formación; así como la institución educativa en la corresponsabilidad comunitaria.

- Colombia presenta un tránsito a la construcción de cultura de paz que necesita la mediación de la pedagogía escolar y la pedagogía social a fin de poder desarrollar procesos conjuntos de educación para la paz que permitan la colaboración y el trabajo en red para impactar en las transformaciones territoriales, donde la memoria histórica como herramienta, puede favorecer procesos corresponsables entre las instituciones educativas y las comunidades sociales.

- Tal y como propenden las políticas socioeducativas, la participación y colaboración de las familias en los procesos institucionales con las escuelas se percibe baja y supone riesgos para el cumplimiento de las obligaciones familiares respecto a la educación de los hijos (as) y la participación activa en la vida y la comunidad educativa que modele responsabilidades en construcciones culturales de paz, por lo que se hace necesario avanzar en propuestas como las escuelas familiares o de padres (acudientes) y didácticas que posibiliten resolución de conflictos y construcción de la memoria histórica familiar.

- La participación y colaboración de las Instituciones sociales con las escuelas y el profesorado en la construcción de cultura de paz se percibe baja pero un poco más alta que las instituciones del Estado; es importante fortalecer, en primera medida, la participación entre los miembros de la comunidad educativa al interior de las instituciones de educación para que, desde allí, se jalone la gestión comunitaria con instituciones sociales y públicas. Todo ello, tiene un énfasis vinculado a las obligaciones normativas recogidas en la Ley 115 y las políticas socioeducativas del Ministerio de Educación y de los acuerdos de la Habana.

- El análisis necesidades socioeducativas para la educación para la paz y memoria histórica pone de manifiesto diversas esferas y mecanismos de participación con el objeto de diseñar un proyecto colectivo de país desde la educación para la paz. Esto requiere accionar planes de acciones institucionales desde la gestión comunitaria, de manera que se promuevan escenarios que tejan y susciten la pluralidad y la inclusión de múltiples voces, que alimente las memorias como un saber emergente que constituyen un elemento importante para la reconstrucción del tejido social y la identidad nacional desde la diversidad, y la escuela no lo puede desconocer.

- Se recomiendan, a partir de los resultados descritos, el diseño de planes de acción y desarrollo de las políticas públicas que tengan en cuenta la articulación entre las escuelas, las familias, las instituciones sociales y el Estado como mediadores de la educación para la paz y la memoria histórica, acompañada por los profesionales socioeducativos pertinentes para ello (educadores comunitarios, educadores de adultos, educadores campesinos o rurales, educadores de adultos, educadores infantiles, etnoeducadores, etc.), profesionales que son recogidos en el Decreto 2041 del 2016 y que no tienen presencia en los territorios de Colombia, ni del caribe colombiano.

- Los resultados reflejan la necesidad que la escuela promueva espacios de cohesión social a través de formas de participación que hilvanen las voces de los actores priorizando acciones para la toma de conciencia del problema dentro del sistema educativo como un medio para transformar el conflicto. Esto genera repensar la educación desde un enfoque más social y humano pensada un diseño la paz va más allá del plano curricular.

6. Referencias Bibliográficas

- Aguirre, Ángela (2015) *¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia?*, *Nova et Vetera*, Vol. 1, N° 3. [En línea]. <http://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Vol-1-Ed-3/Cultura/Por-que-es-importante-la-memoria-historica-en-Col/> [Consultado el 12 de Febrero de 2017].
- Ainscow, Mel y West, Mel (2008) *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*, Madrid, Narcea.

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2017) *Pedagogía y Paz territorial*. Centro de Memoria de Paz y Reconciliación. [En línea]. <http://centromemoria.gov.co/pedagogia-y-paz-territorial/> [Consultado el 28 de Junio de 2018].
- Alfaro, Diego (2012) *El álbum familiar, principal tecnología en la construcción de memoria histórica familiar*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Alto Comisionado para la Paz (2016) Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Documento final, edición electrónica. Oficina del alto comisionado para la paz. [En línea]. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf> [Consultado el 10 de Abril de 2018].
- Ander-Egg, Ezequiel (2003) *Repensando la investigación-acción participativa*, Buenos Aires, Lumen Hvmanitas.
- Arnáiz, Pilar (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30(1), pp. 25-44.
- Azorín, Cecilia (2017) Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa, *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 21(2), pp. 30-48.
- Barahona De Brito, Alexandra (2002) Verdad, justicia, memoria y democratización en el Cono Sur, en VV.AA. *Las políticas hacia el pasado: Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*, Tres Cantos, Ediciones Istmo, pp. 195-246.
- Barbour, R., y Kitzinger, J. (eds.) (1998) *Desarrollar investigación de grupos focales: política, teoría y práctica*, Sabio.
- Barreto Henriques, Miguel (2017) Pensar la paz y la reconciliación en Colombia desde la experiencia de Perú: lecciones a partir del análisis de la comisión de la verdad y reconciliación, *Análisis Político*, Vol. 30(90), pp. 154-174.
- Barton, Keith C. (2008) Research on Students' Ideas About History, en VV.AA. *Handbook of Research in Social Studies Education*, Londres, Routledge, pp. 239-58
- Bermúdez, Ángela (2012) The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History, en VV.AA., *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, Information Age Publishing, pp. 203-219.
- Bisquerra, Rafael et al. (2004) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Blanco, Neligia y Pirela, Johann (2016) La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social, *Espacios Públicos*, n° 19, pp. 97-111.
- Bolívar, Antonio (2009) *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.
- Barash, Jeffrey Andrew (2016) *Collective Memory and the Historical Past*, Chicago, The University of Chicago Press
- Calderón Rojas, Jonathan (2016) Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. Latinoamérica, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, n° 62, pp. 227-257.
- Camps, Ferrán (2000) Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos, *Revista Cuadernos de trabajo social*, n° 13, pp. 231-251.
- Cárdenas, Juan David (2013) Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC, *Revista Ciudad Paz-ando*, Vol. 6(1), pp. 41-58.
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (2017) Proyecto escuela de Paz y convivencia ciudadana. [En línea]. Bogotá. <http://www.cinep.org.co/Home2/te->

- mas/conflicto-estado-desarrollo/1-2-escueladepaz.html [Consultado el 16 de Septiembre de 2016].
- Centro de Memoria Histórica (2018) Memoria histórica con comunidades étnicas. [En línea] Bogotá. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/comunidades-etnicas/> [Consultado el 10 de Enero de 2018].
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Pedagogía de la memoria histórica. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria> [Consultado el 13 de Marzo de 2018].
- Chaux, Enrique; Lleras, Juanita; Velásquez, Ana (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Cohen, Stanley (2005) *Estados de negación. Ensayo sobre atrocidades y sufrimientos*, Buenos Aires, British Council.
- Constitución Política de Colombia (1991) Segunda Edición, Colombia, Legis.
- Creswell, John (2012) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, California, SAGE Publications.
- Cronbach, Lee (1951) Coefficient alpha and the internal structure of test, *Revista Psychometrika*, Vol. 16(3), pp. 297-334.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- De los Ríos, Edwin (2017) *Acuerdos de paz de La Habana: la participación ciudadana y la construcción de paz desde los territorios*, Bogotá, Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativo (ILSA).
- Del Pozo Serrano, Francisco José (2016) Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista iberoamericana de Educación*, nº 70, pp. 77-90.
- Del Pozo Serrano, Francisco José (2017) Pedagogía Social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Revista Ensino & Pesquisa*, Vol. 15(2), pp. 97-116.
- Del Pozo Serrano, Francisco José (eds.) (2018). *Educación para la paz: conflictos y construcción e cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*, Madrid, Dykinson.
- Del Pozo Serrano, Francisco José; Martínez, Jairo; Manzanares, María; Zolá, Ana (2017) Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la Región Caribe Colombiana, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), pp. 15-39.
- Del Pozo Serrano, Francisco José; Jiménez Bautista, Francisco y Barrientos Soto, Andrea (2018) Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto, *Zona Próxima*, nº 29, pp. 32-51.
- Del Pozo Serrano, Francisco José y Astorga, Cinthia (2018) La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social, *Foro de Educación*, Vol. 16(24), pp. 167-191.
- Díaz, Laura; Torruco, Uri; Martínez, Mildred y Varela, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2(7), pp. 162-167.
- Espinell, Graciela (2011) *La gestión educativa comunitaria en instituciones públicas del sector rural*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Fisas, Vicenç (2001) *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, ICARIA.

- Fundación Escuelas de Paz. 2014. *Programas*. Fundación Escuelas de Paz. <http://www.esuelasdepaz.co/> [Consultado el 20 de Mayo de 2014].
- Galtung, Johan (1990) *Cultural Violence*. *Journal of Peace Research*, Vol. 27(3), pp. 291-305.
- Galtung Johan (2003) *Violencia Cultural*, Gernika, Bilbao, Gernika Gogoratuz/Centro de investigación por la paz.
- Gómez-Muller, Alfredo (2008) *La reconstrucción de Colombia: escritos políticos*, Medellín, Carreta.
- Guarín, Sergio (2016) Dilemas de la paz territorial y de la participación ciudadana. Fundación ideas para la paz. [En línea] Bogotá. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1275> [Consultado el 25 de Enero de 2016].
- Gutiérrez Brito, Jesús (2013) *El turismo que vemos y contamos. Técnicas de investigación social aplicadas al turismo*, Madrid, UNED.
- Hamui, Alicia y Varela, Margarita (2013) La técnica de grupos focales, *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2(5,), pp. 55-60.
- Jaramillo, Sergio (2015) La Paz Territorial. Conferencia dictada en la Universidad de Harvard el 13 de marzo. Oficia de Alto comisionado para la paz. [En línea] <http://www.interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf> [Consultado el 25 de Enero de 2017].
- Jiménez Bautista, Francisco (2009) Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 16, pp. 141-189.
- Jiménez Bautista, Francisco; González Jovés, Álvaro (2013) *Colombia. Un mosaico de conflictos y violencias para transformar*, Madrid, Dykinson.
- Jiménez, Magdalena y Del Pozo, Francisco (2016) Memoria, Patrimonio educativo e espaços virtuais de aprendizagem. Uma experiência na Universidade de Granada, *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, Vol. 8(19), pp. 34-59.
- Koessl, Manfredo (2015) *Violencia y habitus. Paramilitarismo en Colombia*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Kuri Pineda, Edith (2017) La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica, *Península*, Vol. 12(1), pp. 9-30.
- Ley, Anabel y Barragán Hernández, Olga (2004) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, *Región y Sociedad*, nº 31, pp. 209-213.
- Llena, Asun; Parcerisa, Arthur y Úcar, Xavier (2009) *10 ideas clave: la acción comunitaria*, Barcelona, Graó.
- Lopera, Isabel (2014) Un inter de educación para la paz desde la Escuela Ra Ximhai. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, Vol. 10(2), pp. 47-77.
- McMillan, Jame y Scumacher, Sally (2005) *Investigación Educativa*, Madrid, Pearson.
- Mejía, Marco (1999) *Búsqueda de una cultura de la paz, en: Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Miguel-Revilla, Diego y María Sánchez-Agustí (2018) Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica, *Revista de Estudios Sociales* nº 65, pp. 113-125.
- Miller, Peter (2016) Brokering leadership in complex environments, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 28, pp. 17-24.
- Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley general de Educación* 115, Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) *La gerencia educativa*, Bogotá, Ed. Magisterio.

- Ministerio de Educación Nacional (2008) *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015) *Decreto 1038 (25 de mayo)*, Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, MECD.
- Orte, Carmen y March, Martí (2014) *La pedagogía social y la escuela. Los retos socieducativos de la institución escolar en el siglo XXI*, Barcelona, Octaedro.
- Ospina, Héctor; Alvarado, Sara y López, Ligia (1999) *Educación para la Paz. Una Pedagogía Social para consolidar la democracia social y participativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pedreño, José (2004) ¿Qué es la Memoria Histórica? *Revista de Formación y Debate Pueblos*. [En línea] <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article13> [Consultado el 15 de Julio de 2004].
- Pérez, Ángel (1991) Investigación-Acción y Curriculum, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 10, pp. 69-84.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016) *Alianzas territoriales para la paz y el desarrollo*. [En línea] Bogotá, http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/operations/projects/crisis_prevention_and_recovery/alianzas-territoriales-para-la-paz.html [Consultado el 12 de Diciembre de 2016].
- Ruiz-Román, Cristóbal; Calderón-Almendros, Ignacio y Juárez Jesús (2017) La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 29, pp. 129-141.
- Ruiz Bolívar, Carlos (2008) El enfoque multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una mirada desde el Paradigma de la Complejidad, *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, nº 8, pp. 13-28
- Sandín Esteban, María (2003) *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*, Madrid, Mc-Graw.
- Trejos, Luis (2013) Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado, *Enfoques*, nº 18, pp. 55-75.
- Trejos, Luis (2015) Actos humanitarios y procesos de resistencia civil frente a los actores armados: dos formas de ampliar el campo humanitario en Colombia, en VV.A.A. *Los Derechos Humanos. Una mirada transdisciplinar*, Bogotá, Grupo Editorial Ibáñez- Editorial Universidad del Norte, pp. 139-166.
- Trejos, Luis y Navarro, Luis (2016) El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21. Un ejercicio ciudadano en medio del conflicto armado colombiano, en VV.AA. *¿Fin del conflicto armado en Colombia? Escenarios del postacuerdo* Bogotá/Barranquilla, Grupo Editorial Ibáñez- Editorial Universidad del Norte, pp. 76-91.
- UNESCO (1983) *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*, Santiago de Chile, Trineo.
- Universidad del Norte (2017) *Comité de ética en investigación*. [En línea] Barranquilla, <http://www.uninorte.edu.co/web/comite-de-etica/comite-de-etica> [Consultado el 15 de Febrero de 2017].
- Zelik, Raúl (2015) *Paramilitarismo. Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Proceso Editorial • Editorial Process Info

Recibido: 10/09/2018 Aceptado: 18/11/2018

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Del Pozo Serrano, Francisco José; Gómez Sobrino, Yinays Vanessa; Trejos Rocero, Luis Fernando y Tejeda García, Darwin Jovany (2018) Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 2, pp. 85-108.

Nota informativa:

Este artículo de investigación derivado del proyecto: «Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la Región Caribe colombiana»- convocatoria del Programa nacional de ciencia, tecnología e innovación en ciencias humanas sociales y educación, financiado con recursos provenientes del fondo nacional de financiamiento para la ciencia, la tecnología y la innovación «Francisco José de Caldas» y a la convocatoria 740-2015 de Joven Investigador de Colciencias.

Sobre los autores • About the Authors

Francisco José Del Pozo Serrano, Doctor internacional en ciencias de la educación por la Universidad de Granada. «Cum Laude». Profesor e Investigador del Instituto de Estudios en Educación-IESE de la Universidad del Norte. Presidente de la Asociación colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES). Grupo de investigación: Cognición y Educación (A1); Línea de investigación: Instituciones, contextos y educación.

Yinays Vanessa Gómez Sobrino, Magister en educación y Estudiante del Doctorado en Educación. Profesora e Investigadora del Instituto de Estudios en Educación-IESE de la Universidad del Norte. Grupo de Investigación Cognición y educación (A1); Línea de Investigación: Pensamiento y Práctica Docente.

Luis Fernando Trejos Rocero, Doctor en Estudios Americanos. Profesor e investigador del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte. Coordinador del Centro de Pensamiento UNCaribe. Coordinador académico de la Maestría en Relaciones Internacionales Universidad del Norte. Grupo de investigación: Agenda Internacional (A).

Darwin Jovany Tejeda García, Magister en educación y Estudiante del Doctorado en Educación. Investigador del Instituto de Estudios en Educación-IESE de la Universidad del Norte Grupo de Investigación Cognición y educación (A1); Línea de Investigación: Instituciones, Contextos y Educación.
