



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 10, Núm. 1, pp. 500-539 - ISSN 2027-5528

La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte

The peace education:
contributions for a state of art

Juan Carlos Gómez Barriga

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Secretaría de Educación Distrital
orcid.org/0000-0001-8691-9912

Recibido: 16 de marzo de 2019

Aceptado: 20 de mayo de 2019



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación

La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte*

Juan Carlos Gómez Barriga
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas
Secretaría de Educación Distrital

Licenciado en Lingüística y Literatura. Magíster en Educación con énfasis en Comunicación. Doctorando en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Secretaría de Educación Distrital.

Correo electrónico: jucagomez@correo.udistrital.edu.do
hazzaellus@yahoo.es

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-8691-9912

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo contribuir al estado del arte sobre el campo de la Educación para la Paz (EP) en Colombia. En tal sentido, se brinda un panorama acerca de estudios sobre el tema de la Paz tanto en investigaciones europeas como latinoamericanas. El corpus estuvo compuesto por 114 fuentes entre artículos científicos, tesis doctorales, libros y capítulos de libros. Metodológicamente el trabajo se llevó a cabo por medio de la exploración de bibliografía especializada en gestores de búsqueda y referencias Mendeley y ProQuest, así como bases de datos: Scopus, ScienceDirect, Jstor, Education Source, entre otros, para la elaboración de distintos RAE. Las indagaciones permitieron establecer, por un lado, la importancia que tienen algunos desarrollos epistemológicos e investigativos en

* El presente artículo hace parte de la tesis doctoral en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas en el énfasis Lenguaje y Educación, línea de investigación: Narraciones, Argumentaciones, Justificaciones y Discurso en la Formación Ética y Política bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía.

la construcción de lo que se ha llamado la Paz, y, por otro, reconocer perspectivas de formación en este campo en el ámbito colombiano.

Palabras clave: Paz, Educación para la Paz, Violencia, Derechos Humanos.

The peace education: contributions for a state of art

Abstract

The present article has the objective to contribute to the state of the art about Peace Education (PE) research in Colombia. According to it provides an overview about studies on the theme of Peace, both in European and Latin American researches. The corpus was composed of 114 sources including scientific articles, doctoral theses, books and book chapters. Methodologically the work was carried out through the exploration of specialized bibliography reference management software and researcher network: Mendeley and ProQuest, as well as databases: Scopus, ScienceDirect, Jstor, Education Source, among others, to prepare different RAE. The investigations allowed to establish, on the one hand, the importance of some progress epistemological approaches and research in the construction of what has been called the Peace, and, on the other, to recognize perspectives academic formation in this field in the Colombian ambit.

Keywords: Peace, Peace Education, Violence, Human Rights.

Introducción

Los estudios en relación con la Paz¹ han centrado su mirada en aspectos vinculados con tipologías de la guerra (Small y Singer, 1979), otros han enfatizado en características del conflicto (Galtung, 1998; Lederach y Chupp, 1995; Nasi y Rettberg, 2005). Algunos se han enfocado en las acciones que se deberían hacer o las decisiones que deben tomarse para el alcance, desarrollo y goce de la Paz (Buckles, 2000; Galtung, 1998, 2003a; Lederach, 1995, 1998; Pruitt y Carnevale, 1992). Igualmente se ha estudiado la relación pedagogía-Paz-convivencia (Amstutz, Mazzarantani y Paillet, 2005; Girard y Kosh, 1997), así como también se destacan avances sobre la construcción de la cultura de Paz (Fisas, 2011) y, finalmente, algunos teóricos han abordado el campo de la educación para la Paz (Jares, 1991, 1995; Hicks, 1993; Lederach, 1984).

Perspectivas de investigación

El rastreo de literatura en fuentes especializadas mostró que la Paz no ha sido un tema de estudio de tal amplitud como lo ha sido la guerra y la violencia. No obstante, para el análisis de la diversidad de investigaciones fue necesario organizar las siguientes tendencias:

a. La Paz en el marco de la guerra y la violencia

Conviene señalar que gran parte de los estudios sobre la Paz se han planteado como oposición a la guerra o relacionados con ella (causas y consecuencias). Según Martínez (2004a; 2004b), las primeras reflexiones sobre la Paz se encuentran vinculadas a campos como la Polemología, la Conflictología o la reciente Violentología² ya que la guerra

¹ Desde la propuesta investigativa de Muñoz et al. (2005), la Paz se entiende como signo de bienestar, armonía, felicidad y como regulador de conflictos. Los autores afirman: “Entendemos que la Paz, con mayúscula, representa a todas las acciones humanas encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las personas, los grupos y la especie” (p. 13).

² La Polemología se ocupa del estudio científico de la guerra, es decir, sus formas, causas y efectos. Según Fisas (1987), su estudio se relaciona con una sociología de la guerra y su finalidad es la prevención de las acciones bélicas por medio de la concienciación del conflicto. La Conflictología o Resolución de Conflictos,

suponía la ausencia de Paz y esa era la vía para su definición, es decir se conceptualizó la Paz como oposición a la guerra o ausencia de ella.

Para Martínez (2004a), lo anterior supuso la construcción del paradigma de la Paz negativa³ el cual tuvo un marcado énfasis investigativo en la experiencia de la cultura romana. Sociedades etruscas, fenicias, cartagineses, griegas, etc., hicieron parte del imperio romano que construyó la trama geopolítica de la guerra y la Paz en el mediterráneo y gran parte del continente europeo. Su característica central fue la guerra para el establecimiento posterior de normas, leyes, reglamentos, tablas, etc., que en últimas sustentaron las relaciones y prácticas sociales de los ciudadanos romanos. No obstante, debe decirse que aun cuando las culturas clásicas eran pueblos que estaban en constantes luchas y guerras, eran sociedades con un alto sentido de la moral, de ello deriva el hecho de que existiera una deidad como Pax que representaba un sistema simbólico de equidad, tranquilidad y pacifismo, y la Pax romana como un sistema de guerra organizada para la seguridad del imperio.

Algunos estudios sobre la Paz en las culturas mediterráneas (Baquero, 1998; Galtung, 1985; Grocio, 1983; Harris, 1989; Muñoz, 1993, Molina, 1998; 1993; Pociña y García, 2013), establecen las formas de conflicto, violencia y guerra en las culturas clásicas como elementos endémicos en un contexto agresivo, y también como aspectos sistémicos para el desarrollo de las sociedades y el logro de formas de gobierno hegemónicas. En otras palabras, la guerra y violencia de los pueblos del mediterráneo como sistema de organización política ayudaron en la expansión y consolidación del imperialismo, pero también en las formas de Paz al interior de la sociedad. Visto de otra manera, se puede afirmar que la guerra se convierte en una forma de mediación para el alcance y disfrute de la Paz al interior de las fronteras del imperio.

es la ciencia encargada de estudiar el conflicto, sus conceptos, tipos, violencias o problemas (Vinyamata, 2004). Por su parte, la violentología es un campo de estudios que enfatiza en las causas de la violencia en Colombia. Su nacimiento se dio en la Comisión de Estudios sobre la violencia de la Universidad Nacional de Colombia en 1958.

³ El sociólogo Galtung (1969) propone la distinción entre Paz negativa y Paz positiva. La primera entendida como la ausencia de violencia y de guerra entre naciones y grupos raciales, y la segunda como la cooperación entre los seres humanos y la integración entre grupos para alcanzar el bienestar.

La idea de Paz negativa condujo a pensar no sólo en la ausencia de la guerra y la violencia, sino también en la imposibilidad de la existencia del conflicto, hecho que llevó a concebir la Paz como fenómeno pasivo. Esta falta de dinamismo restringió la comprensión del concepto a: a) un estado pacífico entre guerras (eirene griega), b) un aparato jurídico para la defensa de las naciones, y c) una herramienta (pactos) para mantener la unidad y el orden interior de las sociedades además de ser un mecanismo para la defensa contra toda forma de violencia y guerra.

Igualmente, esta concepción negativa de la Paz vinculada básicamente al orden y al control social fue heredada en Europa medieval. La Iglesia católica fue la institución con mayor poder para cruzar fronteras y servir como vehículo unificador entre Estados, como pacificadora de las tensiones entre los señores feudales y las autoridades eclesiásticas, entre ricos y pobres y para aplacar las tensiones y formas de rebelión entre las guerras bajo la imposición de la Pax Dei o Paz de Dios que legitimó en parte a las Cruzadas a fin convertir a los herejes e infieles e imponer la voluntad de la Iglesia (Muñoz y López, 2000).

b. La Paz como objeto de estudio

En esta tendencia se encuentran los estudios sobre la Paz que la abordan como disciplina científica, esto es, estudian las condiciones temporales y espaciales para que la Paz se lleve a cabo, aunque dándole un tratamiento como categoría analítica de investigación (González, 2014; Galtung, 2003a; López, 2004; Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005). Dicho de otra manera, la Paz no se estudia únicamente como resultado circunstancial de las guerras, sino que se asume como objetivo para la transformación de las relaciones sociales (internas o externas). En tal sentido, ésta se vuelve, por un lado, un punto de referencia teórico que da cuenta de las causas, consecuencias, características, historia, etc., y, por otro, un referente práctico que busca el establecimiento de medios para alcanzarla, además del seguimiento a experiencias de Paz en distintos países, acuerdos, pactos, entre otros.

Un hecho notorio en esta tendencia es la creación del Peace Research Institute (PRIO) en Oslo (Noruega) por Johan Galtung (1959) y la International Peace Research

Association (IPRA) en 1963 cuya propuesta central fue la distinción entre los discursos sobre Paz negativa como ausencia del conflicto y Paz positiva como el reconocimiento de toda forma de conflicto y alternativa para la comprensión de la violencia directa y estructural así como también las acciones para transformarlas (Martínez, 2004a, 2004b).

Asimismo, el estudio de la Paz como categoría analítica alude a que se vuelve un referente de investigación y comprensión por sí mismo (Eirenología), es decir, se priorizan las acciones, los discursos y las estrategias que permiten lograr la Paz antes que analizar las causas de distintos hechos violentos (Polemología). Para Enríquez del Árbol (2000), la Paz se asumió como factor determinante en la construcción de valores colectivos (confianza, respecto, cordialidad, etc.), que marcó el paso de un poder individualizado (época medieval) al poder institucionalizado como forma de soberanía del Estado sobre el territorio y la población. Lo anterior como consecuencia de que la época moderna constituyó un periodo revolucionario en Europa debido: a) al desarrollo comercial, b) los reajustes políticos y socio-económicos, c) los avances científicos, d) la aparición de la nueva clase social burguesa, e) el nuevo modo de producción capitalista (comercial), f) las guerras mundiales, g) las nuevas relaciones de mercado y la creación del Estado moderno, entre otros aspectos.

Conforme a lo anterior, los estudios investigativos sobre la Paz mostraron nuevas formas de ver el Derecho natural, el Derecho de Gentes y el Derecho Consuetudinario, que se convirtieron en garantes para resolver las pugnas sociales internas y especialmente externas (litigios internacionales) por vías de la negociación y las gestiones diplomáticas para la consolidación de alianzas y tratados⁴ que, en conjunto, ayudaron a estructurar la convivencia⁵ pacífica y a trazar los derroteros para la consolidación de la Paz positiva en el

⁴ A manera de ilustración se encuentran los Tratados entre Inglaterra y Borgoña de 1462, El Tratado de Friburgo entre Francia y Suiza de 1516, llamado “Paz perpetua” y El Tratado de Amberes 1609.

⁵ La convivencia fue entendida durante gran parte del siglo XX como principio de no agresión, respeto por la soberanía de las naciones y con ello su independencia en el contexto de las diversas guerras y las relaciones diplomáticas entre países. A finales del siglo XX e inicios del XXI, su significado se vuelve más local al estar relacionado con el comportamiento de los sujetos en distintos escenarios y por lo tanto se orienta más al reconocimiento recíproco de la condición y los derechos del otro como ser humano, al desarrollo de una perspectiva de justicia, inclusión y equidad en el cual la comunidad (y los individuos) viva en armonía para su desarrollo social, cultural, político, etc., (Berns y Fitzdulf, 2007).

marco de los valores y los Derechos Humanos a fin de dar satisfacción a las necesidades básicas y eliminar formas de dominación, exclusión y marginación producto de la violencia estructural (Enríquez del Árbol, 2000; Martínez, 2004b).

En este ámbito de los tratados, una de las acciones privilegiadas para evitar las tensiones entre Estados fue: la negociación. De acuerdo con las investigaciones Muñoz y López (2000), en los procesos de conflicto, la negociación surge como alternativa para optimizar los recursos. La negociación ha sido una estrategia esencial en todas las escalas de los conflictos, ya que ha permitido a los actores comprender las realidades de la guerra y la violencia y también establecer reglas para asegurar prácticas grupales de convivencia, cooperación y socialización. Tanto para Enríquez del Árbol (2000) como para Muñoz y López (2000), las interacciones entre grupos humanos ayudan en la co-construcción de objetivos y metas comunes para el logro de una vida pacífica. Así pues, las treguas (pactos, alianzas) son expresiones de las negociaciones para la regulación de cualquier conflicto y contribuyen a la formalización de la Paz en las sociedades posibilitando la interlocución, el diálogo y la reglamentación pacífica de las acciones de los sujetos.

c. Investigación sobre Paz y Derechos Humanos

La Paz ha estado tradicionalmente relacionada con los Derechos Humanos (DDHH) ya que éstos aparecen como las vías para alcanzarla. De acuerdo con los estudios de Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez (2005), la investigación para la Paz y los DDHH se han centrado en la búsqueda del bienestar humano y en el reconocimiento de su dignidad a partir de una orientación normativa⁶. Es decir, se ha buscado el cumplimiento de los DDHH en el ámbito de las políticas sociales y con ello, el establecimiento de las relaciones pacíficas entre los sujetos.

⁶ La orientación normativa en los estudios de Paz se caracteriza, según Fisas (1987), por su alto contenido de juicios de valor en distintos ámbitos de las investigaciones: conceptual, teórico o metodológico. Es propio de esta perspectiva la asociación de la Paz con valores como la cooperación, solidaridad, el diálogo, la fraternidad, valores morales, etc. Es claro que este tipo de orientación normativa se diferencia de una puramente instrumentalista en la cual la Paz se toma como un contenido, por ejemplo, de una cátedra o un contenido escolar o, de una científica, la cual busca contribuir a los debates para la reducción de la violencia y el orden público.

Para Muñoz, et al. (2005), el reconocimiento de la Paz y los DDHH ha estado ligado a tres fases distintas, aunque relacionadas entre sí: en primer lugar, la aparición de las relaciones pacíficas versus las relaciones de guerra en las culturas primitivas (desarrollo del lenguaje de la guerra y su correlato en los valores asociados a la Paz). Posteriormente, la aparición de los Estados y consolidación de relaciones internas externas, así como el desarrollo de los tratados como formas de mediación pacífica. Y finalmente, en tiempos posteriores a la Edad Media y Moderna europea, tanto la Paz como los DDHH fueron los horizontes bajo los cuales se desarrollaron las acciones de los Estados. Según Muñoz et al. (2005), “la Paz y los Derechos fueron guías de las acciones de las diversas entidades humanas, incluso los propios estados feudales, aristocráticos o modernos, como representantes del «bien común» los tuvieron siempre presentes. Hasta tal punto que podríamos decir que se convirtieron en ideologías e instrumentos del poder de los señores feudales o de las monarquías” (p. 16).

Si bien, Muñoz et al. (2005) proponen las fases mencionadas y, de manera especial, las dos primeras como consolidación de los estudios investigativos enfocados hacia la Paz y los DDHH, otros autores como Jiménez Bautista y Jiménez Aguilar (2014), al igual que Del Arenal (1987) y Raymond (1985) y Fisas (1987), coinciden en afirmar que los estudios sobre la Paz y los DDHH, como categorías de investigación social, surgieron luego de la Primera y Segunda Guerras Mundiales. Las tensiones raciales, la guerra, el holocausto y el sufrimiento, entre otras tragedias sufridas, permitieron a los seres humanos llevar a cabo, como lo expresa Pía Lara (2009), juicios reflexionantes en torno a las narrativas del dolor y la guerra para comprender el mal y construir espacios de aprendizaje y debates sobre el problema moral de los DDHH y la libertad.

Ahora bien, para los investigadores Muñoz et al. (2005), los DDHH han estado siempre vinculados, directa o indirectamente, a la Paz porque muchas de las acciones humanas se llevan a cabo en el marco no sólo de su ejercicio, sino también de la regulación de los mismos. Paz y DDHH son campos inseparables, la Paz implica el cumplimiento de Derechos y ambos materializan la búsqueda del bienestar humano. Los estudios

antropológicos, sociológicos, psicológicos, entre otros, permitieron el nacimiento de la Investigación para la Paz, inicialmente en Europa y luego en Estados Unidos.

No obstante, en América Latina la realidad muestra que, luego de investigar por muchos años las formas de violencia, las narrativas del dolor y muerte, marginación, sufrimiento, las técnicas y tecnologías para el combate, etc., se sabe más de guerra que de Paz. La sistemática violación de los DDHH y la consolidación de enunciados y lenguajes de la guerra⁷, por parte de los grupos armados y, en particular, por lo medios de comunicación, han ocasionado no sólo la naturalización de la violencia, sino también la pérdida de confianza en la democracia y en el Estado como garantes de su cumplimiento. Sin embargo, lo más preocupante, es la negación e invisibilización del conflicto bélico que se ha traducido en formas de silenciamiento o en expresiones, al decir de Pía Lara (2009), inefables, “no tengo palabras para contarlo”.

En resumen, la idea de Paz ha estado asociada con una serie de prácticas y valores que dieron pie para pensar la Paz como un ejercicio y un Derecho Universal, así como también como un campo de análisis y un objeto de estudio en las ciencias sociales e incluso de la filosofía del lenguaje que ha enunciado su dimensión ética, política y ha propuesto su comprensión por la vía de la argumentación y la deliberación públicas. Acciones como compartir, aprender, socializar o valores como la compasión, la amistad, la empatía suelen estar asociados a un estado de tranquilidad que forma parte de la vida de los seres humanos. En otras palabras, la vida cotidiana al interior de los grupos sociales ha estado acompañada de ciertas prácticas corporales simbólicas que han ritualizado el ejercicio de la Paz y los DDHH.

⁷ Se diferencia en esta afirmación, la dimensión del enunciado como unidad portadora de múltiples voces (Bajtín/Voloshinov, 2009), en este caso, de la guerra y la violencia (nos mataron, me amenazaron, fueron masacrados, víctimas, guerrillero, etc.); del lenguaje como forma de expresión corporal o simbólica (Aranguren, 2006; Maluf, 2002; Le Breton, 1995) (uso de uniformes, botas, pasamontañas, insignias, gorras, entre otros, o sus prácticas corporales: cuerpo entrenados, resistentes, uso de fuerza, empuñar armas, etc.).

d. La educación en Derechos Humanos en América Latina

En el caso de América Latina, a pesar de los distintos conflictos armados, dictaduras militares, guerras civiles, desigualdades, muertes, desapariciones, desplazamientos forzados, etc., propios de la región, los marcos interpretativos no se situaron sobre el tema de la Paz y menos aún sobre la Educación para la Paz. En cambio, de lo que sí se puede hablar es de una Educación en Derechos Humanos (EDH), cuyo nacimiento se sitúa en la primera mitad de la década de 1980 (Sacavino, 2012; Sacavino y Candau, 2014; Cabezudo, 2013, Magendzo, 2000; 2005), y que tiene en común, en todos los países latinoamericanos, una historia de desigualdades, subdesarrollo, esclavitud y exclusión que inicia desde el descubrimiento de América y transita hasta la era del capitalismo mundial (Rodino, Tosi, Tavares y Fernández, 2014; Tavares, 2013).

Magendzo (2000; 2005) ha mostrado que, si bien la EDH nació ligada al movimiento de la educación popular en Latinoamérica, como una forma de liberación, emancipación y de reivindicación de los pueblos oprimidos, con el paso del tiempo la lectura de la realidad muestra que su desarrollo y aplicación se han convertido en un paliativo que no logra dar respuesta ni afrontar los problemas del multiculturalismo en la región. La permanente violación de los DDHH en los distintos países deslegitima cualquier lenguaje y acción sobre justicia, equidad y democracia, y, por el contrario, incorpora experiencias hegemónicas en las cuales la permanente pugna por la palabra, la memoria y aún la historia (en los planos individual y colectivo) fragmenta las relaciones sociales abonando el terreno de la dominación y la desigualdad sociales.

De acuerdo con lo anterior, en Argentina, Chile, Brasil y Uruguay, la EDH se articuló a las luchas políticas, ciudadanas e intelectuales como ejercicio de reflexión política y pedagógica contra los gobiernos y las prácticas de represión cuyos elementos configurantes fueron las desapariciones, el exilio, la tortura sistemática, las persecuciones extrajudiciales, el exterminio. Para el investigador Magendzo (2000), existe una fuerte contradicción entre el discurso de los DDHH y la EDH ya que en que en los países del cono sur la escuela reprodujo los enunciados de los derechos, pero más en el nivel de conocimientos y habilidades y menos en el ámbito de las actitudes. Desde esta perspectiva

se evidencia una fuerte tensión entre el discurso normativo de las instituciones dispuesto en manuales de convivencia y reglamentos disciplinarios y las acciones que debieran acompañar una verdadera formación en DDHH. Si bien es cierto que, de manera particular, en Argentina y Chile la EDH se tradujo en acciones civiles (marchas, decretos, creación de espacios de la memoria), no es menos cierto que aún el tema de la violencia política acompaña la realidad latinoamericana lo que dificulta la construcción de escenarios de respeto e igualdad.

En el caso de Colombia, incluso con una historia de más de 50 años de guerra y once tratados de Paz iniciados desde 1981 hasta 2016, de manera paradójica, tampoco se ha constituido e institucionalizado una Educación para la Paz en los niveles de escolaridad primaria y secundaria que responda al contexto de guerra y violencia vividos. Tampoco se ha establecido una EDH que responda al carácter dinámico de los discursos y políticas sobre DDHH, memoria histórica y violencia estableciendo una relación dialógica entre pasado y presente (Rubio, 2013). La EDH, a pesar de que se instauró como política pública, no tuvo un rumbo claramente definido debido, en parte, a las siguientes razones: en primer lugar, en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)⁸ (2009), se establecen responsabilidades de aplicación de los DDHH en el marco de los estándares internacionales y normas nacionales que tienen que ver con la Constitución Política, la Ley General de Educación, Decreto reglamentario 1860 de 1994, el Código de infancia y la adolescencia, entre otros, hecho que sin duda en materia del discurso tiene una alta resonancia porque se estipulan responsabilidades que van desde la familia, pasando por la escuela y el Estado mismo. No obstante, aún como Estado Social de Derecho, las funciones reguladoras de la EDH no se cumplen, son deslegitimadas por los gobiernos de turno y de

⁸ El PLANEDH se asumió como una estrategia y una serie de lineamientos de carácter jurídico, ético, político y educativo, para la formación en DDHH desde el nivel preescolar hasta el universitario con miras a “incidir en los escenarios comunicativos, institucionales, culturales y pluriétnicos, así como en todos los espacios en los que se realizan, protegen y promueven los derechos humanos, tanto en lo local como en lo nacional” (PLANEDH, 2009, p. 10). El documento se publicó durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2009) y se articuló con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: “La Educación que queremos para el país que soñamos”.

manera constante se vulneran los derechos de la población más pobre (Quintero y Molano, 2010).

En segundo lugar, surge una diversidad narrativa y enunciativa en tanto aparecen discursos heterogéneos sobre: ciudadanía, DDHH, democracia, ética, formación política, convivencia, valores, educación ambiental, Cátedra de estudios Afrocolombianos, Paz, etc., que si bien están relacionados con los DDHH, cada uno tiene su especificidad y, por lo tanto, este tipo de discursos y sus enunciados, al ingresar a la escuela caen en el ámbito del asignaturismo curricular y pierden todo valor simbólico y performativo ligado precisamente a los DDHH. Y, en tercer lugar, se plantea la responsabilidad del Estado en la consecución y aplicación de políticas públicas o, mejor dicho, convertir el PLANEDH mismo en política pública de tal manera que se comprometan todas las instituciones en velar por su cumplimiento hecho que, como se ve en la realidad, no se cumple porque cada gobierno de turno tiene unas formas distintas de ver el tema en cuestión y plantean lineamientos de política que usan a conveniencia.

La problemática es mayor si se piensa en que los DDHH han transitado como conocimientos teóricos introducidos como tema en los libros escolares o en la realización de proyectos pedagógicos, trabajos en horas de clase, talleres, etc., asumiendo, de manera errónea, que con ello se reivindican y reestablecen los derechos violados de manera sistemática a grupos minoritarios o se transforma la escuela. Igualmente, no deja de ser cuestionante el hecho de que el discurso y los enunciados contruidos sobre los DDHH continúan con prácticas de disciplinamiento y un saber evaluado que borra todo sentido simbólico de lo que éstos significan en los planos colectivo e individual. Dicho de otra manera, la EDH en Colombia no existe más que como un tema subsidiario de las Ciencias Sociales cuyas prácticas y enunciados se circunscriben a saber cuáles son los derechos, sus principios, qué es democracias, clases de derechos, etc., desconociéndolos como un paradigma ético (Tavares, 2013) cuya responsabilidad de cumplimiento es parte del Estado, de la escuela y del sujeto mismo.

Por otro lado, el discurso empleado en el campo de la EDH tiene que ver con acciones de carácter normativo, esto es, las investigaciones propenden por dar indicaciones acerca de cómo trabajar el tema de los DDHH en la escuela, casi que a modo recetario (preguntas, respuestas, talleres, entre otros), sin embargo, no se reflexiona o por lo menos no se vislumbra cuál es la importancia que se le brinda al lenguaje y menos aún a su dimensión performativa en esas acciones de formación en DDHH, como tampoco lo que se persigue al enunciar los derechos en las aulas escolares, es decir, ¿se busca que haya aprendizaje enciclopédico sobre derechos o su enseñanza es un mecanismo para aprender a exigirlos? al parecer, prima más la primera estrategia.

Pese a la problemática mostrada, debe decirse que, en los países del cono sur, la EDH se desarrolló, con marcadas diferencias en cada uno de ellos, a causa de los distintos movimientos de protesta y voces contrahegemónicas, y particularmente, debido al movimiento llamado Educación Popular y/o Pedagogía de la Liberación propuesta por Paulo Freire (Cabezudo, 2013). Los lenguajes y las acciones educativas y pedagógicas situadas en los distintos contextos fueron vinculadas, en algunos casos, al campo de lo político como por ejemplo en Argentina, Chile y Brasil (Muñoz y Rodríguez, 2015) y, en otros, tuvo un marcado acento en la formación para la ciudadanía, la democracia y la convivencia, como ocurrió en Colombia (Herrera, 2008; Quintero, 2008, 2012; Quintero y Ruiz, 2004, Ruiz y Chau, 2005, Arias, 2010; Torres y Pinilla, 2005).

No obstante, debe evitar pensarse este tipo de formación únicamente como parte de la EDH ya que como lo menciona Echeverri y Zuluaga (2012), la historia de la educación en Colombia, como instrucción pública, ha venido debatiendo el tema de la formación ciudadana desde 1819, tiempo en el que ya se inculcaba la formación política e ideológica, junto con principios de urbanidad y moral con un marcado sesgo de género: a los hombres se le formaba para la ciudadanía y el ejercicio militar (enunciados acerca del deber y la guerra) como vía para la vida política, en tanto que a la mujer se le brindaba conocimiento básico y artesanal: lectura, escritura, religión y oficios (bordar y coser). En otras palabras, antes de hablar de una EDH en el país, la historia muestra una educación para la ciudadanía

anclada en prácticas discursivas bajo símbolos de unidad nacional: la soberanía, la patria, el territorio, la independencia, etc.

e. Trayectorias para el surgimiento de la Educación para la Paz

Esta tendencia incorpora las investigaciones de Jares (1991), quien firma que la Educación para la Paz, como campo de estudio surgió, en el contexto europeo, en el seno de la disciplina denominada Investigación para la Paz (IP). Sus desarrollos estuvieron vinculados a las actividades llevadas a cabo por la International Peace Research Association (IPRA)⁹ y, de manera particular, por el organismo Peace Education Commission (PEC) reconocido por la UNESCO y desde el cual se coordinaron conferencias, cursos, charlas, desarrollo de material pedagógico, etc., a fin de buscar la cooperación internacional para facilitar el trabajo educativo que permitiera reflexionar y hacer resistencia a los peligros de la guerra. Debe señalarse que estos organismos contaron, inicialmente, con las ideas propuestas por los pedagogos que impulsaron la Escuela Nueva y, de manera posterior, se destacó la influencia de las ideas de Paulo Freire en temas relacionados con la desigualdad, la opresión, miseria, explotación, autoritarismo, pobreza, etc., es decir, ciertos mecanismos que impiden el desarrollo y el bienestar de la población, lo cual fue llamado por Galtung (2003b), violencia estructural.

Prácticas educativas humanistas para la construcción de la Paz.

De acuerdo con Cruz (2008), durante el Renacimiento, con la ruptura entre la iglesia católica y la protestante (s. XVI), y como consecuencia de las guerras religiosas, empezaron a incubarse nuevos proyectos educativos que sentarían las bases para el nacimiento de la

⁹ La asociación Internacional de Investigación de Paz (IPRA) ha trabajado de manera interdisciplinar desde 1964 y tiene como objetivo la consolidación de investigaciones en torno a las causas y la prevención del conflicto, la exploración de alternativas en la prevención de la violencia y la búsqueda de la Paz y la seguridad en el mundo. Por su parte, la Comisión de Educación para la Paz (PEC) es un organismo en el cual se discuten y dan a conocer las investigaciones realizadas en el campo de la Educación para la Paz en sus múltiples formas: Derechos Humanos, Paz y conflicto, Educación, Paz y Desarrollo Humano, etc., las cuales se difunden a través del *Journal of Peace Education*.

Educación para la Paz en occidente. Habría que decir que dicha ruptura supuso el tránsito hacia la consecución de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) con aportes del Humanismo, de manera especial en tres aspectos que caracterizan el lenguaje de los derechos: a) el deseo de libertad individual frente a una estructura de clases sociales establecida, b) la búsqueda de autonomía (en la esfera pública y privada) de cara al poder, la obligación y la autoridad imperantes y c) la exaltación del individuo.

Los principios de amor, fraternidad y el seguimiento de valores morales consolidaron acciones en relación con la justicia y la reconciliación como caminos para la construcción de prácticas educativas de carácter religioso, aunque con marcado sentido ético que fundamentaron la construcción de la Educación para la Paz, inicialmente en Europa y posteriormente en EEUU. Sin embargo, pese a que el Humanismo luchó contra toda forma de violencia mediante las enseñanzas del mensaje evangélico, se evidencian prácticas educativas en virtudes con enfoque religioso más que con énfasis en la Educación para la Paz.

Los aportes educativos para la construcción de la Escuela Nueva y con ella, la Educación para la Paz, tuvieron como antecedente el pensamiento humanista del siglo XVII desarrollado por Comenio¹⁰ (Aguirre, 1993; Lopes, 1984; Jares, 1991; German, Abrate, Juri y Sappia, 2011). Este pedagogo abogó por una ciencia universal para la educación de todos en favor de velar por el bien común, la equidad, el pacifismo y la universalidad

¹⁰ Comenio (1592-1670) vivió en una época de guerra en Europa: La guerra de los Treinta años (Wilson, 2018), caracterizada por enfrentamientos entre católicos y protestantes lo que condujo a pugnas sangrientas de carácter ideológico, político, económico y religioso, al igual que la devastación de Europa por violencia, pestes y hambrunas. Pertenecía a la iglesia protestante y, junto con su familia, fue perseguido y por orden de la Santa Inquisición fueron quemados gran parte de sus manuscritos. Presenció la ejecución de muchos líderes y a raíz del contexto bélico en el que vivió, promulgó ideas de justicia, paz, respeto, educación para todos (Gómez, 2013; UNESCO, 1957, Martínez-Salanova, s.f.). Para Comenio la idea de Paz estaba sustentada en una perspectiva teológica y así entendida tendría que ver con la virtud y el valor moral a la vida, la pacificación como camino hacia sabiduría, la verdad, el amor al prójimo, la felicidad y como un mandamiento de orden superior. Perspectiva claramente distinta a la de Kant para quien la Paz se sustenta en una óptica filosófica y cuyo valor radica en el respeto a la vida como imperativo categórico. Así entonces, la Paz para Comenio, era un valor que debía ser protegido por un tribunal internacional para evitar la guerra y las confrontaciones bélicas.

(Pansofía). Asimismo, formuló el principio de igualdad encaminado a promover el acceso de todos a la escuela pública a fin de garantizar el aprendizaje de la cultura.

El lenguaje orientado a la búsqueda de la Paz, propuesto por Comenio, se caracterizó por un sentido de religiosidad en el cual la ayuda mutua entre los seres humanos resulta fundamental para construir lazos de amor y hermandad entre grupos sociales (Kosik, 1993). La educación pacífica puede y debe comenzar desde la infancia, según el pedagogo Comenio, etapa en la cual se deben inculcar ideas de cooperación, de amor, respeto, entre otros valores, no sólo por medio de la palabra sino en asociación con cosas y ejemplos (imágenes y/o acciones). Esta educación se opone a los castigos corporales, como formas de adoctrinamiento, ya que éstos, reforzados con palabras soeces, fortalecen formas de violencia inscritas no sólo en el cuerpo del sujeto sino también en la forma como el niño percibe el mundo. La educación sensorial, moral y fraterna fueron claves en el pensamiento comeniano al igual que la educación ética orientada hacia lo bueno, lo armonioso y lo bello ya que, este tipo de educación construye conciencias libres y sin violencia: “Tanto en la educación, como en otras tareas, se trata de conducir a los hombres de lo conocido a lo desconocido y conducir lo mismo que Educar significa emplear medios pacíficos, jamás violentos” (Comenio, Citado por Rebeca, 1957, p. 15).

Otros aspectos orientados hacia la ayuda mutua, el trabajo, el respeto por la naturaleza, el servicio a los demás, la libertad y el desarrollo, la eliminación del castigo físico, la educación en valores como un bien cultural, la importancia del niño en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación cuerpo y experiencias educativas, entre otros aportes, fueron fundamentales para abrir paso a lo que posteriormente se llamaría la Escuela Nueva y, con ella, se da el nacimiento de propuestas para el desarrollo de la Educación para la Paz en occidente.

Nacimiento y aportes de la Escuela Nueva

En la revisión del estado del arte concerniente a la Escuela Nueva y sus aportes a la educación para la Paz, las investigaciones de Jares (1991), Ospina (2015), Caiceo (2005),

Herrero (2003), Abrego (2009), Cruz (2008), Narváez (2006), Ríos (2012) y Ribotta (2011), muestran que las acciones pedagógicas de renovación conocida como Escuela Nueva, (Educación Nueva, Escuela Activa), fueron importantes para consolidar prácticas y saberes que permitieran pensar en la educación como vía para alcanzar la Paz, no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella. Este movimiento surgió a finales del siglo XIX en Europa y EEUU y se consolidó durante el todo el siglo XX. Sus bases fundamentales, con marcadas diferencias y acentuaciones tanto en Europa y EEUU como en Latinoamérica fueron: la educación moral, la religiosa, la Educación en Derechos Humanos y la educación para la Paz.

Conforme a lo expuesto, las investigaciones mencionadas coinciden en afirmar que luego de los efectos de la I Guerra Mundial (pérdida de vidas, patrimonio cultural, bienes históricos y culturales, afectación al medio, violencia, etc.), surgió un movimiento de pensadores que vio la necesidad de trabajar para que la educación contribuyera a pacificar las guerras y acabar con las tensiones y hostilidades entre pueblos a fin de construir prácticas de Paz entre los sujetos y las naciones en clara oposición al modelo educativo tradicional. Esto es, eliminar los castigos físicos de la escuela, inculcar formas de respeto y cooperación, enfatizar en el trabajo colectivo, fomentar la tolerancia, etc.

De acuerdo con la postura de Jares (1991), Herrero (2012), Abrego (2009), Narváez (2006), Ríos (2012) y Ribotta (2011), la Escuela Nueva puede considerársele como campo discursivo heterogéneo en el cual confluyeron aportes teóricos y prácticas educativas diversas con nuevas maneras de pensar y enunciar la educación y constituyeron una concepción pedagógica renovada y crítica de los sistemas educativos tradicionales. Sin embargo, no todas las propuestas educativas de la Escuela Nueva estuvieron encaminadas de manera explícita al ámbito de la educación para la Paz sino más bien a prácticas educativas alusivas a ella (cooperativismo, trabajo en equipo, democracia, DDHH). Habría que decir que, del grupo de pedagogos que conformaron este movimiento, fue Montessori la más asidua defensora de la Paz y a quien se le reconoce por establecer nexos entre la educación y la Paz como acciones prácticas para construir un mundo distinto a la guerra: “La educación constructiva para la paz no se debe limitar a la enseñanza en las escuelas. Es

una tarea que requiere esfuerzos de toda la humanidad. Su objetivo debe ser reformar a la humanidad para permitir el desarrollo interior de la personalidad humana y para crear una visión más consciente de la misión del género humano y las condiciones actuales de la vida social” (Montessori, 1949, p. 16).

Los asuntos de la Paz en la Escuela Nueva

La Escuela Nueva, según Jares (1991), supuso el nacimiento de la Educación para la Paz a comienzos del siglo XX, por lo menos en el contexto europeo. Las nuevas teorías de base pedagógica, psicológica y filosóficas sirvieron para la toma de conciencia acerca de la importancia de la Paz frente al problema de la guerra social de la época y para que las funciones de la escuela mostraran y reflexionaran sobre la realidad bélica que vivía el mundo (educación internacionalista). Como afirma Ospina (2015), esta tarea fue tan importante que “logró el reconocimiento de la sociedad de la posguerra quien depositó en la infancia y en la escuela de manera casi mesiánica la esperanza de evitar guerras y confrontaciones futuras, como también la idea de construir un mundo fraterno y de relaciones solidarias” (p. 38).

Este panorama de la Educación para la Paz se sustentó en dos perspectivas: en primer lugar, se reconocieron los aportes de Dewey acerca de que el proceso educativo se constituye como una experiencia que tiene dos objetivos: a) formar al individuo para establecer proyectos sociales comunes y justos y b) establecer la relación entre educación y democracia dentro y fuera de las aulas escolares. En segundo lugar, de manera paradójica, los estudios de Montessori mostraron que la educación y las mismas instituciones educativas podían ejercer formas de violencia directa contra la infancia ya que algunos métodos de enseñanza transmitían el conocimiento de manera conductual. Por lo anterior, desarrolló e implementó un método propio (Método Montessori) en el cual el niño era protagonista activo de su aprendizaje. Para Montessori era esencial evitar la guerra que afectaba a la población y se debía dar respuesta a los conflictos de manera pacífica entre naciones (Ospina, 2015).

En relación con el campo de la Educación para la Paz, Jares (1991) y ACODESI (2003) indican que el desarrollo de las ideas de María Montessori sobre la formación cívica, lo político, la guerra y la Paz, la organización y estructura social, así como la vida espiritual, fueron una visión innovadora para la educación de la época. Para Montessori (1949) “El aspecto positivo de la paz yace en la reestructuración de la sociedad humana sobre una base científica. La paz social y la armonía solo pueden tener un cimiento: el hombre mismo” (p.8). Lo anterior supone el papel activo del sujeto en su proceso educativo y en la manera como construye relaciones con los otros para organizarse social y culturalmente. Otras ideas al respecto del papel de Montessori en la Educación para la Paz fueron: el carácter integral de la educación, la reflexión y el análisis de la Paz no sólo como fin sino también como medio para la pacificación y armonía sociales. Asimismo, educar a las nuevas generaciones en valores y cívica para evitar las guerras futuras, construir una Ciencia para la Paz a partir de una reflexión pedagógica y humanista, entre otros aspectos (ACODESI, 2003).

Sin lugar a dudas, los aportes de la Escuela Nueva en relación con el reconocimiento y respeto y la libertad de los niños, de la concepción de la educación como proceso social e individual, del aprendizaje y su relación con el entorno social, la implementación de la recreación como forma educativa, las prácticas religiosas para el desarrollo de valores, el trabajo en grupo, la eliminación del castigo físico como forma de disciplina y castigo, etc., contribuyeron a pensar la Educación como una forma de convivir y la escuela como escenario social y cultural (Narváez, 2006). Puede decirse que, en conjunto, estos aportes brindaron (y brindan) nuevos lenguajes y formas de comprensión para la relación educación – Paz.

Finalmente, según Jares (1995) y ACODESI (2003), lo que permitió el avance de la Educación para la Paz (en Europa y EEUU) en el marco de la II Guerra Mundial fue: a) el nacimiento de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que surgió de la Sociedad de Naciones. b) El surgimiento de La Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), como un organismo de la ONU especializado en la educación y cuya postura teórica central fue la no violencia de Gandhi en afinidad a los postulados de Montessori, y c) la Investigación para la Paz que surgió en el siglo XX como consecuencia de las

reflexiones publicadas en la revista *Journal of Conflict Resolution* (1957), los trabajos de la fundación del *Center Research on Conflict Resolution* en Michigan (EEUU), los estudios del Departamento de Investigación Social de Oslo (1959) dirigido por Johan Galtung y el establecimiento de la *Peace Education Commission* (PEC) para los asuntos relacionados con la educación (Ospina, 2010).

La Escuela Nueva en el contexto Latinoamericano ¿Otro modelo impuesto?

De manera particular, en la región Latinoamericana, según los estudios de Giraldo y Serna (2016), la Escuela Nueva, o mejor conocida como Escuela Activa o Pedagogía Activa, tuvo diversos matices que sirvieron como estrategia para la construcción de nuevas prácticas educativas. En gran parte de los países la Escuela Activa impulsó la transformación de las prácticas educativas: formas de enseñanza-aprendizaje, procesos evaluativos, didácticas y hasta las políticas educativas (Ríos, 2012). No obstante, como lo sostiene Bovet (1998 citado por Jares, 1995), la Escuela Nueva prestó especial atención a la educación para el desarrollo de las dimensiones moral, social y religiosa. Éstas, si bien aportaron elementos valiosos para pensar en prácticas educativas pacíficas desde la mirada de los valores, no encontraron proyección para la formulación de políticas públicas hacia la construcción de la Educación para la Paz, no sólo en el contexto latinoamericano sino, y de manera particular, en Colombia con una larga historia de violencia social.

En el caso de Brasil, (Escola Nova) su desarrollo se logró después de 1930 gracias a la publicación del Manifiesto de los pioneros de la Educación Nueva en la cual se defendió la educación pública, laica y gratuita impulsada por Anísio Teixeira bajo su ideal de una educación integral para todos (Giraldo y Serna, 2016). En Venezuela, el pensamiento de Luis Beltrán Prieto abogó por la Escuela Activa para la construcción de un espíritu democrático de cara a los modelos autocráticos tradicionales. Apoyado en el pensamiento de Dewey cimentó la idea de precisar las necesidades e intereses de los niños de acuerdo con la vida social, cultural y económica del país (Narváez, 2006).

Para Cucuzza (2017), el desarrollo de la Escuela Nueva en Argentina tuvo un enfoque más de carácter rural. La influencia de Decroly estuvo centrada en la organización de la escuela clasificando a los egresados de las escuelas normales (católicos, laicos, democráticos, socialistas) así como en el cultivo de las nociones de libertad y responsabilidad. En países como Costa Rica, Chile y Ecuador, según los estudios de Giraldo y Serna (2016) y Caiceo, (2005), la Escuela Nueva se orientó hacia el aprendizaje de técnicas de producción rural, formación democrática y orientación didáctica escolar.

En Colombia, las prácticas de formación del modelo de Escuela Nueva iniciaron en la primera mitad del siglo XX con la apertura de la escuela unitaria en zona rural de Norte de Santander y con la fundación del Gimnasio Moderno en Bogotá. La adopción de la Escuela Nueva en el país supuso el ingreso a la modernidad de la educación (Herrera, 1999) encaminada hacia la formación en democracia y ciudadanía. Los centros de interés propuestos por Decroly se convirtieron en la más clara muestra de respeto por los procesos de aprendizaje de los niños enfatizando en el trabajo en grupo para fortalecer las relaciones sociales. Sin lugar a duda, el pensamiento de Dewey, según Ríos (2012) marcó un cambio radical en la escuela colombiana gracias a su concepción de relativismo cultural que enfatizó en los intereses sociales de los infantes y las problemáticas sociales y culturales en las cuales se desenvolvían. Su criterio democrático y el ideal educativo en la formación de hábitos de tolerancia, respeto, equidad, participación, fortalecieron una nueva mirada sobre la educación y, la construcción de prácticas para la formación cívica, la democracia y la convivencia pacífica en la escuela, aunque sin un tratamiento específico sobre el tema de la Paz.

Si bien la Escuela Activa brindó elementos pedagógicos para cambiar las prácticas de formación por medio del respeto, los valores y la democracia, para el investigador Gómez (2013), el modelo de Escuela Nueva o Activa y la disciplina Investigación para la Paz surgieron en contextos europeos y anglosajones y, por tanto, no fueron (ni pueden ser) adaptados a la realidad de América Latina que se caracteriza por la permanente vulneración de los DDHH, sistemas políticos y económicos excluyentes, violencia organizada,

dictaduras militares, etc. Dicho de otra manera, la Educación para la Paz en el contexto latinoamericano es una materia pendiente y un campo que debe ser investigado.

En consecuencia, los referentes para pensar la Educación para la Paz, según el propio investigador Gómez (2013), son la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación de Freire ambas encaminadas a disminuir la violencia estructural y cultural, así como también al reconocimiento de los DDHH. Para el investigador Gómez (2013), parte de la violencia vivida en la región obedece a la imposición de los sistemas educativos tradicionales, incluyendo el modelo de Escuela Activa, que han perpetuado formas de dominación bien sea para ampliar su perspectiva por medio de contenidos bancarios, metodologías, dispositivos de control corporal, o bien para instalar nuevos saberes hegemónicos.

La educación popular junto con la pedagogía de la liberación son producto del contexto latinoamericano y su desarrollo teórico ha fomentado la humanización de los procesos de formación estableciendo rupturas entre el sistema opresor y las estructuras de inequidad y exclusión social (aspectos importantes para pensar en una formación pacífica). Se necesita una transformación en la manera como, tradicionalmente, se concibe la educación para proponerla como una práctica abierta, dialógica, activa y crítica (Freire, 1999 citado por Gómez, 2013). La educación popular como movimiento pedagógico y filosófico ha permitido establecer posiciones políticas e ideológicas sobre las maneras de educar y ha sido núcleo de movimientos sociales en pro de la democratización de la educación, apropiación de la historia de los países de la región, participación ciudadana y respeto por los DDHH, características esenciales para construir una teoría educativa para la Paz pensada en y para América Latina.

f. Tendencias de Formación en Colombia: Un silencio histórico con la Educación para la Paz

Los aportes mostrados de la Escuela Nueva consolidaron en Colombia diversas tendencias en la formación en ámbitos como la ciudadanía, la democracia y la convivencia, pero, de manera paradójica, no en el campo de la Paz a pesar de su historia marcada por la

guerra y la violencia. En tal sentido, los estudios de Herrera (2008), Cortés, 2012; Quintero (2004; 2008; 2012), Quintero y Ruiz, 2004; Ruiz y Chaux (2005), Arias (2010), Torres y Pinilla (2005), muestran las tendencias formativas sobre ciudadanía en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI las cuales han pasado por diversas acepciones tales como: educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, formación ciudadana.

Una primera tendencia mostrada por los investigadores es la instrucción cívica cuya característica central fue el papel de la iglesia en la educación. Este tipo de formación correspondió con los primeros años de la República y atendió a referentes de urbanidad, civilidad, sociabilidad, educación moral (formación de valores) (Herrera, 2008). Los enunciados prevalecientes aluden a lo que Lechner (1999) llamó la ciudadanía civil con un marcado rol homogeneizante: enseñanza de la lengua, escritura, aprendizaje de valores, religión, la ritualización escolar, el disciplinamiento de los cuerpos), etc., en contraposición a la ciudadanía política que busca la participación de cada sujeto en la esfera pública. La segunda tendencia transcurre en la década del 30, unificándose los contenidos de geografía, historia e instrucción cívica (Estudios Sociales) como saberes para la formación ciudadana. Los contenidos se relacionaron con la organización y funcionamiento del Estado, los derechos y deberes de los ciudadanos, los imaginarios sociales (sobre las conquistas territoriales).

Una tercera tendencia se da en las décadas de los 80 y 90 con la acentuación de los procesos de globalización y la integración curricular del área de Ciencias Sociales, la creación del programa de educación para la Democracia, la paz y la vida social, la Cátedra Bolivariana y la Cátedra de hispanidad, a fin de enfrentar el desdibujamiento de la idea de nación (Cortés, 2012). En el caso de la segunda tendencia los puntos álgidos que quizá impidieron pensar en la educación para la Paz se dieron por dos vías. La primera, tuvo que ver con la reforma constitucional de 1936 que impulsó la libertad de enseñanza razón por la cual habría una pugna constante entre Iglesia y Estado en tanto el sistema privado y público estipularon qué enseñar y cómo hacerlo. La segunda, estuvo ligada al marcado énfasis en la formación para la democracia antes que para pensar los asuntos de Paz. Si bien se prohibió

toda forma de discriminación por raza, religión o clase social en las instituciones escolares, estas acciones no desaparecieron de la formación y, por el contrario, fueron incubando nuevas formas simbólicas de violencia.

Esta última tendencia estuvo marcada por la carta constitucional de 1991 en la cual se estableció obligatoriedad en el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. La inclusión de las minorías, políticas, étnicas religiosas, de género, el fomento de las prácticas democráticas, el aprendizaje de los valores y la participación ciudadana, el enfoque de género y equidad, la creación del Proyecto de Coeducación (conciencia de la discriminación de género). En este contexto surge la Ley 115 de 1994 que se alineó al propósito de “consolidar una cultura política democrática como eje de las políticas públicas” (Herrera, 2008, p. 9) para la cohesión social. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide los Lineamientos Curriculares para las áreas básicas Constitución Política, Democracia, Ética y la cátedra de Afrocolombianidad (Herrera, 2008; Arias, 2010; Cortés, 2012) aunque también con un marcado vacío en asuntos de Educación para la Paz.

Una cuarta tendencia se relaciona con prácticas políticas y sociales en contextos específicos. En esta tendencia el eje central es la noción de comunidad-territorio (barrial, local, o de ciudad) a fin de desarrollar capacidades de colaboración comunitaria en aras de la convivencia pacífica y la conciencia cívica ciudadana (Cortés, 2012). Los temas de identidad, diversidad, espacios de formación (escuelas, familias, ciudad), prácticas de socialización y ciudadanización, experiencia social, libertad, movilización social, autonomía, diálogo, conflicto, etc., así como la creación de informes en relación con la historia de guerra del país brindaron elementos para construir la memoria histórica como parte de la formación.

Para el siglo XXI, los temas relacionados con formación incluyen en su agenda: la ciudadanía democrática, la participación, el desarrollo de valores de justicia, equidad, pluralismo, integración, solidaridad, convivencia, inclusión social, víctimas, conflicto armado, seguridad, inclusión de minorías, la diversidad, tolerancia, respeto, la interculturalidad, competencias ciudadanas. Se establecen igualmente, programas para la

formación política. Vale decir que se postularon políticas públicas para comprender la historia de violencia del país y la memoria colectiva de manos del Centro Nacional de Memoria Histórica; organismos como la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y la conformación de una Comisión de Verdad y Reconciliación plantean derroteros para pensar la Paz como eje de formación en el país.

En este contexto, El Gobierno nacional junto con el MEN, impulsaron Ley 1732 de 2015, relacionado con la implementación de la Cátedra de La Paz, en todos los establecimientos educativos y niveles (preescolar, básica y media) tanto en el sector oficial como el privado. No obstante, Si bien se establece en el decreto la inclusión obligatoria de la cátedra como parte del pensum académico, no hay claridad acerca de cómo llevarla a cabo en las instituciones por cuanto, de manera indistinta, se habla de asignatura, cátedra o materia la cual debe adaptarse a las circunstancias académicas de los colegios. El objetivo de la cátedra es "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Ley 1732-2015). Igualmente, se menciona su articulación con áreas como: ética y valores humanos, geografía, constitución política y democracia, ciencias sociales, historia, ciencias naturales y educación ambiental y su complementariedad para el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Víctimas (MEN, 2015).

Parte de las problemáticas que tienen las tendencias presentadas se sitúan en quién y cómo se formulan las políticas educativas que luego son traducidas en los currículos escolares. En tal sentido, las problemáticas respecto a la violencia permanente que han vivido y viven aún los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas reposa en el hecho de que históricamente se les ha desconocido como comunidades, como alteridades, que han construido una historia particular, es decir, se ha practicado sistemáticamente una política de exclusión aun cuando existe normatividad que debiera reconocerlas (decreto 1122 de 1998 acerca estudios Afrocolombianos, el Decreto 804 de 1995 y la Ley 115 de 1994 que reconocen la educación en grupos étnicos o etnoeducación, entre otras).

Los estudios decoloniales, han puesto énfasis en la importancia de reconocer la realidad multicultural, multiétnica y multilingüe de los países latinoamericanos, contemplando de fondo los problemas de violencia y guerra que han vivido, interpelando el sentido de redimensionar las formas de educación impuestas por las políticas neoliberales en la región para consolidar relaciones pacíficas entre los pueblos. En estos estudios se arguye que los enfoques de paz negativa, paz positiva y paz imperfecta no dan cuenta de las problemáticas de violencia de los países del cono sur y, si bien no desconocen sus aportes, proponen el desarrollo de una Paz Integral Duradera y Estable que atienda particularidades y no generalidades. “Conocer e investigar muestras realidades desde la perspectiva de la paz integral, se propone desarrollar el conocimiento teórico, analítico y metodológico de la paz, la interculturalidad y la democracia en contextos de violencia estructural, física cultural, ambiental y simbólica existente en América Latina, donde los Estados dejaron de ser nacionales incluso en el discurso, y sobreviven en el sistema mundo capitalista moderno/colonial al servicio de la expresas transnacionales” (Sandoval, 2016, p. 8).

Los dispositivos de poder de las instituciones del Estado que han operado (y operan) en la educación, han formulado (y continúan haciéndolo) lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse, por lo tanto, no es de extrañar que un país como Colombia, con más de 50 años de guerra y con gobiernos que la han desconocido con todo tipo de estrategias discursivas en la esfera pública, no haya cimentado históricamente una política educativa para la Paz para deconstruir la violencia estructural, simbólica y cultural y en su reemplazo han formulado una educación ética, ciudadana y de Derechos Humanos para rechazarla y hasta compensarla.

El panorama resulta aún más preocupante toda vez que, apenas en 2011 luego de la promulgación de la Ley de Víctimas (ley 1448) se establecen enunciados y se exigen acciones pedagógicas al respecto de la historia del conflicto armado, pero sólo por vía de los DDHH y no de la Paz: “el Ministerio de Educación Nacional fomentará proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio de los derechos, desarrollen competencias científico-sociales en los niños y niñas” (Ley 1448, 2011, p. 67). En 2015 se promulga la Cátedra de la Paz (Ley 1732) pero las tendencias históricas de formación, ya mostradas, continuaron

en el país, es decir, en clave de DDHH, ciudadanía y resolución de conflictos, sin un tratamiento riguroso a partir de los actores de la violencia (víctimas ni victimarios). Las cartillas que surgieron del MEN para la implementación de la Cátedra de Paz, (Chaux y Velásquez, 2016), brindaron estrategias y secuencias didácticas para la resolución del conflicto pero no así para un tratamiento detallado o un debate alturado sobre tema de las disputas de la memoria o el pasado bélico del país como se estipula en el Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición Decreto 588 y el Acuerdo Final (2016) en los cuales se expone la inclusión del tema en el pensum académico.

Así entonces, puede decirse que sólo hasta 2016 se empieza a reconocer la memoria del conflicto armado en Colombia en el currículo escolar. Sin embargo, el tema se elude en las Competencias Ciudadanas (2004) y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en los cuales apenas se esbozan enunciados sobre ella, pero no para su reflexión sino como mecanismo para hablar de la democracia, quizá por ello apenas aparecen los enunciados: memoria, guerra y conflicto armado, entre paréntesis (Sánchez, 2017). De acuerdo con este horizonte resulta imperativo desarrollar la presente investigación para la construcción del campo de la Educación para la Paz en Colombia en el marco de su historia de violencias y también de las diversas iniciativas pedagógicas como formas de empoderamiento pacifistas en las distintas regiones del país a fin de reconocer la existencia del conflicto armado y su correlato de Paz en Colombia.

Metodología

El estado del arte presentado corresponde con la búsqueda y el análisis sistemático de investigaciones tanto del contexto europeo como latinoamericano. Los diversos estudios visibilizaron diferentes temáticas en respuesta a los asuntos de Paz y Educación para la Paz los cuales permitieron su organización en tendencias de acuerdo con sus desarrollos conceptuales.

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló a partir de dos momentos: el primero de carácter heurístico, permitió la indagación en distintas fuentes sobre el tema de EP, esto llevó a categorizar a) Investigaciones sobre asuntos de Paz, b) Investigaciones sobre educación y Paz, y c) Investigaciones sobre guerra y Paz.

La lectura de fuentes, la identificación de ideas centrales sobre las categorías propuestas y los Resúmenes Analíticos Especializados (RAE), abrieron paso al segundo momento: el proceso hermenéutico. En esta etapa el ejercicio central fue la interpretación de la información, así como el cotejo de fuentes para establecer características afines a las categorías enunciadas. La selección del corpus estuvo guiada por las categorías, pero también por las mismas fuentes referenciadas al interior de los documentos, es decir, que, si bien aparece un número determinado de fuentes bibliográfica, la lectura abarcó mucho más material para la comprensión del tema de la educación para la Paz y la manera como ha sido su desarrollo.

Las fases para el desarrollo del Estado del Arte fueron en su orden: a) búsqueda de títulos relacionados con el tema de Paz, b) lectura de resúmenes para determinar las fuentes más cercanas al tema en cuestión, c) lectura de los documentos completos aplicando estrategias como subrayado de ideas, síntesis, RAE, fichas de lectura.

Corpus

El desarrollo del estado del arte contempló la revisión sistemática de 114 estudios entre artículos de investigación, tesis doctorales, libros y capítulos de libros.

Instrumentos y procedimiento

Para la sistematización de información se hizo acopio de gestores de búsqueda y referencias Mendeley, ProQuest y Endnote, así como bases de datos: Scopus, ScienceDirect, Jstor, Education Source, entre otros, para luego elaborar Resúmenes

Analíticos Especializados (RAE). El criterio establecido para la búsqueda no sólo tuvo en cuenta revistas indexadas sino material bibliográfico previsto en libros y artículos.

Conclusiones

La consolidación del concepto de Paz hizo parte central de las relaciones sociales, en particular de la cultura romana, y desde ese contexto se le atribuyeron acciones y expresiones de respeto, vitalidad, cooperación, armonía, solidaridad, bonanza personal y colectiva, salud, alegría, pacifismo, bondad, esperanza, justicia, equidad, etc.

El aporte de la Escuela Nueva en la consolidación de prácticas educativas para la Paz permitió conocer la importancia de nuevas didácticas para el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje, la experimentación, observación, el contacto con la naturaleza, los centros de interés (que en la actualidad se desarrollan con el mismo nombre en las escuelas producto del programa 40x40 o centros de interés, para la implementación de la jornada única). Sin embargo, a pesar de que se mencionan las bondades de la Escuela Nueva (aprendizajes contextualizados, recreación educativa, comprensión de la influencia social y cultural en el aprendizaje, formación en valores, diversidad, respeto, etc.,) (Narváez, 2006), las investigaciones no muestran la manera concreta como se vincularon estos aspectos a las prácticas de formación y la cultura de Paz.

Si bien se habla en algunas investigaciones acerca de la Educación para la Paz, no hay claridad acerca de qué se comprende por este concepto, esto es, ¿conciene a un proyecto de carácter multidisciplinario?, ¿a unas prácticas específicas dentro del currículo escolar o tendría que ver con todo un dispositivo discursivo o alude a la teoría y a la práctica como partes del quehacer docente? En relación, precisamente con la construcción de la Educación para la Paz, se evidencia un vacío acerca de cuál es el papel del lenguaje para el desarrollo de prácticas pacíficas y tampoco se sabe cuál es el lugar de las acciones en el quehacer docente. Dicho de otra manera, falta investigación en relación con aspectos de orden teórico y a la praxis misma de la Paz en la escuela.

Se requiere profundizar en cuestiones como qué factores intervienen en la construcción y consolidación de la Educación y la Cultura para la Paz, esto en el entendido de que la Paz sea un proceso de construcción, entre otras cosas porque surge la pregunta si se construye la Paz o se representan formas de comprensión sobre este fenómeno. Aunque en las distintas investigaciones, en el caso latinoamericano, se mencionan las formas de comprensión acerca de la formación ciudadana y posteriormente brindan elementos para pensar en la Educación para la Paz, o en otros casos se explicita las formas de llevar a cabo proceso de formación ciudadana (manuales, contenidos, políticas, etc.), falta reflexionar acerca de cuál es el papel de los sujetos dentro de los proceso de formación (para el caso la Educación para la Paz), es decir ¿sólo es el docente quien enseña y el estudiante quien aprende? ¿Qué otras formas educativas se pueden construir en la relación docente-estudiante-Paz? ¿Cuál es el lugar de los sujetos (actores de la escuela) en la consolidación de prácticas educativas para la Paz? ¿Qué elementos de la formación política y ciudadana devienen en formación para la Paz y cuáles faltan para dar concreción a prácticas pacíficas en la escuela?

Según las investigaciones mostradas, la Educación y la Cultura de Paz se asumen como prácticas asociadas con el legado de la Escuela Nueva pero, al parecer, en Colombia, no hay soportes normativos y jurídicos acerca de ellas (más allá de lo que se ha denominado Cátedra de la Paz) y por lo tanto surge el interrogante si se requiere un modelo educativo para la Paz o se necesita consolidar políticas públicas que reglamenten la transición de la guerra a un posacuerdo y, con ello, la generación de prácticas educativas (en todos los niveles escolares) para construir cultura de Paz.

Los antecedentes registrados permiten formular preguntas acerca de ¿cómo articular elementos centrales como la reconciliación como forma simbólica de los lazos sociales, la hospitalidad, la indulgencia, el respeto por el otro, como parte de la Educación y la Cultura de Paz, pero a su vez de la trama histórica, cultural y de la memoria histórica del país?

Bibliografía

1. Acuerdo final (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: República de Colombia.
2. Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1996). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Abrego, M. G. (2009). *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla*. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada.
4. ACODESI (Equipo del Programa por la Paz) (2003). *Hacia una Educación para la paz. Estado del arte*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
5. Aguirre, M. S. (1993). *Juan Amos Comenio. Obra. Andanzas, atmósferas. En el IV centenario de su nacimiento 1592-1992*. México: Universidad Autónoma de México.
6. Amstutz, J., Mazzarantani, E. y Paillet, M. (2005). *Pedagogía de la paz: construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos*. Autores Editores.
7. Aranguren, J. P. (2006). Las inscripciones de la guerra en el cuerpo: evidencias de un sujeto implicado. *Revista Colombiana de Psicología* (15), pp. 103-112.
8. Arias, D. (2010). Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. *Revista Nodos y Nudos*. 3(29), pp. 79-91.
9. Bajtin/Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Ediciones Godot.
10. Baquero, M. (1998). Regulaciones pacíficas en la Roma monárquica. En Muñoz, F. y Molina, B. (Eds). (1998). *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada.
11. Berns, J. y Fitzdulf, M. (2007). ¿Qué es la convivencia y por qué adoptar un enfoque complementario? *Coexistence International, Brandeis University*. Recuperado de: https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1281636421.What_is_coex_Spanish.pdf
12. Buckles, D. (2000). La Paz. En *Cultivating Peace [Cultivar la paz. Conflicto y colaboración en el manejo de los recursos naturales]*. Canadá: International Development Research Centre.
13. Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*. 36(1), pp. 44-49.

14. Chaux, E. y Velázquez, A.M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Para ser enriquecida por los docentes de Colombia*. Bogotá: MEN.
15. Caiceo, J. (2005). Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo XX. *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, (18), pp. 371-380. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2536371>
16. Calderón, C.P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*. (2), pp. 60-81. Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf
17. Calderón, C. P. (2010). *Para comprender y Transformar los Conflictos ambientales en Perú. El conflicto en torno al Proyecto Minero Río Blanco desde la perspectiva de la teoría de conflictos de Johan Galtung*. (Tesis Doctoral). Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada, España.
18. Cortés, R. A. (2012). Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural? *Magistro*, 6(12), pp. 31-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323032.pdf>
19. Cousinet, R. (1959). *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
20. Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A
21. Cruz, F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. España.
22. Cucuzza, H. (2017). Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*. 2(5), pp. 310-329. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3396/2499>
23. Del Arenal, C. (1987). Paz y Derechos Humanos. *Revista IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (5), pp. 5-21. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1610/revista-iidh5.pdf>
24. Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

25. Echeverri, J.A. (2012). Surgimiento de la Instrucción Pública Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En O.L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá* (pp. 33-70). Bogotá: IDEP.
26. Enríquez del Árbol, E. (2000). La Paz y las relaciones internacionales de los inicios del mundo moderno. En F. Muñoz, y M. López, *Historia de la Paz. Tiempos, Espacios y Actores* (pp. 229-253). Universidad de Granada.
27. Fisas, A.V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna.
28. Fisas, A. V. (2011). *Educación para una Cultura de Paz*. Escola de Cultura de Pau. UAB.
29. Galtung J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), pp. 167-191.
30. Galtung, J. (1985). La cosmología social y el concepto de paz. En *Sobre la paz* (pp. 73-106). Barcelona.
31. Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
32. Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
33. Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratus. Centro de Investigación por la Paz. (14) Recuperado de: <https://www.gernikagogoratus.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
34. German, G., Abrate, L., Juri, M., Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 18, pp. 12-33.
35. Giraldo, D. y Serna, V. (2016). *Pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
36. Girard, K. y Kosh, S. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela*. Argentina: Granica.
37. Gómez, A. P. (2013). Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. México: *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*. 1(3), pp. 6-19.
38. González, M. A. (2014). *Antecedentes de la Investigación para la Paz y acercamiento epistemológico*. (Tesis de Maestría). Universidad Carlos III, Madrid.

39. Grocio, H. (1925/1983). *Del Derecho de la Guerra y de la Paz*. Madrid: Editorial Reus. Tomo I.
40. Harris, W. (1989). *Guerra e imperialismo en la Roma republicana*. Bilbao: Siglo XXI Editores.
41. Harrison, J. (1912). *Themis. A Study of the Social Origins of Greek Religion*. Cambridge. Recuperado de: <https://archive.org/stream/themisstudyofsoc00harr#page/n7/mode/2up>
42. Herrera, M.C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janes Editores.
43. Herrera, M. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Recuperado de: <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana.pdf>
44. Herrero, S. (2012). *Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las Paces: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Jaume, España.
45. Hicks, D. (ed.) (1993), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata.
46. Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
47. Jares, X.R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuaderno 8. Bakeaz*. Recuperado de: <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>
48. Jiménez, B. y Jiménez, A. (2014). Una historia de la Investigación para la Paz. *Revista Historia Actual Online (HAO)*, pp. 149-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4851747.pdf>
49. Kosik, F. (1993). *Comenio ángel de la paz*. México. Trillas.
50. Leal, F. (ed.). (1999). *Los laberintos de la guerra: Utopías e incertidumbres sobre la paz*. Bogotá: Tercer Mundo Editores- Universidad de los Andes.
51. Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
52. Lederach, J. (1995). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse: University Press.

53. Ledereach, J. P. y Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y Violencia? ¡Busquemos Alternativas Creativas!* Guatemala: Ediciones Semilla.
54. Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Bakeaz.
55. Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.
56. Lechner, N. (1999). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos, CAPEL e Instituto Federal Electoral (Presidencia). *Conferencia de Clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y Democracia*, Ciudad de México.
57. Ley 115 (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: República de Colombia.
58. Lopes, L. (1984). Correntes actuais da Pedagogia e educação para a paz. *Professor*. (68).
59. López, M. (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.
60. López, M. (2000). La sociedad civil por la Paz. En F. Muñoz y López, M. (eds.) *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Universidad de Granada.
61. Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas*. Costa Rica.
62. Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
63. Maluf, S. (2002). Corpo e Corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços (UFC)* (9), pp. 87-101.
64. Martínez, G. V. (2004a). *Teoría de la guerra en el contexto político del siglo XXI*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Teor%C3%ADas%20de%20la%20guerra%20Siglo%20XXI%20no%20endnote.pdf>
65. Martínez, G. V. (2004b). El estado de la Cuestión. Investigar la Paz. *Diálogo filosófico*, (60) pp. 412-442. Recuperado de: https://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_172.pdf

66. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá. Editor.
67. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Editor.
68. Molina, B. (1998). Circunstancias de las cosmovisiones de paz en el Mediterráneo. En Muñoz, F. y Molina, B. (eds.), *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval* (pp. 11-28). Granada.
69. Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Argentina. Recuperado de: <http://apuntesdemama.com/wp-content/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTESSORI.pdf>
70. Muguera, J. (1992). *De la realidad de la violencia a la no-violencia como utopía*. Sociología. Instituto de Estudios Avanzados.
71. Muñoz, F. (1993). *La confluencia de culturas en el Mediterráneo*. Universidad de Granada.
72. Muñoz, F. y Molina, B. (1998). *Cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo antiguo y Medieval*. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.
73. Muñoz, F. y López, M. (2000). *Historia de la Paz. Tiempos, Espacios y Actores*. Universidad de Granada.
74. Muñoz, F. y López, M. (2000). El Re-conocimiento de la Paz en la Historia. En *Historia de la Paz. Tiempos, Espacios y Actores*. Granada: Universidad de Granada.
75. Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. España: Universidad de Granada.
76. Muñoz Hurtado, L., y Rodríguez Heredia, D. (2015). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía Y Saberes*, (42), 87-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys87.98>
77. Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. Una mirada a la escuela nueva. *Educere*. (10). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

78. Nasi, C. y Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Revista Uniandes*. (62), pp. 64-85. Recuperado de: <https://doi.org/10.7440/colombiaint62.2005.04>
79. Orozco, I. (2005). *Sobre los límites de la conciencia humanitaria: dilemas de la paz y la justicia en América Latina*, Bogotá: Temis – Universidad de los Andes.
80. Ospina, J. G. (2015). *La educación para la Paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III. Madrid.
81. Pía, L. M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
82. PLANEDH. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá: Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación, Defensoría del Pueblo.
83. Plan Nacional Decenal de Educación (2006). *Pacto Social por la Educación. La educación que queremos para el país que soñamos (2006-2016)*. Bogotá: MEN.
84. Pociña, A. y García, J.M. (Eds.). (2013). *En Grecia y Roma IV: La Paz y la Guerra en Roma*. España: EUG.
85. Pruitt, D. y Carnevale, P. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Reviews*. 43, pp. 531-582. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234837390_Negotiation_and_Mediation
86. Quintero, M, y Molano, M. (2010). (Comp.). *Educación en Derechos Humanos: perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá. Universidad de la Salle.
87. Quintero M. y Ruiz, A. (2004). ¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? En: Guillermo Hoyos y Miquel Martínez (Coords.) *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 103-123). Madrid: Octaedro - OEI.
88. Quintero, M. (2008). Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía. En *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas* (pp. 58 – 69). Bogotá: OEI.
89. Quintero, M. (2012). Narrativas acerca de los saberes y prácticas en Formación Ciudadana. Ponencia presentada en el *Foro Educativo Nacional*. Bogotá.

90. Ramos, C.J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
91. Raymond, A. (1985). *Paz y guerra entre las naciones*. Madrid: Alianza.
92. Rebeca, M. M. (1957). Juan Amos Comenius. Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. En *El Correo. Una ventana abierta al mundo*. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
93. República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Bogotá: República de Colombia.
94. República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: República de Colombia.
95. República de Colombia. (2011). *Decreto 4800 de 2011. Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: República de Colombia.
96. República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: República de Colombia.
97. República de Colombia. (2017). *Decreto 588 de 2017. Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*. Bogotá: República de Colombia.
98. Ribotta, S. (2011). *Educación para la Paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Huri-Age.
99. Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*. 24, pp. 79-107. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>
100. Rodino, A.M., Tosi, G., Tavares, M. y Fernández, M. (2014). *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Universidad Federal da Paraíba.

101. Rubio, A. (1993). Filosofía de la paz y del derecho, en Rubio, A. (ed.) (1993). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Universidad de Granada.
102. Rubio, G. (2013). *Memoria política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago: LOM.
103. Ruiz, M. (1988). *La justicia de la guerra y de la paz*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
104. Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
105. Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
106. Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
107. Sacavino, S., y Candau, V. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 10 (2), pp. 205-225. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>
108. Sandoval, F.E. (2016). *Educación para la Paz Integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores.
109. Sánchez, M.A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
110. Small, M. y Singer, D. (1979). Conflict in the International System, 1816-1977: Historical Trends y Policy Futures. En *Explaining War: Selected Papers from the Correlates of War Project*, editado por J. David Singer y Associates. Beverly Hills: Sage.
111. Tavares, M. (2013). Linha do tempo da Educação em Direitos humanos na América Latina. En Rodino, A.M., Tosi, G., Tavares, M. y Fernández, M., *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Universidad Federal da Paraíba.
112. Torres, J.C. y Pinilla, A. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios*, 21, pp. 47-64.

113. UNESCO. (1957). Juan Amos Comenio Apóstol de la educación moderna y la comprensión internacional. *El Correo*. 10(11), pp. 2-15. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
114. Vinyamata, E. (2004). *Conflictología. Curso de Resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.