

**Pedagogía Crítica, Educación y  
Cultura de Paz: Hacia una delimitación del objeto  
de estudio y estado del arte desde el origen decolonial**  
*Critical Pedagogy, Education and Culture of Peace: Towards  
a delimitation of the object of study and state of art from a  
decolonial origin*

“Recibido 12 de septiembre de 2017, aceptado el 23 de noviembre de 2017”

Sabas Manuel Bustamante Fuentes\*

## **Resumen**

El presente artículo recoge las reflexiones que surgieron del Diplomado de Investigación Educativa<sup>1</sup>, en especial del encuentro dirigido por el Dr. Miguel Ángel Maldonado García titulado “Estrategias y Metodologías de investigación en el marco de la Investigación Educativa”, junto con la exploración de la idea inicial de investigación que se enmarca en el proyecto de tesis doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata/Argentina - UNLP, en torno a la idea de la Pedagogía para la Paz y su campo de estudio, que es la Educación para la Paz, como un área que está en continuo dinamismo y evolu-

---

\* Docente investigador estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata –Argentina, Magister en Asuntos internacionales de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es el coordinador de investigaciones de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás

<sup>1</sup> Diplomado en investigación educativa realizado por la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de febrero a junio de 2017.

ción. Este acercamiento, pretende indagar en las posturas críticas en torno a la idea de paces desde el contexto regional, en especial el enfoque decolonial y la implementación de la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de Colombia. Teniendo presente lo anterior, se busca poder fundamentar y construir una propuesta, que sirva como enfoque pedagógico decolonial, encaminada a educar para la paz y crear una cultura de ella en América Latina y en especial en Colombia y así mismo, que brinde la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanzas actuales en la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país.

**Palabras clave:** *Educación, pedagogía, colonialismo, cultura y paz*

### **Abstract**

This article includes the reflections that arose from the Diploma in Educational Research, in particular from the meeting led by Dr. Miguel Ángel Maldonado García entitled “Strategies and Methodologies of research within the framework of Educational Research”, together with the exploration of the initial research idea that forms part of the doctoral thesis project in Educational Sciences of the National University of La Plata/Argentina -UNLP- around the idea of pedagogy for peace and its study field, which is education for peace, as an area that is in continuous dynamism and evolution. This approach seeks to investigate critical positions on the idea of peace from the regional context, especially the decolonial approach and the implementation of Law 1732 of September 1, 2014, which establishes the Chair of Peace in all educational institutions in Colombia. Bearing this in mind, the aim is to be able to base and construct a proposal that serves as a decolonial pedagogical approach, aimed at educating for peace and creating a culture of peace in Latin America and especially in Colombia, that offers the possibility of improving current teaching practices in the implementation of the Chair of Peace in the country's educational institutions

**Keywords:** *Education, pedagogy, colonialism, culture and peace*

### **Introducción**

El propósito de este documento es dar cuenta sobre el acercamiento inicial que se ha realizado en torno a la idea de la Pedagogía para la Paz y su campo de estudio, que es la Educación

para la Paz, como un área que está en continuo dinamismo y evolución. Esta aproximación, también intenta plantear una postura crítica en torno a la idea de Paces en el contexto propio re-

gional colombiano, en especial desde el enfoque decolonial en relación con la implementación de la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

El tratamiento metodológico que se ha establecido para realizar el acercamiento inicial a la idea de investigación, surgida en el marco del proyecto de tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata/Argentina - UNLP, toma como herramienta principal la implementación de recursos que brinda la Real Academia de la Lengua Española (RAE), en su banco de datos; Corpes XXI, Cdh, Crea, Code y Fichero General. Estos corpus de referencia lingüística, arrojaron resultados importantes para conocer la democratización del concepto de “paz”; distribución por zonas, por países, por periodo, por tema y por tipología, proyectando estadísticas y copia de los ficheros originales en donde dicho concepto se halla alojado. A partir de ésta estrategia metodológica, se logró ubicar el *corpus* del concepto y direccionar posibilidades para la construcción de un estado del arte más completo. Teniendo presente lo anterior, se busca poder fundamentar y construir una propuesta, que sirva como enfoque pedagógico decolonial, encaminada a educar para la paz y crear una cultura de ella en América Latina y en especial en Colombia, que brinde

la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanzas actuales en la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país. Teniendo en cuenta que dicha tarea merece un tratamiento mucho más extenso del que aquí se propone, se tomó la decisión de iniciar el análisis desde su origen, es decir, el problema que representa el pensamiento y el orden colonial en América Latina y la construcción de una identidad americana, como germen que posibilite hablar de una educación para la paz desde la perspectiva decolonial.

## **Pedagogías Críticas, Educación y Cultura de Paz**

### *Sobre la delimitación inicial del objeto*

La idea de la Educación para la Paz nace en el contexto de las Relaciones Internacionales. Se remonta hacia principios del Siglo XX con el movimiento de la Escuela Nueva que propone a la comunidad internacional una idea atractiva para superar las tensiones y hostilidades. Plantea un modelo pedagógico que conjuga elementos críticos del binomio guerra/paz, con la finalidad de evitar la guerra, y para tal efecto, centra su interés en desarrollar una educación de carácter internacional que la evite, ubicándose en el plano psicológico y moral de las primeras etapas del desarrollo del niño, para

canalizar el instinto combativo nato hacia actividades útiles socialmente. Pierre Bovet<sup>2</sup> (1878-1965), es uno de los autores que tradicionalmente se asocian a los acontecimientos pedagógicos internacionales de la Escuela Nueva y la educación para la paz; en muchas de sus obras, en especial la titulada *El Instinto Luchador* de 1917, aborda el problema de la formación moral y la educación pacifista, desde la naturaleza instintiva de la lucha en los niños, con la intención de calmarlo, sublimarlo, desviarlo, y canalizarlo hacia el bien.

Asimismo, la finalización de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas, puso el énfasis educativo en el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, con el fin de mantener la paz internacional<sup>3</sup>. De esta forma, los énfasis de la Educación para la Paz evidenciaban dos direcciones: los derechos humanos y el desarme.

Posteriormente, en los años sesenta la Investigación por la Paz propone revisar el concepto detalladamente. El énfasis lo pone en la educación para

el desarrollo, teniendo como base las ideas de Johan Galtung (1930), en su texto *Human rights in another key* de 1994, sobre violencia estructural<sup>4</sup>, junto a las propuestas de Paulo Freire (1921- 1997), en su texto *Pedagogía da autonomia* de 1996, que ligan la educación con el desarrollo de los pueblos y la superación de las desigualdades sociales<sup>5</sup>.

A estas ideas de la Investigación por la Paz se suman posturas sociales y pedagógicas no violentas como la de Gandhi (1869- 1948), sustentadas en la idea de verdad, acciones no violentas, desarrollo de la autonomía y desobediencia a las estructuras injustas y opresoras. Sin embargo, el énfasis terminó puntualizándose en aspectos relacionados con la carrera armamentista del mundo bipolar, que presentaba latente un conflicto mundial.

Ya para finales de los años ochenta, la educación por la paz gira hacia enfoques prácticos, y centra su propósito en la convivencia dentro de la comunidad cercana, como lo es el aula, la escuela o el barrio. Se pretende preparar para participar de forma activa y responsable en la construcción de una cultura de paz con programas de tratamiento no violentos en el conflicto. Seguidamente, a inicios de los años

---

<sup>2</sup> Pierre Bovet, *La psicología y la educación por la paz*. (Madrid: La lectura, 1928).

<sup>3</sup> Artículo 26-2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Unesco-UN.

---

<sup>4</sup> Johan Galtung, *Human rights in another key* (Cambridge: Polity press, 1994).

<sup>5</sup> Paulo Freire, *Pedagogía da autonomia*. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996).

noventa, la Educación para la Paz vira hacia la educación intercultural, fortaleciéndose esta idea con el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que permiten el contacto entre personas, pueblos con experiencias de conflicto y formas de violencia distintas en todo el globo.

En el nuevo siglo, los enfoques y prácticas de la educación para la paz, están orientados a problematizar la estructura epistemológica, su práctica, su enseñanza, y las implicaciones que ésta tiene en la vida diaria de las personas. De ahí que las pedagogías críticas que cuestionan las relaciones de poder y de dominación, pretendan presentar un concepto de paz que no se derive de pensamientos coloniales.

Por consiguiente, el acercamiento que ahora se presenta, busca posicionar la educación para la paz en el contexto propio del conflicto de Colombia. Esta mirada pretenderá indagar las posibles posturas sobre pedagogías críticas y decolonialidad en el análisis de la educación para la paz en Colombia, así como también las dinámicas sobre educación para la paz y la cultura de paz, para culminar con la puesta en marcha, a partir de enero de 2016, de una Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

La idea de investigación que se pretende abordar busca una mirada compleja de la educación, la cultura y las pedagogías críticas para la paz,

en especial aquella perspectiva que nace del grupo o red de estudio sobre modernidad/colonialidad como sustrato teórico para abordar la teoría y praxis de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas colombianas. La idea tiene sus orígenes e interés por varios motivos: Por un lado, la manera como se ha venido publicitando la idea del proceso de paz que se adelanta en Colombia, entre la insurgencia de las FARC-EP y el Gobierno de Colombia, y como ésta se aborda desde la comunidad internacional; o cómo entender una paz que ha sido construida en una mesa de negociaciones bajo la idea de un neocolonialismo, donde la paz la construyen dos elites políticas y sus intereses. Por otro lado, en conversaciones informales con alrededor de sesenta docentes de instituciones públicas del país (en especial docentes de la ciudad de Sincelejo, Neiva y Valledupar), en el marco de los seminarios denominados Educación, Convivencia y Derechos Humanos y Educación, Conflicto, Posconflicto y Paz desarrollados en el año 2016 por la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, se evidenció que:

- 1) Existen inconsistencias entre la política pública y la contextualización de la paz.
- 2) La paz vista desde la política pública, responde a intereses neoliberales.
- 3) Existe dificultad para asumir la paz como una asignatura curricular,

¿Se evalúa, se puede no aprobar la Cátedra?

- 4) El docente no se encuentra capacitado.
- 5) El docente es víctima del conflicto.
- 6) Se reproducen ideas neocoloniales en la escuela.

Asimismo, se hizo evidente en dichas charlas que las situaciones en donde se presentan conflictos y violencia escolar, la gran mayoría de los docentes son capaces de abordarlas y en muchos casos de solucionarlas. Pero, se manifiesta que dichas prácticas no son posible convertirlas en una cátedra o asignatura con todo el rigor curricular. En el análisis de dichas conversaciones se fue configurando la idea que existe una falta de capacitación de prácticas para resolver los diferentes conflictos, además que dicho concepto contiene una muy fuerte carga política en las regiones. “El problema de la paz es un problema del gobierno”, se apreciaba en alguna intervención de los docentes.

### **Crisis del orden colonial construcción de una identidad americana**

Teniendo presente lo anterior, se busca que se pueda fundamentar y construir una propuesta, que sirva como enfoque pedagógico decolonial, encaminada a educar para la paz y crear una cultura de ella en América Latina, especialmente en Colombia,

que brinde la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanzas actuales respecto a la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país.

### **Interpretaciones acerca de la crisis del orden colonial y revoluciones de independencias**

El historiador hispano-francés, François-Xavier Guerra, de inclinación latinoamericanista, dedicó sus estudios preferentemente al problema que representa la idea de una nación moderna a principios del siglo XIX, como elemento esencial para la construcción de una identidad americana. Guerra sugiere la idea de un proceso revolucionario, en singular, que modifica las estructuras y los referentes políticos a partir de 1808, en especial la gesta de la desintegración de la monarquía hispánica<sup>6</sup>. El autor precisa que desde inicios del siglo XIX, se desarrollaron una serie de guerras por la independencia en Hispanoamérica que culminaron con la ruptura del vínculo colonial entre España y sus colonias. Pero, la historia muestra que con la disolución del orden colonial y de sus instituciones, no bastó para constituir y organizar nuevas instituciones estatales. Había que ponerse de acuerdo, ya que de la desestructuración del mundo colonial surgieron formas de

<sup>6</sup> François Xavier Guerra, *La desintegración de la monarquía hispánica: Revolución de independencia*. (Zaragoza: Ibercaja, 1994. 195).

organización política que se caracterizaron por su conflictividad.

El hundimiento del absolutismo, tanto en la práctica (juntas peninsulares se constituyeron contra las autoridades del Estado absolutista), como en la teoría (imposibilidad de transferencia de la soberanía a otro monarca), después de las abdicaciones reales del último de los Borbón en el poder, Fernando VII, llamado el Deseado o el rey Felón, planteó un imperio anárquico, recayendo la soberanía sin proponérselo, en la sociedad<sup>7</sup>.

Si por un lado encontramos a Guerra, sosteniendo que la crisis del orden colonial se fundó y gestó en acontecimientos externos a la colonia, por otro lado encontramos a Jhon Lynch, quien aboga por la crisis del sistema colonial como producto de los procesos revolucionarios, a partir de las reformas borbónicas, que modificaron el sistema comercial y la organización política de la América hispánica. El autor, sostiene su argumento en la idea que antes de las dichas reformas, las colonias gozaban de relativa independencia ya que la corona no contaba con recursos para controlarlas, es más, en los 332 años de colonización, ninguno de los reyes de España conoció personalmente el territorio americano<sup>8</sup>. Según Lynch, la crisis del orden colonial podemos

enmarcarla bajo los efectos de las reformas borbónicas; éstas consistían en una serie de cambios administrativos realizados por los monarcas españoles de la dinastía de los Borbón a partir del siglo XVIII en América. Los objetivos de dichas reformas estaban dadas en el orden de lo económico, buscaban recaudar impuestos de las colonias e incentivar la industria y el comercio. En lo político, la intención era la recuperación del territorio a través del control político y acabar con el poder de los Corregidores. En el plano eclesiástico, la reforma apuntaba a ejercer más control a la iglesia por parte del estado, en especial sobre las órdenes religiosas como la de los jesuitas, que fueron expulsados y despojados de sus bienes. En el orden social, buscaban reestablecer el predominio de los peninsulares sobre los criollos. En el plano territorial, se establecieron dos virreinos para organizar las colonias, un virreinato de Nueva Granada y otro en el Río de la Plata. Pero, en América, dichas reformas no tuvieron el efecto deseado, ya que generaron descontentos generalizados de la sociedad que culminaría con las revoluciones de principio de siglo. Los efectos no fueron los esperados. Las reformas intentaron afianzar la dominación y hacer más sólido el lazo colonial, lo que evidentemente perjudicó a los criollos y los llevó a plantearse la necesidad de independencia.

---

<sup>7</sup> *Ibid.* 202.

<sup>8</sup> John Lynch, *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. (Barcelona: Ariel, 2008).

El descontento generalizado se fortaleció a partir de las muestras de debilidad interna del imperio, una crisis del orden global que está dada por un elemento de carácter interno al propio imperio, como lo fue la abdicación a la corona de Fernando VII. Aquello desembocó en una crisis interna de España. Notamos una clara diferenciación entre las posturas de Lynch y de Guerra, junto con otros historiadores como Tulio Halperin Donghi, historiador argentino, que también refuerza la idea de la crisis del orden colonial en acontecimientos de carácter internacional, marcado por las guerras napoleónicas y por los sucesos que tuvieron lugar en España entre los años de 1808 y 1815<sup>9</sup>.

Es pertinente aclarar que la gesta de la crisis, ya sea de carácter interno o externo simultáneamente, marcan las revoluciones de independencia y reflejan una crisis global, en donde la desintegración de la monarquía hace posible nuevas formas de organización, política, económica y social. La crisis es una y su carácter son las dos caras de la moneda.

A partir de esta aproximación y posicionamiento teórico, podemos hacer algunas interpretaciones al respecto de la construcción de la identidad ameri-

cana, debido a que la gestación de la crisis es fundamental para entenderla, pero no podemos quedarnos sólo en ella; es importante que vislumbremos, a partir de las dos interpretaciones anteriores, futuros escenarios que se pudieron haber iniciado partir del proceso en conjunto. Es el caso de la construcción e identidad a partir de la idea de Estado-Nación y la representación y la igualdad política entre España e Hispanoamérica.

Es fácil identificar dos sentidos en el proceso revolucionario hispánico; uno que va desde 1808 hasta 1810, donde el principal debate es la idea de Nación, la representación y la igualdad política entre España e Hispanoamérica, dando como resultado la ruptura del antiguo régimen monárquico. El otro, es aquel donde emergen las revoluciones independentistas a partir de 1810 a 1820. En esta segunda etapa es donde se intensifica el debate político fuerte, que intenta construir las bases de lo que se entiende por Nación. Este es un primer momento desde el cual se pretende construir la idea o los fundamentos de lo que quiere decir América Latina.

Este periodo encierra un debate importante que va a determinar el futuro de las naciones libres, ya que es de vital importancia organizar lo que se ganó con la lucha. Pero, también aparecen nuevos problemas no contemplados; ahora que se tiene el control: ¿Qué debemos hacer con él? ¿quién

---

<sup>9</sup> Julio Halperin Donghi, *Historia contemporánea de América Latina*. (Madrid: Alianza Editorial, 1996).



debe ejercer el poder, dónde, cómo o en nombre de quién ejercer el poder? El modelo político ideal hispánico defendió el Estado-Nación, que tiene como base al pueblo, actor soberano. Éste se manifiesta a través de un representante, y es así como se constituye un sistema de representatividad política, como principal estrategia de mantener el control, que legitimará el proceso revolucionario, pero que a la vez no presentará ruptura con el antiguo régimen. Se pretendía entonces mantener la idea de las dos Españas una europea y la otra americana, bajo el mismo régimen monárquico<sup>10</sup>.

De esta idea nace aquella que América no está preparada para desprenderse del monopolio, ya que no ha podido definir cómo gobernarse a sí misma, debido a que los americanos no tienen los conocimientos previos para organizarse como nación independiente. Pero de igual forma, el problema no se hubiera agravado si la Monarquía no hubiese perdido el legítimo reconocimiento del pueblo, pero el despotismo y las ansias de poder obnubilaron su oportunidad<sup>11</sup>.

El marco de comprensión de la independencia está dado por la idea de

dos mundos, dos pueblos, dos pilares; el europeo y el americano. En ese marco, el tránsito de la monarquía como una nación representativa, dio lugar a una asociación voluntaria de individuos iguales y así nace lo que se va a llamar la Nación Moderna. Según Guerra, se trata de ir de una lealtad a una persona, a la de un ente abstracto y artificial como lo es la Nación, pero con el aditivo propio de la revolución, la igualdad y la soberanía<sup>12</sup>.

Dentro de la discusión sobre la soberanía y la igualdad de la monarquía americana, con respecto a la europea, hay algo que marca su diferencia, y es que en América, si bien existen procesos independentistas, no es posible la idea de una “tabula rasa”, debido a que la identidad americana necesariamente deberá incluir su historia. Una ruptura de separación no puede ser pensada, pero una ruptura de buscar lo constitutivo de lo americano, en las mismas entrañas de lo que hay, se entiende más como una mutación ideológica que como una ruptura del olvido. La Nación moderna busca entonces conservar y transformar, preguntándose cuál es la naturaleza de la nueva nación ¿Qué es ser Americano?

La nueva nación se presenta entonces como un espacio donde exista libertad para discutir, es decir, opinión y espacio público donde se pueda expo-

---

<sup>10</sup> François Xavier Guerra, *La desintegración*, 1994.

<sup>11</sup> Antonio Annino, Luisa Castro Leiva y François-Xavier Guerra (comps.), *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*. (Zaragoza: IberCaja-Forum Internacional des Sciences Humaines, 1994).

---

<sup>12</sup> François-Xavier Guerra, *La desintegración*, 1994.

ner públicamente las ideas, para esto, los medios de comunicación resultan de magna importancia en la construcción de una identidad propia<sup>13</sup>.

A partir de 1810 los términos de “españoles americanos” y “españoles europeos” va siendo simplificado por “españoles” y “americanos”, que impulsan la empresa independentista de enfrentar dos naciones, más aun, las posteriores guerras, dan mayor fuerza a esta perspectiva acerca de la identidad americana, ya que al constituirse quién es el adversario, aparecen dos bandos, interiorizándose los términos y exacerbándose “lo propio” y “lo nacional”<sup>14</sup>. Pero, ¿realmente después de más de tres siglos de dominación, hay algo que podría llamarse propio? ¿Lo propio es lo que se conoce como americanidad, y es la distinción entre españoles no peninsulares y peninsulares? Lo cierto es que hay algo que no es sólo americano o sólo español, y ese algo es lo que podríamos llamar Americanidad, pero ¿qué es lo quiere decir realmente esto? Habrá que profundizar sobre los sentidos y los proyectos de intelectuales en la construcción de la idea de América Latina.

---

<sup>13</sup> Rebecca Earle, *El papel de la imprenta en las guerras de la independencia de Hispanoamérica. En Entre Tintas y plumas: Historia de la prensa Chilena del siglo XIX* (Santiago: Ángel Soto, 2004), 19-43

<sup>14</sup> François-Xavier Guerra, *La desintegración*, 1994.

Tal vez sea la fragilidad política en la constitución de los estados poscoloniales, como señala González, lo que posibilitó nuevas formas de imperialismo y de dominación que no culminaron con verdaderos procesos de independencia de principios del siglo XIX, o por lo menos en la práctica. Es decir, teóricamente el imperialismo se mantuvo latente dada la fragilidad política de las naciones ya independientes. Nos encontramos ante una nueva forma de imperialismo que intenta construir un proyecto de lo que debe ser América Latina. El viejo imperio hispánico de finales del siglo XIX, es reemplazado por el imperialismo norteamericano, muestra de ello es la relación de los países de América Latina con las grandes potencias, primero los españoles en la colonia en el siglo XIX y posteriormente con los Estados Unidos en el siglo XX. Por consiguiente, la fragilidad de los Estados-Nación en Latinoamérica es vista como una invitación a construir identidades desde posiciones externas a la región<sup>15</sup>.

Es así como se configura un momento, sentido y proyecto, que busca desde apuestas políticas e intelectuales, construir una identidad para América Latina, teniendo como ingrediente un nuevo imperialismo y dominación a la cabeza de la incursión de una ex-

---

<sup>15</sup> Elsa González Aimé, “El pre, el post y ahora en la soberanía de los Estados,” *Revista académica de Relaciones Internacionales*, N. 7. Noviembre, (2007).

ternalidad en la región, un “otro externo” como lo llamará Patricia Fúnez en su texto *Salvar la nación*. Según la autora, la década de 1920 fue el periodo donde el pensamiento político-social se dirigió hacia un presupuesto antimperialista como objeto teórico a partir de la expansión norteamericana en la región<sup>16</sup>.

En ese sentido, el pensamiento antimperialista como proyecto latinoamericano, busca construir identidad a partir de esa idea, configurándose la problemática al ámbito terminológico, ya que el rechazo a lo imperial, necesita una forma de identificarse, que parafraseando a Foucault, las palabras construyen las cosas, construyen realidades, y en ese orden de ideas, América Latina deberá ser considerada como “Indoamericana”, por la identidad etnocultural del continente. Este término encierra cierta autonomía, autodeterminación, soberanía, independencia y un rechazo a lo imperial para rescatar el patriotismo, el nacionalismo y lo nacional, en palabras de Funes. La apuesta política por el antimperialismo, permeó el discurso y las prácticas, generando estrategias de resistencias como movimientos feministas, en las apuestas políticas de carácter populistas. El imperialismo, el antimperialismo y las apuestas popu-

---

<sup>16</sup> Patricia Funes, *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. (Buenos Aires: Prometeo, 2006), 205.

listas marcaron el proyecto intelectual, con una idea clara, ¡afuera el imperio! sea cual sea su procedencia, europea o norteamericana<sup>17</sup>.

Pero, por otro lado, el imperio también construía su apuesta, su proyecto y su sentido de lo que era América Latina y el papel que debería jugar en el sistema internacional. Para inicios del siglo XX, Estados Unidos adquiere liderazgo y poderío internacional, su dominación en el continente fue ejercido a partir de las fuertes inversiones en la producción, desplazando poco a poco el poder y control nacional de Latinoamérica y sus estructuras económicas. Si la monarquía hispánica actuó estratégicamente desde tres frentes de dominación, lo social, lo político y lo económico, el nuevo imperialismo yanqui concentra su estrategia en el poderío económico de su nación.

Es de anotar que el antimperialismo es una reacción clara y directa al imperialismo, justificando ideológicamente el caracterizar lo que es “Latinidad”, como fundamento que pretendía borrar la herencia española. Pero las justificaciones de latinidad, se verían apocadas por la fuerza con la que Estados Unidos pretendía agrupar países o comunidades vinculadas por afinidades lingüísticas, étnicas o culturales, movimiento que los intelectuales europeos conocen como “Panismos”

---

<sup>17</sup> *Ibid.* 206.

y que los norteamericanos reflejan en su famosa “Doctrina del Destino Manifiesto”. Surge así el “Panamericanismo” como un sentido, proyecto y apuesta ideológica para agrupar América Latina y nuevamente, en el siglo XIX, los medios de comunicación juegan un papel preponderante a la hora de difundir una idea.

El destino manifiesto yanqui, y la idea del Panamericanismo, identifican casi de inmediato, que una amenaza a la configuración de la idea para América Latina, es la influencia política y económica que aún ejerce Europa sobre el continente e intenta neutralizarla, como señal de autoridad sobre la región, como ya la describió el secretario de estado norteamericano James Blaine “Nuestra América”.

José Martí fue el mayor detractor de la posición ideológica del panamericanismo, ya que la unión económica, lleva a la unión política; el pueblo que compre, manda<sup>18</sup>. Se evidencia el otro de los momentos, y proyectos, de los sentidos y apuestas políticas en la construcción de la identidad de América Latina. Así, el momento de la confrontación ideológica se debate entre los dos proyectos ideológicos que buscan ontológicamente el sentido de ser de América Latina. Por un lado, están quienes defienden la posición

---

<sup>18</sup> José Martí. *La conferencia monetaria de América. Política de nuestra América*. (1987) 205-206.

latinoamericana, como José Martí y Manuel Ugarte, y por otro lado está la política exterior de Estados Unidos. Es de notar el desbalance en la confrontación, David contra Goliath, como señala Patricia Funes<sup>19</sup>. Pero es más preocupante que el imperio se enfrente a naciones frágiles en lo político y dependientes en lo económico, es casi que una crónica de una muerte anunciada, en palabras del Nobel Gabriel Gracia Márquez.

Latinoamericanismo versus antimperialismo, se convierte en la construcción ideológica que sostendrá el ser de América Latina. No se trata de desconocer la historia colonial, como intenta hacer el proyecto “Indoamericano”, tampoco se trata de la sumisión a un nuevo imperio, así como tampoco se trata de definir el ser desde el elemento terminológico, exclusivamente. El proyecto que se puede leer entre líneas es mucho más complejo, amplio, incluyente y original.

En suma, la educación y cultura para la Paz en América Latina, en especial en Colombia, debe tener como ideal identitario el concepto de libertad y de reconocimiento de la diversidad cultural, que posibilite pensar una paz que decoloniza, contextualizada en las necesidades propias de los conflictos regionales. Una identidad americana necesariamente deberá incluir su historia desde la emancipación total.

---

<sup>19</sup> Patricia Funes, *Salvar la nación*, 219.

## Sobre el estado del arte

### *Construcción del corpus “Paz”*

Para el estado del arte se partió del análisis y rastreo del principal corpus<sup>20</sup> conceptual de la investigación: *paz*. Después se analizó con un acercamiento a libros, artículos científicos, académicos y/o discurso, etc., dicho concepto en relación a la “*Educación por la paz*”. Esto permitió realizar 55 Resúmenes Analíticos de Investigación (RAI) para sacar algunas conclusiones o tareas que al final de este apartado se evidencian.

En ese orden de ideas, iniciaremos nuestra aproximación a un estado del arte con lo encontrado en las bases de datos histórica de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) sobre el concepto “Paz”. Para esto se utilizó la base de datos del Fichero General en línea de la Real Academia Española, que consta de más de diez millones de papeletas léxicas, lexicográficas, ordenadas alfabéticamente en gavetas que contienen, cada una, unas dos mil cédulas. Este fichero se ha ido formando desde una fecha muy temprana, si bien su período de máxima expansión se sitúa entre 1930 y 1996, años en que la Academia afrontó la redacción del Diccionario histórico en sus dos edi-

---

<sup>20</sup> El corpus de una palabra que se democratizó hasta convertirse en concepto, es el conjunto de datos y textos científicos, literarios, etc., que se ordenan para que sirva en las investigaciones.

ciones. Se toma este análisis para guiar, más adelante en la investigación, una posible triangulación, dado que este primer rastreo se centra en la lengua española y no existe una real academia de la lengua inglesa, francesa o portuguesa, por mencionar algunas.

Teniendo advertido lo anterior, los principales hallazgos que llamaron la atención en el análisis de los resultados encontrados en el Corpus nuclear del Nuevo diccionario histórico del español (NDHE)<sup>21</sup>, en torno al concepto de Paz, se relacionan en dos periodos de tiempo. El primero va desde el siglo XII hasta el Siglo XX y el segundo aborda lo que va del siglo XXI.

En el primer periodo de tiempo se evidencia que:

---

<sup>21</sup> El Nuevo diccionario histórico del español-NDHE cuenta con más de 53 millones de ocurrencias, de las cuales 32 pertenecen a textos españoles y más de 20 millones a obras americanas. Los textos que conforman el corpus (en buena medida, comunes al CORDE y al CREA) se han sometido a un proceso semiautomático de anotación lingüística (operación llevada a cabo por el Departamento de Tecnología de la Real Academia Española), tematización que constituye un punto de partida para el manejo de los datos en el trabajo lexicográfico. Posteriormente, en la Fundación Lapesa se desarrolló una interfaz de consulta para el CDH, aplicación que permite realizar una variada gama de consultas, motivo por el que se ha utilizado para la presentación de otros corpus de la Academia. Los datos son tomados del Instituto de investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): corpus del nuevo diccionario histórico (CDH) [en línea]. <<http://web.frl.es/cndhe>> [consulta: 21/03/2017]

- La zona que más frecuencias del concepto presenta en los documentos consultados es España, con un promedio de alrededor del 72%, le sigue México y Centroamérica con el 8%, el Caribe continental con el 6% y la región Andina con el 5%. De ahí en adelante el porcentaje sigue disminuyendo en la región del Río de la plata 3%, Chilena 3%, Antillas, Filipinas y Estados Unidos 1%. Esto nos deja la mayor concentración de frecuencias en Europa, especialmente España.
- La distribución de las frecuencias del concepto analizado desde el siglo XII (primeros registros encontrados) evidencia que la frecuencia aumentó de 9.763 a 24.856 entre los años 1000 y 1700. Para los siglos siguientes, entre 1700 y 1800, se evidencia una disminución significativa a 2.878 frecuencias; es decir, el concepto perdió democratización en 100 años. Desde 1800 hasta el año 2005 el concepto fue ganando frecuencia y con ello su democratización, pasó del periodo más bajo de la historia al más alto, cerca de 28.315 frecuencias.

En el segundo periodo de tiempo se evidencia que:

- En este periodo el concepto alcanza su mayor auge en números de frecuencias, por zonas, países, temas y tipologías de uso.
- Por zonas, España, México y Centro América siguen liderando en la

cima con el número de frecuencias más alto. Pero, vale aclarar que España casi dobla la cifra con respecto a México, presentando 84.817.278 frecuencias.

- Otro dato importante es que la Región del Río de la Plata supera a la Andina con 32.712.716 a comparación de América Latina con 18.016.351.
- Entre el 2006 y el 2010 se vivió una explosión de la frecuencia en el concepto nunca vista en la historia, con un total de 114. 961.568. Dejándonos cuatro años de mayor democratización del concepto. Este era usado en temas como novelas (22%), política, economía y justicia (18%), ciencias sociales, creencias y pensamientos (12%), actualidad, ocio, vida cotidiana (12%), artes, cultura, espectáculos (10%), ciencias y tecnología (10%), salud (7%), relato (5%) y teatro (4%). Los porcentajes muestran como resultado que el uso del concepto se incrementó en la literatura narrativa y en los discursos políticos. De esta forma, encontramos que la frecuencia del uso del término por tipología, donde más se utilizó, fue en el género de ficción con el 58%, mientras que en lo académico y artículos de divulgación se presentan cada uno con el 10% de frecuencia de uso del concepto. El 22% restante se reparten entre noticia, reportaje, blog, opinión, entrevista,

biografía memoria, crítica, crónica, libro de texto, varios, magazines y variedades, tertulia, entrevista digital, editorial, prospecto folleto, jurídico administrativo, propaganda publicidad, retransmisiones deportivas, otros, debate, carta al director, manual de instrucciones, discurso, sorteos y concursos y documentación administrativa.

### *Resumen Analítico de Investigación (RAI)*

Para este apartado se analizaron 53 documentos, entre libros, capítulos de libros, artículos académicos e investigativos, revistas y bases de datos. A estos se les aplicó la técnica de Resumen Analítico de Investigación – RAI, que consiste en la elaboración de un análisis resumido de los textos, para identificar factores relevantes, tendencias en temáticas metodológicas, autores, enfoques, fuentes y conclusiones con el fin de poder realizar una triangulación con los datos del corpus del concepto anteriormente presentado.

### *¿Qué se tiene en relación al tema planteado?*

Se tiene un informe y dos tesis doctorales presentadas en Barcelona-España, que hablan de la Educación para la paz en Colombia, específicamente para los casos de las ciudades de Bogotá y Caquetá. Sólo uno de ellos

habla de la cultura de paz en la educación infantil. Los enfoques metodológicos utilizados están dados desde el paradigma hermenéutico y la creación de talleres y entrevistas a personas vinculadas al sector público o con entidades que trabajan el tema de la educación para la paz en Colombia. Cabe señalar, que tanto el informe como las dos tesis doctorales coinciden en el año de publicación, 2008. Llama la atención este año, dado que en el rastreo del corpus sobre Paz, se evidenció que este fue utilizado con mayor frecuencia entre los años 2006 y 2010, en donde el concepto alcanzó mayor democratización.

De igual importancia para este análisis, evidenciamos diez referencias textuales, entre libros, informes, tesis doctorales y artículos, que siguen haciendo énfasis en la idea colonial de la Educación para la Paz, ya que se mantiene la constante de producción en ideas abarcadoras y totalizantes europeas. El único libro que aquí se referencia se titula *Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal de la comunidad autónoma del país Vasco*, del Gobierno Vasco. Éste sugiere analizar la Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal de la comunidad autónoma del País Vasco. Se aproximaron al problema por medio de la realización de un mapa que esquematizara la situación de la Educación para la Paz, aplica-

ron entrevistas a profundidad, crearon grupos de discusión, cuestionarios, y de esta manera, encontraron alcances y limitaciones de la misma<sup>22</sup>.

En este mismo marco, la consulta arrojó ocho artículos desde el año 2000 al 2017, con temas y metodologías diversas. Dentro de las disciplinas recurrentes están las relaciones internacionales, pedagogías y enfoque pedagógico, didáctica de la Educación para la paz en la educación superior y la educación para la paz en medio del conflicto, caso Palestina y América Latina. Las metodologías no son tan diversas, ellas se enmarcan dentro del enfoque crítico-hermenéutico de estudios de casos, revisión documental y creación de actividades. La variedad de intereses en Educación para la Paz señala que es un tema que se ha democratizado de manera vertiginosa hacia otros temas no relacionados exclusivamente con violencia y conflicto armado.

En lo que respecta a las publicaciones hechas en Bogotá-Colombia se hallaron tres artículos, un libro y un capítulo de libro. La publicación más antigua del capítulo del libro titulado *Hacia una educación para la paz* de un equipo del Programa por la Paz, el producto textual es fruto de una revisión documental realizada en el 2001,

---

<sup>22</sup> Alicia Suso, *Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal de la comunidad autónoma del País Vasco*. (2004) 7-197.

su propósito es ofrecer a los Colegios de ACODESI un panorama general sobre los estudios que se han hecho en el tema y, en concreto, brinda una aproximación a los conceptos y desarrollos teóricos sobre la Educación para la Paz como un campo de saber específico, reconociendo los principales aportes que existen actualmente para iluminar nuestro quehacer docente.

Dos artículos de 2009 y 2010 que se sumarían al grupo de mayor democratización del concepto. El artículo titulado *Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo*<sup>23</sup>, presenta una aproximación analítica a los temas de la educación para la paz y la cultura política como herramientas que permean el problema del cambio social. El soporte empírico de dicha relación se enmarca en el estudio del programa “Aulas en Paz”, y en particular de las competencias ciudadanas promovidas por dicha iniciativa. Con un diseño de investigación mixto y una apuesta por la utilización de las categorías conceptuales que provee el institucionalismo cognitivo, este artículo rastrea la relación entre cultura política, educación para la paz y cambio social. En conclusión, se ofrece

---

<sup>23</sup> Nathalie Méndez Méndez, y Andrés Casas Casas. “Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo”. *Desafíos*, (2009): 134.



una clave poderosa en el proceso de formación de valores pre-ciudadanos en los niños y las niñas del país. Como vemos los autores, Nathalie Méndez y Andrés Casas, utilizan el estudio de casos para sostener que al transformar la mente se pueden modificar las prácticas violentas, que a los ojos de esta investigación es peligrosa la propuesta que busca relacionar el pensamiento y la acción. ¿Quién decide que es lo que se debe inculcar en esa transformación? ¿Cuáles son los métodos apropiados para alcanzar el objeto deseado? Esta propuesta se mira con mucho detalle por la implantación de un neocolonialismo bajo la idea de que el fin justifica los medios<sup>24</sup>.

Por su parte, el artículo titulado *La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho*<sup>25</sup>, hace énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado en primera instancia para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación, específicamente le concierne velar por la formación moral de los alumnos con miras a desarrollar una cultura de paz que sea sostenible. Es clara la referencia neorrealista que vislumbra al Estado como el principal actor en la for-

mación de cultura de paz, relegando la responsabilidad de los ciudadanos, familia, instituciones privadas y públicas a un segundo plano. El artículo, utiliza la metodología de la formación en valores desde la normatividad jurídica.

Continuando con nuestra búsqueda, encontramos un libro de 2016 y un artículo de 2015. Este último titulado *Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz* de varios autores, que propone asumir la construcción de paz intrínsecamente relacionada con la constitución de un sujeto político y el fortalecimiento del ejercicio ciudadano de los actores. Utilizando metodologías como la cartografía social, la entrevistas a profundidad y trabajo con grupos focales, desde el enfoque cualitativo de investigación. Se concluye que la construcción de paz está relacionada con la transformación de imaginarios sociales, el desarrollo de capacidades y la implementación de pedagogías para la humanización, de lo cual se diseña la propuesta de formación política Humanizarte a ser implementada y validada<sup>26</sup>.

En relación al libro titulado *Educación para la paz integral. Memoria,*

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Mariela Sánchez Cardona, "La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho." *Revista VIA IURIS* (2010): 141-160.

---

<sup>26</sup> Carlos Valerio Echavarría, Julián Bernal Ospina...et., al.. "Contribuciones de la institución educativa al posconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz." *Lasallista*, (2015): 12-126.

*interculturalidad y decolonialidad* de Eduardo Sandoval, se trata la complejidad de los conflictos desde las perspectivas del pensamiento crítico en América Latina. El autor argumenta que Educar para la paz es educar para la no violencia. Llama la atención este texto en particular, ya que es prácticamente el único texto de los 55 analizados que hace la relación entre la educación para la paz y la decolonialidad, lo que constituye una de las ideas centrales de esta propuesta investigativa. Nos quedaría la tarea de indagar si este hecho se debe a que no se encuentra dentro del rango de mayor democratización del concepto y que se acerca más a las propuestas del grupo o red de investigación de modernidad/colonialidad<sup>27</sup>.

Rastreando, producciones realizadas en Colombia, nos encontramos con el libro *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica*, de Mariela Sánchez Cardona. En este libro se analiza la cultura de paz y su viabilidad en Colombia, a partir un enfoque crítico de la práctica profesional del docente en la educación para la paz en las instituciones educativas. La autora hace énfasis en la formación de carácter humano y axiológico de los docentes y cómo solucionan en el día a día situaciones concretas relacionadas a educar para una cultura de paz. Por su parte, el capítulo del libro titulado

---

<sup>27</sup> Eduardo Andrés Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO, (2016.)

*Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la Paz a través de la educación*, de la misma autora, utiliza la misma idea de empoderamiento, pero ya no solo del maestro, sino al empoderar la cultura para la paz en la sociedad en general, partiendo desde la normatividad presentada desde la institucionalidad como una de sus principales funciones en la construcción de culturas de paz<sup>28</sup>.

En lo que respecta a América Latina y el Caribe, en la producción encontrada, es recurrente la autora Catherine Walsh, quien es casi la única en esta revisión que aborda el problema de la Educación para la paz desde el enfoque decolonial, el otro y la interculturalidad. Mientras que otros autores como Danilo Romeu Streck, en Brasil, habla sobre la relación de la pedagogía con el contexto social de América Latina, hablando sobre la exclusión social, prácticas pedagógicas y pedagogías de exclusión y del oprimido. Es de resaltar que tanto Catherine Walsh como Danilo Romeo, dentro de sus referencias conceptuales es recurrente la propuesta pedagógica de Paula Freire y otros autores relacionados a las pedagogías críticas<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Sánchez Cardona., *La educación*, 2010.

<sup>29</sup> Catherine Walsh, *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Interculturalidad y Política*. (Norma Fuller. Rede apoyo de las ciencias sociales, 2002).

En esta revisión sobresale la producción que se realiza en México con respecto a la Educación para la Paz desde el 2009. Temas como paz y ciudadanía en la formación secundaria; modelos de pedagogía indígena para la no-violencia; la paz desde la mirada intercultural y democrática; la educación para la paz en la educación superior; la paz en el sistema educativo del Salvador; desarrollo y paz; ambientes de paz para erradicar la discriminación; la educación para la paz como una competencia docente; en fin, es evidente que la producción en México relacionada con los temas de Educación para la paz son las más importantes en el campo, después de España. Las metodologías giran en torno investigaciones de orden holístico, desde la perspectiva crítica, estudios de casos, etnografía, investigación intervención y desde los paradigmas socio-críticos.

Por último, es poca la producción que se halló en el marco de los países de habla inglesa, pero no quiere decir que no hayan contribuciones importantes e interesantes en torno a los intereses de esta investigación, encontramos por ejemplo el artículo “Culturally Responsive Peace Education: A Case Study at One Urban Latino K-8 Catholic School de Brandon Buck” que estudia el caso de un programa de educación para la paz que duró un año, se realizó en la escuela católica privada urbana K-8 (de los 5 a los 13 años) situada en una comunidad pla-

gada de violencia y en un enclave de una ciudad del medio-oeste<sup>30</sup>. Por su parte, el artículo titulado “Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire,” de Dale Snauwaert, que trata sobre la justicia social y los fundamentos filosóficos de la paz crítica Educativa, a la luz de autores como Nussbaum, Sen y Freire<sup>31</sup>. De esta forma, es importante rescatar que dichas producciones académicas buscan poner su mirada en la tarea de construir culturas de paz, desde una visión contextualizada, ya que las necesidades propias de una región, requieren tratamientos que respondan a sus verdaderas necesidades y no a necesidades exógenas impuestas por la comunidad internacional. Por otro lado, cuando hallamos investigaciones de este tipo, es fácil notar que cuando trabajan temas de educación para la paz, lo hacen desde el panorama internacional, por tal razón, estos dos artículos cobrar relevancia, ya que intenta mirar la construcción de paz, teniendo en cuenta el contexto local.

---

<sup>30</sup> Brando Buck, “Educación para la paz culturalmente receptiva: Un estudio de caso de una escuela católica urbana K-8.” *Journal of catholic education*, (2016): 359.

<sup>31</sup> Dale Snauwaert, “Social justice and the philosophical foundations of critical peaceeducation: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire.” *Journal of Peace Education*, (2011): 315-331.

***A manera de conclusión: ¿Qué hace falta y cómo se podría aportar?***

Las reflexiones a continuación, más que conclusiones son tareas por hacer en la construcción del estado del arte, ya que se hace necesario realizar una visión del concepto en comunidades marginadas, personas en condición de incapacidad, indígenas, afro y de género, así como también triangular el análisis con otros datos, como por ejemplo las convocatorias de investigación de Colciencias en los últimos años, hacia qué temas se enfoca y quiénes son los que aplican a dichas convocatorias de investigación, qué temas se han tratado al respecto, qué metodologías y que fuentes son las más consultadas.

*Primera tarea:* El concepto de paz tiene una carga muy fuerte de elementos colonialistas, ya que el mayor número de frecuencias, desde el siglo XII hasta nuestros días, ha sido dominado por el pensamiento Español. La tarea es buscar desde que otros aspectos pueden entenderse la paz en un contexto propio como Colombia, haciendo énfasis en la decolonialidad de la paz.

*Segunda tarea:* El periodo de mayor explosión del concepto se generó entre 2006 y 2010. ¿Qué posibilitó esta frecuencia en novelas, en la academia, noticia, reportaje, blog, opinión, entrevista, biografía memoria, crítica, crónica, libro de texto, magazines y variedades, tertulia, entrevista digital, editorial, prospecto folleto, ju-

rídico administrativo, propaganda publicitaria, retransmisiones deportivas, debate, carta al director, manual de instrucciones, discurso, sorteos y concursos y documentación administrativa? ¿Qué estaba pasando tanto internacional como localmente que afectó esta demanda?

*Tercera tarea:* El concepto de paz después del 2010 ha ido perdiendo paulatinamente frecuencia y con ello su democratización, bajando entre el 2011 al 2015 a 41.817.103 usos. Habrá que mirar entre el 2016 y 2017 que ha sucedido con ello y qué factores permiten la modificación.

*Cuarta tarea:* Es necesario corroborar en la práctica profesional cuáles son las percepciones y el uso del concepto relacionado con la educación y la escuela.

*Quinta tarea:* Nos quedaría también pendiente, indagar si este hecho se debe a que no se encuentra dentro del rango de mayor democratización del concepto y que se acerca más a las propuestas del grupo o red de investigación de modernidad/colonialidad.

*Sexta tarea:* Realizar una triangulación de los datos que abarque otros datos como los que proporcionan organismos internacionales y nacionales sobre el enfoque pedagógico de educación para la paz.

*Séptima tarea:* Análisis de la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país

## Bibliografía

- Annino, Antonio; Castro Leiva, Luisa y Guerra, François-Xavier (comps.). *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*. Zaragoza: IberCaja-Forum Internacional des Sciences Humaines, 1994.
- Barbeito, C, y M Caireta. *progresos y retos de la educación para la paz en Cataluña*. Vol. 99. Cataluña: Tiempos de paz, 2010.
- Boaventura, Sousa Santos. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta, 2005.
- Bovet, Pierre. *La psicología y la educación por la paz*. Madrid: La lectura, 1928.
- Buck, Brandon. «Educación para la paz culturalmente receptiva: Un estudio de caso de una escuela católica urbana K-8.» *Journal of catholic education*, 2016: 359.
- Cabaluz-Ducasse, Jorge F. «Pedagogías críticas Latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político.» *Educ. educ.*, 2015: 67-88.
- Caireta Sampere, Marina. «Educación para la paz en el distrito de Bogotá.» *Escola de cultura de pau*, 2008: 1-23.
- Charria, Arturo. «¿Qué es la cátedra de la paz?» *EL ESPECTADOR*, 10 de Febrero de 2016.
- Cruz, Fernando. «Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada.» *Educación moral y democracia*, 2008: 4-371.
- Dussel, Enrique. «Eurocentrism and Modernity .» *Jstor*, 1993: 65-77.
- Earle, Rebecca. *El papel de la imprenta en las guerras de la independencia de Hispanoamérica. En Entre Tintas y plumas: Historia de la prensa Chilena del siglo XIX*. Santiago: Ángel Soto.: Ángel Soto., 2004: 260.
- Echavarría, Carlos., Julián Bernal., Nicky Murcia, L González, y L Castro. «Contribuciones de la institución educativa al posconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz.» *Lasallista*, 2015: 12-126.
- Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Los condenados de la tierra*. Mexico: Fondo de cultura económica, 2001.
- Freire, Paulo. *El grito manso. México*. Mexico: Siglo XXI, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la tolerancia*. Mexico: CREFAL/Fondo de cultura económica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of Indignation*. London: Taylor & Francis Ltd, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum, 1970.
- Funes, Patricia. *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: rometeo, 2006.
- Galtung, Johan. *Human rights in another key*. Cambridge: Polity press, 1994.
- Gómez Arévalo, Amaral. «Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz.» *Ra Ximhai*, 2014: 257-289.
- \_\_\_\_\_. «Una apuesta educativa para América Latina: Educación para la paz.» *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 2015: 17-62.
- González Aimé, Elsa. «El pre, el post y ahora en la soberanía de los Estados.» *Revista académica de Relaciones Internacionales*, 2007.
- Guerra, François. *La desintegración de la monarquía hispánica: Revolución de independencia*. Zaragoza: Ibercaja, 1994.
- Guerrero Arce, Diana y Edauro Pérez Archundia. «La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia.» *Ra Ximhai*, 2016: 383-396.
- Halperin Donghi, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Henoa, Rubiela., Doris López., Elizabeth Mosquera, y Nathalie Pardo. «Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela.» *CINDE*, 2014.

- Hernández Román, Alma. «¿Es posible educar para la paz en la educación media superior?» *Ra ximhai*, 2015: 33-50.
- Labrador, Carmen. «Educación para la paz y construcción de paz en documentos internacionales.» *Contextos educativos*, 2000: 45-68.
- Lynch, John. *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. Barcelona: Ariel, 2008.
- Abrego, María M. *La situación de la educación para la paz en México en la actualidad*. Vol. 12. México: Espacios públicos, 2010.
- Martí, José. «La conferencia monetaria de América. Política de nuestra América.» 1987. págs. 205-206.
- Martínez Lirola, María. «Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior.» *Educativo siglo XXI*, 2016: 83-101.
- Méndez Méndez, Natalie, y Andrés Casas Casas. «Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo.» *Desafíos*, 2009: 134.
- Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- Ospina, Johana. «La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos ocupados.» Tesis de la Universidad Carlos III de Madrid 2015: 2-290.
- Patiño Alvarado, Mariana. «Generar ambientes de paz para erradicar la discriminación. Una perspectiva desde la educación para la paz y la interculturalidad.» *Ra Ximhai*, 2016: 117-127.
- Pérez, César. «Pensar un proyecto decolonial: La educación venezolana en perspectiva.» *Clacso*, 2009: 307-346.
- Quijano, Anibal. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* CLACSO, 2000: 201-246.
- Rodríguez, N. «Educar para la paz: Una postura ética en el contexto educativo contemporáneo.» Universidad Militar Nueva Granada, 2016: 4-216.
- Romeu, Danilo. «Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico.» *Educação & Sociedade*, 2009: 539-560.
- Sánchez, Mariela. «La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho.» *Revista VIA IURIS*, 2010: 141-160.
- Sandoval Forero, Eduardo. «Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia.» *Espacio Abierto*, 2016: 23-36.
- \_\_\_\_\_. «Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad.» *ARFO*, 2016.
- \_\_\_\_\_. «Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos.» *Revista de ciencias sociales*, 2003: 11-24.
- Sandoval, Chela. *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.
- Snauwaert, Dale. «Social justice and the philosophical foundations of critical peaceeducation: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire.» *Journal of Peace Education*, 2011: 315-331.
- Standish, Katerina. «Looking for peace in national curriculum: the PECA Project in New Zealand.» *Journal of Peace Education*, 2016: 18-40.
- Suso, A. «Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal de la comunidad autónoma del País Vasco.» Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004, 7-197.
- Vela, H, y Y Lira. «Educación para la paz como competencia docente: Aportes al sistema educativo.» *Innovación educativa*, 2014: 123-144.
- Viaña, Jorge, Luis Tapia, y Catherine Walsh. «Construyendo interculturalidad crítica.» *Convenio Andrés Bello*, 2010: 75-96.

- Walsh, Catherine. «(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Interculturalidad y Política.» *Norma Fuller: Rede apoyo de las ciencias sociales*, 2002.
- \_\_\_\_\_. «Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial», en Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.» En: *El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial.*, de C Walsh, A García Linera y W Mignolo. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.
- \_\_\_\_\_. «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.» *Tabula rasa*, 2008: 131-152.
- \_\_\_\_\_. «La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento.» En *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectiva desde lo andino*, de C Walsh, F Schiw y S Castro-Gómez. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.
- Wulf, Cristoph. «Human development in a global world. Education towards peace, cultural diversity and sustainable developement.» *Revista española de pedagogía*, 2013: 71-86.
- Zembylas, Michalinos. y Z Bekerman. «Peace education in the present: Dismatling and reconstructing some fundamental theoretical premises.» *Journal of peace education*, 2013: 197-214.