

VOL VIII

# Educação:

*Saberes em  
Movimento,  
Saberes que  
Movimentam*

*Teresa Margarida Loureiro Cardoso*  
(organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2024

VOL VIII

# Educação:

*Saberes em  
Movimento,  
Saberes que  
Movimentam*

*Teresa Margarida Loureiro Cardoso*

*(organizadora)*

 EDITORA  
ARTEMIS  
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Teresa Margarida Loureiro Cardoso
<b>Imagem da Capa</b>	grgroup/123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup>Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam VIII / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-23-9

DOI 10.37572/EdArt\_270824239

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores –  
Formação. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



## APRESENTAÇÃO

À semelhança dos anteriores volumes, também neste, VIII, da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, somos convidados a percorrer caminhos diversos que revelam, afinal, a múltipla riqueza dos vários contextos educacionais espelhados, desde logo, nos diversos idiomas em que são aqui relatados. E, tomando como inspiração os espelhos que compõem um caleidoscópio, inclino-me, para sugerir ao leitor três trilhas possíveis, cada uma agregada num quinteto.

Assim, a trilha que proponho em torno dos primeiros cinco capítulos tem como principal foco a educação superior universitária, na sua maioria em articulação com a formação de profissionais, incluindo de docentes, e, portanto, com as respetivas práticas profissionais. Nos cinco capítulos seguintes, a trilha proposta abarca também a educação superior universitária e a prática profissional (docente e didática), ampliando-se, por exemplo, para o *online* e o virtual. Por fim, nos últimos cinco capítulos, é ainda possível reconhecer o fio condutor da educação superior universitária na trilha sugerida que engloba igualmente práticas, agora alicerçadas em competências, na aprendizagem ao longo da vida ou na gestão pedagógica para uma cultura de paz.

Em suma, e retomando a metáfora do caleidoscópio, que possamos, nós leitores, a cada momento e em cada trilha, descobrir imagens com combinações variadas e interessantes, nestes saberes e movimentos dinâmicos de que se faz a educação, enfim, de que se constroem as práticas educacionais.

Teresa Cardoso

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

¿CUÁL MODELO DE FORMACIÓN PARA QUE TIPO DE SOCIEDAD?  
CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CON  
METODOLOGÍA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ruth Molina-Vásquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242391](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242391)

### **CAPÍTULO 2..... 20**

TIPOLOGÍA DE ITINERARIO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES QUE ACCEDEN AL  
BACHILLERATO EN LÍNEA

María Isabel Enciso Ávila

José Alfredo Flores Grimaldo

Eduardo González Álvarez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242392](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242392)

### **CAPÍTULO 3..... 31**

A VALORIZAÇÃO DO EXAME CLÍNICO NO PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE  
DE MEDICINA: A REPERCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL

Maria do Carmo Lacerda Barbosa

Thais Campos de Paula Martins

Raphael Lacerda Barbosa Nathasje

Maria Raimunda Santos Garcia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242393](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242393)

### **CAPÍTULO 4..... 44**

O DESAFIO DO ESTÁGIO DE ENSINO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES

Maria Teresa Macara

Rosa Helena Nogueira

Ana Paula Pereira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242394](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242394)

### **CAPÍTULO 5..... 52**

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES GENERALISTAS  
NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO

Jeremias Lello Guimarães Correia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242395](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242395)

**CAPÍTULO 6..... 65**

UN ENFOQUE ACTUALIZADO DE LA DOCENCIA ON LINE

Susana Álvarez Otero

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242396](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242396)

**CAPÍTULO 7 ..... 99**

EL MÉTODO DE CASO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODO VIRTUAL

Jorge Bernal Peralta

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242397](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242397)

**CAPÍTULO 8..... 110**

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CASOS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA ANALÍTICA

Norma Ruth López Santiago

Mariel Ramírez García

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242398](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242398)

**CAPÍTULO 9..... 121**

LABERINTO DE LOS COMPUESTOS INORGANICOS

Jorge Armando Haro Castellanos

Norma Leticia Ramírez Chavarín

Yarit Samantha Haro Ramírez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708242399](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242399)

**CAPÍTULO 10.....132**

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS DE REDES ELÉCTRICAS EN ESTADO PERMANENTE

Rubén Villafuerte Diaz

Jesús Medina Cervantes

Rubén Abiud Villafuerte Salcedo

Edgar Mejía Sánchez

Victorino Juárez Rivera

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423910](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423910)

**CAPÍTULO 11..... 144**

**DESAFÍOS Y BENEFICIOS DE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UAO/UAZ**

Martha Patricia Delijorge-González

Ana Karen González-Álvarez

Christian Starlight Franco-Trejo

Luz Patricia Falcón-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

José Ricardo Gómez-Bañuelos

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Jesús Rivas-Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423911](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423911)

**CAPÍTULO 12 .....159**

**IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL CHILENA**

Ricardo Méndez Romero

María Cristina Donetch Ulloa

Claudio Garrido Suazo

Hernán Rocha Pavés

José Fernández Palma

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423912](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423912)

**CAPÍTULO 13 ..... 180**

**POTENCIALIDADES DO “CLUBE DA WIKIPÉDIA” NO DESENVOLVIMENTO DAS MULTILITERACIAS E COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI**

Maria Emília Rodrigues

Ana Batista

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Filomena Pestana

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423913](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423913)

**CAPÍTULO 14..... 194**

**A PRACTICAL THEORY OF LIFELONG LEARNING ASSISTANCE FOR PROMOTING COMMUNITY: STRATEGIC APPROACHES TO STIMULATE LOCAL RESIDENT ACTIVITIES**

Hidekazu Sasaki

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423914](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423914)

**CAPÍTULO 15 .....207**

**FACTORES CONTEXTUALES QUE OBSTACULIZAN UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA  
QUE INCIDA EN LA CULTURA DE PAZ**

Yonis Rafael Olivera Martínez

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082423915](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423915)

**SOBRE A ORGANIZADORA .....221**

**ÍNDICE REMISSIVO .....222**

## CAPÍTULO 15

### FACTORES CONTEXTUALES QUE OBSTACULIZAN UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA QUE INCIDA EN LA CULTURA DE PAZ

Data de submissão: 08/06/2024

Data de aceite: 26/06/2024

**Yonis Rafael Olivera Martínez**

Universidad del Magdalena

Santa Marta, Colombia

<https://orcid.org/0009-0005-9083-6155>

**Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

Universidad del Magdalena

Santa Marta, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-9299-6647>

**RESUMEN:** Esta investigación tiene como objetivo comprender los factores contextuales obstaculizadores de la gestión pedagógica de una institución educativa rural de educación básica y media en el municipio de El Carmen de Bolívar en los Montes de María en el Caribe Colombiano y su incidencia en la cultura de la paz en territorios afectados por la violencia. La metodología que se utilizó fue cualitativa con un enfoque comprensivo participativo; involucró a directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y líderes comunales. Se empleó la complementariedad etnográfica para la preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad desde las perspectivas de los investigadores, la teoría formal y la teoría sustantiva. Las

técnicas de recolección de información fueron: análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión y relatos autobiográficos. Los resultados muestran que en estas instituciones educativas rurales existen factores contextuales que obstaculizan la gestión pedagógica para incidir de manera positiva en las dinámicas de cultura de paz, entre ellos se encuentran; violencia e inseguridad en los entornos educativos rurales; difícil acceso para llegar a las instituciones educativas y la afectación al liderazgo social. Como conclusión general tenemos que existen factores contextuales que rodean a las instituciones educativas rurales afectándolas negativamente en sus procesos de gestión pedagógica para incidir en la cultura de la paz en territorios resquebrajados por la violencia.

**PALABRAS CLAVES:** Factores contextuales. Gestión pedagógica. Cultura de paz. Territorios de violencia.

#### CONTEXTUAL FACTORS THAT HINDER PEDAGOGICAL MANAGEMENT AND IMPACT A CULTURE OF PEACE

**ABSTRACT:** This research aims to understand the contextual factors that hinder the pedagogical management of a rural educational institution of basic and secondary education in the municipality of El Carmen de Bolívar in the region Montes de María in the Colombian Caribbean and its impact on the

culture of peace in territories affected by violence. The methodology used was qualitative with a comprehensive participatory approach; it involved directors, teachers, students, graduates, parents and community leaders. Ethnographic complementarity was used for the preconfiguration, configuration and reconfiguration of reality from the perspectives of the researchers, the formal theory and the substantive theory. The data collection techniques were: documentary analysis, participant observation, semi-structured interviews, focus group discussions and autobiographical accounts. The results show that in these rural educational institutions there are contextual factors that hinder pedagogical management to positively influence the dynamics of culture of peace, among them we have: violence and insecurity in rural educational environments; difficult access to reach educational institutions and the affectation of social leadership. As a general conclusion it is stated that there are contextual factors surrounding rural educational institutions that negatively affect their pedagogical management processes in order to influence the culture of peace in territories broken by violence.

**KEYWORDS:** Contextual factors. Pedagogical management. Culture of peace. Territories of violence.

## 1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo de libro es producto de los resultados parciales de una investigación que se viene desarrollando en una tesis doctoral y es parte del quehacer investigativo del Grupo de Investigación Gestión Pedagógica Transformadora GEPET, adscrito a la Línea de Investigación de Gestión Pedagógica de las Organizaciones y Sistemas Educativos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. Donde los abordajes investigativos se hacen desde una doble perspectiva, desde lo epistémico y desde lo empírico; en la primera, se recurre a las “elaboraciones teóricas que configuran el campo particular del conocimiento que le es propio a los procesos de la Gestión pedagógica de las organizaciones y sistemas educativos” (Sánchez, 2024, p. 35). La segunda, “se refiere al conjunto de praxis específicas y las realizaciones que materializan y operacionalizan tales procesos” (Sánchez, 2024, p. 35).

En este sentido, la gestión pedagógica es asumida como un proceso sistemático de reflexibilidad y criticidad de la práctica educativa (Rodríguez, 2017; Choles y Sánchez, 2019), que se logra a través de una comunidad de aprendizaje donde participan los actores sociales educativos (Rodríguez, 2017; Espeleta y Furlán, 1992). En este caso: directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y líderes comunitarios, con el fin de develar la realidad socioeducativa injusta, alienante y violenta en los territorios, para plantear alternativas de transformación por medio de la educación.

Con relación a la cultura de la paz, definida por la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 1999) como los “valores, actitudes, tradiciones, comportamientos,

basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (p. 2). En este sentido, Colombia a través de la Ley 1732 de 2014, estableció que todas las instituciones educativas obligatoriamente deben implementar la Cátedra de la Paz con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en el país. No obstante, las instituciones educativas rurales de territorios afectados por la violencia, están permeadas por una serie de factores que obstaculizan los procesos de gestión pedagógica para incidir en la cultura de la paz.

Dentro de estos factores obstaculizadores se encuentra la violencia, de acuerdo con Galtung (2003) hay tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural; la primera, tiene ver con la guerra y las agresiones entre los pueblos y naciones, puede ser física o verbal contra una persona o un colectivo social. En Colombia este tipo de violencia, ha generado miles de muertes por asesinatos y masacres, amenazas, desplazamiento, desarraigo y destrucción del tejido social etc. Dejando actualmente más de nueve millones de desplazados y 273.235 víctimas fatales (Observatorio de Memoria y Conflicto, s.f.).

En El Carmen de Bolívar donde se realiza esta investigación, ha sido el municipio más golpeado por conflicto armado en la Subregión de los Montes de María. Dando lugar a “19 masacres, altas tasas de homicidio, la presencia de minas y el desplazamiento de 71.153 personas a finales de los noventa a inicio de la década del 2000” (Duica, 2013, p. 89).

En cuanto a la violencia cultural, es normalizada por las mismas ideologías políticas, la religión, el arte y la ciencia, son establecidas por la misma sociedad, pero que genera violencia de manera directa e indirecta; donde se establecen reglas y normas de convivencia que a las comunidades les parecen buenas. Pero dentro de ellas se esconden estructuras machistas, subordinación y discriminación, siendo las poblaciones más afectadas las mujeres, los niños y niñas, los grupos étnicos, las víctimas del conflicto y las personas con orientación sexual diferente y diversa.

En cambio, la violencia estructural se da en las estructuras de la sociedad bajo las relaciones del poder económico, político y cultural. Este tipo de violencia genera insatisfacción de las necesidades básicas para poder vivir, entre ellas se encuentran: la falta de vivienda, alimentación, agua potable, energía eléctrica, alcantarillado, servicio de gas etc.

Frente a esta amalgama conformada por las violencias directa, cultural estructural de Galtung, (2003) y la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron (como se citó en Jiménez (2018), plantea la violencia híbrida como contrapartida de la paz híbrida, tomando como caso de análisis la violencia que se ha desarrollado en Colombia por varias décadas

con unos indicadores estructurales de violencia múltiple, paliforme, y ubicua. Desde la ubicuidad de la violencia, ésta se presenta en todas las esferas sociales y en todo el territorio colombiano, donde no ha quedado un solo rincón del país que haya afectado por largo plazo a las personas, permeando las ciudades, la familia, la política, la justicia, la economía etc.

En este sentido, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición - CEVCNR (2022), declara que en Colombia por “décadas se han acumulado hechos de violencia, estados de sitio, torturas, secuestros y masacres que inundaron de sangre los campos y la conciencia colectiva” (p. 19). De igual manera, se han generado traumas que han causado dolor y sufrimiento transmitidos de generación en generación (CEVCNR, 2022), afectando el aspecto emocional, psicológico y el proceso educativo de los niños y jóvenes colombianos. En esta perspectiva, la violencia directa y estructural en El Carmen de Bolívar de acuerdo con Duica (2013) “tiene que entenderse a raíz de la ubicación geoestratégica del municipio como nodo central del negocio del narcotráfico entre el centro y norte del país” (p. 89).

Por otra parte, las instituciones educativas rurales enfrentan serias dificultades de acceso para que estudiantes, docentes, directivos y padres de familia puedan llegar a ellas. Al respecto, Castaño *et al.* (2023) expone que “a mayores distancias de la casa al colegio promueven la deserción o ausentismo crónico, al igual que la violencia criminal o algún tipo de calamidad doméstica” (p. 19). De este modo, “las tensiones acumuladas por los profesores para tratar de desarrollar su trabajo en condiciones verdaderamente difíciles inciden sobre su dimensión afectiva y sobre su campo emocional” (Bernal y Donoso, 2013, p. 259).

En esta perspectiva, en el estudio realizado por Martínez *et al.*, (2017) se logró determinar que el síndrome de Burnout y el desgaste profesional de los docentes de básica primaria, incide en el aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa. Los hallazgos mostraron que en “la variable de Agotamiento Emocional, los estudiantes que tienen docentes con puntuaciones bajas o moderadas obtienen mejores puntuaciones que aquellos con un docente con alto agotamiento” (p.118).

Por otro lado, Phillips (como se citó en Buitrago y Sáenz, 2021) manifiestan que la labor del docente “implica el riesgo de llegar al agotamiento e incluso derivar en problemas de salud tanto física como mental que suelen ser gatillados, en muchas ocasiones, por el estrés y los conflictos que se presentan en el ámbito laboral” (p. 9). En relación al cansancio emocional de los estudiantes, Reynoso *et al.* (2023) expresan que “se da cuando el sistema psicológico y físico se desborda, cuando las demandas académicas

son más que las energías que se tienen para responder a ellas, o la incapacidad del organismo para recuperar dichas energías” (p. 5).

Con lo aquí expuesto en este apartado, la presente investigación tiene como objetivo comprender los factores contextuales que obstaculizan la gestión pedagógica de la Institución Educativa Alta Montaña (en adelante IEAM), para incidir en la cultura de la paz en territorios afectados por la violencia. Cabe resaltar que la IEAM se encuentra ubicada en el sector rural del Municipio de El Carmen de Bolívar en los MM del Departamento de Bolívar en el Caribe Colombiano. Dentro de los factores que se analizaron se encuentran: violencia e inseguridad en el entorno educativo rural; difícil acceso a las instituciones educativas rurales y afectación del liderazgo social.

## 2 MATERIAL Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, con un enfoque comprensivo y participativo donde lo verdaderamente interesante fue comprender los factores contextuales que obstaculizan la gestión pedagógica de la IEAM para incidir en la cultura de la paz en los territorios afectados por la violencia. De acuerdo Deslauriers (2004) en un estudio cualitativo lo más importante es “el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social” (p. 6).

Desde esta perspectiva, las comprensiones de las realidades educativas no se dan como meros descubrimientos, sino que se van construyendo a través de los testimonios y las vivencias de los actores sociales educativos (Bisquerra, 2009). Para la comprensión en este estudio, se tuvo en cuenta de un lado los discursos de las políticas públicas educativas y las voces de los autores; mientras que, por el otro lado, se tomaron las expresiones discursivas de los actores sociales educativos. Para este proceso se recurrió a la Complementariedad Etnográfica de Murcia y Jaramillo (2008) a través de la preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad.

La preconfiguración, se logró extrayendo por un lado la teoría formal a través de documentos oficiales, materiales, libros y artículos que versan sobre el tema de estudio y por el otro lado, se obtuvo la teoría sustantiva de la producción discursiva de los actores sociales que integran la comunidad educativa, el proceso desarrolló bajo una lógica abductiva que conjuga lo inductivo y lo deductivo. La configuración, se realizó a través de un trabajo de campo intensivo extensivo de la pre-estructura que se había logrado en el momento anterior. La reconfiguración, se realizó a través de un análisis de los hallazgos que se habían logrado obtener en los dos momentos anteriores. Este

análisis se hizo a través de tres perspectivas: la del investigador, la de la teoría formal y la de la teoría sustantiva.

## 2.1 ACTORES SOCIALES EDUCATIVOS PARTICIPANTES

La información recabada de la producción discursiva de la teoría sustantiva se obtuvo de las voces de los actores sociales: directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y líderes comunales.

## 2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta la realidad social del escenario educativo donde se desarrolló la investigación, se hizo necesario la aplicación de unas técnicas de investigación que fueran lo más pertinentes posible para recabar la información. En este caso se utilizaron: el análisis documental, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión y los relatos autobiográficos.

## 3 RESULTADOS

Los resultados de este estudio muestran que aparte de las categorías de gestión pedagógica, cultura de paz y territorios afectados por la violencia, emergieron las siguientes subcategorías: violencia e inseguridad en los entornos educativos rurales; difícil acceso a las instituciones educativas rurales y afectación del liderazgo social.

### 3.1 LA VIOLENCIA E INSEGURIDAD EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS RURALES

Las instituciones educativas rurales del municipio de El Carmen de Bolívar, han estado permeadas por una serie de acciones violentas como consecuencia de la violencia híbrida que ha planteado (Jiménez, 2018). Lo cual, ha afectado la prestación del servicio educativo, ya que genera inseguridad y zozobra en las comunidades educativas. Así lo expresa un actor social educativo:

Esta violencia aun no cesa y es un problema que cotidianamente tenemos que vivir, ésta genera incertidumbre, inseguridad y sobre todo miedo cuando se presentan paros armados, asesinatos, amenazas, cierres de vías y confinamiento de la población. (AER<sup>1</sup>).

En este sentido, “hace que ya el docente no llegue con confianza a la institución” (ED<sup>2</sup>\_3). Asimismo un estudiante expresa “nosotros no contamos con una seguridad, porque la carretera casi siempre está sola y se escucha que personas en carro quieren

<sup>1</sup> AER es la auto-entrevista a rector.

<sup>2</sup> ED la denominamos entrevista a docente, en este caso de la IEAM.

llevarse a los niños” (EE<sup>3</sup>\_1). En algunos casos “el rector y los docentes que vienen de otras partes e incluso los líderes, ya no se atreven a hablar a proponer por lo que ya sabemos” (EPF<sup>4</sup>\_4). Lo cual, “ha hecho que la gestión en las comunidades al figurar como líder e incluso el mismo docente que es el que trabaja en equipo con el campesino, con el padre de familia para gestionar tampoco se atreve” (ELC<sup>5</sup>\_1).

Esta intimidación también se da por las amenazas que se han presentado contra docentes y directivos en la zona, como, por ejemplo: “en el año 2022, una de nuestras docentes tuvo que abandonar la sede por amenaza; de igual manera, sucedió con dos docentes y el rector de otra institución cercana, fueron amenazados a través de panfletos” (AER). En casos como éste, los estudiantes son los más afectados, ya que los docentes dejan de asistir a la institución para poder cumplir con unos protocolos de seguridad. Lo cual, termina generando el déficit de docentes y con la incertidumbre de cuándo la Secretaría de Educación va a enviar los remplazos.

Con relación al temor y a la desconfianza que siembra la violencia, uno de los docentes expresa que, “cuando vamos camino a dentro de la vereda, tenemos que mostrarnos, tenemos que darnos a conocer porque hay mucha gente tímida por la cuestión del conflicto que hubo” (ED\_4). Asimismo, “encontramos que muchas familias se ven coaccionadas en participar, los mismos estudiantes también los vemos coaccionados en participar activamente dentro de todos los procesos, más que todo en la parte académica” (EC<sup>6</sup>\_2). Desde esta perspectiva, la violencia que se presenta en el territorio, “irrumpe negativamente las dinámicas sociales, económicas, culturales y académicas; ya que imposibilita que la zona pueda superar los estragos que dejó el conflicto armado” (GDD<sup>7</sup>-1).

Cabe resaltar que, según datos registrados en el PEI de la IEAM, el 95% de los estudiantes son víctimas del conflicto armado; asimismo, en el diagnóstico elaborado por la Fundación Barco en el 2021 en el marco del Proyecto ESCALA que se desarrolla en la IEAM, el 49% de los padres y el 39% de los estudiantes respondieron que se dan conflictos entre estudiantes. Sin embargo, a pesar de ser ésta una población víctima del conflicto con mucho sufrimiento “la gente ha tenido ese espíritu y esa capacidad de resiliencia para salir adelante” (ED\_6).

<sup>3</sup> EE es entrevista a estudiante de la IEAM.

<sup>4</sup> EPF se denomina entrevista a padre de familia.

<sup>5</sup> ELC se le nombra al líder comunal.

<sup>6</sup> EC se denomina entrevista a coordinador.

<sup>7</sup> GDD se denomina grupo de discusión de docente, en este caso de la Institución Educativa Alta Montaña de El Carmen de Bolívar donde se desarrolló la investigación.

## 3.2 EL DIFÍCIL ACCESO PARA LLEGAR A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES

El mal estado de los caminos y vías de acceso para llegar a las diferentes veredas y corregimientos de la Zona Alta Montaña, es el resultado de la violencia estructural que históricamente han vivido estos territorios. Presentándose en gran medida por el abandono del Estado. Uno de los grupos de discusión manifiesta, “en todas las épocas del año a los miembros de la comunidad educativa les toca atravesar arroyos, subir y bajar pendientes prolongadas, para poder llegar a cada una de las sedes que pertenecen a la IEAM” (GDD\_2).

En este mismo sentido, otro actor expresa “las vías de acceso a la escuela son caóticas y los estudiantes tienen que transitar por caminos llenos de fango, charcos y barro” (ED\_3). Al llegar a la Institución “en épocas de invierno los estudiantes tienen que bañarse en los arroyos aledaños y se cambian porque tienen que salir de su casa en pantaloneta, ese es el viacrucis diario” (ED\_3). Frente a estas situaciones difíciles, algunos les tocan caminar largas horas y otros buscan otras alternativas de transporte como:

Mulos, burros y caballos; mientras los que viven a orillas de la Transversal de los Montes de María, pueden tomar una moto o carro, siempre y cuando tengan para pagar y que tengan la posibilidad que pase a la hora que ellos están preparados para irse la Institución, ya que éstos no circulan todos los días. (AER)

De igual manera, la distancia y el mal estado de los caminos y vías de la Zona Alta Montaña, es un factor que contribuye con el ausentismo y la deserción escolar de los estudiantes de la IEAM. De acuerdo a lo expresado por un estudiante, “yo demoro casi tres horas para llegar a la institución, los caminos están en mal estado, cuando es época de lluvia se vuelve más difícil el acceso, porque se crecen los arroyos y no se puede asistir a clases” (EE\_5).

Asimismo, se imposibilita el traslado de miembros de la comunidad educativa ante cualquier urgencia que se presente, ya sea por salud u otra razón. Generando un alto grado de estrés en los docentes y directivos. Como ejemplo, citamos el caso de desmayo de un estudiante en el 2023.

Ese día se desmayó un estudiante de noveno grado de la Sede Principal con fuertes dolores abdominales y como no se cuenta con centro de salud en la Vereda y a la Institución no pueden entrar vehículos, se tuvo que sacar en hamaca por parte de otros estudiantes y el Coordinador, hasta llegar a un punto donde lo recogió un campero que estaba cargando yuca. (Anotación en registro del diario de campo 2023).

Por otra parte, el estrés y el cansancio físico también se da en los directivos, docentes y estudiantes por las largas distancias que tienen que recorrer para llegar a la institución educativa. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas manifiesta que, “hay días que amanezco cansada, con mucho sueño porque me tengo que levantar temprano para poder llegar a tiempo a clase, tengo que bañarme y cambiarme la ropa y ponerme el uniforme acá en la escuela” (EE\_5). El cansancio físico no solo causa agotamiento, sino que “desmotiva al estudiante, porque caminar alrededor cinco o diez kilómetros es bastante fuerte para un estudiante que es menor de edad” (EPF\_4). También se “refleja en la apatía hacia las actividades propuestas en la institución” (EC\_1).

También cabe mencionar que, el Municipio de El Carmen de Bolívar contrata un transporte escolar, pero casi siempre “funciona los últimos tres meses del año” (ED\_3), mientras que el resto de meses, los estudiantes se ven enfrentados a largas caminatas a altas temperaturas, como, por ejemplo: “ahora estamos viviendo una ola de calor muy fuerte, que nosotros como estudiantes debemos enfrentar porque no tenemos en este caso un transporte escolar” (EE\_1). Asimismo, el mal estado de las vías no permite que todos los estudiantes puedan beneficiarse; además, solo cubre un porcentaje de ellos.

### 3.3 LA VIOLENCIA Y LA AFECTACIÓN AL LIDERAZGO SOCIAL EN LA ALTA MONTAÑA

La violencia que se ha arraigado en el territorio de los MM, ha incidido de manera negativa en los procesos de participación de las comunidades “el conflicto ha afectado a esta zona en la manera de la participación, porque hoy por hoy el 70% de las comunidades son apáticas a los espacios comunitarios” (ELC\_2). Los líderes comunitarios sienten la ausencia del Estado, “el gobierno actualmente nos tiene abandonados por falta de inversión y estamos hablando de un Gobierno de paz, pero para que haya paz en nuestro territorio debe haber inversión social” (ELC\_2), ya que “la paz se construye desde el territorio, con buenas instituciones educativas, buenos puestos de salud, buenas vías, con acceso a una agricultura con precios justos para el campesinado” (ELC\_2).

En cuanto al liderazgo en la Zona Alta Montaña no es fácil, los líderes se tienen que enfrentar a situaciones que ponen hasta en riesgo su propia vida, “yo tengo ya más de 20 años en el liderazgo y uno aquí aprende mucho, pero también hay momentos donde el líder se desmotiva, es que el líder siempre está para gestionar” (ELC\_1). Cuesta “ponerse de acuerdo con la comunidad en la mejora de la misma, no todas las veces nos va bien como líder y también incluyo a los docentes porque muchas veces hemos trabajado de la mano” (ELC\_1). También hay señalamientos contra los líderes, “a veces el líder no

consigue las cosas, cuando la comunidad la espera, ya el líder es malo, pero la esperanza de nosotros los líderes es seguir trabajando sin esperar nada a cambio” (ELC\_1).

El líder, a pesar del amor y la pasión con la que trabaja por su comunidad, también siente temor por la exposición a la que se ve expuesto “porque la verdad es que el líder siempre trabaja y a veces le toca de su bolsillo para hacer sus gestiones, pero eso lo hace uno por amor a la comunidad” (ELC\_1). Sin embargo, se gana sus problemas ya que “existe el temor de algunas cosas que uno se tiene que limitar, el líder siempre tiene que estar denunciando o alertando a la comunidad de las cosas que pasan” (ELC\_1); en ese sentido, “tiene que abstenerse de cosas que le pueden perjudicar en su vida personal y eso hace que haya limitaciones y esto implica que el líder se detenga de gestionar por temor a que algo le suceda” (ELC-1).

#### 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que las violencias en el entorno educativo de la IEAM, es un factor contextual que afecta la gestión pedagógica de esta institución educativa; la cual, requiere que sea asumida de manera reflexiva y crítica, teniendo en cuenta que las familias son víctimas de las violencias incubadas por más de seis décadas en este territorio de los MM. Esta violencia, ha causado serias dificultades socioemocionales, cognitivas, de convivencia y de desesperanza en los niños y jóvenes colombianos (CEVCNR, 2022).

Asimismo, ha generado unos tensores estresantes en la comunidad educativa generando miedo, inseguridad e incertidumbre en los actores sociales educativos; los cuales, son opuestos a los principios de una cultura de la paz propuestos por la ONU (1999) como: “libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento” (pp. 2-3). También quebranta el diálogo y la cooperación que son fundamentales para lograr una cultura de paz por medio de la educación (Jares, 2004; ONU, 1999). Poniendo en riesgo los procesos de democracia participativa, la libre expresión, la libertad y la práctica de los valores de la justicia, la solidaridad y la tolerancia en las instituciones educativas rurales flageladas por la violencia.

Por otra parte, obstaculiza la participación de los miembros de la comunidad educativa para asumir de manera sistemática posturas críticas y reflexivas de la práctica educativa como lo expone (Choles y Sánchez, 2019; Espeleta y Furlán, 1992; Rodríguez, 2017). En este sentido, se resquebraja el tejido social, afectando el liderazgo estudiantil y comunitario en los territorios rurales y más cuando se presentan hechos de violencia

contra miembros de la misma comunidad educativa, que termina afectando los procesos educativos, que se deben dar bajo la idoneidad, la armonía y la confianza y no en medio de la incertidumbre y la desesperanza.

La violencia en Colombia, también ha “generado brechas urbano-rurales que se ven reflejados en una cobertura deficiente y unos estándares de calidad bajos, de manera especial en las zonas donde el conflicto armado ha impactado con mayor fuerza” (MEN, 2018, p. 15). De igual manera, estas zonas donde hay presencia de actores armados, “aumenta las tasas de reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados” (MEN, 2018, p. 15). Asimismo, las instituciones educativas han sido golpeadas por el conflicto armado, ya que “los niños y jóvenes han sido testigos de hechos atroces o han vivido ataques a su propia cotidianidad en sus comunidades, en la escuela, atentados contra sus maestros o la pérdida de posibilidades de educación” (CEVCNR, 2022, p. 20).

Acercas de la violencia estructural, los hallazgos de esta investigación muestran que la insatisfacción de las necesidades básicas de las familias que viven en las veredas y corregimientos del entorno rural donde se encuentra IEAM obstaculiza su gestión pedagógica. En este sentido, la disminución de las necesidades básicas son parte de las inequidades y desigualdades en la estructura social que corresponde a la violencia estructural (Galtung, 2016).

También hace parte de esta violencia estructural el difícil acceso a las instituciones educativas rurales de la Zona Alta Montaña de El Carmen de Bolívar por el mal estado de vías y caminos. Provocando en los estudiantes ausentismo y deserción escolar; asimismo, contribuye con el ausentismo laboral por parte de algunos docentes, sobretodo los tienen dificultades de salud. Desde esta perspectiva, la falta de arreglo de carreteras y vías de acceso a las veredas y corregimientos, es parte de una violencia de tipo estructural, ya que lo deben hacer las entidades del Estado, pero no lo hacen.

Estas dificultades que hemos descrito, pueden estar ocasionando cansancio emocional en estudiantes y docentes, producto también del cansancio físico de las largas caminatas desde la casa a la Institución, esto se puede dar cuando hay mucha carga académica y el cansancio físico se desborda que la energía no les alcanza para responder a ella (Phillips, como se citó en Buitrago y Sáenz, 2021; Reynoso *et al.*, 2023). En este sentido, Castaño *et al.*, (2023) expresa que las condiciones difíciles afectan el estado emocional del docente y del estudiantado (Bernal y Donoso, 2013), ya que cuando un docente presenta cansancio emocional, afecta el desempeño académico sus estudiantes (Martínez *et al.*, 2017).

En cuanto a la violencia cultural, la población de los MM ha sido estigmatizada por ser desplazada, ser niño o niña, ser mujer, ser campesino o campesina o por el señalamiento de ser guerrillero o paramilitar etc. En este caso, los más afectados con esta guerra en Colombia, ha sido la “población campesina y la urbana empobrecida, los pueblos étnicos, las mujeres de sectores populares y los niños, niñas y jóvenes en áreas rurales o urbanas marginalizadas” (CEVCNR, 2022, p. 26).

A pesar de todas las circunstancias negativas que han dejado las violencias en Colombia, hay que resaltar la resistencia que han tenido las víctimas del conflicto y las instituciones educativas. De acuerdo con el MEN (2018) este fue un conflicto armado que “generó desplazamiento, violencia y reclutamiento, lo cual ha incidido negativamente sobre el devenir educativo de los niños, niñas y jóvenes que viven en el sector rural, y sobre el contexto de sus familias” (MEN, 2018, p. 1).

En pocas palabras, el liderazgo comunitario en la Zona Rural de la Alta Montaña fue resquebrajado por la violencia que ha vivido esta zona por varios años; sin embargo, después del auge del conflicto armado en los años dos mil, surgió un liderazgo en esta zona. Pero los líderes a pesar de la vocación de servicio hacia la comunidad, sienten temor por toda la persecución que han tenido a nivel nacional; en este sentido, se abstienen de realizar algunas acciones por temor a represalias a ellos o a sus familiares, en ocasiones les toca mantenerse en silencio, de igual manera, el trabajo del líder es poco reconocido por la comunidad.

Finalmente, se concluye que los problemas de violencia híbrida en Colombia que agrupa la violencia directa, cultural, estructural y simbólica, afecta los procesos de gestión pedagógica de las instituciones educativas rurales para incidir en la cultura de la paz en territorios afectados por la violencia, ya que con ellas se generan problemas de pobreza, difícil acceso para ingresar a las diferentes sedes educativas y la falta de garantía para el ejercicio del liderazgo social. Estos factores contextuales quebrantan el tejido social y ocasionan inseguridad, miedo, incertidumbre, desesperanza, ausentismo y deserción escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal, A. y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (22), 259–285. <https://bit.ly/4aQI96e>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2da ed.). Editorial la Muralla, S. A.

Buitrago, R. y Sáenz, N. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, 24, e12759. <https://bit.ly/4eeOKdm>

Castaño Vélez, E. A., Sánchez Higueta, E. L., Gallón Gómez, S. A., Díaz Mendoza, P. A., Ramírez Restrepo, A., Rosero Sánchez, A. M., Hoyos Buriticá, M., Gaviria Garcés, C. F., Marulanda Londoño, G. Á. y Díaz Moreno, H. S. (2023). *Factores que se relacionan con la deserción escolar en los municipios no certificados de Antioquia* (Convenio interadministrativo No. 4600013749). Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3wUfOs>

Choles, I y Sánchez, J. (2019). *Comprensiones emergentes sobre calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo identitario*. Editorial Unimagdalena.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia. Hay Futuro si hay Verdad*. Informe Final. Bogotá Colombia.

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editor Papiros.

Duica, A. L. (2013). Geografía de la violencia en el Carmen de Bolívar 1990-2010 [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Séneca Repositorio Institucional. <https://bit.ly/4e5uvyZ>

Espelata, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. <https://bit.ly/3RjvqSC>

Fundación Barco. (2021). *Informe de Diagnóstico Institución Educativa Alta Montaña*. Autor.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Editorial Fontamara.

Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeas. Bilbao.

Jiménez, F. (2018). Violencia híbrida: una ilustración del concepto para el caso de Colombia. *Revista De Cultura De Paz*, 2, 295–321. <https://bit.ly/3KwzF9l>

Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. 01 de septiembre de 2014. Congreso de la República de Colombia. <https://bit.ly/4e1Tq6e>

Martínez, J., Berthel, Y. y Vergara, M. (2017). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia), 2016. *Salud Uninorte*, 33, 2, 118-128 <https://bit.ly/3RghlZV>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. <https://bit.ly/3wXMOp4>

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa. “La Complementariedad”. Una Guía para abordar los estudios sociales*. Colombia: Kinesis Edición.

Observatorio de Memoria y Conflicto (s.f.). *Contando la guerra en Colombia. Víctimas del conflicto*. Consultado el 06 de junio de 2024. <https://bit.ly/3yO4y6T>

Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas Número. A/RES/53/243. Nueva York, EE UU: ONU.

Rodríguez, M. (2017). *Influencia de las Prácticas de Gestión Curricular de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas en las Prácticas Pedagógicas docentes de Establecimientos Municipales. El Caso de las Regiones Bio Bio y Araucanía-Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Recuperado en: <https://bit.ly/3ySPmp2>

Reynoso, O., Ibarra, E. y Portillo, S. (2023). Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio emocional en estudiantes que realizan estudios de bachillerato en línea. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e-2912. <https://bit.ly/45l3rru>

Sánchez, J. (2024). *Gestión Pedagógica de las Organizaciones y Sistemas Educativos. Información de líneas de formación doctoral*. Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. Santa Marta, Colombia.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Teresa** Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro, Portugal (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento, estágios de doutorado no exterior e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais, europeias e internacionais. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação (Portugal), autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais. É a coordenadora científica da Rede Académica Internacional WEIWER®, distinguida em 2020 como *Champion Project* na categoria *E-Science* pela ITU, *International Telecommunication Union*, a Agência das Nações Unidas para a Sociedade da Informação.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 30, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 83, 89, 95, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 120, 122, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 174, 175, 177, 178, 179, 208, 210, 219

Aprobación 71, 105, 106, 159, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 176

### B

Beneficios 33, 145, 146

### C

Caso de enseñanza 99

Clubes Escolares 181

Community planning 194, 195, 196, 199, 206

Compuestos inorgánicos 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Cultura de paz 207, 209, 212, 216, 219

### D

Desafíos 46, 51, 55, 63, 119, 145, 148, 149, 157, 185

Diagnóstico 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 57, 62, 178, 181, 213, 219

Diversidad 13, 20, 23, 25, 29, 69, 147, 148, 156, 157, 216

Docencia on-line 65, 66, 67, 71, 72, 76

### E

Educação médica 31, 32, 42

Educación basada en competencias 159, 179

Educación virtual 1, 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 69, 75, 83

Enseñanza 3, 12, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 95, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 122, 146, 147, 148, 151, 154, 159, 161, 163, 174, 175, 178, 179

Ensino Básico 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 180, 182, 191, 192

Ensino primário 52, 59, 60, 61, 63, 64

Estágio Supervisionado 44

Estudio de casos 108, 109, 110, 112, 118, 119, 120

Exame clínico 31, 32, 33, 40

## F

Factores contextuales 207, 211, 218

Familias 56, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 186, 213, 216, 217, 218

Flexibilidad curricular 20, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 156, 157, 158

Flujos de potencia 132, 136, 137, 142

Formação contínua 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64

Formação inicial docente 44

## G

Gestión pedagógica 207, 208, 209, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 220

## H

Herramientas didácticas 132

Human relationships 194, 199, 200, 201, 203, 205

## I

Individual learners' actions 194, 205

Innovación 8, 9, 21, 22, 29, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 104, 144, 145, 147, 149, 150, 156, 157, 178

Innovación docente 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 99

Integración 7, 8, 10, 14, 20, 22, 86, 100, 105, 159, 174, 177

Itinerario educativo 20, 25, 26, 27, 28

## J

Juego 8, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 131

## L

Learner-based theory 194, 199, 205

Learning content theory 194, 205

Líneas de transmisión 132, 137, 139, 141, 142

Literacia da Informação 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192

Literacia Digital 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192

## M

Marketing 83, 84, 89, 91, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 108

Metodologías activas 110, 111, 177, 178

Modelo de formación 1, 174

Multidisciplinareidad 65

## P

Professores generalistas 52, 53, 58, 59, 61, 62, 63

Propedêutica médica 31, 32, 33, 34, 41, 42

## Q

Química Analítica 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120

## R

Recursos Educacionais Abertos 181, 182

Redes de conocimiento 1, 9, 10, 11, 16

Rendimiento académico 15, 106, 107, 158, 159, 162, 164, 165, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179

Retención 159, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176

## S

Sistemas eléctricos 132, 137, 139

Sociedad del aprendizaje 1, 8, 30

## T

Territorios de violencia 207

Titulación 69, 154, 155, 156, 159, 162, 165, 166, 169, 171, 172, 175, 176, 177

## W

Wikipédia 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193