

# Innovación pedagógica en la construcción de paz

Nadia Rojas Muñoz\* / Gerardo Machuca\*\*

## Resumen

Este capítulo presenta los resultados de la investigación titulada “Innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias”. Se trata de una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006; Mendizábal, 2006) que parte de una revisión teórica de los conceptos de construcción de paz y de innovación pedagógica. Ahonda en el concepto de educación para la paz a partir de fuentes secundarias que describen y analizan experiencias de paz en Colombia, y de fuentes primarias de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial (EPDT) de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Algunos referentes de la innovación pedagógica son: Blanco y Messina (2000), Frago (2002), Santos (2008); desde el ámbito de la construcción de paz: Galtung (2003), Boutros Ghali (1999), Hansen (2016), entre otros. Algunas conclusiones conducen a la necesidad de sistematizar experiencias de construcción de paz desde la educación como elemento esencial para iniciar procesos de innovación, hecho que da relevancia a la articulación entre las dimensiones conceptuales y metodológicas, a la reflexión de las mediaciones y al establecimiento de relaciones de coestructuración en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bases para la construcción de paz desde la educación.

**Palabras clave:** construcción de paz, educación para la paz, innovación educativa, investigación educativa

\* Especialista en Gerencia Social, comunicadora social. Docente de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial. Corporación Unificada Nacional Educación Superior (CUN, sede Bogotá). Contacto: nadiareds@gmail.com

\*\* Doctor en Educación. Líder de investigación en el grupo Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Bogotá (Colombia). Contacto: g.machucatelez@gmail.com

## Introducción

El contexto actual colombiano está marcado por la búsqueda de la paz, en especial, tras el logro del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, documento firmado entre el Gobierno nacional y las FARC-EP en el 2016. En este marco, pensar en las rutas para la consolidación de una cultura de paz implica poner el acento en la educación y en sus agentes involucrados. Con esto en mente, las instituciones de educación superior y las universidades se han volcado a reflexionar alrededor de la construcción de paz<sup>1</sup> desde sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social al incorporar a su quehacer académico la responsabilidad de aportar a estas discusiones. Tal es el caso de la CUN, que ha desarrollado proyectos de investigación y proyección social, y ha creado programas como la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial (EPDT). Lo anterior ha planteado, de entrada, el abordaje de distintas miradas sobre el tema de la paz que pasan por la construcción de paz y por el papel que la educación para la paz desempeña en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, hasta orientar la discusión hacia la necesidad de procesos de cambio, reforma, rupturas paradigmáticas o las llamadas “innovaciones pedagógicas”.

Así, se pone sobre la mesa la discusión alrededor de las ideas de innovación pedagógica y construcción de paz —con sus múltiples aristas—, líneas susceptibles de ser indagadas. En el primer caso, la polisemia que subyace en la comprensión de ambos conceptos implica su asociación con procesos de inserción de tecnologías o de reformas en la manera de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de paz. En el segundo, tenemos una amplia comprensión que pone muchas veces en contradicción enfoques exógenos y endógenos, y que no permite ampliar los marcos de acción hacia la construcción de redes de participación e innovación pedagógica para la consolidación de culturas de paz. En ambos casos, los posicionamientos teóricos, la producción investigativa y las posibilidades que presentan para la educación en la construcción de paz quedan aislados de la reflexión, con lo que se pierden de vista elementos comunes en la dimensión metodológica de ambos procesos.

1 Muestra de esto es que, al 21 de febrero del 2018, aparecen registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) 19 programas de posgrado en temas relacionados con paz, de los cuales 7 son especializaciones.

Amparado en este panorama, el Grupo de Investigación en Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa de la CUN inicia una reflexión alrededor de los mecanismos para la construcción de paz desde la educación, particularmente en las relaciones que se pueden establecer en los procesos de innovación pedagógica en la construcción de paz. A partir de una investigación titulada “La innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias” (Machuca y Rojas, 2018), se propuso indagar por la articulación entre la innovación pedagógica y la construcción de paz. Para ello, se planearon acciones conducentes a conceptualizar ambos conceptos desde aportes teóricos, identificar las concepciones de docentes y estudiantes de la EPDT de la CUN respecto de estos conceptos, así como describir experiencias de construcción de paz en Colombia desde la educación para analizar las posibles emergencias de los conceptos de innovación pedagógica y construcción de paz a la luz del recabo documental. Todo lo anterior, como panorama para posibilitar rutas de reflexión y articulación entre la innovación pedagógica y la construcción de paz. Este capítulo presenta los resultados de esta investigación desarrollada durante el año 2018.

## Metodología

La investigación de enfoque cualitativo asume un modelo flexible (Vasilachis, 2006; Mendizábal, 2006). Desde un paradigma histórico-hermenéutico, se dio primacía a la comprensión de los textos y contextos de acción social al hacer uso de la propuesta de análisis documental y bibliográfica (Sá-Silva, Almeida y Guindani, 2009; Lakatos, 2003) y de técnicas e instrumentos como fichas de registro, de acuerdo a los planteamientos de Lima y Tamaso (2007). Se hace uso de la técnica de encuesta para el levantamiento de información con docentes y estudiantes de la EPDT. Finalmente, se apoyó en un proceso de codificación (Soneira, 2006) para la organización y análisis de la información.

La investigación contempló cinco momentos. El primero se orientó a la recopilación y análisis de los conceptos de innovación pedagógica y de construcción de paz con la intención de esclarecer su significado y comprensión (McMillan, 2005, p. 533). Las fuentes abordadas fueron artículos rastreados en bases de datos, documentos oficiales de organismos multilaterales y libros de investigación referidos a la innovación

pedagógica y a la construcción de paz.<sup>2</sup> Fueron revisadas cincuenta referencias que abarcan el periodo 2000-2018. Este ejercicio permitió identificar los enfoques, elementos, perspectivas disciplinares y metodologías relacionadas con la pluralidad de visiones existentes en torno a dichos conceptos. En un segundo momento, se desarrolló un barrido de experiencias en construcción de paz en Colombia. En este ejercicio se analizaron once experiencias a lo largo del territorio nacional con la intención de detectar elementos de innovación pedagógica en ellos. Para ello, fueron sistematizadas con una ficha de registro diseñada a partir de categorías emergentes del primer momento de codificación. Para su análisis se tienen en cuenta: 1) las permanencias, 2) las rupturas, 3) la relación con la educación para la paz, y finalmente 4) la caracterización de elementos emergentes de innovación pedagógica.

El tercer momento se enfocó en la revisión de tesis y trabajos de posgrado relacionados con los conceptos de innovación pedagógica<sup>3</sup> y de construcción de paz<sup>4</sup> en universidades colombianas, para dar un panorama de la investigación y de las comprensiones frente a los dos conceptos. En el cuarto momento se aplicó el instrumento encuesta a docentes y estudiantes de la Especialización de Paz y Desarrollo Territorial.<sup>5</sup> El quinto momento se enfocó en la generación de síntesis analíticas entre los datos recolectados tanto de las indagaciones conceptuales, como del

- 2 Las bases consultadas fueron: Redalyc, Scielo y EBSCO en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2018 con los descriptores: “Innovación pedagógica” y “Construcción de Paz”, así como libros de investigación de editoriales académicas especializadas de EE.UU. e Inglaterra.
- 3 Para el concepto de innovación pedagógica se desarrolló un rastreo en repositorios de universidades que ofrecen estudios de posgrados relacionados con educación: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Libre, Universidad la Gran Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Sabana, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Medellín.
- 4 Para construcción de paz se hizo revisión en universidades con posgrados relacionados con paz: Universidad Libre, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Medellín, Pontificia Universidad Javeriana.
- 5 Las encuestas se realizaron a estudiantes y formadores a través de un formulario en línea enviado por correo electrónico. Se crearon dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, a partir de las indagaciones conceptuales de los conceptos de construcción de paz e innovación pedagógica, que fueron aplicados al interior de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial de la Corporación Unificada Nacional (CUN). Este cuestionario se aplicó en dos grupos: docentes (9) –con una confiabilidad del 99% y margen de error del 5%– y en estudiantes (91) –con una confiabilidad del 75% y margen de error del 12%–.

análisis de encuestas de la EPDT y las experiencias levantadas. El resultado analítico de estas fases se ilustra a continuación.

## **Comprensiones y características de la construcción de paz y la innovación pedagógica**

El abordaje documental desarrollado sobre los conceptos de construcción de paz y de innovación pedagógica permitió delinear ampliamente los componentes y comprensiones sobre estos. En ambos casos, la producción teórica es amplia y da muestra de diversos recursos de construcción conceptual. Esta amplitud conceptual se teje a lo largo del capítulo; sin embargo, se apuntan de manera general algunos elementos.

En el caso de la innovación pedagógica, se da una comprensión como proceso (Unesco, 2016) que incorpora los agentes educativos, quienes se hacen conscientes de las relaciones que establecen con las dinámicas de configuración de saberes y prácticas de enseñanza-aprendizaje. Elementos como el espacio-tiempo toman relevancia para el análisis de un componente central: la denominada cultura institucional (Frago, 2002). Esta, una evidencia palpable de los procesos de institucionalización, en la mayoría de los casos sustenta prácticas educativas tradicionales que generan tensiones con las realidades territoriales y con la política pública. La diversidad territorial deriva entonces en una amplia comprensión de lo que es la innovación pedagógica, pues en ella confluyen posturas que la asumen como cambio, mejora, competitividad y moda (García y Arenas, 2006), lo que, a su vez, explica la diversidad de características de sistematización, de transformación y de reflexión sobre la educación que parten de lo cotidiano (Zubiría, 2017), así como las perspectivas y clases (García y Arenas, 2006). Sin embargo, en la amplia gama de significados de innovación pedagógica encontramos varias problemáticas, en especial, asociadas a su complejidad práctica en contextos condicionados por dinámicas exógenas, como es el caso de las políticas públicas en educación, que no consiguen abrazar la multidimensionalidad del acto educativo (Blanco y Messina, 2000). Tal es el caso de los organismos internacionales.

Del mismo modo, el nivel nacional incorpora visiones concretas sobre los fines de la educación, lo que se relaciona con la dimensión “interinstitucional de la educación” (Meyer y Ramírez, 2010), en lo que se

define como el isomorfismo institucional, y en el que la innovación pedagógica queda atrapada en la tendencia de comprenderla como la inserción de TIC (Sancerni y Colladob, 2013). Así mismo, aspectos como la dimensión epistemológica, la ruptura paradigmática (Santos, 2008) y la dimensión metodológica desde las ciencias sociales emergen como elementos importantes.

Por su parte, la construcción de paz, al orientarse a responder la pregunta ¿cómo es y cómo se construye la paz?, requirió indagar por varios conceptos de paz, entre los cuales se encuentran: paz estructural (Boutros Ghali, 1999 y ONU, 2010), paz neutra (Bautista, 2009), paz imperfecta (Muñoz, 2001), paz holística (Hansen, 2016), paz participativa y transformadora (Ramos, 2016). Fue evidente que la construcción de paz ha sido objeto de estudio en indagaciones realizadas por organizaciones multilaterales como la ONU (Boutros Ghali, 1990; ONU, 2007), en países que aportan a la cooperación internacional (Stamnes, 2016) y en países que han vivido conflictos armados internos como Colombia y sus realidades propias (Observatorio de Construcción de Paz, 2012; Rettbert, 2012; Miklian y Medina, 2018; Castañeda, 2017). Las principales miradas de la construcción de paz están relacionadas con la paz como fin (ONU, 2007) o como un proceso constante de construcción de una cultura de paz (Lederach, Neufeldt y Culbertson, 2007; Bouvier, 2014), asociada a tensiones en la dimensión de la cooperación, sus propósitos y las acciones internas (Pugh, 2013; Donais, 2012). En paralelo, se discute sobre la necesidad de que exista democracia, economía de mercado y estado de derecho para que haya paz en los países como lo propone la metacrítica de la “paz liberal” (Campbell, Chandler, Sabaratman, 2011; París, 2011), así como, si es posible abordar la construcción de paz a partir de los actores en conflicto o si se requiere una mirada más compleja (enfoque comprensivo). Finalmente, se discute el problema de si solo se trata de que no vuelva a haber nuevos conflictos en un país o si se trata de prevenir la posible confrontación armada en cualquier país (ONU y World Bank, 2018).

De manera general, tanto innovación pedagógica como construcción de paz se cruzan. La primera incorpora una visión en la que la transformación de saberes y prácticas incrustadas en el imaginario social, tanto de la enseñanza-aprendizaje como de la construcción de paz, debe ser dada por medio de la reflexión participativa de las comunidades. En este sentido, la investigación social deberá incorporar procesos de

acción-reflexión entre los agentes situados en el territorio, en los que la dimensión de los procesos debe articular las escalas nacionales y locales. La articulación entre ambos procesos deriva en la reflexión sobre el currículo social situado, en la medida en que este, como campo de conflictos (Goodson, 2013), se convierte en eje de centralización de acciones para la construcción de paz desde la educación. En este sentido, la pedagogía es subsidiaria de las disciplinas relacionadas con la paz para fomentar mediaciones para la consolidación de una cultura de paz. Este elemento se entreteje en los apartados siguientes.

### **La innovación pedagógica en experiencias de construcción de paz en Colombia**

Las primeras evidencias que se tomaron para contrastar los conceptos revisados con elementos de la realidad colombiana fueron experiencias de construcción de cultura de paz en Colombia a partir de elementos educativos. Esto nos llevó a incluir un tercer concepto: la educación para la paz (Galtung, 1996; Reardon, 1999; Salomón y Cairns, 2010). La educación para la paz tiene un espectro amplio que se relaciona con el contexto, la importancia de la paz y los valores asociados a ella, las tendencias sociales y globales de promoción de la democracia, los derechos humanos y la diversidad, con la escuela y con otros espacios en los que, quienes la promueven, tienen una intención de cambio y de transformación social donde se involucran elementos emotivos y cognoscitivos. En este sentido, las experiencias abordadas se alinean a fines relacionados con la construcción de valores que fomenten la cultura de la paz como mecanismo de trámite de conflictos al interior de las comunidades en Colombia. Indagar en ellas fue el propósito de la dimensión de innovación pedagógica.

Luego de la revisión y análisis de las once experiencias recogidas, se encuentran elementos comunes, particularmente en su intención de construir espacios participativos para la gestación de procesos democráticos –la mayoría de ellos orientados al trámite de conflictos–. En este sentido, recogen situaciones contextuales concretas vinculadas a la cultura; de manera general presentan problemáticas asociadas al conflicto, a la ausencia de recursos y una deficiente presencia del Estado.

Existen procesos de sistematización orientados al seguimiento y gestión más que a la investigación. Tan solo las iniciativas de la Escuela Nueva (EN), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Escuela para formadores y formadoras en democracia y paz (PDN) y Proyecto Giho (GH) presentan una clara estructura investigativa fundamentada en perspectivas de investigación-acción participativa. De otro lado, se evidencia la presencia de los discursos de organismos internacionales, particularmente aquellos asociados al desarrollo humano, en la perspectiva de capacidades (Sen, 2000). Estos discursos comparten espacio con los lineamientos nacionales de educación, en algunos casos, como es la experiencia de Jóvenes Cunistas (JC) y, en otros casos, con enfoque de derechos humanos.

**Tabla 1.** Experiencias de construcción de paz en Colombia

ID	Nombre de la experiencia
PC	Pedagogía de la Corriedez. IED Dos Ríos. Dolores Grueso. Corregimiento de Galindez, Patía, Cauca. (1981-)
HPZ	#HagoPaz. Fortalecimiento de la capacidad juvenil para el diálogo público y propuesta de implementación del acuerdo de paz. Corporación Ocasá, Instituto Republicano Internacional. Varios municipios (2017)
JC	Jóvenes Cunistas que le ponen onda a la democracia. CUN. Nadia Rojas. Bogotá (2018)
CE	Mi Comunidad es Escuela. Alcaldía de Maurice Armitage, Alcaldía de Santiago de Cali (2018)
HCC	Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes. Cámara de Comercio de Bogotá (desde el 2001)
GH	Proyecto Giho. Edgardo Ulises Romero, Colegio María Montessori (desde el 1998)
PDN	Escuela para formadores y formadoras en Democracia y Paz: Escuelas en democracia, paz y medio ambiente. Corporación Podion (desde el 2003)
PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. La Loma: "Proceso de recuperación temprana de loma central o la alta montaña de los Montes de María". PNUD (2010)

PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. Jóvenes constructores de paz: Una metodología para la formulación participativa de políticas públicas locales de juventud a partir de la experiencia “Adelante Nariño con las y los jóvenes adelante”. PNUD (2009)
PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. Caquetá. Fortalecimiento de la organización campesina para construir paz: “Una metodología para el desarrollo de capacidades de las organizaciones campesinas, a partir de la experiencia desarrollada en la cuenca del río Pato y Valle de Balsillas, San Vicente del Caguán”. PNUD (1997)
EN	Escuela Nueva, Escuela Nueva Activa, Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva. Vicky Colbert, Fundación Escuela Nueva (desde 1970)

**Fuente:** Elaboración propia

Un elemento central en todas las experiencias, y desde el que se plantean procesos de construcción de paz, es el fortalecimiento de la democracia. Este elemento se consigue por medio de la participación de diversos actores (sociales, públicos y privados) para el fortalecimiento de comunidades. Tan solo las experiencias del PNUD se enmarcan en contextos marcados por el conflicto en donde aportan de manera clara y con un fuerte proceso de sistematización y análisis de la experiencia —en el que resaltan la importancia de dicha metodología, de la participación de las comunidades y de los enfoques de derechos humanos, así como de la necesaria presencia del Estado—.

En este sentido, es posible afirmar que estas experiencias están atravesadas por una genuina intención de construcción de ciudadanía para la resolución de conflictos, iniciativa que conjuga diversos discursos y actores, aunque no siempre de forma participativa, pues, en algunos casos, estos están alineados a procesos educativos definidos.

Por otro lado, existen elementos diferenciales en las experiencias señaladas que vale la pena resaltar. Tal es el caso de #HagoPaz (HPZ) y su uso de metodologías para la construcción colectiva, como el *Lego Serious Play*. Esta aporta y representa para la dimensión didáctica un diferencial, pues se trata de un elemento ausente en las demás experiencias —que se vinculan particularmente a un marco de formación y metodologías ancladas en metodologías activas, para las que las mediaciones no suponen

rupturas-. Es importante resaltar el caso del Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes (HCC) como una iniciativa privada que presenta una poderosa sistematización, pues está alineada a un proceso articulado de investigación que desdobra en el fortalecimiento del currículo dispuesto, así como en el empoderamiento de las comunidades en Bogotá, y, a su vez, vincula un proceso de innovación social. Por parte del PNUD, es importante señalar que la sistematización de la experiencia enfocó acciones concretas hacia la construcción de la paz. Así mismo, en estas experiencias se hace explícito el enfoque de paz positiva. En esta línea, la formación comunitaria y docente es un elemento importante, particularmente en las experiencias de Mi Comunidad es Escuela (CE) y la PDN que buscan la formación de multiplicadores en los territorios.

Otro elemento importante es la evaluación de las experiencias. Solo en el caso de la EN se conocieron evaluaciones periódicas del impacto y la transformación generada por la implementación de las metodologías planteadas en escenarios rurales y urbanos. Por su parte, la mayoría de experiencias están ancladas en proyectos o programas de duración específica y no contemplan evaluaciones. En la experiencia de la JC, GH y la Pedagogía de la Corridez (PC) se presenta una gran dependencia de la iniciativa a las personas que la lideran. Así mismo, se denota una permanencia de acciones derivadas desde la investigación-acción participativa, sin grandes procesos de socialización de resultados o de reformulación. En todas toma más relevancia el carácter heteroestructurado de sus acciones en la dimensión educativa, hecho que no da claridad sobre la fundamentación teórica de las acciones desarrolladas para la formación de ciudadanía.

En lo concerniente a la relación con la educación para la paz y la construcción de paz, sobre este tema se encuentran dos abordajes. El primero, caracterizado por asumirla como un elemento para contrarrestar los efectos de la guerra. Este es el caso particular de las experiencias del PNUD, en cuyo marco las poblaciones inseridas en el conflicto armado participan en esta sistematización de la experiencia desde la investigación-acción participativa. El segundo, y el más predominante, lo asume la educación para la paz como un elemento que ayuda a la comunidad a vivir de forma más armónica y pacífica, presente en experiencias como las de JC, HPZ, PDN, CE y GH.

Los enfoques principales de la educación para la paz están ligados a la formación ciudadana y política, la formación en valores, la reconciliación y trámite de conflictos. Lo anterior se explica en los contextos de cada experiencia, siendo el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento del sistema democrático un enfoque que responde al concepto de paz democrática, es decir, a partir de la democracia se puede vivir en paz entre personas y entre países. La formación en valores y ética está basada en la corriente ética de la virtud y la práctica de los valores para la convivencia y la armonía.

Relacionado con lo anterior, los fines de esa formación están enfocados en la articulación de actores y la incidencia territorial, como así lo exhiben las experiencias presentadas por PNUD, PDN y HPZ. Esto también se relaciona con el hecho de que muchos de los lugares donde se llevan a cabo estas experiencias son zonas donde el conflicto armado ha tenido incidencia y cuyo origen se ha asociado a la tradicional violencia política del país. La formación en trámite y resolución de conflictos aparece en HCC y en CE como una forma de extender habilidades en ámbitos escolares y familiares para hacer frente a ello como problema de deserción. Los contextos de estos dos lugares no tienen mucha relación con el conflicto armado, como con otro tipo de violencia, la familiar y la de grupos y bandas criminales de zonas urbanas. En las concepciones de disminución de brecha y acceso a la educación, como en el caso de CE y de EN, hay un concepto de fondo de la paz como desarrollo y equidad.

La mayoría de experiencias están relacionadas con la cultura de paz y la posibilidad de cambiar la situación de violencia y conflicto a partir de la educación desde diversas metodologías, territorios y recursos disponibles para el aprendizaje, y responden a problemáticas específicas que viven las poblaciones a quienes van dirigidas. Sin embargo, la cultura de paz y las transformaciones planteadas desde la educación son difíciles de evaluar más allá de las lecciones aprendidas durante la práctica y vivencia de las experiencias, lo que sigue dejando abierto el cuestionamiento de su aporte real a la disminución de conflictos, violencias, brechas y, sobre todo, su aporte concreto a la construcción de paz en un país que ha vivido un conflicto armado. En ese sentido, no es claro el alcance de la cultura de paz, pero sí de la educación para la paz, concebida esta última desde el desarrollo y para la que la evaluación, en lo concerniente al acceso y la calidad de la educación, parece ser más clara y escalable en

términos tanto cualitativos como cuantitativos, aun cuando no se detallan las relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este rastreo evidenció un amplio marco de referentes, tipos y clases de innovación asociadas a la educación y a sus dimensiones pedagógicas, curriculares e incluso didácticas. En términos de clases, tenemos la presencia de la *innovación como potencializadora* (Calderón, 2018) que articula fuertemente la función del docente, dado su papel determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues sus lecturas sobre el territorio y sus agentes allí situados implican un proceso de articulación entre los saberes disciplinares que componen el currículo y los saberes y prácticas situadas. Un ejemplo de ello es la experiencia PC que, a partir de las características concretas del territorio, proyectó acciones a favor de la formación para la resolución de problemas.

Por otro lado, dentro este amplio conjunto de experiencias podemos señalar la *innovación para el bienestar*, cuya intención es precisamente generar bienestar, progreso y adelanto de los pueblos (Carrero y Petit, 2011), y cuyo discurso, asociado a los organismos internacionales, hace presencia y busca derivar en acciones sobre el territorio por parte de sus actores. Este es el caso de experiencias como HPZ, así como las orientadas por el PNUD, que, en conjunto, plantean diversas estrategias de formación, siempre articuladas con las poblaciones a favor del fortalecimiento de las capacidades de participación ciudadana, en el primer caso, y, en el segundo, encaminadas hacia la sistematización de las experiencias asociadas al conflicto.

En esa misma línea, aparece la *innovación y ciudadanía* que puede ser encontrada de manera transversal en el grueso de las experiencias abordadas. Esta se orienta hacia la construcción de ciudadanía, acción que hace prioritario asumir la innovación educativa como construcción de cultura ciudadana y democracia desde una postura crítica (Mejía, 2017, p. 28). En este sentido, emerge de nuevo una necesidad de articular los saberes disciplinares y los contextos territoriales en sus dimensiones de saberes y prácticas. Este elemento está presente en experiencias como JC, que logran involucrar a los estudiantes en un proceso de descubrimiento de su propio poder para hacer algo frente a lo que les importa y preocupa en la sociedad. Algo similar ocurre en la experiencia de la PDN, cuyos organizadores, a partir de tres ejes –derechos humanos, democracia y

acompañamiento psicosocial–, apuestan por la formación de tutores en los territorios.

Alineada a esta clase de innovación, tenemos la *innovación y desarrollo* (Moreno, 2014). Esta se caracteriza por la presencia y vínculo con las orientaciones y discursos de los organismos internacionales, lo que se convierte en una recurrencia en las experiencias abordadas. Este elemento es importante, ya que refuerza una mirada vertical en muchos de los emprendimientos de construcción de paz que, sin embargo, buscan articulaciones con las comunidades a través de un ejercicio participativo que fomenta redes de articulación y gobernanza. Finalmente, la *innovación incremental* (Cobos, Gómez y Sarasola, 2016), característica de la experiencia CE, que busca el mejoramiento de la calidad y pertinencia de las escuelas, pues en ella se dan procesos de agregación sobre plataformas ya situadas.

Por otro lado, tenemos varias perspectivas que confluyen dentro de las experiencias analizadas. Dentro de ellas podemos encontrar la del *pensamiento humanista* que resalta un enfoque según el cual la innovación “se concentra en lograr mecanismos para que la esencia no se pierda en los momentos de cambio cultural o tecnológico, y en hacer un esfuerzo por recuperar lo perdido para volver a lo esencial” (Mejía, 2017, p. 30). Esta perspectiva vincula los procesos de formación a una perspectiva tradicional, es decir, resulta finalmente en la manutención de modelos heteroestructurantes a favor de una visión reproductora de la educación. Este elemento se hace presente en algunas de las experiencias, como la PC, que aun cuando presente giros importantes en la dimensión didáctica, en el aspecto pedagógico exhibe una incorporación de los currículos tradicionales. Por otro lado, el *humanismo moderno*, presente en experiencias como HCC, EN y GH, evidencia la presencia de pedagogías activas, fundadas en la coestructuración y la autoestructuración, que impactan en nuevas comprensiones del proceso de formación. En esta perspectiva, la “innovación, la plantea como una ruptura con la tradición, y busca alterar los métodos y las formas de educar” (Mejía, 2017, p. 30).

Relacionada, pero con un enfoque en los discursos dispuestos en los territorios, está la *perspectiva lingüística*. Para esta, “la innovación depende de los contextos de uso lingüístico y está marcada por la capacidad de los actores para utilizar otras formas lingüísticas que reemplacen las anteriores” (Mejía, 2017, p. 31). En este sentido, experiencias como la PDN

resultan ser un buen referente, pues incorporan, desde la sistematización de la experiencia y el trabajo cercano con la comunidad, una interpretación concreta de las necesidades formativas.

Llama la atención que la *perspectiva tecnológica* (García y Arenas, 2006), vinculada a toda la revolución tecnológica de la década los sesenta, está presente solo en una de las experiencias: la CE. En contraste, en todas las demás experiencias es posible detectar la *perspectiva cultural*, aquella que “considera que toda innovación tiene que hacer frente a una interacción cultural, a un choque entre culturas y subculturas” (García y Arenas, 2006, p. 17). En conjunto, las experiencias comprenden esta dimensión como un elemento clave en la formulación de estrategias para la construcción de paz. En este sentido, podemos vincular la *perspectiva política* que “asume que las innovaciones conllevan siempre el conflicto y en el mejor de los casos lograr el acuerdo o consenso negociado” (García y Arenas, 2006, p. 17).

En síntesis, podemos afirmar que las experiencias abordadas no se limitan a la dimensión pedagógica, pues, como se pudo ver, se enfocan particularmente en el trabajo con comunidades y buscan, de manera generalizada, la articulación con los actores en el territorio; sin embargo, el docente-tutor no siempre está centralizado en los procesos de formación. Dentro de las características necesarias, se puede afirmar que se establecen propiedades concretas que refuerzan el carácter procesual de la innovación, al relacionarla con los ejercicios de sistematización, transformación y reflexión sobre la educación que parten de lo cotidiano. En síntesis, la innovación pedagógica se comporta como un proceso constante, lo que implica la existencia de una estructura de gestión de ella.

Las comprensiones asociadas a la innovación pedagógica están caracterizadas por ideas de cambio, mejora, competitividad y moda. Temas como las culturas institucionales, aun cuando no son determinantes para las intenciones de las experiencias, son un elemento clave en estas intenciones, ya que sobre él donde recae toda la intencionalidad del proceso. La reflexión sobre esta cotidianidad es la fuente de innovación, elemento que se hace presente en varias de las experiencias. Esta asociación se da con procesos que buscan cambios en los sentidos como medio de aprendizaje social, lo que implica que la innovación pedagógica se vincula directamente con los aspectos socioespaciales concretos y, por ello, que debe tener precaución en su transferencia y las condiciones de los procesos de construcción de paz.

La dirección (endógena, exógena, mixta) y las escalas de la innovación pedagógica son diversas. Si bien, podría entrar en las diversas dimensiones del acto educativo e impactar en la escuela y en las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano, incluso en otros espacios educativos como el de las organizaciones comunitarias, cabe resaltar que esta escala puede estar relacionada con aspectos mundiales, regionales, nacionales e incluso institucionales; elemento que se hace evidente en las experiencias, que articulan miradas tanto de organismos internacionales como locales, así como en el vínculo con las directrices de entidades nacionales como el Ministerio de Educación.

De manera general, la metodología de las experiencias se asocia con enfoques participativos y de carácter inductivo, e incorpora marcos investigativos propios de las ciencias sociales. En este sentido, su entendimiento como proceso implica que una de sus propiedades está vinculada con la investigación-acción participativa de carácter longitudinal. En varios casos, las experiencias evidencian la ausencia de procesos de sistematización e investigación formal, así como de estrategias de articulación con los escenarios de educación formal. De este mismo modo, podemos afirmar que existen elementos innovadores que pueden ser enmarcados en diversas clases y perspectivas de innovación educativa, algunas de ellas más enfocadas en los procesos de la dimensión pedagógica, algunas otras en las dimensiones didácticas, pero, en todos los casos, orientadas hacia la consolidación de valores para la paz.

## **La innovación pedagógica y la construcción de paz en la formación posgradual**

La revisión de tesis de posgrado permitió identificar tendencias disímiles entre la producción de trabajos de grado, tesis sobre innovación pedagógica (8) y sobre construcción de paz (50) en el periodo de revisión comprendido entre 2010 y 2018 de universidades del país que ofrecen posgrados enfocados en temas de paz y educación.

En el caso de la innovación pedagógica, se evidencia la prevalencia de la innovación en educación, asunto que desdobra hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aun cuando no es explícita la innovación pedagógica, se puede asociar que todo proceso dado en la dimensión ampliada de la educación repercute en lo pedagógico.

**Tabla 2.** Tesis y programas académicos relacionados con la innovación pedagógica

Programas	2014	2015	2016	2017
Maestría en Educación		2	1	
Especialización en Gerencia y Proyección social de la Educación	1			
Maestría en Educación con énfasis en Educación Matemática		1		
Maestría en Informática Educativa			2	
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas				1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en el rastreo desarrollado por los autores

De acuerdo al balance de palabras clave utilizadas, la mención del concepto innovación pedagógica solo aparece en una ocasión en los trabajos anteriores. Este hecho llama la atención en la medida en que reafirma la falta de un desarrollo de este concepto, tanto en su dimensión teórica como práctica, hecho que lo subsume a idea de innovación educativa.

**Tabla 3.** Abordajes de la innovación en tesis

Título	Institución	Nivel	Abordaje de la innovación
<i>La integración curricular ¿Una innovación educativa? Estudio de caso Gimnasio Fontana (2015)</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría	Desarrolla un abordaje conceptual del concepto de innovación educativa. Ofrece relaciones entre esta y el diseño curricular desde procesos de investigación que procuran potencializar nuevas formas de enseñanza. En este sentido, la innovación implicaría cambios cualitativos en diversos niveles. Resalta la importancia de la formación docente en estos procesos de innovación educativa.

<i>Propuesta de innovación educativa basada en el modelo de Escuela Inteligente, para la formación de ciber-ciudadanía (2015)</i>	Universidad Javeriana	Maestría	Relaciona la innovación, brevemente, con la investigación como medio para lograrlas.
<i>Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización (2016)</i>	Universidad Javeriana	Maestría	La innovación educativa como una reflexión vinculada a los saberes y prácticas docentes.
<i>Propuesta de formación para la creación de una institución educativa innovadora para la primera infancia en el barrio Tintal-localidad de Kennedy (2014)</i>	Universidad Libre de Colombia	Especialización	La innovación es entendida como un proceso sistematizado que tiende al cambio de las prácticas educativas. El hecho anterior se vincula a procesos participativos.
<i>El ambiente educativo de las prácticas matemáticas en una institución de innovación educativa. Sistematización de una experiencia (2015)</i>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Maestría	La innovación es concebida como un proceso para el cambio y la mejora educativa, vinculado a un proceso de sistematización. Lo anterior con miras hacia la transformación de la cultura educativa.
<i>Aportes de las tic a proyectos transversales institucionales (2016)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	En este documento, la innovación se articula a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
<i>Jóvenes constructores de paz JOCPAZ (2016)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	Esta indagación vincula la innovación a los procesos creativos para alcanzar objetivos y la articula a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
<i>Estudio de impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas desde las competencias de liderazgo e innovación (2017)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	Esta tesis comprende la innovación orientada hacia la modificación de la cultura institucional como acción destinada a aportar al desarrollo de los componentes pedagógicos. Esta iniciativa emerge desde afuera o dentro de las propias instituciones.

**Fuente:** Elaboración propia con base en el rastreo de trabajos de posgrado desarrollado por los autores

Por otro lado, la revisión de tesis relacionadas con el tema de paz y construcción de paz reveló que la mayoría de ellas no provienen de posgrados enfocados específicamente en paz y conflicto, sino de posgrados en ciencias sociales y humanas que buscaban acercarse a la comprensión de la relación entre el conflicto armado y sus disciplinas, y a las herramientas, estrategias y posibilidades de la construcción de paz y de culturas de paz.

**Tabla 3.** Programas de posgrado con tesis relacionadas con paz

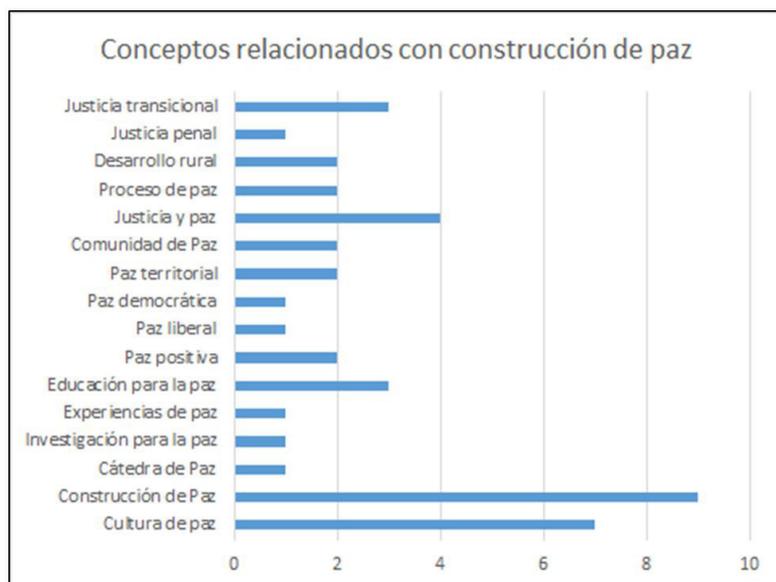
Programas de posgrado	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Doctorado en Derecho							1		<b>1</b>
Maestría en Estudios Políticos	1		1		2		2		<b>6</b>
Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos						1			<b>1</b>
Maestría en Estudios Culturales								1	<b>1</b>
Maestría en Educación						1	4	1	<b>6</b>
Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural							1		<b>1</b>
Maestría en Relaciones Internacionales							1		<b>1</b>
Maestría en Políticas Públicas							1		<b>1</b>
Maestría en Política Social						1	1	1	<b>3</b>

Maestría en Medioambiente y Desarrollo							1		<b>1</b>
Maestría en Estudios Latinoamericanos			1						<b>1</b>
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria							1	2	<b>3</b>
Maestría en Estudios de Género				1					<b>1</b>
Maestría en Derecho		1		1	2	2	2		<b>8</b>
Maestría en Sociología					1			1	<b>2</b>
Maestría en Antropología						1			<b>1</b>
Maestría en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación							1		<b>1</b>
Maestría en Comunicación y Educación							2	1	<b>3</b>
Maestría en Comunicación y Medios								1	<b>1</b>
Maestría en Conflicto y Paz							5		<b>5</b>
Especialización en Medicina Forense					1				<b>1</b>
Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo							1		<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>50</b>

Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo de los programas de posgrado desarrollado por los autores

La tabla anterior da cuenta de un incremento de tesis publicadas durante el 2014, dos años después de la declaración pública del proceso de paz entre el Gobierno y las FARC-EP, con un pico en 2016, con 24 tesis. Tentativamente, podría establecerse una relación entre el aumento paulatino de la producción académica en estas materias y la promulgación de la Ley 1732 de 2014 que creó las cátedras de paz en los colegios. También, este hecho podría explicarse con base en los eventos y debates públicos sobre la justicia transicional en el acuerdo de paz y la preparación del Estado para responder a las necesidades de desarrollo y concretar políticas públicas que permitan la implementación del acuerdo. Los posgrados presentan diferentes enfoques, temas y marcos teóricos, por lo que se tomaron en cuenta las palabras clave para identificar las concepciones cercanas a la paz positiva y a la paz negativa.

**Figura 1.** Palabras clave y conceptos relacionados con construcción de paz y conflictos





**Fuente:** Elaboración propia con base en el rastreo de trabajos de posgrado desarrollado por los autores

En lo concerniente a la paz positiva, la palabra clave que más se reitera en las tesis es *construcción de paz*, concepto genérico que engloba una amplia gama de acciones encaminadas a la paz que pueden relacionarse con cultura de paz y con la búsqueda de la justicia tras un proceso de paz. La cultura de paz se destaca como el concepto más claro de la construcción de paz y se relaciona con otros términos como educación, experiencias e investigación para la paz, cátedra de paz, entre otras. Otros conceptos de paz resultan menos relevantes.

Llama la atención la relación con el término *justicia y paz* donde se hace alusión a la Ley 975 de 2005 como una apuesta para la reincorporación de grupos paramilitares. Varias de las tesis revisan la implementación de esta ley, sus consecuencias y aportes para la propuesta de justicia en el acuerdo que estaba en proceso; además, los años de sustentación de las tesis coinciden con la obtención de la libertad de varios judicializados por esta ley. Justicia transicional sobre las formas de justicia que podrían operar a raíz del acuerdo y justicia penal sobre las implicaciones de procesar a los implicados en diferentes crímenes en el marco del conflicto.

En cuanto a la paz negativa, el centro está en el *conflicto armado* como palabra clave, donde los mecanismos de resolución o los efectos de los conflictos se plantean como puntos de partida para el análisis. Otros

conflictos sin descripción clara se presentan con menor mención. Las violencias se presentan con varias aristas: violencia sexual, violencia sociopolítica y violencia en la escuela; de estas, la sexual es la de mayor atención. Finalmente, algunas tesis se relacionan con el posconflicto.

De manera general, se puede afirmar que la construcción de paz sigue siendo un término amplio que denota, a veces, transición de una situación de guerra a una de paz, o simplemente una intención de vivir en paz. Es evidente que las tesis sobre asuntos y problemas relacionados con la paz no solo buscan cumplir con un requisito académico, sino que la mayoría han tenido cierta implicación en contextos específicos, bien sea sistematizar cómo grupos y comunidades han construido paz, cómo se implementan modelos para la solución y trámite de conflictos, o bien estudiar la forma en que se ha impartido justicia en procesos anteriores, indagaciones que propenden por dar cuenta de qué funcionó y qué debe cambiar, cómo el conflicto ha afectado diversos territorios y zonas, y eso qué implicaciones tiene en las políticas públicas. Las tesis no se quedan en el ámbito conceptual, sino que avanzan hacia la aplicación y búsqueda de información para aportar soluciones complejas.

Lo anterior permite observar que ambos conceptos no encuentran una relación clara al interior de la producción posgradual revisada. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el tema de la innovación está más inclinado hacia el concepto de *innovación educativa*, pues vela por que sus desdoblamientos se dirijan hacia las dimensiones curriculares y, para el caso de esta investigación, en lo pedagógico, se puede afirmar que se trata de un terreno potencial para su articulación desde la investigación, particularmente en la intención de forjar propuestas desde la educación para la paz. Al respecto, podemos señalar tres ejes: 1) La necesidad de ver la innovación como proceso para el cambio, mejora y modificación de las prácticas educativas; 2) la vinculación de la innovación a la incorporación de la TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, y 3) la vinculación de la innovación a la investigación sistemática de los componentes que incorpora la educación.

## El caso de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial

La Especialización en Paz y Desarrollo Territorial es la primera especialización ofrecida por la CUN y se ofrece en modalidad virtual en el país.

Su creación se enmarca en el contexto del anuncio público del inicio del proceso de paz en Colombia entre el Gobierno nacional y las FARC, en 2012, con el acuerdo general sobre los puntos de la agenda. La especialización comprende la paz como objeto de estudio que abarca ámbitos privados y públicos, y hace énfasis en la resolución de conflictos y la construcción de escenarios para la reconciliación social. El desarrollo se entiende como el conjunto de acciones públicas y privadas que estudian las dinámicas de la sociedad para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo territorial se concibe de manera amplia e incluye espacialidad, población, comunidad, ordenamiento territorial y representaciones simbólicas (CUN, 2016, p. 20). Su propósito de formación se orienta a “la asesoría, diseño, dirección, ejecución y participación activa en planes, programas, proyectos, políticas e iniciativas en paz y desarrollo territorial, con capacidades teóricas y prácticas para desempeñarse tanto en el sector público, el sector privado y el tercer sector” (CUN, 2016, p. 23). Lo anterior, a partir de un plan de estudios que aborda temáticas como la responsabilidad social, el desarrollo territorial, políticas públicas, habilidades gerenciales, procesos de paz y solución política al conflicto armado, conflicto social y armado en Colombia, teorías del posconflicto y planeación estratégica, y espacios de investigación formativa.

De manera preliminar, principalmente se evidenció la construcción de paz como consolidación de la paz, con el planteamiento de la paz liberal. Con esto en mente, el programa concibe como condiciones para la paz un estado de derecho fundamentado en la democracia, en el que las políticas públicas son claves del desarrollo, en el que la responsabilidad social de las organizaciones marcan puntos de encuentros de acciones sociales con el sector privado, en el que el desarrollo territorial y la planeación estratégica tienen relación con la paz, y en el que son necesarias unas habilidades gerenciales para desarrollar iniciativas de paz desde cualquier sector. En paralelo, presenta una visión de la construcción de paz que parte del conocimiento del conflicto y plantea mecanismos para su transición.

Al indagar por la innovación pedagógica y la construcción de paz en docentes y estudiantes, estos últimos conciben el término bajo tres tendencias: la primera (33,3%), relacionada con la adecuación de metodologías para que los estudiantes desarrollen competencias; la segunda (27,3%), como un fenómeno asociado a las dinámicas de globalización y vinculado a la incorporación de novedades tecnológicas y modas educativas, y

la tercera (27,3%), con el cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, metodologías no tradicionales usadas por los docentes. Mientras que los docentes, por su lado, comprenden la naturaleza polisémica del concepto de innovación pedagógica y advierten tres posibles tendencias interpretativas: 1) Cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y gestión pedagógica (62,5%), 2) un fenómeno asociado a las dinámicas de globalización y vinculado a la incorporación de novedades y modas educativas (25%), y 3) un concepto asociado con la resignificación de las herramientas tradicionales y la inclusión de nuevas herramientas pedagógicas en los procesos educativos (12,5%).

Como en el caso de los estudiantes, se encuentra la asociación de la innovación pedagógica hacia los componentes de la metodología en la enseñanza-aprendizaje, así como de la gestión. Así, “la innovación tiene más posibilidades de desarrollarse si se enriquece con el intercambio y la cooperación no solo de profesores sino también de otros agentes que apoyen, asesoren y estimulen” (García y Arenas, 2006). Es decir, tanto estudiantes como docentes deben entablar diálogos que permitan la concreción de consensos a partir del reconocimiento de los saberes y prácticas situadas, dado que, de acuerdo a Peixoto, “a inovação é, portanto, ação e processo e desencadeia a análise da dinâmica interaccional dos atores sociais intencionalmente envolvidos nos processos de mudanças”<sup>6</sup> (2008, p. 48).

Lo anterior lleva a pensar en las dimensiones institucionales que redundan en la posibilidad de innovaciones pedagógicas, ya sea en la posibilidad de generar cambios y mejoras en las metodologías, o en el caso de rupturas paradigmáticas en la dimensión pedagógica. En este sentido, se indaga a los participantes si ven en la cultura institucional un papel importante para el logro de transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a lo que, de manera contundente, el 100% de las respuestas apuntan a que esta (Frago, 2002) se convierte en un elemento que determina los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este elemento es permanente en los docentes, quienes reconocen que los espacios de reflexión sobre las prácticas y saberes pedagógicos se hacen necesarios en los procesos de innovación pedagógica, dado que ellos permiten, al

6 “La innovación es, por tanto, acción y proceso y desencadena el análisis de la dinámica interaccional de los actores sociales intencionalmente envueltos en los procesos de cambio” (traducción propia).

interior de la dimensión docente, la posibilidad de develar rutas y concepciones sobre el acto educativo y la consideración de la importancia de espacios de reflexión sobre prácticas y saberes (100%), elemento que contrasta frente a las resistencias respecto de estos espacios. Tal como se apuntó, la cultura institucional es un factor importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; según lo señalado por los docentes, son ellos los actores que se configuran como resistencia (50%), así como la institución (62,5%) y los estudiantes (37,5%).

Estas resistencias se ubican como retos a trabajar al interior de cualquier institución, por supuesto, bajo el entendido de que la innovación pedagógica, más que un cambio o una reforma, implica la construcción concertada de estrategias y rutas de acción para alcanzar fines comunes, pues “la innovación representa un proceso de construcción y acción social, cultural y política, antes que la derivación de la aplicación de patrones prediseñados por estructuras institucionales” (Carrero y Petit, 2011, p. 59). En este sentido, tanto los docentes como la institución, y los estudiantes, al hacer parte del tejido social institucional, deben generar las estrategias para la consolidación de procesos de reconocimiento de problemáticas que desdoblán en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior va aunado a la relación entre lo pedagógico y el contexto territorial de quienes aprenden. Sobre este asunto, el 87,5% de los docentes considera importante la articulación entre el territorio y las prácticas de enseñanza-aprendizaje con enfoque significativo, elemento que se corrobora con los estudiantes, quienes, en un 87,9%, apuntan la necesidad de esta articulación. Este dato confirma una comprensión de los fines de la educación que les arroga la misión de aportar a la mejora de la calidad de vida de las poblaciones. En este sentido, la innovación pedagógica y el desarrollo territorial (Carrero y Petit, 2011) encuentran articulación, dada la necesidad de formular estrategias para la reflexión e incorporación de los saberes y prácticas territoriales en los currículos de formación, proceso que requiere de procesos de investigación.

Por otro lado, en el marco de la indagación conceptual desarrollada durante la primera parte de la investigación, se encontró que los procesos de innovación educativa en general, es decir; en todas sus dimensiones (pedagógica, curricular, didáctica y de gestión), se asocian fuertemente a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un fenómeno que no solo ha distorsionado el uso de las TIC como mediaciones,

sino que, además, propicia una reproducción de modelos heteroestructurantes al interior del aula, pues reduce las TIC a un fin. Basta ver cómo la mayoría de los estudiantes (80%) indican que la presencia y uso de las TIC pueden considerarse como elementos de innovación pedagógica, ya que permiten el acceso a diversas informaciones, la actualización con respecto a las herramientas que están presentes y ayudan a una interacción mayor, hecho que mejora los procesos de investigación. En el caso de los docentes, la relación se da en un 50-50, entre quienes consideran una innovación y quiénes no. Este elemento supone un reto adicional por abordar en la discusión, dado que no existe claridad sobre su papel de mediación, lo que la alinea con la necesidad de pensar en los contextos socioespaciales y, con ello, en los contenidos propuestos en el currículo, dado que “no se arbitran medidas para que esta tenga lugar. Por eso, se adaptan a la cultura vigente del centro educativo y a los contenidos y los métodos de enseñanza que son habituales en ellos” (Montero y Gewerc, 2010, p. 315).

Llama la atención que algunas de las respuestas indican que, si bien, las TIC son herramientas importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y pueden significar una innovación pedagógica, estas están determinadas por el contexto donde se apliquen: son “parte de la innovación pedagógica pero no lo [son] todo. El asunto de la innovación pedagógica va mucho más allá, implica superar legados de la educación castrante que nos viene sometiendo por décadas” (CUN, 2018a).

En definitiva, comprender la multidimensionalidad del acto educativo resulta central. Esta preocupación se hace patente en los aportes de los estudiantes que señalan y proponen las características de una innovación pedagógica, entre las que mencionan: la primera, que estas experiencias deben permitir la participación activa de los estudiantes (78,8%); la segunda, que debería salirse de lo tradicional (clase magistral, tablero, diapositivas) (66,7%); una tercera, que apunta a proponer otras formas de análisis y reflexión (54,5%), la cuarta, que debe basarse en comunicación amable, trámite de conflictos y las relaciones con otros (45,5%), y finalmente, una quinta, que debería ser, en sí misma, una experiencia de vida (33,3%). En conjunto, retoman una sentida necesidad de articular las experiencias de formación con las dimensiones socioespaciales del territorio.

Con este panorama, en donde la dimensión metodológica de la pedagogía se torna central en los aportes de los estudiantes con respecto a la educación para la paz, se evidencian diversas posiciones frente a sus características: 1) aportar herramientas para que los estudiantes contribuyan al desarrollo económico y social del país (33,3%); 2) aportar herramientas para que se conozca el conflicto armado y no se repita (21,2%); 3) debe ser pertinente con un horizonte claro, de fortalecer la industria regional (21,2%). Se hace evidente la relación que se establece entre la educación y el desarrollo territorial de las comunidades; en este sentido, se resalta de nuevo el vínculo entre los procesos de formación y los contextos sociales.

En esta lógica, el docente cobra un papel central en el diseño de las estrategias innovadoras para la formación. Los docentes (62,5%) dicen haber generado procesos de innovación pedagógica; sin embargo, al consultar sobre el tipo de innovación que desarrollan, en el caso de las respuestas afirmativas, y sobre el por qué no desarrollan, en el caso de las respuestas negativas, se encuentra que se incorporan estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan mediaciones poco tradicionales, así como estrategias relacionadas con la coestructuración desde el pensamiento crítico. En esta línea, se presentan aportes relacionados con el desconocimiento de cómo desarrollar una innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes complementan este asunto al apuntar que los procesos de formación en los que consideran que han experimentado innovaciones pedagógicas atañen particularmente a aspectos metodológicos, de implementación didáctica y a la incorporación de diversas mediaciones, tales como “herramientas artísticas como pintar murales, herramientas tecnológicas como hacer videos instantáneos con cámaras de video o celular, recorridos urbanos para construir cartografías sociales” (CUN, 2018b).

Desde una postura constructivista, se encuentran afirmaciones que denotan un proceso consciente en la adaptación de los contenidos y de las rutas didácticas, todo esto articulado a las realidades socioespaciales: “Procesos que se concentran en experiencias de proyectos de aula, donde se resignifica lo viejo y se potencia, con uso de herramientas vinculando las TIC, lo propio, en cuanto a saberes adaptando contenidos accesibles a la población diversidad” (CUN, 2018b), lo que se complementa con la idea que se tiene sobre las características de un proceso de innovación pedagógica, elemento sobre el que las respuestas continúan apuntando a

las dimensiones metodológicas y a la didáctica, articuladas a las realidades socioespaciales:

La innovación pedagógica debe plantearse desde las competencias, la metodología de enseñanzas y la gerencia del aula permitiendo a cada estudiante explorar su contexto y problemas para que desde allí se formulen soluciones nuevas desde una visión en la que se construya no solo un tejido social sino una sociedad que valore y se sienta identificada con el contexto rural. (CUN, 2018b)

Frente al tema de la construcción de paz, el concepto de *construir paz* dentro de los docentes presenta una gran dispersión interpretativa entre la que predominan dos versiones: 1) Técnicas y formas de resolver y tramitar conflictos (37,5%); y 2) Desarrollo y prosperidad (25%). Así mismo, respecto a la asociación de este concepto a las prácticas de los docentes, se encuentra una tendencia que sugiere que los espacios académicos permiten el acercamiento a los componentes histórico-estructurales del conflicto armado en Colombia, esto desde una perspectiva que valida la participación y el diálogo entre quienes actúan en el proceso de formación. En este sentido, se propone que los docentes generen vínculos entre el plan de estudios, sus contenidos y las posibilidades de construcción de paz desde las disciplinas:

La asignatura de Desarrollo Rural es fundamental para la construcción de Paz en Colombia toda vez que el conflicto ha tenido como principal escenario el sector rural [...]. Las competencias y enfoque de la asignatura en Desarrollo Rural le permiten al estudiante contextualizarse con la ruralidad actual de Colombia y a partir a la construcción de paz a través de herramientas que le permiten acercarse y trabajar con comunidades rurales. Esta experiencia enriquece al estudiante al permitirle aprender sobre la cultura y tradición de las comunidades y beneficia a las comunidades rurales al recibir un especialista en paz y desarrollo territorial que aporta desde sus conocimientos al mejoramiento de la calidad de vida que de manera resumida viene siendo el principal objetivo del desarrollo rural y por lo tanto un importante insumo en la construcción de Paz en Colombia. (CUN, 2018b)

De acuerdo a lo anterior, podemos apuntar que temas como las metodologías y sus mediaciones tienen relevancia al momento de configurar una idea de lo que es la innovación pedagógica, un elemento que indica una prevalencia de prácticas tradicionales aun con la presencia de las TIC. Por parte de la construcción de paz, se denota la importancia que

se le atribuye a la educación en este tema, pues el reconocimiento de la propia historia es eje de las acciones ciudadanas para la construcción de paz, elemento que permanece en tensión entre el manejo conceptual y la dimensión metodológica en el proceso de formación. En conjunto, innovación pedagógica y construcción de paz se encuentran en aspectos como lo metodológico y las mediaciones utilizadas, dos elementos clave si concebimos los procesos de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas que vinculan la coestructuración y los desarrollos endógenos, en las que el sujeto es elemento central en la formación.

De la misma forma, persisten miradas sobre la innovación pedagógica asociada a las TIC, sin embargo, con apuntes críticos frente a su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resalta la intención generalizada de establecer diálogos horizontales para lograr procesos de formación más coherentes con las realidades socioespaciales y del papel de las comunidades frente a las discusiones alrededor de la construcción de paz. Este último elemento reviste complicaciones para su efectivo desarrollo, dadas las tensiones institucionales que refuerzan la idea de una cultura institucional enyesada y que, por ello, representa un punto neurálgico de resistencia para establecer procesos de innovación pedagógica.

## **Discusión**

La discusión sobre la innovación pedagógica y sus vínculos con la construcción de paz arroja varios cuestionamientos. El primero de ellos se puede plantear así: ¿qué relación tiene la innovación pedagógica y la construcción de paz? Tras realizar la revisión conceptual inicial, se hizo necesario identificar un punto de encuentro: la educación para la paz. Esto se pudo establecer al considerar que la educación tiene unos fines, entre ellos, la paz, y tales fines, por su naturaleza intrínseca, requieren de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje para los que la pedagogía, la didáctica e incluso el currículo adquieren protagonismo. En este sentido, por un lado, las dinámicas territoriales suponen necesariamente reflexionar sobre estos aspectos, y, por el otro, la innovación resulta ser un proceso que articula las dimensiones, económica, política, cultural y educativa. De este modo se encuentra con la construcción de paz como fin y proceso constante.

Ambos conceptos cuestionan los enfoques arriba-abajo y abajo-arriba, ya que propenden por la integración de actores en un contexto determinado que requiere, a su vez, comprender la cultura específica del territorio que ambos conceptos se proponen transformar (culturas institucionales). En efecto, tal empresa implica ampliar la comprensión de la construcción de paz y de la innovación educativa.

En el caso específico de las experiencias y de las tesis, se encuentran relaciones entre conceptos como conflicto armado, innovación educativa y cultura de paz que desdoblán en la transformación de dichos conceptos, haciéndolos más amplios y complejos, al dar cuenta de las nuevas necesidades que plantean retos a cualquier iniciativa de educación para la paz. Estos retos no solo emergen de la investigación académica, sino que son las mismas comunidades las que incorporan mecanismos para la construcción de paz desde sus necesidades territoriales. En este sentido, rescatar, visibilizar y generar procesos de sistematización se convierten en acciones necesarias para consolidar un todo articulado de educación para la paz que no pierda de vista la construcción de paz y la innovación educativa como fines y procesos en relación constante.

El siguiente es otro de los cuestionamientos que se relacionan íntimamente con las experiencias: ¿hay claridad en el marco teórico de la experiencia por parte de quienes las lideran? De manera general, lo que se evidencia es que lo que ellos hacen no responde a un conocimiento teórico, sino a una necesidad. Paralelamente, se denotan intencionalidades ancladas en la gestión en educación, en el proceso, más que en una postura teórica clara. En este sentido, las personas involucradas se alinean a marcos generales sin promover reflexiones de fondo, que son desarrolladas por quienes en otros momentos estudian estas experiencias, observación que puede rastrearse en algunos trabajos de grado donde se retoman experiencias bajo un enfoque más robusto de teorías y conceptos. Las personas involucradas en estas experiencias, de manera general, se tornan en el foco de dichas experiencias de construcción de paz para la transformación del contexto, hecho que deja de lado la reflexión teórica.

Así, también emerge la pregunta por ¿quiénes se encargan de la sistematización y de dar a conocer las experiencias? Existe una suerte de registro de las experiencias, sin que se consoliden sistematizaciones por parte de las personas que las lideran. Solo en experiencias como la del PNUD, la Cámara de Comercio, Escuela Nueva, por ejemplo, se puede evidenciar

con claridad el proceso de sistematización que redundaría en documentos de síntesis con recomendaciones y algunos indicadores de lo que aporta la experiencia. Aunado a que su socialización depende, en gran parte, de la disposición de canales para hacerlo, otras experiencias no cuentan con procesos de sistematización y se dan a conocer esporádicamente por medios de comunicación o redes sociales.

La relación de estas experiencias con la investigación evidencia su importancia. Este elemento, ausente en gran parte de las experiencias, refuerza el distanciamiento frente a actividades como la sistematización y la reflexión teórica, hecho que limita el alcance, impacto y escalamiento de estas experiencias en otros contextos.

Un cuestionamiento más tiene que ver con las experiencias y formas de la educación formal primaria, secundaria, terciaria e informal: ¿cómo saber si son innovadoras o no? Al respecto, se hace evidente que los procesos de innovación se componen de acciones que articulan la investigación, la sistematización, la reflexión teórica y la participación de distintos actores en el contexto para la transformación de las culturas institucionales, en este caso, para la construcción de una cultura de paz. En este sentido, algunos son elementos ausentes en las experiencias, sin embargo, existen elementos que pueden caracterizarlas como innovaciones, tal como señalamos anteriormente, en donde tienen componentes, clases y características de innovación en diversas dimensiones. Este fenómeno indica la necesidad de ampliar la comprensión sobre la innovación en educación, de manera general, dado su vínculo con los procesos de construcción de paz.

Al llevar este tema a la educación superior en el marco de las experiencias abordadas, es de precisar que solo existe una en educación superior. La presencia de la universidad es difusa, dado que su presencia se da más desde el ámbito del análisis de experiencias o marcos teóricos relacionados, ya sea con la innovación educativa o con la construcción de paz. Recordemos que las funciones sustantivas de la educación superior deben apuntar al fortalecimiento de los territorios desde la investigación, la docencia y la extensión. En esta línea, vale la pena observar el papel de la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, que, valga decirlo, no es muy claro, dada la limitación de la información recolectada. Se percibe, así mismo, la presencia de pedagogías heteroestructurantes, con variaciones en los componentes didácticos. En general, todas involucran

participantes, lo que podría indicar ejercicios basados en la coestructuración y autoestructuración; sin embargo, las experiencias no permiten identificar los niveles de participación en cada una de ellas de los componentes de diseño pedagógico y didáctico implementados.

En este sentido, el tema de la ruptura paradigmática (Santos, 2008) cobra relevancia, dada la necesidad de hacer evidente y consciente el trasfondo epistemológico que sustenta los saberes y prácticas pedagógicas en el territorio. Para el caso de la EPDT de la CUN, se denota una dispersión en la comprensión de los conceptos, pues no se asume que existan procesos de innovación solo por el empleo de las TIC; sin embargo, es de aclarar que el anterior no fue un asunto discutido a profundidad. A partir de ello, son varios los retos o recomendaciones que derivan de este ejercicio investigativo que, a consideración de los autores, pueden ser elementos para reflexionar e incluso suscitar nuevas investigaciones:

- Es clave involucrar a la comunidad académica de la educación superior a la iniciativa de la educación para la paz desde una mirada interdisciplinar.
- Es importante fortalecer a las comunidades en la sistematización, investigación y socialización de experiencias.
- Elementos como la sostenibilidad se tornan clave para los procesos de construcción de paz e innovación educativa.
- Es necesaria la construcción de redes que permitan articular trabajos, como las tesis, con las experiencias en comunidades.
- Es fundamental definir funciones y responsabilidades, dada la necesidad de articular temas como la dimensión metodológica (vinculada a la pedagogía), la dimensión conceptual y la dimensión de la gestión de la investigación.

## Conclusiones

Este capítulo pretendió dar un panorama con respecto a la innovación pedagógica y la construcción de paz, con la intención de delinear posibles lugares de encuentro y articulación que deriven en el fortalecimiento de los territorios desde la educación. En este esfuerzo se encontraron varios elementos sintéticos. Desde la innovación se asume una complejidad

que no se reduce a pequeñas modificaciones en la dimensión pedagógica, pues incorpora todo un panorama de acciones en constante reflexión que van más allá de la inserción de tecnologías y de discursos de gestión educativa y de aula. Amparados en este marco, podemos plantear que la innovación pedagógica incorpora diversos elementos que deben ser tenidos en cuenta: participación, situación territorial, investigación, gestión del proceso educativo, transformación cultural institucional, procesos constantes de reflexión y, no menos importantes, rupturas paradigmáticas.

Estos elementos, relacionados con la construcción de paz en la dimensión metodológica de la enseñanza-aprendizaje, evidencian que este concepto sigue en construcción y que está atado a la concepción de paz no solo individual, sino de las sociedades, así como a las relaciones económicas, políticas y culturales entre países, y a las complejas y diversas formas de generar y tramitar conflictos en distintas escalas, y de ver la paz más allá de la guerra y de una sola forma de desarrollo.

Dispuesto así, la reflexión sobre las dimensiones metodológicas en los medios y fines de los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la asociación con la inserción de las TIC, deriva en la necesidad de incorporar procesos de investigación que, para los docentes, son situados como un elemento vital para la transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, asunto neurálgico en la innovación pedagógica para la construcción de paz. En otras palabras, es importante dar cuenta de la complejidad del acto educativo, de sus actores y de sus realidades socioespaciales: “la innovación se concibe como un proceso social, se conjuga con la integración de conocimientos, habilidades y diferentes disciplinas, grupos, organizaciones, instituciones, es de construcción colectiva, surge a partir del vínculo y la creatividad social” (Carrero y Petit, 2011, p. 63).

De manera similar, la reflexión también se enfocó en la generación de traducciones de sistemas de objetos y acciones que vienen de los discursos exógenos a los territorios, o a la cultura institucional, en los que se adaptan a las dinámicas ya establecidas. Este elemento está relacionado con la ampliación de acciones frente a la inserción de las TIC, es decir, no basta con el simple hecho de ponerlas en las aulas, ya que “este esfuerzo inversor no significa nada si no es acompañado de procesos de innovación y formación del profesorado” (Cobos *et al.*, 2016, p. 22).

Esta multidimensionalidad implica la ampliación de los marcos teóricos, así como su discusión. La sistematización de estas experiencias involucra una amplia comprensión de lo que es la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, que, por demás, incorpora los propios saberes construidos por parte del sujeto que enseña y de quien aprende. Esta reflexión nos arroja a la dimensión epistemológica de la innovación pedagógica, es decir, a la necesidad de rupturas paradigmáticas, por supuesto, amparados en el presupuesto de que estas se comprenden como la ruptura con las prácticas tradicionales de educación.

La innovación como un acto que conlleva implicaciones epistemológicas, sociales y políticas apunta a transformar los paradigmas de pensamiento y acción en torno a la formación [...], desencadenar procesos para reformar las funciones, propósitos, contenidos, escenarios, métodos y producir nuevos modelos que a su vez propicien sinergias entre formas diferentes de comprender y actuar en el mundo. (Collado, Medina, Herrera y Moreno, 2013, p. 2)

Bajo esta lógica, los aprendizajes y sus posibilidades para la construcción de paz implican concebir la formación para la paz como factor central. En este sentido, los espacios de discusión cobran importancia para la comprensión del conflicto armado y, con ello, para el reconocimiento de su papel dentro de la historia. Esta concientización, por medio del rescate de la historia del conflicto, implica una aprehensión crítica de las realidades territoriales por parte de los estudiantes, quienes se tornan agentes en el ejercicio de la construcción de paz.

Hablamos, en resumen, de la consolidación de la paz mediante el conocimiento del conflicto y sus transiciones para tener herramientas que ayuden a consolidar un país en paz, con unas políticas públicas impulsadas desde el Estado, una relación con lo territorial y con un sector privado que contribuya a construir la paz. La paz es un camino en sí mismo, y también un fin. De allí su propuesta de ruptura paradigmática con el desarrollo y las formas de la educación tradicional y su vínculo trascendente y necesario con la innovación pedagógica, ya que transitar ese camino implica transformación y “la innovación implica la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes y la creación de un nuevo orden; supone además asumir una intencionalidad y la movilización de lo que Paulo Freire denominó como ‘conciencia utópica’” (Unesco, 2016, p. 33), en esencia, la base para la construcción de paz.

## Referencias

- Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia: Revista De Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Blanco, R. y Mesina, G. (2000). *Estado del arte de la innovación en América Latina*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Boutros-Ghali, B. (1999). *Unvanquished, a United Nations-United States Saga*. Nueva York: Random House.
- Bouvier, V. (2014). *Colombia. La construcción de paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Burgos, J., Carreño, J. y Morales, L. (2016). *Jóvenes Constructores De Paz JOCPAZ* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2Lsh2XX>
- Calderón, M. (2018). El programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Una propuesta para la innovación pedagógica y la producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Educare*, 22(1), 1-24. Recuperado de <https://bit.ly/2FzxDUP>
- Campbell, S., Chandler, D. y Sabaratman, M. (Eds.). (2011). *A Liberal Peace? The Problems and Practices of Peacebuilding*. Nueva York: Zed Books.
- Carrero, W. y Petit, E. (2011). Aspectos del desarrollo social para la innovación desde la perspectiva de la corriente del pensamiento creativo y transformador latinoamericano. *Omnia*, 17(1), 52-66. Recuperado de <https://bit.ly/2JMU4Y4>
- Castañeda, D. (2017). *La Unión Europea y la construcción de la paz en Colombia: cómo la cooperación internacional puede apoyar la transición del conflicto armado a la paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cobos, D., Gómez, J. y Sarasola, J. (2016). Entre la web social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En J. Gómez, D. Cobos y E. López (coords.), *La educación superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp. 12-34). San Juan: UMET. Recuperado de <https://bit.ly/2keZSfL>

- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-39. Recuperado de <https://bit.ly/2SrHG3Q>
- Conforti, F. (2017). *Construcción de paz. Diseño e intervención de conflictos*. Madrid: Dykinson.
- CUN. (2016). *Documento maestro*. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018a). Cuestionario 24. En *Instrumento No 1. Cuestionario estudiantes* [Documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 2. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 3. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 6. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento de trabajo]. Bogotá: CUN.
- Donais, T. (2012). *Peacebuilding and Local Ownership. Post-conflict Consensus-Building*. Nueva York: Routledge.
- Fonseca, A., Herrera, E., y Sánchez, L. (2015). *Propuesta de innovación educativa basada en el modelo de escuela inteligente, para la formación de ciberciudadanía* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/30LN6tp>
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: Prio.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- García, L. y Arenas, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Recuperado de <https://bit.ly/1BsEvIG>
- Goodson, I. (2013). *Currículo: Teoría e historia*. Petrópolis: Vozes.

- Hansen, T. (2016). Holistic Peace. *Peace Review. A Journal of Social Justice*, 28, 212-219.
- Ibáñez, L. (2015). *La integración curricular ¿Una innovación educativa? Estudio de caso Gimnasio Fontana* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2q6AUDc>
- Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodología científica*. Sao Pablo: Atlas. Recuperado de <https://bit.ly/294DeE7>
- Lederach, J., Neufeldt, R. y Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding*. Mindanao: Joan B. Kroc Institute.
- Lima, T. y Tamaso, R. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál. Florianópolis*, 10, 37-45.
- Machuca, G. y Rojas, N. (2018). *Proyecto de investigación Innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias* [documento de trabajo no publicado]. Bogotá: CUN.
- McMillan, J. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Mejía, M. (2017). La innovación asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Educación y Ciudad*, 32, 23-42 Recuperado de <https://bit.ly/2XROs8T>
- Mendizábal, N. (2006). Los Componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- Miklian, J. y Medina, J. (2018). Teorizando la construcción de paz local y de negocios a través de “Huellas de paz” un proyecto caficultor rural en Colombia. *Business and Society*, 1-40. Recuperado de <https://bit.ly/2XCw56S>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de*

- Currículo y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318. Recuperado de <https://bit.ly/2S4lk7k>
- Moreno, J. (2014). Aprender a innovar: una experiencia *on line*. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 96-119. Recuperado de <https://bit.ly/2O2iqSW>
- Muñoz, F. (2006). La paz imperfecta en un universo en conflicto. En W. Dietrich, J. Alvarez, y N. Koppensteiner (eds.), *Textos claves para la Investigación de la Paz* (pp. 392-434). Alemania: Wien.
- Observatorio de Construcción de Paz. (2012). *Víctimas: miradas para la construcción de paz*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Fondo para la sociedad civil colombiana por la paz, la democracia y los derechos humanos.
- ONU. (2010). *UN Peacebuilding and Orientation*. Recuperado de <https://bit.ly/2eMSrsv>
- ONU. (6 de octubre de 1999). Resoluciones Aprobadas por la Asamblea General 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de <https://bit.ly/2ptBsCR>
- ONU. (2007). *What is peacebuilding?* Recuperado de <https://bit.ly/32zZsq9>
- Panesso, M. y Puerto, N. (2017). *Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XZqR1f>
- París, R. (2011). Critiques of Liberal Peace. En Campbell *et al.* (eds.), *A Liberal Peace? The Problems and Practices of Peacebuilding* (pp. 31-51). Nueva York: Zed Books.
- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XXdBu0>
- Peixoto, J. (2008). A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. *Eccos. Revista Científica*, 10(1), 39-54. Recuperado de <https://bit.ly/2SxA3sj>

- Pérez, L., Yorfit, L. y Esmeralda, M. (2014). *Propuesta de formación para la creación de una institución educativa innovadora para la primera infancia en el Barrio Tintal-Localidad de Kennedy* [Proyecto de especialización]. Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2K46ScX>
- Pugh, M. (2013). The Problem-Solving and Critical Paradigms. En R. Ginty, (ed.), *Routledge Handbook of Peacebuilding* (pp. 11-24). Nueva York: Routledge.
- Pulido, N. (2015). *El Ambiente Educativo de las Prácticas Matemáticas en una Institución de Innovación Educativa. Sistematización de una Experiencia* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y13d4y>
- Ramos, E. (2016). El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la paz transformadora y participativa. *El Ágora USB*, 16(2), 513-532.
- Reardon, B. (1999). *Peace Education: A Review and Projection*. Malmö: Malmö University.
- Redprodepaz. (2011) *Declaración de los Programas Regionales de Desarrollo y Paz: "Por una Colombia en Paz, construida desde las Comunidades Locales y desde las Regiones"*. Recuperado de <https://bit.ly/2JGeLWP/>
- Reina, S. y Rodríguez, M. (2016). *Aportes de las TIC a proyectos transversales institucionales* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XQaJUt>
- Rettbert, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: contexto y balance. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 3-50). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ryan, Stephen (2013) The evolution of peacebuilding. In Routledge handbook of peacebuilding (1st ed., pp. 25-35). New York: Routledge.
- Salomon, G. y Cairns, E. (2010). Peace education. Setting the scene. En G. Salomon y E. Cairns (eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 1-7). Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Santos, B. de. (2008). *El discurso de las ciencias*. Sao Pablo: Cortez.

- Sá-Silva, J., Almeida, C. y Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História yamp; Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Sancerni, M. y Colladob, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 44, 209-217. Recuperado de <https://bit.ly/32hSKoA>
- Sen. A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Soneira, J. (2006). La “Teoría Fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Stamnes, E. (2016). The European Union and Peacebuilding. *Policy Brief Series. Project: “Rising Powers and Innovative Approaches to Peacebuilding”*. Noruega: NUPI. Recuperado de <https://bit.ly/2XYyd5c>
- ONU y World Bank. (2018). *Pathways of Peace*. Washington: World Bank. Recuperado de <https://bit.ly/2oSAD5G>
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Unesco. (2016). *Innovación educativa. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Perú: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2B5ecAo>
- Zubiría, J. (2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y ciudad*, 32, 15-22. Recuperado de <https://zpr oxy.cun.edu>