

# Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario

## *Autores*

Miguel Alejandro Barreto Cruz  
Dora Inés Arroyave Giraldo  
Carlos Esteban Estrada Atehortúa  
Yuri Natali Mayorga Contreras

## *Prólogo*

Gabriel Jaime Arango Velásquez

Colección Señales

# Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario

Autores:

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Dora Inés Arroyave Giraldo

Carlos Esteban Estrada Atehortúa

Yuri Natali Mayorga Contreras

Colombia, 2023



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos  
Vigilada MinEducación

**EB**  
EDITORIAL  
BONAVENTURIANA  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Stephanie Lavaux

**Director de Investigaciones – PCIS**

Tomás Durán Becerra

**Subdirectora Centro Editorial – PCIS**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Rector UNIMINUTO Antioquia y Chocó**

P. Huberto Obando Gil, cjm

**Vicerrector Académico UNIMINUTO Antioquia y Chocó**

Jorge Arbey Toro Ocampo

**Directora de Investigación UNIMINUTO Antioquia y Chocó**

Elizabeth Meneses Ospina

**Coordinador de Publicaciones UNIMINUTO Antioquia y Chocó**

Santiago Higueta Posada

**Rector General Universidad de San Buenaventura**

Fray Ernesto Londoño Orozco O.F.M.

**Directora de Investigaciones – Medellín**

Beatriz Liliana Gómez Gómez

**Rector Universidad de San Buenaventura, Medellín**

Fray Ernesto Londoño Orozco O.F.M.

**Vicerrectora Académica – Medellín**

Helena Pérez Garcés

**Vicerrector Financiero**

Fray Carlos Arturo Restrepo Giraldo O.F.M.

**Coordinador Editorial**

Daniel Palacios Gómez

**Universidad de San Buenaventura**

Coordinación Editorial Medellín

San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia

**Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D.C. - Colombia

Junio 2023

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y Universidad de San Buenaventura. Todos los capítulos publicados en *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario* fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por la Institución. El libro está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO ni Universidad de San Buenaventura. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO y Universidad de San Buenaventura.

Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario / Miguel Alejandro Barreto Cruz, Dora Inés Arroyave Giraldo, Carlos Esteban Estrada Atehortúa...[y otro más.]; Prólogo de Gabriel Jaime Arango Velásquez. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

147 páginas: ilustraciones, tablas.

Incluye referencias bibliográficas páginas 133-144

ISBN: 978-958-763-637-6 (impreso)

eISBN: 978-958-763-638-3 (digital)

(Colección Señales)

1.Educación para la paz -- Investigaciones -- Colombia 2.Cultura de Paz -- Estudios de caso -- Colombia 3.Investigación curricular -- Colombia 4.Desarrollo curricular -- Colombia 5.Educación superior -- Colombia i.Arroyave Giraldo, Dora Inés (autor) ii.Estrada Atehortúa, Carlos Esteban (autor) iii.Mayorga Contreras, Yuri Natali (autor) iv.Jaime Arango Velásquez (prologuista)

CDD: 370.11 E77e BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 105037

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib105037>



**EDITORIAL**  
BONAVENTURIANA



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos  
Vigilada MinEduación

Colección Señales

### **Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario**

**Autores:** Miguel Alejandro Barreto Cruz, Dora Inés Arroyave Giraldo, Carlos Esteban Estrada Atehortúa, Yuri Natali Mayorga Contreras.

**Prólogo:** Gabriel Jaime Arango Velásquez.

**Grupo de investigación:** Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED) y Grupo de Estudio e Investigaciones Educativas y Pedagógicas (GEIEP).

**Proyecto de investigación:** Currículo y cultura de paz desde las representaciones sociales de estudiantes universitarios.

**Coedición:** Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Minuto de DIOS, UNIMINUTO

Universidad de San Buenaventura Medellín

Universidad de San Buenaventura Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2023

© UNIMINUTO

Universidad de San Buenaventura Medellín

Coordinación Editorial Medellín

Carrera 56C N.º 51-110 (Medellín)

Calle 45 N.º 61-40 (Bello)

PBX: 57 (4) 5145600

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbmed.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

**Coordinación editorial:** Daniel Palacios Gómez

**Asistente Editorial:** Laura Daniela Arboleda Ramos

**Corrección de estilo:** Melissa Restrepo Molina

**Diseño y diagramación:** Piermont S.A.S.

Las opiniones, originales y citas son responsabilidad de los autores. La Universidad de San Buenaventura salva cualquier obligación derivada del libro que se publica. Por lo tanto, ella recaerá única y exclusivamente sobre los autores.

Los contenidos de esta publicación se encuentran protegidos por las normas de derechos de autor. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

Cumplido el Depósito Legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Junio de 2023

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-638-3>



# Contenido

<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I.</b> <i>Entre actores, contenidos y pedagogía. Lo que sabemos de la Educación para la Paz</i>	<b>17</b>
<b>Capítulo II.</b> <i>Reflexiones teóricas que configuran la comprensión del currículo y una cultura de paz</i>	<b>28</b>
<b>Capítulo III.</b> <i>Acercamiento al contexto universitario. Representaciones sociales de los estudiantes frente a la formación para la paz</i>	<b>64</b>
<b>Capítulo IV.</b> <i>Hacia un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario</i>	<b>97</b>
<b>Referencias</b>	<b>133</b>
<b>Sobre los autores</b>	<b>145</b>

## Lista de tablas y figuras

<b>Tabla 1.</b> Diferencias entre paz negativa y paz positiva	35
<b>Figura 1.</b> Concepción fenomenológica de la educación	36
<b>Figura 2.</b> Categorización de elementos de análisis	70
<b>Figura 3.</b> Percepciones estudiantiles de las acciones curriculares	72
<b>Figura 4.</b> Articulación de formación para la paz	79
<b>Figura 5.</b> Herramientas que fortalecen una cultura de paz	81
<b>Figura 6.</b> Equilibrio entre contenidos y acciones	86
<b>Figura 7.</b> Enseñanzas en torno a la paz	87
<b>Figura 8.</b> Vínculo entre acciones curriculares y contexto	89
<b>Figura 9.</b> Valores que representan una cultura de paz	92
<b>Figura 10.</b> Mediación en la relación docente-estudiante	93
<b>Figura 11.</b> Interacciones constructivas con los demás: las paces en el ámbito universitario	113
<b>Figura 12.</b> Principios reguladores para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario	116
<b>Figura 13.</b> Principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario	130

# Resumen

Este libro nace de una investigación que reflexionó sobre la enseñanza de paz en el espacio universitario y la forma en que se teje en acciones prácticas, teniendo como objetivo: “caracterizar la influencia del currículo en la construcción de una cultura de paz desde las representaciones sociales de estudiantes universitarios”. Es así que desde un enfoque cualitativo y con un diseño fenomenológico se abordaron las experiencias de estudiantes de la Universidad San Buenaventura de Medellín y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sedes Bello y Apartadó, frente a lo que curricularmente se les propone, y sus construcciones de lo que significa una cultura de paz, para lo cual se emplearon técnicas como entrevistas, análisis documental y grupos de discusión.

Como resultados se reconocen los aportes epistemológicos para la comprensión del currículo y la cultura de paz, considerando las realidades del contexto colombiano. Se acopian las voces de los estudiantes desde sus construcciones sobre la paz, la manera en que la vivencian y cómo ha impactado esta en la cotidianidad de su formación profesional. Finalmente, como propuesta y sin pretender reemplazar la Cátedra de la Paz, se plantea la fundamentación que posibilita fomentar la cultura de las paces en el ámbito universitario con principios que se pueden articular desde lo curricular.

**Palabras clave:** currículo, paz, cultura de paz, educación superior.

# Abstract

This book was born from research that reflected on the teaching of peace in the university space and the way it is woven in practical actions, with the objective: “to characterize the influence of the curriculum in the construction of a peace culture from the social representations of university students”. Then, from a qualitative approach, with a phenomenological design, student’s experiences of the Universidad San Buenaventura de Me-



dellín and Uniminuto, Bello and Apartadó campuses were approached, in relation to what is proposed to them in the curriculum, and their constructions of what a peace culture means, for which techniques such as interviews, documentary analysis and discussion groups were used.

As results, the epistemological contributions for the understanding of the curriculum and the peace culture were recognized, considering the realities of the Colombian context. The voices of students were collected from their constructions about peace, the way they experience it and how it has impacted their daily professional training. Finally, as a proposal and without pretending to replace the peace professorship, the foundation that makes it possible to promote peace culture in the university context with principles that can be articulated from the curriculum is proposed.

**Keywords:** curriculum, peace, culture of peace, higher education.

### ¿Cómo citar este libro?

Barreto Cruz, M. A., Arroyave Giraldo, D. I., Estrada Atehortúa, C. E. y Mayorga Contreras, Y. N. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Corporación Universitaria Minuto de Dios y Editorial Bonaventuriana. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-638-3>

# Prólogo

**E**n su condición de docentes investigadores, los autores de este texto asumen con responsabilidad intelectual, suficiencia académica y compromiso humano la pregunta prioritaria de los colombianos en el presente histórico: cómo educarnos o reeducarnos para convivir en paz después de conocer las causas y sopesar las consecuencias de las atrocidades producidas por diversas violencias y guerras fratricidas. Para el efecto, formulan una propuesta curricular universalmente documentada, orgánicamente estructurada y pedagógicamente convincente, y aún más, legal, moral, ética y culturalmente contextualizada.

El trabajo responde también, con conocimiento de causa y pensamiento estratégico para la acción educativa, a los interrogantes de cuándo, dónde y por qué se debe proceder en forma individual, grupal, institucional o social a la aplicación o a la transformación de las condiciones adversas, de las emociones y los sentimientos morales, los razonamientos ético-políticos, las interacciones humanas, las mentalidades y los ambientes que esencialmente inciden en la valoración de la vida, la dignidad humana, el acatamiento de los derechos humanos, la implementación de la justicia social, la formación ciudadana, la profundización de la democracia y la consecución de la paz.

Investigar y reflexionar de forma holística y correlacionada sobre un universo de principios y valores filosóficos, paradigmas sociales, paradojas y argumentos culturales permite a los autores sustentar la necesidad de educar para la consecución simultánea de varios tipos de paz: individual, grupal y social. Para ello, someten a consideración de sus colegas en la Red de Universidades Católicas de Colombia y otras Instituciones de Educación Superior del país, el concepto de paz multi, inter y transcultural, con el cual buscan ampliar la conciencia y las actitudes al momento de actuar.

La educación para las paces se encuentra inscrita en las dinámicas de la formación ciudadana y, por consiguiente, de fortalecimiento de una

sociedad civil capaz de vigilar críticamente al Estado en el cumplimiento de su misión, así como de mantener dentro de sus límites los intereses de los sectores privados, buscando que en la vida pública prevalezcan siempre el bien común, la solidaridad, la equidad y la justicia. A trabajar en este propósito convoca el trabajo a su disposición.

El ser humano es un ser social. Toda persona nace y crece en el seno de una sociedad que buscará adaptarla, mientras a su vez, ella buscará transformarla.

La necesidad primera de la sociedad, luego de ser una, es conseguir individuos que la prolonguen y continúen integrándola para mantener la comunidad, para lograr que el grupo se mantenga idéntico a sí mismo, aunque sus miembros cambien o desaparezcan. (Cirigliano, 1979, p. 14)

A esta necesidad responde el concepto de ciudadanía integral, del cual es teórico desde 1949 Thomas H. Marshall (1965). Formar para la ciudadanía integral implica desarrollar al unísono cuatro dimensiones:

1. *Dimensión civil*: que compromete la conquista de la libertad individual y por consiguiente, la libertad de expresión, pensamiento y creencias; lo mismo que el derecho a la justicia, a la propiedad y a la capacidad de asociación y negociación.
2. *Dimensión política*: que faculta para la participación crítica y el control en el ejercicio del poder político.
3. *Dimensión social*: mediante la cual se materializa el derecho al bienestar económico y al compartir plenamente de la herencia y el patrimonio social; y a vivir de conformidad con aspiraciones y dinámicas propias del ascenso humano y social, haciendo prevalecer la justicia y el Estado Social de Derecho.
4. *Dimensión cultural*: la cual habilita para participar creativa y activamente en la producción de bienes, servicios y símbolos culturales, o lo que es lo mismo, en los circuitos de producción y adquisición solidaria de conocimientos, valores y experiencias de vida, de tal manera que cada persona pueda definir su identidad y desarrollar libremente su personalidad.

En consecuencia, se es un ciudadano integro cuando se reflexiona, decide y actúa de manera crítica sobre sí mismo, los otros y la naturaleza, fundamentados en el marco constitucional y jurídico de Colombia, en los

sentimientos morales y el razonamiento ético. Lo anterior con el fin de participar deliberadamente en la construcción de sociedades sostenibles, así, en plural, tanto por su diversidad como por su ubicación territorial, composición e historia.

A lo largo del texto y a manera de repertorio político-axiológico para la formación de una nueva ciudadanía, los lectores encontrarán una gama explícita de valores y comportamientos humanos con los cuales tendrían que comprometerse los educadores en general y los universitarios en particular, si de verdad quisieran contribuir a la construcción de la nación, el Estado y el sistema de gobierno que mejor convengan a Colombia. Uno de ellos, la convivencia.

Convivir es crecer en relación con otros, hacerse humanos, pensar en los demás, “tender la mano”, como decía Santa Juana de Lestonac.

Convivir quiere decir sentir y saber que nuestra vida, aún en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión, no por inteligible menos cierta; quiere decir saber que la vida es ella también en todos sus estratos sistema. Que formamos parte de un sistema llamado género humano, por lo pronto. (Zambrano, 1988, pp. 16-17)

Según Medellín Torres, en su intervención “Tender la mano para la convivencia” en un evento un publicado que tuvo lugar en el colegio La Enseñanza, Medellín, Colombia, en 2015, las condiciones para convivir son tres: a) reconocimiento y respeto por “el otro”; b) generosidad en la aplicación de la justicia; y c) solidaridad para comenzar a reconstruir en compañía la senda de la vida.

A los profesores Miguel Alejandro Barreto Cruz, Dora Inés Arroyave Giraldo, Yuri Natali Mayorga Contreras y Carlos Esteban Estrada Atehortúa, mi reconocimiento y gratitud por su valiosísimo trabajo de investigación y su generosa invitación para sumarme a la realización de su compromiso docente.

*Medellín, 18 de noviembre de 2022*  
*Gabriel Jaime Arango Velásquez*  
*Exdirector de docencia*  
*Universidad EAFIT*

## Referencias

Cirigliano, G. (1979). *Filosofía de la Educación*. Humanitas.

Marshall, T. H. (1965). *Citizenship and Social Class*. Cambridge.

Zambrano, M. (1988). *Persona y Democracia. La Historia Sacrificial*. Anthropos  
Editorial del Hombre.

# Introducción

La historia reciente de Colombia ha estado marcada por la violencia. En las últimas cinco décadas —contando desde el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán— este país ha visto el surgimiento de diferentes actores armados, grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (Farc-EP), Ejército Popular de Liberación (EPL), Ejército de Liberación Nacional (ELN), Movimiento 19 de abril (M-19) y otras, además de grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), entre otros. E incluso ha presenciado el volcamiento de las fuerzas estatales en contra de la población a la que en principio buscaría defender. Así mismo, ha visto una serie de procesos de paz con los diferentes actores ilegales que en su mayoría fracasaron.

Esta historia de violencia ha dejado una huella profunda en las personas, relaciones, comunidades, diversidad y democracia. Los procesos de polarización política se encuentran a la orden del día en nuestro contexto, la violencia se exagera y se entiende que el conflicto, consustancial a la vida y dinamizador del crecimiento y desarrollo humano, se debe atender por medio de la violencia, y en ocasiones, puede llegar incluso a sostener la idea de la eliminación del otro (entendido como adversario y devenido enemigo). Está además la conocida naturalización de la violencia, según la cual esta constituye la cotidianidad del país y difícilmente se podría cambiar.

A pesar de que la violencia no da tregua, los procesos de construcción de paz le siguen el paso buscando una salida y la superación de esta historia adversa escrita con el sufrimiento de las víctimas. En este sentido, preguntarse por diferentes procesos de construcción de paz y especialmente por la Educación para la Paz juega un papel determinante.

Con este escenario y en el marco del proceso de paz entre la guerrilla de las Farc-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (entre 2012 y 2016), se logró la desvinculación de las armas de la guerrilla más antigua

del país y se configuró una serie de acciones para promover las dinámicas de paz y la resolución pacífica de conflictos en diferentes espacios. Entre estas acciones, se consolidó la creación de un escenario pedagógico al interior de las instituciones de educación que se denominó *Cátedra de la Paz* y que se materializa en la Ley 1732 del 2014.

La Ley 1732 del 2014 sostiene la relevancia de los entornos educativos para la reflexión y consolidación de la denominada *cultura de paz*, que es justamente la socialización en escenarios de aprendizaje para la resolución pacífica de conflictos, para el develamiento de las lógicas de la violencia cultural y estructural que se vive en diferentes contextos y la promoción de la reflexión ética, amparada en la dignidad humana (Fisas, 2011). De igual manera, esta ley da un carácter de obligatoriedad y de urgencia a las instituciones educativas para involucrarse, promover y desarrollar estrategias que tengan como horizonte la construcción de la cultura de paz.

Es así como, además de la educación básica, las Instituciones de Educación Superior (IES) han desplegado una serie de acciones para viabilizar esta ley, acciones que bien se pueden articular a los procesos institucionales y curriculares, atravesando las diferentes instancias académicas hasta llegar a los estudiantes de las diferentes facultades y programas de las IES. Ahora bien, estas disposiciones institucionales y académicas, toda vez que son experimentadas y vividas por los estudiantes, permiten la construcción de ideas y discursos que se pueden materializar en lo que denominamos representaciones sociales (Mora, 2002), que son justamente imágenes compartidas por grupos o colectivos que permiten organizar el mundo en el que se vive y además comunicarlo. Estas representaciones sociales, para el caso que nos compete, permiten a los estudiantes construir modos de interpretar y relacionarse con sus pares, docentes y demás agentes de la comunidad académica, e incluso por fuera de esta, a partir de la reproducción de discursos que bien pueden ser violentos por un lado o cercanos a la cultura de paz por el otro.

Es en este contexto, justamente, que se busca indagar y comprender el modo en que los estudiantes han experimentado y representado los procesos de orden curricular relacionados con la cultura de paz; adentrarse en los modos por los cuales comprenden y significan las prácticas curriculares y los diferentes espacios y escenarios que ofrecen, o no, las universidades para ello.

Es así como el lector podrá encontrar en el primer capítulo de este libro la síntesis del estado del arte en relación con las investigaciones que dan cuenta de cómo los estudiantes universitarios representan, comprenden o viven en torno a los procesos curriculares vinculados a la construcción de culturas de paz, en donde se pueden identificar una serie de tendencias que cuestionan el lugar de los estudiantes y los docentes como agentes activos en el proceso de construcción de las culturas de paz. De igual manera, se identifica una serie de condiciones o componentes que se articulan con el sistema de culturas de paz como la reflexión ética, la contextualización de los discursos y las prácticas pedagógicas, y el papel fundamental de la práctica y la metodología en la formación.

En el siguiente capítulo se pone en tensión la categoría de culturas de paz con las dinámicas de la educación y el currículo, entendiendo desde el contexto colombiano la necesidad situada de la formación para la paz —o incluso paces— con apuestas localizadas y pensadas en función de los diferentes actores sociales que intervienen en el proceso, lo que incluso lleva al escenario de la educación en derechos como una cuestión ineludible, en aras de superar los diferentes ciclos de violencias vividos y la construcción de la cultura de paz.

Ahora bien, el capítulo tres da cuenta de los resultados del proceso investigativo, recogiendo las voces que los diferentes participantes compartieron en las entrevistas y los grupos focales. Los resultados se presentan en función de categorías emergentes, en donde toman especial relevancia las dinámicas de un contexto que se presenta en términos problemáticos, más allá de sus adversidades. También en oportunidades construidas por los actores sociales y el cual es interrogado por estos. Así mismo, se presentan las experiencias cotidianas de los estudiantes en el marco curricular para la paz y las acciones que se desarrollan en las IES, en las que el docente emerge como actor esencial en la mediatización entre las construcciones institucionales y la interacción con estudiantes.

Finalmente, en el último capítulo el lector encontrará, para el contexto de la educación superior, la propuesta de una estrategia curricular con una serie de consideraciones para la reflexión y formulación de prácticas curriculares en términos de co-construcción de cultura de paces: individuales, grupales, sociales, articuladas a tres potentes principios orientadores: solidaridad, intercomunicación y apertura. Una propuesta que, sin pretender reemplazar la Cátedra de la Paz, sugiere que desde el entramado y



práctica institucional se erija como faro u horizonte en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica.

Con este escenario no queda más que invitar al lector interesado en los procesos de educación y de formación para la paz a hacer una lectura crítica de lo que en estas páginas se propone, cuestionando tanto el lugar que ocupa en los procesos formativos como la idea o imagen que se hace del otro en el mismo proceso, articulando las propuestas que pueda encontrar en este espacio como valiosas, tanto para su comprensión, como ejercicio, si es del caso.

# Capítulo I.

## Entre actores, contenidos y pedagogía. Lo que sabemos de la Educación para la Paz

*Los hombres construimos muchos muros, pero pocos puentes.*  
(Isaac Newton, citado por Palombi y Porras, 2020, p. 2)



**E**ste capítulo expone lo identificado en torno a la Educación para la Paz a partir de la revisión de antecedentes investigativos. En este sentido, esta investigación se levanta sobre los hombros de los procesos que le han antecedido para iluminar el pensamiento y el horizonte comprensivo acerca de qué es la Educación para la Paz, quiénes participan en ella, cómo lo hacen, y qué se puede aprender a partir del legado que nos precede. Este capítulo espera señalar algunos muros y muy especialmente, los puentes.

## **Un abordaje metodológico para el registro de antecedentes**

Para la realización del estado del arte se realizó una búsqueda de antecedentes de investigación en las siguientes bases de datos: Scielo, Google Académico, Ebsco, Sage Journals, ScienceDirect, Scopus, Taylor & Francis Online, Dialnet, Doaj y Redalyc.org. Esta búsqueda estuvo orientada por las siguientes palabras clave: universitarios, representaciones sociales, currículo y cultura de paz. A partir de este proceso, los criterios para la selección de artículos incluyeron: textos publicados en los últimos cinco años; con respecto a tipo de texto, se revisaron artículos de investigación y tesis de maestría o doctorado, y se tuvieron en cuenta textos que estuvieran tanto en inglés como en español.

En consideración a estos criterios, se identificaron 74 artículos de investigación, de los cuales se analizaron 37 que cumplieran con los requisitos y la pertinencia temática para la investigación. Con estos artículos se construyó una matriz de procesamiento de información que permitía identificar la metodología, categorías de estudio, resultados y aportes de cada uno de los artículos para este estudio en particular. Con base en este procedimiento fue posible una construcción de tendencias temáticas.

Las tendencias temáticas dan cuenta, tanto del interés investigativo en torno a la Educación para la Paz, como del contenido que se desarrolla en relación con estas. En otras palabras, hablan tanto de los temas que se investigan como de los resultados generados; brindan así horizontes comprensivos que funcionan como punto de partida de lo que se conoce acerca de la Educación para la Paz. A continuación se presentan las tendencias construidas con su respectiva descripción.

## De la noción de paz a la diversidad de paces

A partir de la revisión de los antecedentes se puede identificar que la paz como categoría, concepto o práctica se encuentra en el centro del debate mismo de la educación. Lo que también es evidente es que las concepciones que se tejen en torno a esta son divergentes y forman un proceso heterogéneo, de tal manera que las prácticas en relación con la educación se dispersan en función de dicha heterogeneidad. Es así que para [Hernández et al. \(2020\)](#), la paz puede ser entendida desde tres horizontes, a saber, paz negativa, positiva y neutra.

De acuerdo con [Hernández et al. \(2020\)](#), la paz negativa consiste en toda ausencia del conflicto humano y de las dinámicas de violencia cotidiana, hecho que los autores señalan como peligroso, toda vez que el conflicto es consustancial a la existencia humana y su negación obtura posibilidades de creación a partir de la diversidad y heterogeneidad. Por su parte, la idea de paz positiva supera esta visión de la paz negativa y vincula el concepto de paz con la garantía de derechos, el desarrollo, la justicia y el crecimiento personal. Finalmente, la paz neutra centra su atención en la resolución de los conflictos humanos y desarrolla la idea del diálogo como eje articulador de su propuesta, puesto que, según esta, el diálogo media las relaciones humanas y busca el consenso a partir de la inclusión.

A partir de este ejercicio, tanto [Hernández et al. \(2020\)](#) como [García y Carrillo \(2017\)](#) coinciden en que los estudiantes universitarios son portadores de representaciones o concepciones en relación con la paz desde una paz negativa, toda vez que sostienen que la paz se caracteriza por la ausencia de conflicto, especialmente en [García y Carrillo \(2017\)](#), para quienes los estudiantes universitarios refieren la paz como un espacio, lugar o momento en el que la violencia no tiene cabida.

También es importante señalar que, si bien estas tipologías sugieren un núcleo central de ideas, también se pueden identificar en ellas algunas fronteras borrosas, como en el caso de [Hernández et al. \(2020\)](#), que también sostienen que para los estudiantes universitarios se hace prerequisite para la paz la idea de justicia social, igualdad y nulos niveles de violencia, además de procesos de transformación social basados en la colaboración y el diálogo. En este sentido, lo interesante es justamente que estas dimensiones aparecen como prerequisite para la paz y no como el desarrollo de la paz. Esta situación es igualmente sostenida por [Urbina \(2016\)](#) y [Flores et al. \(2019\)](#), quienes convergen en que los estudiantes universitarios

representan y asocian la paz con la equidad, la justicia, mayores oportunidades para los jóvenes profesionales, la tolerancia y la solidaridad.

## **Cultura de paz: entre principios éticos y prácticas sociales**

Para comprender la idea de cultura de paz se hace necesario contemplar que la revisión de antecedentes en esta categoría toma dos formas diferentes, a saber: como una ética personal que deviene de principios sociales, y como prácticas de resolución de conflictos.

Entendiendo la cultura de paz como una ética personal, se considera que el comportamiento humano se orienta por principios y valores que toman la forma del “debería ser” o “debería hacer”, especialmente en el trámite de las diferencias y conflictos humanos. Así es para Urbina et al. (2017) y Setiadi et al. (2017), quienes soportan sus ideas en la Declaración sobre Cultura de Paz de 1999; desarrollan esta categoría como un conjunto de elementos en el que convergen valores, costumbres y modos de vida que posibilitan que las personas adquieran una cosmovisión pacífica de la convivencia, amparada en la fraternidad. Por su parte, para Urbina (2016) y Hernández et al. (2020), la cultura de paz se refiere esencialmente a un modo de vida en el que valores como el respeto y la tolerancia orientan la resolución del conflicto, amparados en la no violencia. Entre tanto, Skinner (2020) agrega a esta ética emociones como la empatía, condición necesaria para habitar la cultura de paz. Es así que para estos autores la idea de cultura de paz se encuentra orientada por la forma de habitar principios sociales y comunitarios generales en condiciones particulares y cotidianas de los sujetos, de tal suerte que estos principios se habrán de incorporar como horizonte de regulación de la vida compartida.

Entre tanto, la idea de la cultura de paz como práctica de resolución de conflictos permite dar cuenta de este proceso en relación con las dinámicas de la educación y formación en sociedad, de tal suerte que para autores como Posso et al. (2017), el desarrollo de la cultura de paz pasa por ser una obligación educativa de la sociedad con los sujetos, en donde se puedan encontrar lecturas críticas de los problemas sociales y desarrollar soluciones creativas y pacíficas a estas. Para Posso et al. (2017) y para Urbina y Barrera (2017) la cultura de paz se encuentra transversalizada por la instauración de costumbres colectivas que se encarnan en los sujetos como modos de atender las diferencias o conflictos apelando al diálogo y

a la convivencia, siempre que se concibe el conflicto como proceso consustancial al ser humano, que incluso puede abrir las puertas a la generación de la cooperación e integración, es decir, concebir el conflicto como oportunidad de afianzar los vínculos sociales (Unriza et al., 2020).

## **Educación para la Paz: competencias ciudadanas**

Para Skinner (2020) y Pineda y Meier (2020) la educación para la paz es la guía esencial de las instituciones educativas en términos de la gestión e instrucción a los estudiantes en competencias ciudadanas, teniendo como soporte la legislación que abarque a cada país o contexto, con el propósito de fomentar procesos de subjetivación, amparados en la sana convivencia y en las dinámicas de paz. Para el caso de Colombia, Pineda y Meier (2020) entienden que la educación para la paz en las instituciones educativas está promovida por la Ley 1732 del 2014, que justamente dictamina la construcción de un currículo educativo para impartir educación para la paz en los diferentes niveles formativos.

Ahora bien, para el desarrollo del proceso de educación para la paz, la revisión de antecedentes orienta en relación con qué es lo que se enseña o educa y la forma de hacerlo, además de algunos limitantes en su desarrollo.

## **Educar en conocimiento y especialmente en valores para la paz**

Cuando se habla del qué de la educación para la paz, se da cuenta del contenido temático, teórico o práctico que constituye los objetivos en los diferentes espacios curriculares al interior de las instituciones educativas. Es así como para Quintero (2020) el centro se encuentra en los conocimientos dirigidos a fortalecer en la comunidad académica, tanto actitudes como habilidades que permitan la construcción de una sociedad enmarcada, tanto en la convivencia pacífica como en la participación social y comunitaria, en la igualdad y equidad, y en los derechos humanos.

Por su parte, Setiadi et al. (2017), coinciden con la idea del contenido en relación con los conocimientos, pero ponen el acento en aquellas condiciones personales y relacionales que constituyen la cohesión social, al igual que dan lugar justamente a aquellas situaciones que se viven en la cotidianidad en el marco de las instituciones educativas, es decir, hacer de la cotidianidad y sus problemas el contenido a privilegiar. Ashraf (2019) por su parte, amplía la idea de contenidos centrados en condiciones personales,

de tal suerte que aproxima la educación para la paz como un proceso de socialización y formación en relación con el ser, facilitando la convivencia en diferentes niveles, social y personal.

A lo anterior, Amar (2020) agrega un punto de suma relevancia para el desarrollo de la paz que es la lectura de contexto. Por tanto, la educación para la paz también requiere articular una lectura crítica de los procesos de orden histórico, cultural, económico, político y social que atraviesan la experiencia cotidiana de los estudiantes; el contenido, en términos de conocimiento, se debería aferrar a las situaciones de vida de quienes participan del proceso educativo. En términos de Cunningham y Ladd (2018), se deben socializar elementos importantes de los territorios de los estudiantes, sensibilizando y empatizando con las situaciones de su contexto.

Ahora, un punto en común entre diferentes autores (Asiyai, 2015; Khanal, 2018; Maldonado y Benavides, 2018; Hernández et al., 2020; Quintero, 2020) es que el principal contenido a desarrollar en el marco de la educación para la paz son los valores, que por demás suponen una lectura del mundo y un modo de sentir en relación con hechos sociales y relacionales. La dirección que sugieren es justamente aquellos valores como la fraternidad, solidaridad, colaboración y demás que se encuentran en la base de un ambiente social amparado en la convivencia y el respeto de la diferencia. Es decir, en valores encaminados a la creación y mantenimiento de la cultura de paz. En esta misma dirección, Asiyai (2015) puntualiza en valores como la tolerancia, justicia, compasión, empatía, respeto, equidad y responsabilidad. Por demás, Khanal (2018) agregaría a estos valores procesos relacionados con la espiritualidad y la cultura, fomentando en los estudiantes el sentido de humanidad y empatía.

## **La educación para la paz es práctica**

Los procesos de educación para la paz, si bien implican necesariamente un contenido a desarrollar que oriente las intervenciones educativas, son esencialmente un proyecto práctico y cotidiano, según se entiende a partir de la revisión de antecedentes. En este sentido, autores como Akudolu y Umenyi (2016), Amar (2020), Gittings (2020), Hernández et al. (2020), Mishra et al. (2020), Quintero (2020) y Setiadi et al. (2017), convergen en la idea según la cual la educación para la paz se debe basar en dispositivos prácticos que permitan a los estudiantes aprehender modos de resolver situaciones cotidianas en contexto, de tal manera que los contenidos se puedan vivir, atraviesen la práctica y los vínculos entre los participantes del

proceso educativo, fomentando así la sensibilidad en temas de diferentes esferas sociales y haciendo justamente de los estudiantes agentes activos en la construcción y promoción de una cultura de paz.

Dentro de las estrategias para hacer de la educación para la paz un proceso de orden práctico, [Hernández et al. \(2020\)](#) y [Urbina \(2016\)](#) coinciden en la creación de escenarios de discusión y diálogo en los que la palabra pueda circular entre los presentes, tomando como objeto las experiencias comunes, la vida cotidiana y los problemas que les atraviesan como colectividad. Todo ello desde una lectura crítica basada especialmente en la información confiable.

Para ampliar el punto anterior, [Gittings \(2020\)](#) propone el abordaje metodológico de la educación para la paz desde situaciones simuladas, como los juegos de roles y demás experiencias lúdico-vivenciales, ya que permiten y facilitan el accionar en situación de las herramientas construidas, a lo que [Posso et al. \(2017\)](#), agregan que la implementación de alternativas pedagógicas y lúdicas generan un mayor proceso de acercamiento a los procesos de cultura de paz.

Ahora, desde el punto de vista de los estudiantes, [Urbina \(2016\)](#), [Maldonado y Benavides \(2018\)](#) y [Flores et al. \(2019\)](#), sostienen que para este público es necesario la gestión de escenarios públicos, donde el centro del debate sea justamente la paz como contenido, por lo que apelan a estrategias como foros y seminarios en los que se pueda profundizar también en procesos prácticos relacionados con derechos humanos, resolución pacífica de conflictos y justicia social.

Finalmente, en relación con el cómo práctico de la educación para la paz, se podría hablar de la superación de dos divisiones: la de asignaturas y la de instituciones. En relación con la primera, [Maldonado y Benavides \(2018\)](#) y [Setiadi et al. \(2017\)](#) coinciden en la superación de la división de contenidos temáticos curriculares y contenidos de educación para la paz, y en centrar el esfuerzo justamente en la articulación de los procesos de educación para la paz en los diferentes escenarios académicos. Esto es posible en tanto se entiende que la paz debe ser un ejercicio transversal en el ejercicio formativo y académico de los estudiantes. En esta misma dirección, [Urbina \(2016\)](#) presenta como necesario que las instituciones educativas ajusten sus currículos fortaleciendo las prácticas pedagógicas a partir de la articulación de temáticas contextualizadas con la paz en la academia regular.



Ante el punto anterior, la Cátedra de la Paz emerge como un elemento contextual y situado para la educación para la paz, que según [Cardozo et al. \(2020\)](#) tiene por objetivo el desarrollo tanto de conocimientos como competencias vinculadas con el territorio, la cultura, la economía y la memoria histórica, promoviendo el enfoque de derechos y el tejido social amparado en la convivencia. Aunque [Cardozo et al. \(2020\)](#) señalan en este punto una paradoja, y es que, a pesar de la claridad legislativa en Colombia de la Cátedra de la Paz, en la práctica los estudiantes a quienes se dirige expresan no tener claridad sobre su contenido y se confunde con procesos como religión o ética y valores.

Por su parte, [López et al. \(2018\)](#) insisten en la superación de la fragmentación institucional y recalcan que, tanto las instituciones educativas como la familia, la religión y la sociedad en general son responsables, de fomentar la educación para la paz. En este sentido se propende por una articulación interinstitucional.

## **Obstáculos en la implementación de una cultura de paz**

Si bien hay un consenso, como se ha mostrado, en relación con la necesidad y las bondades de la educación para la paz, también algunos autores identifican los limitantes que se pueden encontrar para su implementación. Tal es el caso de [García y Carillo \(2017\)](#), quienes resaltan como principales obstáculos para dicha implementación la violencia en todos sus modos de expresión, tanto económica, psicológica, física, verbal y emocional. Esto es así justamente por el modo de relación asimétrico que plantea la violencia, en el cual se obtura la posibilidad del ejercicio de derechos y justicia social. En esta misma línea y como expresión de la violencia, estos autores señalan la presencia de grupos armados como limitante contextual, puesto que hacen plausible para los sujetos la violencia como modo de vida, naturalizando las lógicas de la agresión y sometimiento por vía de las armas.

Por su parte, [Unriza et al. \(2020\)](#) y [Skinner \(2020\)](#) les atribuyen a condiciones estructurales como la inequidad y la injusticia social las condiciones necesarias para limitar el libre desarrollo de la educación para la paz, ya que promueven emociones como el odio, la venganza y el rencor, que movilizan las condiciones para el trámite violento del conflicto que propician, llegando a socavar la construcción del tejido social. Por demás, estos autores señalan los medios de comunicación como elemento clave para la comprensión de estas limitantes, puesto que en sus discursos se identifican procesos que legitiman e incluso naturalizan la violencia.

## Entre instituciones y sujetos: los agentes de la educación para la paz

A raíz de la revisión de antecedentes se pueden identificar tres agentes en el proceso de desarrollo e implementación de la educación para la paz, a saber: la universidad —Institución Educativa (IE)—, los docentes y los estudiantes. Es a partir de la interacción entre estos tres que se hace posible la educación para la paz como práctica pedagógica, puesto que supone un escenario de participación y acción —universidad— y dos roles complementarios que se producen entre sí y en relación con los pares. Es así que es posible identificar algunas características de cada uno de estos sujetos participantes.

### El contexto: la universidad

De acuerdo con Urbina (2016), para los estudiantes la universidad tiene un rol importante en la construcción de una cultura de paz, aunque paradójicamente en el desarrollo de su investigación sostiene que los universitarios conciben que en sus instituciones educativas no se da un clima o escenario propicio para la práctica de esta, lo cual se lo atribuyen a diversos elementos, como planes de estudio poco flexibles, dinámicas y metodologías convencionales y magistrales por parte de docentes y especialmente, la negación de la diversidad y pluralidad en la institución y en los escenarios de clase, particularmente.

Por su parte, Flores et al. (2019) expresan que la participación de la comunidad educativa en los escenarios de educación para la paz es fundamental, puesto que, además de propiciar el escenario del encuentro y la interacción, también promueven el diálogo y la gestión de las diferencias de una manera dialogal. Entre tanto, Hernández et al. (2020) y Khanal (2018) enfatizan en la responsabilidad de las instituciones universitarias en la formación de profesionales y sujetos que actúen como agentes en la difusión de la cultura de paz a partir de la formación, tanto en contenidos como en habilidades relacionadas con el mismo ser.

En este sentido, la universidad como institución se constituye como el escenario en el cual ocurre el encuentro entre sujetos diversos, que apelan tanto al diálogo como a la no violencia para acordar los modos de convivencia respetuosa y pacífica.

## El docente como agente de educación

En relación con los docentes, Setiadi et al. (2017) y Unriza et al. (2020), sostienen que estos son un agente primordial en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para la paz, enfatizando especialmente en el modo de ser de estos actores sociales, toda vez que estos comunican, además de un contenido teórico y temático, una forma de hacer las cosas, por lo que sus prácticas cotidianas se vuelven ejemplo para los estudiantes acerca de cómo resolver problemas o cómo asumir los conflictos en la cotidianidad; además de cómo convivir de manera pacífica con otros. En este sentido, el actuar del docente debe ser coherente con la intención formativa de la institución y con el discurso de base que sostiene en relación con su profesión, la ética y la paz en sí.

Al planteamiento anterior, López et al. (2018), Maldonado y Benavides (2018) y Mishra et al. (2020), suman que el lugar del docente también pasa por la reflexión ética que supone ser un ejemplo en la formación del estudiante, de tal suerte que el docente, aún sin proponerlo, trasmite a los estudiantes valores y afectos en los que cree y sobre los cuales vive. Ahora bien, para que el docente pueda desarrollar de una manera óptima este lugar social, autores como Akudolu y Umenyi (2016), Maldonado y Benavides (2018), López et al. (2018), Khanal (2018) y Amar (2020) sostienen que como gremio y como sujetos deben estar en constante proceso de capacitación y formación, en este sentido la pregunta es por la educación del sujeto que educa.

Por demás, es de suma importancia en la literatura el lugar del docente en los procesos de educación para la paz, pues además de lo mencionado, este actor social articula las necesidades, expectativas y deseos de los estudiantes con las demandas y expectativas sociales e institucionales que se desenvuelven en la institución educativa. Es el docente el que hace posible que el desarrollo curricular se lleve a cabo —considerando también el currículo oculto—, el que dinamiza los encuentros cotidianos y el que encarna el rostro de una institución y hace viable su proyecto educativo a través suyo.

## El sujeto de la educación: el estudiante

En los términos que plantean Flores et al. (2019) y Soto-Navarro y Añaños-Bedriñana (2017), los estudiantes se ven a sí mismos como sujetos activos durante la construcción y mantenimiento de la cultura de paz al interior de la institución educativa, así como de la sociedad. En este sentido, los estudiantes se reconocen como miembros de una categoría social, de un grupo, con las capacidades necesarias para actuar como agentes de transformación de las realidades sociales de las que participan.

De acuerdo con estos autores, los estudiantes propenden por una sana convivencia, amparada en sentimientos como el respeto, la solidaridad y la igualdad, como condición necesaria para la implementación y el sostenimiento de la paz. Con todo esto, el estudiante es el sujeto sobre el que, de una u otra manera, “recaen” las prácticas de educación para la paz; es el sujeto en el que se piensa y que funge como horizonte para la construcción, tanto del currículo como de las prácticas concretas en aula, es el sentido mismo de la educación para la paz.

## Capítulo II.

Reflexiones teóricas que configuran la comprensión del currículo y una cultura de paz



En la primera parte, el presente capítulo hace un abordaje a la cultura de paz en el Estado colombiano, describe cómo el proceso de paz entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc-EP) en La Habana, Cuba, configuraron las políticas que muestran la necesidad imperante de introducir en los currículos la Cátedra de la Paz. Estos marcos normativos para Colombia se contemplan en la Ley 1732 de 2014, la cual establece la Cátedra de la Paz, la cual busca “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” (2014, artículo 1, parágrafo 1). En tal sentido, la educación es un medio de transformación que promueve solidaridad, diálogo, empatía, participación, compasión, creatividad, entre otros principios de la cultura de paz. Los anteriores puntos se desarrollan en el apartado “Cultura de paz en los escenarios educativos colombianos: una necesidad insoslayable”.

Los hechos históricos dan cuenta de que hace cinco décadas Colombia ha sufrido el flagelo de la guerra y con ella todos los hechos de deshumanización y barbarie. Esto ha convocado a repensar y resignificar las realidades de los actores que han hecho parte de la violencia. El proceso de paz ha conllevado cambios para la educación, puesto que esta es una práctica social y en ella confluyen dinámicas que evidencian cómo la guerra ha configurado formas de relacionamiento desde la trasgresión. En este escenario también se plasman las intenciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y otros postulados desde los procesos investigativos que han dado especial atención al papel que tiene la educación en la construcción de paz, vista como el medio por el cual se pueden fortalecer y desarrollar competencias y habilidades de convivencia que movilicen la transformación social de los Estados. Así, este capítulo hace una mirada a la educación y lo expresa en el título “La educación como un instrumento en la construcción de las paces”.

Y finalmente se entiende que los derechos humanos, desde una visión jurídica, son asumidos como un deber en el que los Estados deben ser garantes de su cumplimiento por su carácter ético y moral. Estas pretensiones son apoyadas por los procesos educativos que han de promover

la importancia del respeto, la tolerancia, la solidaridad, la generosidad y el amor como principios sustentados en la [Declaración de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General \(1948\)](#) en la resolución 217. Educar en derechos humanos y en paz supone la posibilidad de las naciones para vivir en armonía y en desarrollo; solo desde el compromiso individual y colectivo frente al respeto por los otros y por la diferencia se podrá dar valor a la vida humana. Estas consideraciones se desarrollan en el aparte “Educación y derechos humanos: dos categorías a estudiar en la construcción de paz”.

## **Cultura de paz en los escenarios educativos colombianos: una necesidad insoslayable**

La educación para la paz refiere a la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los DH y DIH.  
(Vallejo et al., 2017, p. 23)

El conflicto armado en Colombia como hecho histórico con bases ideológicas y políticas se ha vivenciado por más de cinco décadas, en las que se complejiza su caracterización. El prolongado tiempo en el que se ha desarrollado la guerra hace que esta se transforme con dinámicas aberrantes, frustrantes e inhumanas, a tal punto que se han vinculado nuevos actores —armados y sin armas— con participación activa (Muñoz, 2018).

En estos escenarios de barbarie, sufrimiento y desesperanza emergen espacios de diálogo entre los dirigentes del Estado colombiano, en aras de pensar y de soñar con una sociedad justa, pacífica y fraterna desde la construcción de la paz, en tal sentido:

Desde el 26 de agosto de 2012, cuando se inició la negociación de paz entre el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército Popular (Farc-EP), con la firma del Acuerdo general para la terminación del conflicto, en La Habana, Cuba, se reactivaron procesos que desde hace más de veinte años han

reivindicado en el país y en el mundo la necesidad de aprender a construir la paz y deconstruir las violencias, y que han dejado como herencia una vasta gama de proyectos, procesos, metodologías, conceptos, validados desde la educación formal, no formal e informal. (Vallejo et al., 2017, p. 14)

Colombia, ante el desafío inminente de replantear las formas nocivas de relacionamiento, viene forjando un proceso en el que se reflejan las prácticas y dinámicas sociales del conflicto armado, así como también los anhelos por construir una cultura de paz. En este sentido, el gobierno colombiano promueve desde la Ley General de Educación 115, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y lo concerniente a la Formación de los Derechos Humanos (Cardozo et al., 2020).

En este imperante marco normativo en Colombia surge la Ley 1620 del 2013, la cual establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En tal sentido, sus propósitos están cimentados en enrumbar al Estado colombiano por los causes de una sociedad democrática, intercultural y pluralista, en concordancia con los mandatos constitucionales.

En esta misma línea, la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz, la cual busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (2014, artículo 1, párrafo 2).

Asimismo, la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la memoria histórica con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Bajo esta mirada, suponen objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre los siguientes temas: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible (2015, Decreto 1038, art. 1, párrafo 1).

El análisis precedente permite indicar que la paz va más allá de la ausencia de la guerra. Esta se relaciona con la erradicación de todo tipo de acto violento, ya sea de manera física o en escenarios sociales. Es vista



como la capacidad de transformar los conflictos en oportunidades y, por tanto, la educación para la paz implica fijar la atención en la educación desde el conflicto como un aspecto que dista de la violencia (Fisas, 2011). Paralelamente, Martínez (2020) señala que un conflicto es

[...] un proceso complejo que se nutre de emociones; un proceso natural, inevitable inherente a la sociedad, se origina por la necesidad de cambio; puede ser un factor positivo para el crecimiento personal y colectivo, o un factor negativo de destrucción. (p. 242)

Se plantea entonces, que la cultura de paz es:

Una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otros. (Fisas, 2011, p. 3)

Así las cosas, la educación es un medio de transformación social y político. Se concibe que dentro de la actuación de la paz está la transformación de conflictos a partir de conceptos tales como el diálogo, la solidaridad, la empatía, la compasión, la participación, la creatividad e imaginación, como propósitos de formación en cultura de paz (Fisas, 2011). En este escenario vale la pena decir que el compromiso con la cultura de paz y no violencia es un gran desafío para las prácticas educativas formales y no formales, en tanto contribuyen a fortalecer los fundamentos del respeto y la equidad capaces de combatir la violencia (Unesco, 2020, p. 30).

En esta misma línea, las Naciones Unidas (1999) definen la cultura de Paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (p. 2) que se basan en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los

- Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
  - d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
  - e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras.
  - f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
  - g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
  - h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
  - i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones. (pp. 2-3)

Es interesante señalar también que la cultura de la paz involucra prácticas que generan valor en la vida de las personas desde la promoción de valores, estilos de vida y comportamientos que fortalecen la construcción de paz. Bajo este panorama se presentan tres paces que emergen a la luz de los procesos de investigación para la paz, como lo señala Jiménez Bautista (2020):

1. *La paz negativa*, como la ausencia de violencia verbal, psicológica y física. Es una emergencia en los procesos de postguerra mundial, en tal sentido, evitan la guerra en todas sus dimensiones. Los centros de investigación para la paz y la ONG reformulan la definición de la paz negativa.
2. *La paz positiva*, conocida por la ausencia estructural de violencia. Vincula con el concepto de desarrollo humano desde los postulados realizados por la investigación para la paz que han tenido auge en los países avanzados, en relación con los países del tercer mundo.
3. *La paz neutral*, hace énfasis en las dinámicas sociales, culturales y simbólicas desde la diversidad, consolidando así la cultura de la paz. Esta busca mitigar la violencia simbólica y cultural a través

de la resignificación de las estructuras políticas y económicas a partir de la neutralización de los saberes de los procesos administrativos, entre otras realidades.

Paralelamente, Galtung (1998) plantea que la paz es un constructo dado en la cultura y en la estructura, esta no se puede pensar para ser explorada en la mente humana, puesto que el conflicto estriba en tres sentidos. El primero proviene de la violencia directa, verbal y física denotado en las conductas humanas; la segunda es la violencia cultural y la tercera es la violencia estructural. Tienen raíces en el devenir patriarcal, heroico y patriótico que desembocan en la violencia directa, es decir, en los muertos, desplazados, heridos, pérdidas materiales, por nombrar algunas. Estas manifestaciones han permitido exponer la posición de la paz negativa y la paz positiva.

La paz negativa se entiende como la ausencia de violencia y/o de guerra. Consiste en evitar los conflictos armados, dejando de lado el bienestar humano. En este aspecto dista de la paz positiva, que se refiere a la presencia de justicia social, promoviendo oportunidades y derechos que fomentan armonía y calidad de vida; toma el conflicto como la posibilidad de cambio mediante la solución de problemas de manera pacífica, en tanto se puede decir que se busca generar condiciones dignas para que el ser humano desarrolle sus capacidades y habilidades sociales (Galtung, 1998).

Es este sentido, vale la pena profundizar en las diferencias existentes entre la paz positiva y la paz negativa, como lo sostiene Lederach (citado por Alguacil et al., 2019).

**Tabla 1.** Diferencias entre paz negativa y paz positiva

	*Paz negativa	**Paz positiva
Objetivos	Ausencia de violencia directa. Ausencia de desórdenes violentos internos dentro de un territorio o sistema.	Ausencia de cualquier tipo de violencia: cultural, estructural y directa. Construir un orden social de reducida violencia y elevada justicia.
Despliegue	En periodos entreguerras. Supeditada a la planificación militar.	Proceso en constante evolución. Presencia de condiciones deseadas (trabajo, educación, salud, etc.) por las que se trabaja firmemente.
Afrontar el conflicto	Los conflictos se evaden, no se reconocen, se entierran.	Los conflictos se afrontan desde la no violencia. Se confrontan las causas profundas que los originan.
Estructuras	Se mantiene el poder y control en pocas manos, lo que permite evitar la violencia directa a través de la represión.	Se promueve la igualdad en el control y la distribución del poder y recursos.
Valores	Perpetúa valores como el poder sobre el otro, la dominación, la prevalencia de la razón única o la justificación de la violencia, vinculados a la mística de la masculinidad.	Considera y generaliza valores como el cuidado del otro, la empatía, la solidaridad. La cooperación, la búsqueda del poder con el otro y no sobre el otro, la importancia de las emociones.
Condiciones	Es la que defienden los más poderosos.	Hay que planificarla, crear unas condiciones estructurales justas y equitativas, y fomentar relaciones entre las personas de respeto y cuidado mutuo, de diálogo y cooperación.

**Notas:** \*Concepción tradicional occidental. \*\* Inicialmente propuesta por J. Galtung (1985, citado en Alguacil et al., 2019).

De cierta manera, esta postura enmarca la posición de Lederach et al. (2007) cuando reflexionan en torno al cómo entender la construcción

de la paz en una comunidad, reflexión que lo llevó a plantear el liderazgo de la población que ha sido afectada por la barbarie de la guerra en una pirámide que centra a los actores del conflicto en tipos, tales como: nivel 1, estructurado por los máximos dirigentes (líderes, políticos, militares, religiosos); nivel 2, líderes de segundo grado (líderes reconocidos de diversos sectores, líderes étnicos, intelectuales, humanitarios); y nivel 3, conformado por los líderes de las bases (promotores de comunidad, funcionarios locales, comisión de paz).

En este sentido, hay que decir que cada actor de la pirámide cumple una función dentro de los enfoques de la construcción de la paz y también tienen experiencias de vida que configuran la realidad y la construcción de su percepción de paz. Muchos de los factores del conflicto se experimentan en los niveles de base, evidenciados en las diferencias económicas y en la inseguridad social, junto a la discriminación cultural y religiosa. Ahora bien, otra mirada es el poder que tiene el nivel de máximos dirigentes en la toma de decisiones para promover la paz positiva, una apuesta que busca mitigar la paz negativa, la cual se ha afianzado en las estructuras sociales (Lederach et al., 2007).

En palabras de Alguacil et al. (2019), la educación contiene aspectos políticos, morales e ideológicos. Esta refiere que la moral hace énfasis en la construcción de valores que orientan los procesos o prácticas educativas. En la arista ideológica se entiende como la construcción de conocimientos que tiene una estrecha relación con la sociedad, el asunto político es tomado como aquella posibilidad de cambio social. En la actualidad estas concepciones carecen de procesos que ubiquen a la moral como una dinámica educativa de primer orden. A continuación se recrea la significancia de estos fenómenos para la educación.

**Figura 1.** Concepción fenomenológica de la educación



Otros autores como Díaz y Rojas (2019) abren una discusión sobre la ética y la moral en la educación al expresar que:

La ética y moral adopta una perspectiva de una ética cívica orientada a la construcción de una sociedad civil participativa, justa y solidaria, teóricamente fundamentada en la perspectiva neoaristotélica y neokantiana, pues el ámbito ético y lo moral se vinculan con lo político. Se destaca como una evolución política de la democracia moderna la relación entre la ética y la moral, en la que se conjugan las tradiciones republicana y liberal, debido a los desarrollos políticos y filosóficos que llevaron a la conciencia de la dignidad humana que toma forma en los derechos humanos, siendo estos un camino que permite la reclamación y la lucha por la emancipación política y social para la justicia, la equidad y la paz. (p. 22)

Así, la cultura de paz tiene un papel importante en los procesos formativos, pues bien, se caracteriza por la manifestación de valores y comportamientos que muestran el respeto a la vida, a la humanidad, a la dignidad, a la promoción de derechos. Al igual, rechaza la violencia en todas sus manifestaciones, es decir, es una cultura que promueve actitudes pacíficas, estilos de vida armónicos, en concordancia con los principios de justicia, libertad, tolerancia, comprensión y solidaridad (Jiménez Bautista, 2020).

Estas consideraciones hacen importante mencionar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) que se compromete con la vigilancia, control y cumplimiento de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* expresada en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan garantizar una educación de calidad e inclusiva. La meta 4,7 se fundamenta en el desarrollo sostenible:

[...] mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Unesco, 2020, p. 5)

En Colombia, estas pretensiones “han quedado plasmadas en la Cátedra de la Paz, como un esfuerzo institucional en la búsqueda de la producción, difusión y valorización de conocimientos que eduquen y formen compromisos en el marco de la cultura para la paz” (Acevedo y Báez, 2018, p. 12). En efecto, las prácticas armónicas que promueve la cultura de la paz como un contenido formativo en los escenarios educativos son posibilidades de

pensar en una sociedad justa y pacífica con relaciones e interacciones fraternas, sin desconocer que existen conflictos, pero estos han de ser tramitados sin acudir a la violencia. Estas afirmaciones ubican a las Instituciones Educativas (IE) como una de las responsables de enseñar a los jóvenes a vivir de manera pacífica y armónica, con actitudes positivas y de respeto por la diferencia (Acevedo y Báez, 2018).

Asimismo, el alcance de los indicadores de los ODS para Colombia son otra posibilidad para la construcción de la paz en el territorio. Desde el informe de la medición de progreso de los ODS metodología Ocede (2022), se presentó que de los 17 ODS, en su mayoría se ha avanzado en la consecución de los indicadores, llamando la atención que el ODS 10 “Reducción de las desigualdades”, el 14 “Vida submarina” y el 17 “Alianza para lograr los objetivos” han cumplido el 50% de la meta de los indicadores, seguido del 33% logrado por el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”. El ODS 4 “Educación de calidad” tuvo un logro del 25%, aspectos que fortalecen el desarrollo sostenible para Colombia y que, por ende, son apuestas que contribuyen a la construcción de la paz. Sin embargo, aún hay ODS que tienen el mínimo de alcance de indicadores, como el ODS 1 “Fin de la pobreza”, el cual ha logrado el 10% de cumplimiento de las metas, el ODS 2 “Hambre cero” alcanzando el 16,7% y el ODS 3 “Salud y bienestar” ubicándose en un 7,9%. Así las cosas, se vislumbra la necesidad imperante desde las políticas públicas y los diversos órganos encargados para seguir trabajando en el cumplimiento de los ODS para el Estado colombiano.

## **La educación como un instrumento en la construcción de las paces**

La paz no podía ser pensada como la simple ausencia de guerra, —visión negativa—, la paz debía ser pensada como la exigencia de justicia entre las naciones, como reconocimiento de la dignidad y de la igualdad entre las sociedades y las culturas, como comportamiento activo de promoción de los derechos humanos, de la democracia y de la educación para la paz.  
(Unesco, 2010, pp. 10-11)

Resulta congruente pensar en la necesidad de cambio y movilización de las personas frente a su papel en la construcción de la paz, pues bien, si

se quiere vivir en armonía hay que partir de la idea de que la paz no es una acción impuesta por algunos, es una construcción colectiva desde el respeto por la diferencia. Ahora bien, la humanidad tiene la capacidad de resolver sus conflictos de manera pacífica y generar seguridad; una seguridad que se configura desde los esfuerzos de todos en aras de la erradicación del terrorismo y la violencia subyacentes a la guerra. En estos escenarios se puede gestar la idea de que la guerra y la violencia son normales o también inevitables, indicando así que son la única solución ante el conflicto, por tanto, la educación adopta un papel fundamental en la sociedad denotándose como un instrumento de transformación social (Bahajin, 2018).

La Unesco (2010) establece en la política educativa que la educación ha de ser la posibilidad para que los individuos se construyan y desarrollen sus capacidades y habilidades, potencializando así a las sociedades. Esto implica repensar los fines de la educación, en tanto se deben incluir en los procesos de enseñanza de valores, comportamientos y actitudes como contenidos correspondientes a la cultura de paz. Dicha formación tiene como propósito transformar las relaciones sociales a través de prácticas que escriban en el respeto, en la tolerancia y en la armonía. Es así como se gestan diálogos pacíficos encaminados a la solución de conflictos sin recurrir a la violencia.

De tal manera, la educación es un instrumento para transformar la cultura de la violencia en cultura de paz desde los procesos formales y no formales. Lo anterior supone desarrollar procesos educativos en todos los niveles en los que confluyan prácticas de respeto en sus diversas dimensiones. Es pensar en una educación que trascienda y se dirija hacia escenarios más humanos en los que se activen sentimientos de compasión, generosidad, amor, solidaridad; junto a las capacidades de escucha y diálogo. Es decir, es la posibilidad para distar de acciones violentas y para optar por las formas más pacíficas y armónicas de ser (Unesco, 2010).

Estos escenarios permiten decir que la paz es un tema transversal en los currículos. En este sentido, se desarrollan contenidos tales como derechos humanos, principios y valores, educación cívica, convivencia ciudadana, por nombrar algunos. En el discurso educativo se contemplan las áreas del saber como medios para la enseñanza del conocimiento. Es así como en la actualidad los currículos involucran en sus contenidos la Cátedra de la Paz. Esto ha acarreado para los docentes profundizar en la pedagogía de la paz, desarrollando estrategias que coadyuvan en



los procesos de educación aportando a la cultura de paz en los diversos contextos (Rivas et al., 2019).

El precedente histórico de guerra en Colombia es revelador y contribuye a la comprensión de la importancia de resignificar la vida social de sus habitantes. Estas posturas han sido contempladas desde los procesos políticos cuando advierten que:

Colombia ha vivido un importante desarrollo normativo sobre educación para la paz, aunque no se haya divulgado ampliamente el resultado de este trabajo sino hasta hace poco. La Cátedra de la Paz y la educación para la paz, que acogen los principios de la no violencia, tienen sustento en convenciones, sentencias, leyes, decretos, en concordancia con el artículo 22 de la Constitución Política que reza: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. (Rivas et al., 2019, p. 244)

En el campo educativo toda expresión de violencia es un tema que convoca la atención de docentes y padres de familia. Dichas manifestaciones se pueden dar de manera psicológica y física, marcas de discriminación, acoso escolar, formas de maltrato a razón de género, cultura, religión u otro aspecto. Las anteriores afirmaciones ubican a la educación para la paz, no violencia y seguridad humana como una opción curricular que aborda los aprendizajes y beneficia la resolución de conflictos y el diálogo con la diferencia de los diversos actores sociales.

Los aportes a la construcción de una cultura de paz, la educación para los derechos humanos, el desarrollo de competencias en materia de relaciones pacíficas, la buena gobernanza, la memoria de los genocidios y la prevención de conflictos son ejes nodales en el marco de esta dimensión. (Unesco, 2020, p. 29)

Un posible escenario de paz no significa la homogenización o la armonía perfecta donde no surgen diferencias. Por el contrario, educar para la paz significa entender las contradicciones existentes en la sociedad, y formarse para tomar un posicionamiento de cara a esas contradicciones. Para esto es necesario fortalecer las capacidades argumentativas para el debate, resaltando la importancia de discutir las diferencias dentro del respeto de unas reglas mínimas de entendimiento, en contra del uso de la fuerza y la violencia. (Grajales, 2018, p.17)

El mundo experimentó ciertas transformaciones con la finalización de la guerra, según lo expresó la *Carta de los derechos humanos* (1948). Esta situación avivó el concepto de paz y trazó una relación estrecha con los procesos educativos. Por tanto, educación para los derechos humanos y educación para la paz son aspectos en constante conversación, tal como lo indica la *Declaración universal de derechos humanos* (Cárdenas, 2017).

Ahora bien, en observancia del principio de autonomía universitaria en Colombia, cada Institución de Educación Superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo (2014, Ley 1732, art.1, párrafo 1).

Asimismo, Cárdenas (2017) sostiene que Colombia en tanto Estado democrático y miembro de las Naciones Unidas, es promotor y defensor de la dignidad humana, así como se evidencia en las negociaciones de La Habana, Cuba, en la búsqueda de una paz que ha de ser construida en el cotidiano de los colombianos. En este escenario, la vida en sociedad se ve interpelada por los niveles de participación de los actores. Es decir que hay una distribución de las estructuras a partir de la posición de liderazgos, así, los líderes políticos, militares, líderes de grupos étnicos, religiosos han de hacer parte del colectivo que vehiculiza las prácticas armónicas para la construcción de la paz (Lederach, 2000). De este modo, los derechos humanos y la educación para la paz cobran protagonismo creando la Cátedra de la Paz a través de los marcos políticos desde la Ley 1732 de 2014.

En la perspectiva que aquí se plantea, la Cátedra de la Paz responde a las necesidades formativas de los estudiantes en escenarios del posacuerdo. Esto implica decir que:

Dado su carácter vinculante y obligatorio dentro del proceso de educación de los estudiantes, se concibe como un espacio propio en el que deberán confluir las distintas intenciones formativas propiciando la reflexión, el aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz, basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como el respeto, la tolerancia, la reconciliación y el perdón. (Rivas et al., 2019, p. 246)

En función a lo planteado, la Cátedra de la Paz es vista también como una posibilidad de transformación social, cultural y política. En esta no se concluye el tema de educación para la paz y postconflicto, es más, se pueden avizorar nuevos caminos conducentes a la consolidación de propuestas que alberguen acciones de cambio en la educación para la paz (Grajales, 2018).

Uno de los componentes más importantes dentro de los propósitos de la Cátedra de la Paz es el fomento por la apropiación de conocimiento concerniente a la paz. En este orden de ideas:

[...] abordar temas culturales, sociales, económicos y de memoria histórica que buscan ayudar a reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad de los principios y derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia. Esta cátedra girará en torno a tres temas: cultura de paz, que se refiere a la vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos (DH), el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos. La educación para la paz, que se refiere a la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad y respeto por la pluralidad. (Vallejo et al., 2017, pp. 23-24)

En este sentido, los contenidos abordados en la formación para una cultura de paz buscan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades que le permita a las personas convivir en sociedad. Estas prácticas son aprendizajes que han de promover la familia, el Estado, los amigos, la escuela, los medios de comunicación. Pero en la actualidad son pocos los escenarios sociales en los que se afianzan diversas formas de respeto y tolerancia como aspectos fundamentales para una sana convivencia. La capacidad que tienen las personas al relacionarse con otros que piensen diferente, que tengan gustos estéticos y prácticas religiosas poco convencionales, así como la posibilidad para sentir compasión y empatía o dar respuesta a situaciones complejas y ser resilientes ante las vicisitudes sociales y culturales son consideraciones que denotan capacidades sociales que han de ser desarrolladas en los escenarios educativos y demás contextos sociales (Jiménez, 2018).

Aunado a las afirmaciones anteriores, se hace necesario hablar de la inserción de los derechos humanos en los procesos educativos desde el currículo, así como también la democracia y paz. En este escenario Vallejo et al. (2017) hacen énfasis en que existen dos modalidades para abordar estos contenidos, en tanto presentan la modalidad transversal que atraviesa diversas áreas del saber y la modalidad disciplinar, la cual se enfoca en los saberes específicos. Para profundizar en cada una estas modalidades se presenta su caracterización:

1. *Modalidad transversal*: se hace una mirada en las áreas o asignaturas, en aras de identificar componentes que estén relacionados con los derechos humanos en línea de principios. Por nombrar algunos, se tiene Estado de derecho, el lenguaje y la identidad cultural; la sexualidad, la educación para la salud, entre otros. De igual manera, se presentan proyectos educativos que abordan contenidos sobre los derechos humanos, junto a su aplicación en la resolución de conflictos, análisis de casos y debates que integran conocimientos sobre valores y diversas destrezas.
2. *Modalidad disciplinar*: los procesos curriculares que abarcan los contenidos de los derechos humanos se desarrollan desde las áreas o asignaturas afines, por ejemplo, estudios sociales o democracia. Al igual, estas áreas curriculares las profundizan docentes especializados que enfatizan en los contenidos enmarcados en los derechos humanos, lo cual moviliza nuevas formas de enseñanza con prácticas educativas que involucren material didáctico, recursos y procesos de evaluación con impacto formativo.

Estos procesos han generado cambios en los escenarios educativos. Es posible hablar de tensiones vividas desde la historicidad de la educación. Actualmente, en los procesos de formación se orienta la educación para la paz y con ella la incorporación de actitudes y valores. Esta apuesta formativa es dada a la luz de la actual sociedad y se concibe de manera pluralista en la lógica de la cultura, incorporando una pluriculturalidad de creencias, costumbres y valores (Whitaker, 1993).

Las afirmaciones anteriores permiten indicar que la actual sociedad cuenta con una variedad de culturas diferentes que necesitan de valores como el respeto, la tolerancia, la generosidad, entre otras. Whitaker (1993) señala que:

En medida creciente nos hemos convertido en una sociedad basada en la diversidad de grupos, comunidades, intereses y preocupaciones. Como ya no podemos basarnos en una certidumbre, nuestro enfoque de la educación para la paz debe fundarse en la exploración de actitudes y valores y no en conformarnos simplemente con un grupo predeterminado para todos. Dentro de un marco de moralidad existe un espacio considerable para semejante exploración y la educación para la paz tiene un papel singular que desempeñar, ayudando a los alumnos a desarrollar una conciencia de las perspectivas y una capacidad de comprender el mundo de sistema de valores y de ideologías. (p. 49)

## **Educación y derechos humanos: dos categorías a estudiar en la construcción de paz**

La educación para la paz debe tener como contenido esencial los Derechos Humanos para que no corra el riesgo de quedarse en lo coyuntural, sino que apunte a la transformación de la ciudadanía, por esta razón se debería hablar de educación.

(Vallejo et al., 2017, p. 24)

En el marco del proceso de paz se han generado discusiones que atraviesan las realidades de los escenarios educativos y configuran así políticas. Dentro de estas apuestas se contempla “La Cátedra de la Paz como un espacio académico obligatorio para todas las instituciones educativas de Colombia, que tiene como objetivo generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz” (Vásquez Russi, 2020, p. 221). Estas intenciones hacen que la formación para la paz como un proceso pedagógico sean analizadas con especial atención. Así, Whitaker (1993) sostiene que:

Uno de los roles importantes de la educación para la paz [...] exige un mayor interés por el clima, la dedicación de un tiempo y un espacio para que los alumnos aborden los conflictos internos de sus vidas, para que se enfrenten con las cuestiones y preocupaciones de la sociedad con la que pugnan por identificarse y para que exploren la personalidad con todas sus imponentes posibilidades. (p. 49)

En esta línea se han de considerar también los estilos pedagógicos que parecen ser más coherentes con los fines y propósitos de la educación para la paz, lo cual sugiere hacer énfasis en las siguientes competencias y cualidades docentes:

1. Ser comprensivo, saber escuchar y advertir la experiencia del alumno desde su punto de vista.
2. Mostrar un respeto cordial y atento frente a cada alumno en tanto persona singular e individual.
3. Poseer la seguridad suficiente para mostrarse abierto y sincero con los alumnos.
4. Abordar a los alumnos como seres positivos y constructivos, y lograr que deseen aprender eficazmente. (Whitaker, 1993, p. 54)

Educar para la paz es una premisa inspiradora de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la resolución 217, la cual contempla en su preámbulo las siguientes consideraciones:

1. La justicia, la libertad y la paz en el mundo parten del reconocimiento a la dignidad y a los derechos de todos los integrantes en las familias de la humanidad.
2. Su desconocimiento en el mundo ha conllevado a la realización de actos de barbarie en la humanidad, tomando muchos de estos actos como inspiración en la sociedad. Así se avizora la llegada de un mundo en el que la humanidad se despoje de sus tensiones y miserias para hacer parte del disfrute de la libertad de pensamientos.
3. Se establece la importancia de proteger los derechos humanos por un régimen de Derecho como un carácter obligante para la humanidad.
4. Los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado su creencia sobre la importancia de la promoción de las relaciones amistosas, los valores, la dignidad humana en virtud del progreso social, del respeto por la vida de hombres y mujeres en busca de la libertad.

En este sentido, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la Asamblea General (1948) proclama unas iniciativas para todas las naciones con la finalidad de que los individuos y las instituciones tomen estas como referencias a promover mediante la educación. Promulga así el respeto a estos derechos, con lo cual pretende garantizar su cumplimiento

en todos los territorios que hagan parte de estas jurisdicciones. Ahora bien, la incorporación de los derechos humanos en los currículos como procesos formativos presupone cambios en los estilos y modelos de enseñanza, debido a que muchos de ellos son contradictorios con lo que contempla la Declaración en los sistemas de educación de América Latina. Esto supone reflexiones y retos para los docentes al momento de contemplar los contenidos de los derechos humanos como una posibilidad para formar en el ser. Se hace la salvedad de que no se contempla un método específico para su enseñanza, pero sí se hace énfasis en unos principios que han de regular el acto educativo, como lo señalan Vallejo et al. (2017).

- *Integralidad*: esta parte de dos miradas, la primera hace referencia a un punto de vista subjetivo, que asume al sujeto —docentes, estudiantes, entre otros actores educativos— como ser biológico, social y psicológico; ubica a la persona desde su individualidad. En una segunda mirada se da una integralidad objetiva estrechamente relacionada con la declaración de los derechos humanos que promulga la educación, identifica los derechos como un proceso normativo, y su ejecución como prácticas éticas.
- *Interdisciplinariedad*: los derechos humanos son un tema de estudio que no han de ser abarcados en una sola disciplina; si se hace un análisis jurídico se podría pensar que desde la sociología, antropología y economía se es viable profundizar en la comprensión de los derechos humanos, pero este proceso también se puede desarrollar en las demás áreas del saber, permitiendo constituir una acción educativa en clave de formación integral desde la ética y los principios que se contempla en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- *Democracia*: las realidades sociales establecen una relación entre el Estado, la democracia y los derechos humanos. La educación en derechos humanos ha de contemplar en sus contenidos temas sociales, políticos y democráticos, inspirando su práctica desde metodologías que conlleven al estudiante a la interiorización de los principios de convivencia y procesos democráticos que implica el fomento de competencias para la participación ciudadana en escenarios políticos, al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos.
- *Concepción holística*: hay una disyuntiva entre los saberes y lo sensible. Es una situación que se ha presentado en los procesos de

enseñanza de los derechos humanos y es oportuno integrar estas dos posiciones para el desarrollo de cualidades que permitan la solución de vicisitudes y la práctica de acciones con principios inspirados en los derechos humanos. En este sentido, la educación para la paz y los derechos humanos implica saberes intelectuales para conocer otros derechos, pero requieren de un saber que se interese por lo afectivo. Esto da cuenta de que la enseñanza de los derechos humanos no solo se fundamenta en un saber, sino también en los sentimientos.

- *Intencionalidad*: los procesos pedagógicos deben estar sustentados en planeaciones estratégicas, como acciones que hacen parte en las dinámicas metodológicas. Una situación semejante ocurre con los procesos de enseñanza de los derechos humanos; estos han de estar acompañados de acciones conscientes, intencionadas y planeadas que evalúen objetivos, recursos y actividades que conlleven a la aprehensión y práctica de los derechos humanos.

Según Siede (2020) hay un punto de encuentro entre las categorías educación y derechos humanos, esta se da en el derecho a la educación, el cual se contempla en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en su artículo 26, el cual expresa que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En este sentido, la intención es dar cumplimiento al derecho a la educación para promover así la enseñanza de los derechos humanos como



una necesidad formativa. Otra consideración a tener en cuenta son los dispositivos que confieren la educación inclusiva en términos disciplinarios y pedagógicos, como una forma de hacer valer los principios de dignidad humana (Siede, 2020). De esta manera, la educación en derechos humanos:

[...] es un espacio de provocación cultural, porque enseñar en y para la ciudadanía planetaria significa habilitar al sujeto político que cada joven de la nueva generación ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él. (Siede, 2020, p. 33)

Educar en derechos humanos y en paz es la posibilidad que tienen las naciones para vivir en armonía y en desarrollo. Solo desde el compromiso individual y colectivo frente al respeto por los otros y por la diferencia se puede dar valor a la vida humana. Así pues, el sistema educativo junto con la sociedad, la familia, el Estado y otras instituciones participan de manera decisoria en este proceso de formación en derechos humanos y para la paz, aún más en contextos de acuerdos de paz. Los hechos históricos demuestran que es esencial insistir en el reconocimiento recíproco de la humanidad de todos los seres humanos para que no proliferen teorías, doctrinas, ideologías o planteamientos que discriminen o excluyan a un otro por cualquier razón. Esto con frecuencia escuda el odio a lo diferente y propicia su exterminio, aniquilación o genocidio. Es así que se hace imprescindible acentuar —en la teoría y en la práctica— que es un deber moral aprender a respetar a las demás personas y expresarlo en todos los casos (Trimiño y Amézquita, 2018, p. 104).

## **El currículo vinculado al contexto: tránsito entre ideales y realidades educativas en torno a la paz**

Nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo que me empuje a la “reescritura” del mundo, quiero decir, a su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales, que también amo, de las montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza [de la] que formo parte, sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya hechura también formo parte.

(Freire, 1997, pp. 125-126)

Un currículo adquiere sentido en el contexto de una comunidad, puesto que sin la puesta en marcha se trata solo de un documento con muy buenas intenciones, pero sin sentido de realidad. Es más, no es posible planear una intención educativa sin pensar en un determinado entorno. Es en este que adquiere significado al tener necesidades u oportunidades para desarrollar acciones en pro de propósitos definidos. Por eso, desde una perspectiva crítica “se plantea que el currículo es una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella, contribuyendo decididamente a la solución de problemas que la afectan” (Acosta Meza et al., 2010, p. 37). Es claro que nadie enseña como si fuese una cuestión del azar, lo hace porque reconoce que en esencia hay un aporte posible de realizar, algo para aportar, y al mismo tiempo es necesario reconocer que detrás de cada estudiante hay un interés particular frente a aquello que la escuela o un escenario educativo le ofrece.

Así las cosas, lo curricular responde en cierto modo a unas intencionalidades, y tal vez de ahí se haga comprensible su asociación a una carrera, teniendo presente que representa un camino a transitar y tanto quien traza el camino como quien lo recorre, tienen en mente llegar a un determinado destino. En este punto todos aquellos que piensan, diseñan y llevan a cabo una propuesta educativa han de reflexionar hacia dónde están trazando esa ruta y qué destino va a posibilitar para aquellos que transiten por ella. Nunca una escuela enseña sin razón, todas tienen en su esencia un ideal y una intención de formación, por algo se toman un tiempo para pensar en asuntos como lo teleológico y proponer determinadas maneras de hacer las cosas.

En este punto, cobra sentido la noción de currículo articulado a la construcción de una cultura de paz, donde no basta responder a la exigencia de una legislación o tener en sus bases planteamientos filosóficos profundos sobre el tema, sino que se hace necesario determinar la manera en que el contexto de cada uno de sus actores educativos se considera como agenda educativa, y a la vez como desafío para responder a las demandas que este hace: “el currículo, como producto concreto de una intencionalidad educativa, puede explicitar contenidos y entrelazar prácticas en diversas direcciones” (Mora Ramírez, 2014, p. 32). Una propuesta curricular tiene a la paz como una de sus características pilares cuando la refleja en su quehacer pedagógico, no solo en los ejercicios tradicionales de enseñanza-aprendizaje, sino al posibilitar un espacio para modelar lo que sería una manera de relacionarse y convivir. De ahí que en la consideración de una de las corrientes curriculares se plantean elementos como que:

El concepto de educación implícito en el currículo emancipador versa sobre la preparación de las personas para que tomen conciencia de su rol en la sociedad, sean críticos ante la ideología dominante, perciban las potencialidades transformadoras que tienen y actúen conforme con la idea de una sociedad libre, igualitaria y justa. (Acosta Meza et al., 2010, p. 44)

Aquí cobra relevancia el papel del docente como quien se convierte en inspirador del currículo y logra que sus estudiantes transiten por la ruta que les propone, sin desconocer las necesidades e intereses de aquellos a quienes aporta en su proceso formativo, puesto que: “corresponde a los educadores, en el marco del aprendizaje y la práctica cotidiana de sus estudiantes, [...] en una perspectiva democrática y participativa, darles el currículo que responda a su situación y su historia concreta” (Rivas Góngora et al., 2019, p. 242). Así las cosas, toda educación tiene sentido en un momento histórico determinado y bajo circunstancias que son únicas para cada ser humano.

Por lo anterior, poner en consideración la particularidad de cada persona involucra un currículo contextual que no es estático, sino que adquiere diversos matices en el reflejo de aquellos por los que transita y a la vez es transitado, porque:

[...] la diversidad cultural es una característica común en casi todas las realidades sociales, que en los sistemas educativos universales se convierte automáticamente en una señal de identidad de los centros escolares [...]. Consideramos, por tanto, que en los currículos escolares se fomente el respeto, la interculturalidad y la Cultura de Paz dentro de la pluralidad étnica y cultural, para lograr una sociedad rica en valores y una convivencia pacífica en un mismo entorno. (Sánchez Fernández y Epelde Larrañaga, 2014, p. 93)

De este modo, los rasgos identitarios de una Institución Educativa se pueden hacer notables por factores culturales. A su vez, desde distintos elementos curriculares es posible plasmar una huella de identidad, la cual se debe reflejar en las acciones de todos los actores educativos.

Un currículo nunca se puede desarrollar desligado de la cultura, puesto que no solamente se alimenta de ella, sino que, en una relación recíproca, termina por influenciarla. De este modo, un estudiante llega al aula con

presaberes, pero sobre todo con elementos de su personalidad, actitudes y cosmovisión que no siempre están alineados a lo que el sistema educativo le ofrece. En esa relación que se crea mediante el vínculo de enseñanza-aprendizaje emergen formas de construir el conocimiento que conectan el contexto con aquello que se pone en cuestión en el aula. Es por eso que,

[...] la construcción de un propósito o “para qué” colectivo, se revela como un mecanismo contribuyente al desarrollo del Ser-Promotor de la paz mediante el fortalecimiento de las potencialidades del pensar, sentir, querer y hacer como medio y fin al mismo tiempo. (Montañés Serrano y Ramos Muslera, 2019, p. 467)

Entonces, en la medida en que se involucren aspectos como la participación se posibilita la articulación de necesidades y expectativas de formación de cada uno de los actores educativos. Se vincula así el contexto particular y se provee la posibilidad de transitar un currículo que cobra vida en la apropiación que cada uno hace al considerarlo en sus prácticas cotidianas.

Ahora bien, es necesario aclarar que, si bien lo curricular se puede entender desde diversas posturas epistemológicas, en todas se relaciona siempre de alguna manera currículo y contexto social. Asimismo, al abordar diferentes perspectivas teóricas que contribuyen a la comprensión del currículo, Osorio Villegas (2017) plantea que “la misma naturaleza del currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico-cultural-social que implica cambios en las prácticas educativas” (p.142). En consecuencia, educar para la paz no se puede hacer únicamente mediante abordar teorías, requiere acercarse a la manera en la que los estudiantes y las comunidades vivencian las paces.

Debido a lo anterior, un currículo que promueva las paces debe estar articulado al contexto, entendiendo que,

al significar el currículo como praxis las acciones constructivas se orientan a un proceso articulador de teorías, visiones y acciones que persigue entretejer en una contextualización las demandas e inquietudes sociales con miras a repensar la educación y cultura comunicada en las particularidades de cada aula de clase. Es decir, implica propiciar nuevos espacios para aprender y entender la realidad desde múltiples miradas con la intención de conjugar prácticas dinamizadoras, recursivas

e integradoras que permitan la innovación permanente de la educación. (Alvarado Mendoza, 2019, p. 10)

Bajo esta misma línea, la investigación sobre diferentes enfoques curriculares apela a la necesidad de desarrollar un currículo capaz de atender las problemáticas que aquejan a la sociedad actual, más allá del énfasis en reconocimientos de tipo académico, “es prioritario realizar diversos estudios que permitan transformar las prácticas educativas con enfoques educativos que tomen en cuenta las características de la sociedad latinoamericana” (Martínez Iñiguez, Tobón y López Ramírez, 2019, p. 43). De nada sirven instituciones educativas con altos promedios en pruebas estandarizadas y proyectos educativos institucionales bien formulados que cuenten con reconocimiento a nivel nacional si estos no son capaces de aportar de manera concreta al desarrollo de su entorno social y contribuir a la mejora de la sociedad en aspectos que trascienden lo académico, como lo es pensar en una cultura de paz. Por lo anterior, se requieren principios prácticos que se puedan pensar, reflexionar y poner en acción en el contexto en el que se desenvuelve cada actor educativo.

Considerar la paz como elemento integrador de los currículos exige al sector educativo ser capaz de comprender la realidad que afronta en sus aulas y fuera de ellas, pero a su vez tener propuestas para que las paces se reflejen con acciones puntuales, porque, en suma,

[...] el currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo [con] cómo explican ellos la relación escuela-sociedad, teoría-práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas. (Osorio Villegas, 2017, p. 151)

En esa definición de roles se esperaría que los actores educativos puedan no quedarse únicamente en el papel receptor de una propuesta de educación para la paz, y convertirse en constructores de esta al incorporar sus realidades al aula, y a su vez, ser portadores de aquello que el currículo formal les propone.

En esa misma línea de pensamiento, es necesario considerar que lo enseñado en el aula trasciende el mero interés instrumental de responder a contenidos o habilidades para cumplir un rol específico en la sociedad. Esto puesto que es una tarea fundamental educar en aquello que comprende la

vida, lo cual vincula relaciones sanas consigo mismo, con el entorno y con todas las personas que le rodean. Debido a lo anterior, preparar personas para la vida requiere que la vida en sí sea objeto de estudio en el aula, en la medida en que se pueda discutir, analizar, observar y abordar por medio de diferentes acciones curriculares. Aquí cobra relevancia lo que plantea Jauregui Mora (2018):

La inserción de los ejes transversales al currículo ha presentado dificultades en la forma de entretejerlos a las áreas del currículo; los contenidos conceptuales no se pueden aislar de los procedimentales y de los actitudinales, es necesario romper con los saberes compartimentados y con las prácticas pedagógicas conservadoras y esterilizantes de asignaturas que no responden a la problemática del contexto para abrirlos a los requerimientos de la sociedad, conectándola con la realidad cotidiana. (p. 78)

Ahora bien, educar sobre la paz puede ser considerado como uno de esos ejes transversales que menciona la autora, lo cual denota la necesidad de conectar la cotidianidad de los actores educativos con todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que solo de este modo se hace posible impactar en el contexto y pensar en construir una cultura de paz en la sociedad.

Estudiantes que llevan a la práctica lo aprendido en el escenario educativo configuran el ideal de cualquier propuesta formativa, en la medida en que toda enseñanza y todo aprendizaje lleva implícita la evidencia o el fruto de aquello adquirido. No tiene sentido transitar un currículo que no lleve a ninguna parte; una propuesta curricular conlleva en sí misma una intencionalidad y un propósito que espera alcanzar, lo cual se evidencia cuando alguien, de cierto modo, refleja en sus prácticas cotidianas aquello que aprendió. Lo mismo se puede articular en relación con la formación en torno a una cultura de paz, donde no basta tener el concepto de lo que significa paz o el conocimiento de todos los momentos de la historia en los que la violencia ha marcado el modo de vida, sino que se requieren estudiantes que en sus acciones por fuera del aula practiquen lo que han visto en materia teórica sobre cultura de paz. Siendo más específicos, no se necesitan actores educativos que hablen sobre cultura de paz, se necesitan profesores y estudiantes capaces de convivir en armonía, teniendo presente que “la educación no podrá ser una impartición instrumental, en el que se capacite teóricamente sin relacionar los conceptos con su aplicación en la vida” (Valencia Álvarez et al., 2016, p. 133).

No obstante, no se está planteando con lo anterior un desconocimiento del valor que tiene la teoría o la necesidad de abordar conocimientos propios de la historia, tampoco el significado que pueda haber en torno a asuntos prácticos, como el significado de una cultura de paz. El elemento central debe ser la incorporación del contexto como parte de la cotidianidad educativa, de tal modo que al encontrar contenidos que se conecten con la realidad, pueda ser más fácil llevar a la práctica lo aprendido, por eso,

[...] los docentes y su comunidad académica deben comprender las consecuencias directas o indirectas derivadas de la violencia, por ello se requiere del acompañamiento e intervención de una sociedad formada y educada bajo principios y valores que sean coherentes con las circunstancias que el contexto demande. (Valencia Álvarez et al., 2016, p. 129)

Así las cosas, educar para una cultura de paz empieza por un currículo que se articula con las necesidades del contexto.

Una pregunta legítima que surge es: ¿cómo identificar la manera en que el currículo permea y está siendo permeado por el contexto? Responderla involucra ir más allá de aquello que el currículo formal plantea como ideal, y se requiere atender elementos del currículo oculto, a aquello que *Stenhouse (1991)* denomina como lo que realmente sucede en las aulas, lo cual involucra la percepción de asuntos que trascienden lo epistemológico y se centran en lo ontológico, de ahí que “una educación para la paz, la no violencia y la convivencia tiene que asumir sistemáticamente la tarea de analizar el currículo oculto, procurando que afloren aspectos como: trato, comunicación, participación, atuendo, información, etc.” (*Esquivel Marín y García Barrera, 2018, p. 262*).

En este punto emerge otra arista a considerar y es lo relacionado con la práctica de valores, más aún cuando se plantea la relación currículo-contexto en el marco de una cultura de paz. Es por esto por lo que en este libro se plantean unos principios a tener en cuenta como parte de un asunto propositivo (ver capítulo 4), considerando que se requiere aterrizar elementos prácticos y, si bien se parte de sustentos epistemológicos, los principios en sí mismos se relacionan directamente con la vivencia de cualquier actor educativo. De este modo, se asume que una propuesta educativa en torno a la paz “[...] debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo,

lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social” (Sánchez Cardona, 2010, p. 143). Un modelo de sociedad empieza por aquello que se construye desde la escuela, y es en dicho espacio que se fortalecen las habilidades sociales para ser ciudadanos que se relacionan en el marco de las paces.

De manera consecuente, la apuesta por una cultura de paz solo es posible en la medida en que se promuevan diversas acciones y prácticas, más allá del discurso, que reflejen una manera sana de relacionarse con el entorno, puesto que de nada sirve llevar el contexto a las aulas sin una reciprocidad, donde lo aprendido en el contexto educativo tenga un impacto en el entorno. Con ello en mente,

[...] en el sistema educativo, la formación en el principio de la responsabilidad de crear armonía en la humanidad, debería ser un eje transversal en el currículo escolar, ya que una persona responsable entiende que pertenece a múltiples grupos, colectividades o comunidades diversas dentro de la sociedad, la nación, y finalmente, la humanidad misma. Dicha virtud favorece la conciencia personal de una profunda interconexión con los demás, como una precondition para el desarrollo de una vida saludable. En suma, la educación centrada en la condición humana es una herramienta fundamental en la constitución de una cultura de paz. (Sánchez Cardona, 2010, p. 143)

Formar en perspectiva de paz representa la necesidad de considerar el contexto, puesto que las problemáticas sociales requieren ser pensadas desde el espacio educativo, como una manera de contribuir a futuros ciudadanos que no solo conocen esa realidad, sino que tienen elementos para actuar sobre aquello que les rodea desde las herramientas que les posibilitan aquellos aprendizajes adquiridos. Y es que,

[...] desentrañar el sentido de la educación, [...] del currículum y de la formación y práctica de los docentes, desde una perspectiva crítica, en la situación de crisis en la que vive la humanidad en todos los ámbitos de la vida, representa una posibilidad de desnaturalizar las desigualdades sociales. (Barrón Tirado y García Torres, 2021, p. 41)

Es en este aspecto que se puede considerar el poder transformador de la educación que, si bien pudiera sonar utópico, se puede ver materializado



cuando se aplica un principio, un valor o una enseñanza recibida en el aula en un determinado contexto. Y no importa qué tan grande o pequeña sea su influencia, lo realmente trascendental es que lo educativo cobra sentido cuando impacta una sola vida. Si una sola vida vale la pena en un proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces la realidad de cada estudiante es importante, y si se espera ser efectivos en los alcances que el currículo propone, se requiere empezar por prestar atención a esto.

Si existe un sueño de una cultura de paz arraigado en el corazón de una sociedad, se necesita que desde la escuela se empiecen a poner en perspectiva los territorios, los habitantes y las características propias de aquellos a quienes se enseña, por eso, “para que la relación educativa pueda tener lugar es necesario el cuidado, escuchar y dar legitimidad a las historias que cada estudiante trae a clase, con sus inquietudes, necesidades e intereses” (Martín Alonso et al., 2018, p. 15). Aquí la recomendación es prestar atención a aquello que el estudiante tiene para contar, de tal modo que su historia se pueda contrastar con aquello que las teorías proponen como modelos o ideales, y en ese punto, se puede dar la posibilidad de intervenir de manera efectiva sobre el contexto.

Por todo lo anterior, si realmente se desea producir cambio social y aportar a la construcción de una sociedad en paz, es necesario plantear propuestas curriculares, no desde un escritorio, ni desde los intereses políticos de un país. Se necesita partir de estudiantes, profesores y aquellos que les rodean, para que exista una base de pertinencia y de realidad; “la educación, por tanto, también debiese transformarse y construirse desde abajo a partir de la reflexión colectiva para pensar y vivir en una sociedad más equitativa, democrática y justa” (Cárdenas Alarcón et al., 2021, p. 54), por ende, no hay manera de aportar desde la academia a la sociedad si no se escucha lo que esta necesita. Así las cosas, es imperativo que el docente tenga la capacidad de articular las realidades de sus estudiantes en su quehacer académico, puesto que “el rol que puede tener el profesorado en la construcción democrática del currículum es sin duda un elemento fundamental” (Cárdenas Alarcón et al., 2021, p. 42).

De este modo, la consideración del contexto es inevitable para plantear un currículo en perspectiva de paz, y vale la pena considerar lo planteado por Barrón Tirado y García Torres (2021) cuando vuelcan su reflexión de las prácticas educativas y hacen un llamado que es necesario escuchar:

Estamos ante la posibilidad de visitar la realidad con una visión abierta a cuestionar, a contrastar y a generar nuevas formas de hacer teorías más acordes con las nuevas e inciertas realidades. Es relevante preguntarnos al servicio de quién está el tiempo educativo, qué ideales producimos y reproducimos además de saberes, qué contenidos curriculares u objetos cognoscibles se ponen al servicio de la comunidad educativa, cómo propiciamos la curiosidad por aprender a través de metodologías distintas y cómo establecemos límites con miras al respeto por el otro y por el mundo en el que vivimos. (p. 41)

En conclusión, gran parte de los planteamientos apuntan al papel relevante que juega un actor educativo como el profesor; en sus manos está no solo aportar a la construcción de currículos más aterrizados a la realidad, sino que este tiene la posibilidad de delinear o desdibujar los propósitos curriculares en sus prácticas educativas, por eso se plantea la siguiente reflexión teórica.

## **El profesor: ente inspirador que delinea o desdibuja los ideales curriculares**

Es cierto que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para hacerlo menos injusto, pero partiendo de la realidad concreta a la que “llegan” en su generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin una utopía o sin proyecto. (Freire, 2006, p. 64)

El objeto de conocimiento en la investigación que sustenta este libro se centra en la construcción de una cultura de paz desde el currículo, lo que pone en tensión los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual vincula de manera directa al docente, puesto que su rol es estratégico en el camino hacia los ideales de formación planteados en cualquier escenario educativo. Con respecto a la paz, Granados Soler (2016) hace un planteamiento sobre la educación como garantía para no repetir el flagelo de la guerra y la violencia en Colombia, concluye que: “los centros educativos, como espacios de debate y deliberación, suelen ser permeados por las polarizaciones políticas e ideológicas y en muchos casos su uso instrumentalizado

pretende que estén a favor de uno u otro actor en conflicto” (p. 71). Es en este aspecto que cabe destacar la responsabilidad del profesor cuya tarea incluye realizar acercamientos a las distintas realidades del contexto desde una posición neutral, privilegiando la posibilidad del diálogo desde el argumento y la imparcialidad.

En consecuencia, se debe apuntar a mecanismos que no conduzcan a un adoctrinamiento en torno a un tipo de paz, sino a asumir una postura crítica que impulse a los estudiantes a desarrollar una cultura de paz. Lo anterior denota la necesidad de abordar, más que conocimientos, habilidades para relacionarse con otros e influir en el entorno, por eso: “es importante considerar el papel de los contenidos y metodologías como base para comprender las implicaciones de un conflicto armado y promover actitudes y acciones que impulsen la construcción de la paz, sobre la base del conocimiento crítico” (Granados Soler, 2016, p. 71). Nadie actúa sobre lo que no conoce y por eso no es posible considerar la construcción de un entorno de paz sin comprender todo aquello que lo rodea y lo que provocó la ausencia de un ambiente pacífico.

Bajo esta misma línea de pensamiento, “crear paz en este mundo, [...] requiere maestros y maestras [sic] que actúen, es decir, que realicen en su propio salón de clases, prácticas de paz, más que teorizar acerca de escenarios de paz” (Martínez Real, 2012, p. 76). Esto se une con principios básicos como enseñar desde el ejemplo y ser consecuentes entre lo que el profesor trasmite en el aula y las prácticas que articula con sus estudiantes. En otras palabras, se trata de modelar y generar un ambiente de cultura de paz desde el aula, puesto que, de esta manera es más factible que el estudiante pueda aplicar lo aprendido en su entorno. En definitiva,

[...] tenemos la responsabilidad no solo de enseñar datos y facilitar el aprendizaje científico en los alumnos, sino de trabajar con los principios de la educación para la paz: la cooperación, el diálogo, la solución de problemas, la afirmación y el establecimiento de límites democráticos. (Martínez Real, 2012, p. 73)

En ocasiones, podría sonar obvia la vinculación del contexto al currículo o la relevancia del papel del profesor en lo que a la práctica curricular se refiere, pero en este caso en particular, “convertir en la cotidianidad las relaciones abstractas que se han dibujado desde la teoría y los modelos es la clave en la pedagogía para la construcción y consolidación de una cultura de paz” (Salamanca et al., 2016, p. 11). Por ende, siempre

se necesitará plantear acciones concretas para que el conocimiento pueda ejemplificarse desde todo lo que acontece en el aula o, al menos, que los estudiantes encuentren puntos de conexión con lo que viven en sus casas, vecindarios e incluso con lo que observan por redes sociales o cualquier medio de información.

De este modo, hay una relación fundamental entre el conocimiento dado en las aulas y las vivencias fuera de ellas para que un asunto como las paces no se limite a la parte cognitiva, de ahí que,

[...] la resolución de conflictos y la creación de una cultura de la paz deben hacerse por medio del currículo y diseño mismo de la institución educativa. La cátedra es importante y permite analizar y entender conceptos e historia, sin embargo, no puede ni debe reducirse solo a una asignatura, pues puede perderse el que debe ser su objetivo central: acompañar a los estudiantes a formarse como sujetos que pueden actuar frente a los conflictos de maneras no violentas y que incorporen las paces en todas las dinámicas de su vida, de tal forma que empecemos a consolidar una nueva manera de entendernos como colombianos. (Salamanca et al., 2016, p. 12)

Se requieren maestros comprometidos con conectar su enseñanza a las vivencias de sus estudiantes, capaces de inspirarlos a ser constructores de paz desde cada uno de los espacios en los que participen. Es claro que aquello que no genera algún tipo de conexión tiende a olvidarse o simplemente a dejarse de lado, en cambio, aquello que contiene una causa puede conducir a acciones socialmente responsables comprometidas. Es así que, si un estudiante comprende que el desarrollo de valores en sus prácticas cotidianas no es solo un asunto de cumplir un reglamento estudiantil o someterse a determinadas normas, sino que entiende el significado que hay detrás de las acciones que se proponen como ideales para la vida en sociedad, este hará las cosas con convicción y convencimiento de manera natural, y eso en teoría se puede traducir en cierto modo como la vivencia de una cultura de paz.

Este abordaje que toma como punto de partida a la persona más que al contenido curricular cobra sentido, porque finalmente el reflejo de lo aprendido se da en las acciones. También se hace necesario considerar que,

[...] cuando se analizan temas como la paz o la violencia, las investigaciones enfocan sus esfuerzos en establecer aspectos pun-

tuales que valoren los orígenes, las dimensiones y características de estos. Casi siempre suele pasar inadvertida la real circunstancia de que la paz y la violencia germinan y florecen en los seres humanos. (Acevedo Suárez y Báez Pimiento, 2018, p. 79)

En parte, cuando se considera el poder transformador de la educación es por la influencia directa que tiene sobre cada persona para aportarle en la construcción de su proyecto de vida y en esa medida en un ideal de sociedad.

En suma, el docente se convierte en un posibilitador de espacios para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y acercamiento de realidades sociales que necesitan una intervención consciente. Por eso el espacio del aula de clases debe ser un lugar de análisis e interpretación, no solo de áreas como lenguaje y matemáticas, sino también de lo que han significado cuestiones como la violencia para el país, dar a los estudiantes la posibilidad de entender el conflicto, así como las opciones que existen para resolverlo y transitar el camino hacia la paz. Es por eso que “la relación entre la memoria histórica y la educación, [...] plantea nuevos escenarios donde se aborde, desde diferentes miradas, una memoria para educar” (Guevara Fletcher et al., 2018, p. 60). Hoy más que nunca se requiere de estudiantes que conozcan lo que ha sufrido su país, pero más que ello, que tengan presente la necesidad de la paz y la reconciliación, puesto que solo así se podrá pensar en una sociedad que busque no repetir los caminos de la infructuosa y costosa guerra.

Debido a lo anterior la educación para la paz vincula la práctica de valores como un componente inherente a cualquier proceso formativo. De ahí que algunos autores hablen de estos como la base para las relaciones con otros, y que los reconozcan —desde la memoria— como una forma de “enseñar y educar en el conflicto, a través del reconocimiento y plena ejecución de los derechos humanos, la justicia, el diálogo y la responsabilidad social, todos ellos artífices de los compromisos ciudadanos” (Guevara Fletcher et al., 2018, p. 53). El eje central de este acercamiento está en tener presente lo que ha significado la ausencia de paz. De cierto modo permite buscar cómo encaminarse hacia la restauración del tejido social, lo cual conlleva en sí mismo la articulación de unos principios que permiten pensar en una convivencia pacífica.

Por tanto, el papel de la educación es esencial, entendido como el disparador socialmente reconocido en donde se conozcan estas divergencias y posturas diferenciadoras, que inducen a una

construcción colectiva de hechos y situaciones generados por la violencia y el conflicto armado. Aún más, como se ha mencionado, ayuda no solamente al conocimiento, sino al perdón y a la reconciliación. (Guevara Fletcher et al., 2018, pp. 59-60)

Se hace necesario que la promoción de valores y actitudes tendientes a una cultura de paz sean una parte intencionada y natural en el ambiente educativo. Y es que, “los profesores tienen la obligación de brindar una formación integral a sus estudiantes, de tal manera que adquieran conciencia sobre los problemas y conflictos que se puedan presentar, tanto a nivel social como escolar” (Pedraza et al., 2019, p. 193). Se pudiera afirmar que una función inherente a la docencia es aportar a la construcción de sociedad desde la motivación a los estudiantes para que las relaciones sanas, la buena convivencia y el actuar con sentido social integren las decisiones por convicción y no por supervisión. Es decir, lograr que un estudiante actúe de manera correcta aun cuando el profesor o alguna figura de autoridad no lo está mirando es el ideal formativo, puesto que de nada serviría el estudiante que en el aula frente a sus docentes se comporta de manera armoniosa, pero al salir de la institución educativa se transforma en una persona que no se relaciona bien con otros.

No obstante, esa tarea de inspirar pareciera fácil cuando se asigna como parte de las funciones naturales de un educador, pero es necesario entender que se requiere, más que de buenas intenciones, de la capacidad para que lo que se enseña se interiorice y lo practiquen quienes hacen parte de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que,

[...] para que la escuela sea efectivamente pensada y reconocida como un escenario de paz, y para que los actores intervinientes, especialmente los profesores como constructores de paz y de conocimiento, ejerzan adecuadamente su rol, hace falta que adquieran conocimientos en el tema y desarrollen ciertas habilidades. (Pedraza et al., 2019, p. 192)

En consecuencia, un maestro inspirador de paz y promotor de las paces es un aprendiz constante que busca acercar a sus estudiantes hacia aquellos ideales curriculares plasmados. Y es que, en definitiva, es necesario entender que

[...] la paz es dinámica y quienes están en el empeño de lograrla deben ganar en flexibilidad y apertura mental y ajustar sus instrumentos, acciones y estrategias a las nuevas realidades

para evitar distracciones y riesgos de perderse en la senda.  
(Puerta Lopera, 2014, p. 74)

No se puede pretender que basta con el diseño de contenidos en torno a la paz, teorías relacionadas con una convivencia pacífica o el diseño de actividades para promover las paces. Tampoco es posible considerar que lo que se ha planeado es suficiente para atender situaciones de guerra y violencia, puesto que la realidad afronta un cambio constante y lo mismo debe presentar el quehacer del maestro que pretende ser pertinente en su enseñanza.

Así las cosas, la inspiración para el estudiantado empieza porque encuentran relevancia en lo que están aprendiendo y el asunto de la paz no se queda como un conocimiento abstracto, sino que lo pueden aterrizar en prácticas concretas al estar conectados con lo que acontece en sus vivencias. Es en este aspecto que se plantea la necesidad de educadores capaces de leer la realidad y adaptar su enseñanza a la agenda que ese escenario cambiante propone. De este modo,

[...] se espera que el profesorado conciba su práctica como un ejercicio didáctico reflexivo, bajo la posibilidad de transformarse y transformar a sus alumnos, en el reconocimiento de esta labor como una oportunidad para consolidar un perfil profesional a la medida de las necesidades reales del contexto.  
(Vargas Sánchez, 2019, pp. 25-26)

Y es que si bien se requiere un proceso articulado entre escuela y familia para lograr verdaderos cambios, siempre que se hace referencia al papel de la educación hay un actor que sobresale por el papel que desempeña. Este es precisamente el maestro, por su labor de enseñar de manera directa, inspirar de forma consciente y brindar herramientas de modo específico. En resumen,

[...] las instituciones académicas tienen la responsabilidad de contribuir con el proceso de transformación de una cultura de la violencia a una cultura de paz. Los profesores, docentes, orientadores, son los encargados de la transmisión de elementos para la construcción de esta nueva sociedad.  
(Pedraza et al., 2019, p. 289)

Ahora bien, es necesario establecer que esa cultura de paz se alcanza como parte de acciones cotidianas, puesto que, más allá de elementos trascendentales, “los docentes se convierten en mediadores para solucionar los conflictos entre estudiantes, tratando de comprender las causas que generaron la situación, motivándolos a establecer acuerdos” (Toro Osorio et al., 2021, p. 368).



Capítulo III.  
Acercamiento al  
contexto universitario.  
Representaciones sociales de  
los estudiantes frente a la  
formación para la paz



**E**n este capítulo se señalan las voces de los estudiantes y, en ese sentido, sus construcciones frente a lo que asumen que es la paz, la manera en la que se vivencian las paces en el espacio universitario y en la que una propuesta curricular logra atravesar su cotidianidad para convertir el texto en palabras, el conocimiento en acciones y una propuesta en realidades. De este modo, se plantea en primera instancia un acercamiento al contexto problémico que ha dado lugar a pensar en la construcción de una cultura de paz desde el currículo y que condensa el propósito de la investigación.

En segunda instancia, se hace una descripción y análisis del proceso de entrevistas y grupos de discusión realizados con los estudiantes universitarios, y que permitieron reconocer acciones curriculares de los docentes en torno a la formación para la paz, lo cual involucra la identificación de un currículo puesto en marcha y que tiene la posibilidad de reflejar la apuesta por las paces. Al mismo tiempo, se enmarcan vivencias cotidianas de los estudiantes en torno a la formación para la paz, a manera de descripción de las representaciones sociales que estos tienen con respecto a su transitar curricular por la universidad y el contacto que tienen con las paces más allá del discurso o el currículo formal. Finalmente, en ese ejercicio de interpretar la voz del estudiantado universitario se enfoca la mirada en el contexto de los estudiantes y la manera en que, al traerlo a un aula de clase, se puede convertir en un posibilitador de una cultura de paz.

En tercer lugar, se hace preciso señalar que para esta investigación se asumen las representaciones sociales como la perspectiva amplia en la que se inserta el estudio, lo que constituye una mirada transversal al fenómeno que se investigó. Por lo anterior, se entiende que las percepciones, ideas, sentimientos e incluso argumentos de los estudiantes, como sujetos que participaron del proceso de investigación, devienen o se configuran a partir de las representaciones construidas. En este sentido, cuando se habla de percepciones se está dando cuenta de que aquellas ideas se elaboraron en la comunidad estudiantil en grupos y son relativamente compartidas y socializadas por estos.

De igual manera, las representaciones sociales —toda vez que organizan y comunican el mundo— permiten a los estudiantes dar cuenta de su mundo estudiantil en relación con el currículo y la formación para la paz.

Con esta claridad, en este capítulo se resaltan las voces de los estudiantes y a partir de sus relatos se hace una aproximación a la forma en la que interpretan el escenario universitario desde la formación para las paces. Con base en sus percepciones es posible leer las construcciones y concepciones en la relación currículo-cultura de paz.

## **Contexto problémico para pensar en la construcción de una cultura de paz desde el currículo**

Este libro emerge como parte de una inquietud investigativa que involucró tres categorías de análisis: 1) currículo; 2) cultura de paz; y 3) representaciones sociales. Con ellas se realizó un acercamiento al contexto universitario en el que se desenvuelve el equipo investigador: la Universidad de San Buenaventura sede Medellín y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, sedes Bello y Urabá.

Como punto de partida, la investigación buscó analizar la manera en que un contenido curricular puede influenciar sobre la conformación de una cultura de paz. Lo cultural se entiende como una construcción colectiva en torno a aquello que permite convivir con los otros y con el medio que rodea a los estudiantes. El foco investigativo, por ende, recae en el abismo que puede existir entre una propuesta curricular y las prácticas de los actores educativos, entendiendo que “a través de las plasmaciones del currículum, se expresan más de los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden” (Sacristán y Pérez, 1996, p. 158). También, reflexionar sobre el papel del currículo como elemento crucial para construir una cultura de paz se encuentra estrechamente relacionado con el tipo de ser humano que se le aporta a la sociedad; tiene que ver con el objetivo de desarrollo sostenible que considera la educación como aquella que promueve aprendizajes para toda la vida. Y es que, en definitiva, “el currículum está central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad” (Da Silva, 2001).

En el mismo sentido, la educación para la paz se reconoce como un desafío y como un proceso que involucra una incidencia directa sobre cualquier ámbito social (Cerdas-Agüero, 2015). Por esto se identificó una oportunidad investigativa en la brecha entre lo que la universidad propone y lo que sucede en la realidad de los estudiantes. La pregunta

de investigación planteada fue: ¿cuál es la influencia del currículo en la construcción de una cultura de paz desde las representaciones sociales de estudiantes universitarios?

Así las cosas, este libro recoge los elementos del proyecto de investigación que parte de la comprensión de que una propuesta curricular se forja en la medida en que transforma las prácticas y vivencias de los actores educativos. En este caso en particular se concentra la mirada sobre la formación brindada en torno a la paz, un lineamiento dado por el Ministerio de Educación en Colombia a todas las instituciones educativas, independientemente del nivel de formación que oferten y se aborda la forma como se teje una cultura de paz desde lo que propone el currículo y lo que son las representaciones sociales de los estudiantes universitarios.

Se plantea entonces como objetivo general: “caracterizar la influencia del currículo en la construcción de una cultura de paz desde las representaciones sociales de estudiantes universitarios”. Para su consecución se precisan los tres siguientes objetivos específicos de investigación:

- ✓ Identificar en el currículo universitario los elementos que contribuyen a la construcción de una cultura de paz.
- ✓ Describir las representaciones sociales de los estudiantes frente a los procesos formativos para la construcción de una cultura de paz.
- ✓ Fundamentar epistemológicamente estrategias que permitan favorecer la construcción de una cultura de paz desde el currículo universitario.

A su vez, para abordar los objetivos propuestos es preciso señalar que el diseño metodológico se sustenta en el enfoque cualitativo, que “trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad” (Quecedo y Castaño, 2003, p. 8). En este caso en particular se concentra el interés en la manera en la que los estudiantes universitarios asumen aquello que se enseña para la construcción de una cultura de paz desde el currículo. En ese sentido, se pretende un acercamiento a las representaciones sociales considerando que se trata de experiencias provocadas desde el ámbito universitario, pero que logran atravesar las vivencias y prácticas del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes. Para este abordaje se adopta un diseño de investigación fenomenológico que permite hacer una lectura de las experiencias y significados construidos por los estudiantes. Así las cosas, cobra relevancia una mirada desde los discursos,

los cuales reflejan la forma en la que se asume lo enseñado en el aula. En consecuencia, se emplea el análisis crítico del discurso, puesto que “no solo los individuos, sino también las instituciones y los grupos sociales poseen significados y valores específicos que se expresan de forma sistemática por medio del lenguaje” (Krees, citado por Wodak y Meyer, 2003, p. 24).

En lo que respecta a los contextos de aplicación más allá del vínculo del equipo investigador, se consideraron los siguientes aspectos en materia del contexto y los sujetos objeto de la investigación:

- ✓ La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, sede Bello (Antioquia), que tiene como característica un énfasis en la formación humana y la responsabilidad social.
- ✓ La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, sede Apartadó (Antioquia), que hace parte de un contexto social que ha representado grandes desafíos en materia de paz.
- ✓ La Universidad San Buenaventura sede Medellín (Antioquia), la cual propende por aportar la transformación de la sociedad desde el fomento de valores.
- ✓ Estudiantes de tercer semestre en adelante de cualquier programa de formación y/o estudiantes que están recibiendo algún curso relacionado con la “paz” o “formación humana”.

Frente a técnicas e instrumentos para el desarrollo del proceso se consideraron las siguientes:

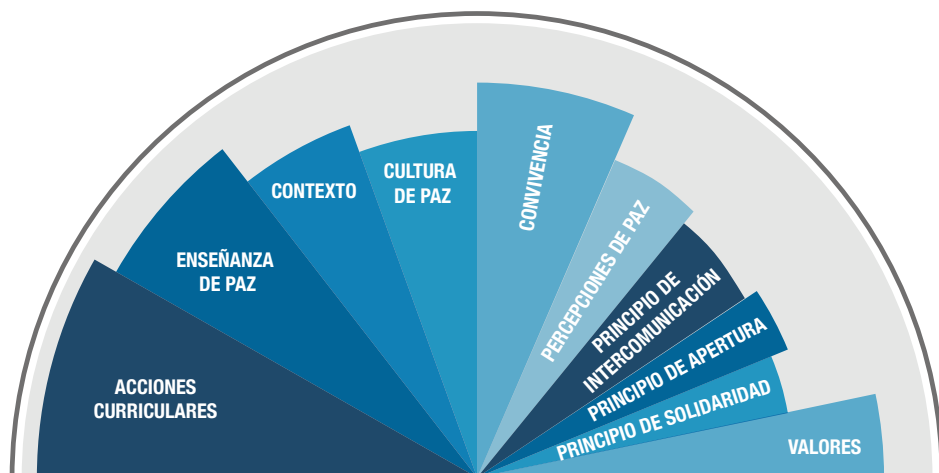
- ✓ Entrevistas a los estudiantes para validar la forma en la que perciben el currículo en torno a la educación para la paz y la manera en la que lo traducen en sus prácticas cotidianas. El proceso se centra en estudiantes que hayan cursado por lo menos tres semestres, para que hayan tenido la oportunidad de vivenciar el currículo y su propuesta.
- ✓ Grupos de discusión en torno a la propuesta curricular para formar una cultura de paz. Se busca el espacio con estudiantes que estén tomando cursos relacionados con la temática y describir las representaciones sociales que tienen frente a la cultura de paz.
- ✓ Gestión documental para analizar teóricamente lo que involucra la educación para la paz y revisar los contenidos curriculares relacionados con la formación para la paz.

Se plantearon los siguientes pasos para la ejecución:

- ✓ Paso 1. Gestión documental en torno a los principios que sustentan la formación en materia de paz en las universidades.
- ✓ Paso 2. Trabajo de campo para recoger las experiencias de los estudiantes en torno a la formación para la paz y su aplicación en vivencias cotidianas.
- ✓ Paso 3. Codificación y generación de redes semánticas mediante el uso del *software* Nvivo.
- ✓ Paso 4. Ejercicio interpretativo para contrastar el discurso establecido en lo curricular con lo que sucede en la realidad.
- ✓ Paso 5. Construcción de textos con un componente interpretativo acerca del currículo universitario en relación con la paz, así como una propuesta para potenciarlo.

*Grosso modo*, con la ruta metodológica establecida se buscó interpretar y describir las experiencias de los estudiantes frente a lo que se les propone curricularmente y sus construcciones de lo que significa una cultura de paz. En ese hiato entre el ideal curricular y la realidad estudiantil se identificó la oportunidad de investigación. Con este proyecto se trató, además de interpretar lo que sucede en el contexto de las universidades teniendo como objeto de estudio la Universidad San Buenaventura de Medellín y Uniminuto, sedes Bello y Apartadó, aportar una fundamentación epistemológica con estrategias que favorezcan la construcción de una cultura de paz desde el currículo universitario.

De este modo, a continuación, se desarrollan reflexiones investigativas que parten de las voces de los estudiantes y lo que significó su experiencia en torno al desarrollo de una cultura de paz en la universidad. En la codificación de las entrevistas y grupos de discusión predominaron elementos como las acciones curriculares y la enseñanza de paz. Puesto que la investigación se centraba en aquello que se puede entregar desde el currículo a las construcciones de los estudiantes, otros aspectos como la convivencia, la propia cultura de paz, el contexto o los valores se enmarcaron como reflejo de lo que ocurre en la cotidianidad universitaria. La siguiente figura da cuenta de las temáticas preponderantes en la categorización que sirvió de base para el análisis:

**Figura 2.** Categorización de elementos de análisis

Por lo anterior, en los siguientes aspectos se ilustra la relación entre las categorías de análisis que configuraron el alcance del propósito central de esta investigación y caracterizaron la influencia que ejerce el currículo en la configuración de una cultura de paz. Si bien es posible aproximar el currículo desde la apuesta formativa de las universidades, en este acercamiento investigativo el foco se asienta en dilucidar las concepciones y construcciones de los estudiantes. De este modo, se invita a percibir la triangulación de los resultados aquí expuestos con lo que esboza el resto de la publicación. El primer capítulo de la obra identifica antecedentes investigativos, el segundo aporta una reflexión teórica y el cuatro plantea una fundamentación epistemológica.

Para abordar los resultados es necesario visualizar las representaciones sociales de manera transversal, también es preciso señalar algunas posturas teóricas. Se entiende que las representaciones sociales son:

Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades síquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de la imaginación. (Moscovici, 1961, p. 150)

Con base en ello y desde las voces de los estudiantes universitarios se busca dar cuenta del significado que le atribuyen a la formación para paz y lo que las universidades logran cimentar en sus estudiantes, más allá de los espacios formales. De ahí que se considera la perspectiva de Jodelet (1986, citada por Santana, 2014) cuando se conceptualizan las representaciones sociales como:

[...] una determinada manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana de los individuos y grupos, que permite fijar su posición en relación con situaciones, objetos y comunicaciones que les compete; se constituyen en una forma de identificar a un grupo a través de sus propias miradas y perspectivas, para comprender los significados sociales que construyen y que le dan sentido a su existencia. (p. 49)

También Bourdieu (1985) las contempla como formas de percepción y evaluación, de conocimiento y reconocimiento socialmente compartido como saberes prácticos que actúan sobre la estructuración del mundo. De allí que las representaciones y las prácticas estén en permanente interrelación. Asociado a lo anterior, se entiende que las representaciones sociales favorecen la comprensión y la comunicación entre los estudiantes universitarios y, a su vez, se cree que operan de diversas formas sobre la construcción de la cultura de la paz, fecundada desde los contenidos del currículo del proceso de formación profesional.

## **Acciones curriculares en torno a la formación para la paz: el docente como propiciador**

Plantear acciones curriculares se relaciona con aquello que emerge como parte de las interacciones dentro y fuera del aula, y que deja una huella en aquellos que provocan o son receptores de una determinada acción. Mucho de lo que acontece no está en el currículo formal, sino que son prácticas que es posible considerar como parte del currículo oculto, que en este caso gira en torno a lo relacionado con la construcción de una cultura de paz y que se considera parte de las representaciones sociales, en la medida en que las acciones reflejan aquello que han interiorizado los alumnos en su cotidianidad, fruto de la interacción en el ámbito universitario.

Es así como en procesos de entrevistas y grupos de discusión los estudiantes relataron sus experiencias en la universidad frente a la paz de manera natural. Las respuestas que relacionan algún tipo de formación





como aquel que desarrolla acciones curriculares percibidas de manera clara y directa, tanto así que aun cuando en los instrumentos aplicados no se indagó de manera puntual sobre lo que hacen los docentes en torno a la enseñanza para la paz, al cuestionar a nivel general sobre las acciones de las universidades, los estudiantes se refirieron a sus maestros y a lo que acontecía en el aula. De este modo, se hace evidente que la educación para la paz se posibilita más que en una propuesta curricular, en lo que puede hacer un profesor al momento de enseñar.

Así las cosas, cuando se habla de paz por encima de los contenidos lo que genera cultura y transforma las percepciones de los estudiantes es aquello que el docente materializa en actos. Por ende, predomina lo que hacen los docentes más allá de lo que enseñan; algunos alumnos reconocieron que lo enseñado en materia de paz, convivencia o práctica de valores

[...] va encaminado en la iniciativa del profesor [...] fueron escenarios que ni siquiera han sido en clases, han sido más en asesorías, en espacios que se han promovido, en charlas más de tú a tú y no de tanto de profesor a estudiante. (Estudiante entrevistado, 2021)

De este modo, otorgan una valoración a la influencia docente de acuerdo con los espacios que dedica y que se convierten en oportunidades de formación, sin ser intencionadas.

Por lo anterior, siempre el profesor será visto o tenido en cuenta como punto de referencia para lo que es la vida universitaria. Por eso expresiones como: “Ha habido profesores que, con su forma de dar clase, con lo que proponen en clase, lo hacen reflexionar a uno” (estudiante entrevistado, 2021), y esa reflexión que menciona alude al interrogante sobre la práctica universitaria en torno a la paz. De por sí, predomina el recuerdo de docentes que desarrollan determinadas temáticas. Por ejemplo, al indagar por contenidos del currículo que lleven al desarrollo de una cultura de paz, un estudiante manifestó: “Una vez en una materia sí tocamos algunos temas sobre conflicto armado y resolución de los conflictos, pero fue algo más propio del profesor que algo estricto del componente” (estudiante entrevistado, 2021). Lo anterior refleja la percepción de las iniciativas que toman los profesores y que notan sus estudiantes, de ahí que, más que pensar en el desarrollo de un curso para la paz, se requieren profesores con la mente puesta en enseñar desde una perspectiva de paz.

No obstante, es preciso señalar que los espacios formativos comúnmente empleados siguen siendo valiosos y aportan de manera efectiva a la consolidación de una cultura. De ahí expresiones como:

[...] pienso que sí, que nos pueden dotar de herramientas a lo largo de la carrera. Y no solamente en los cursos, en lo personal, como dije anteriormente, también se recibe formación en los talleres, en las conferencias [...]. O digamos, por ejemplo, si estás en una charla con un profe tomándote un tinto o algo, te lo encontraste en un pasillo y le mencionaste la situación [...] en esos espacios así también se da. (Estudiante grupo de discusión, 2021)

En ese relato se enmarca nuevamente lo vital que resulta la relación docente-estudiante, pero a la vez, se identifican acciones curriculares que permiten reflexionar en torno a la paz. Se confirma una vez más que todo profesor que pretenda trascender en su enseñanza debe tender puentes que le permitan relacionarse de manera acertada con sus estudiantes.

Cuando un docente no posibilita una interacción favorable, este hace que lo enseñado no logre su propósito, por eso al indagar sobre la convivencia en la universidad se encontró que esta no se limita únicamente a espacios abiertos como cafeterías, lugares de deporte o descanso en la universidad; un espacio vital es el aula de clase, y en ese lugar el profesor tiene un papel crucial en la medida en que “en ocasiones hay profesores con los que uno nunca [...] va bien, sea por maneras de dictar clases o porque simplemente hay comentarios que no caben dentro del contexto académico o ‘x’ o ‘y’ motivos” (estudiante, grupo de discusión, 2021). Una mala convivencia puede empezar por las posturas que asume un docente en un espacio de enseñanza.

En contraste, el espacio ideal para convivir es el aula y tiene trascendencia en la cotidianidad universitaria, puede empezar por acciones concretas enfocadas en un ambiente adecuado, por eso, “hay profesores que prestan sus clases para hacerla más crítica y para generar debates, y conocer las diferentes opiniones de las personas y que entre nosotros mismos discutamos y ver si estamos de acuerdo o qué” (estudiante entrevistado, 2021). En este caso, se refleja la necesidad de brindar espacios y oportunidades para que los estudiantes asuman una postura crítica frente a su realidad, puesto que de esta manera se puede pensar que el asunto de la paz no se

convierte en un contenido o conocimiento específico, sino que se puede visualizar como parte de la vida diaria.

En concordancia con lo anterior, cuando se preguntó sobre la manera en que se transmiten los valores como parte de aquello que permite una convivencia en el marco de una cultura de paz se obtuvo que: “el aprendizaje va directamente desde los mismos profesores, desde la enseñanza se aplica y se evidencia como ese valor que los mismos profesores nos empiezan a inculcar desde su enseñanza o por experiencias propias” (estudiante, grupo de discusión, 2021). En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se queda en la transmisión de conocimientos o en el desarrollo de construcciones teóricas, sino que cada profesor hace uso de herramientas para ejemplificar aquello que comparte con sus estudiantes, como lo son vivencias o ejemplos propios, de tal modo que se puedan identificar o conectar con lo que se está transmitiendo. De ahí la necesidad de que la paz, los valores, la convivencia y las relaciones con otros sea ejemplificada y no necesariamente reducida a un elemento conceptual.

Es por eso que una universidad puede tener en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) toda una construcción teórica y un ideario filosófico enmarcado en un ambiente de paz; es posible que tenga definidas corrientes teóricas con una perspectiva de paz, pero lo que va a primar finalmente es aquello que los docentes puedan transmitir a sus estudiantes, de ahí que al preguntar lo que se enseña en la universidad sobre paz, se encuentren respuestas como:

[...] que yo diga como que la universidad ha brindado espacios para eso no, tal vez algunos profesores con sus discursos lo han hecho reflexionar a uno y pensar bueno esto se puede solucionar de manera diferente, pero la universidad como tal no pienso que sea un espacio como para reflexionar o repensarse la convivencia. (Estudiante entrevistado, 2021)

De este modo, si bien un profesor representa una universidad, lo que impacta mayoritariamente la percepción del estudiantado es lo que ese docente hace y trasmite, por eso, en el papel pueden existir propuestas profundas en cuanto a la paz, pero será vital el papel del educador para materializar lo propuesto en la práctica.

Otro ejemplo que refuerza lo anterior se encuentra en la asociación que hacen los estudiantes entre convivencia y el trato que perciben de sus docentes. Sugieren que el estar bien en la universidad se refleja en la manera

como un profesor posibilita un espacio de aprendizaje. De ahí que planteen asuntos como que:

Si bien la universidad tiene excelentes profesores, desde mi punto de vista también hay uno que otro que de pronto no es tan empático, tan chévere con los estudiantes; entonces, ahí, esa parte falla y hace como un quiebre en esa convivencia, porque si no hace una clase amena, genera miedo y genera incertidumbre, daña esa práctica; uno que otro profesor sale del currículum y comienza a hablar sobre el tema, pero es como por vocación personal, pero digamos un programa que la universidad encamina hacia eso no, no tengo conocimiento. (Estudiante, grupo de discusión, 2021)

Nuevamente, para hablar de paz en la universidad se necesita generar un ambiente que refleje el ideal de sociedad desde la forma en la que se interactúa en las aulas, puesto que de nada sirve hablar sobre resolver conflictos o la importancia del diálogo, si eso no se practica en la cotidianidad universitaria.

Entonces, sea que una universidad tenga explícito o no asuntos como la práctica de valores, una propuesta de convivencia o postulados para una sociedad pacífica, nada cobrará significado sin profesores comprometidos a generar espacios intencionados para familiarizar a sus estudiantes con esas apuestas. De ahí que cuando se les cuestiona sobre la articulación del currículo para la enseñanza de paz hagan alusiones como:

Creo que todo se da también desde los docentes que orientan las materias;

Los profesores no son iguales, algunos van a enfatizar más en la convivencia, del compartir más entre los compañeros. Hay cursos en los que se ha interactuado más, se realizan acciones que realmente nos permiten ser mejor persona;

En la universidad en todas las áreas siempre he percibido que los docentes inculcan mucho el respeto hacia el otro, las actitudes que hemos de tener frente a todos;

[...] en cuanto a los procesos direccionados hacia la paz el estudiante y el docente se deja llevar por su punto personal. (Estudiantes, grupo de discusión, 2021)

En todos estos casos prevalece la acción intencionada de un maestro que busca influir a sus estudiantes, más allá de lo que el currículo formal le exija. Es ahí donde se hace posible pensar en procesos profundos de construcción del aprendizaje.

En definitiva, puede que un estudiante no recuerde el nombre de su profesor o detalles particulares de la malla curricular de su carrera, pero sí podrá enunciar de manera fácil aquello que de alguna manera le ha marcado y podrá relacionar, más que una definición en torno a la paz o un recuento histórico, acciones que están enmarcadas en lo que representa una vivencia pacífica, por eso el valor de expresiones como:

Recuerdo la materia “Aprendizaje autónomo”, ahí vemos mucho esa partecita del conjunto de valores, las actitudes, entonces eso estaba inmerso en el currículo, ahí vimos en una actividad con el docente de desarrollo de la cultura, se profundizó al respecto, la libre expresión. Estas son las prácticas que recuerdo que han profundizado en la sana convivencia. (Estudiante entrevistado, 2021)

No obstante, es necesario reconocer que existen asuntos propios de la formación dada en el escenario universitario y que, de forma directa e indirecta, logran permear el quehacer de sus profesores y estudiantes. En ese caso se identifican asuntos en el marco de cursos, pero también se encuentran referencias como: “en investigación desde el semillero, trabajamos valores que aportan a la construcción de paz” (estudiante entrevistado, 2021). Y se evidencia que lo abordado trasciende la mera transmisión de contenidos y hace un aporte a la transformación social, en la medida en que se encuentran reflexiones estudiantiles como las que plantean acciones fuera del aula: “creo que todo lo que nosotros aprendemos lo debemos llevar a nuestro contexto” (estudiante entrevistado, 2021).

Empero, muchos de esos alcances en diversos ámbitos académicos se pueden desdibujar cuando lo teórico no cobra vida en las prácticas cotidianas. De ahí que existan percepciones que invitan a prestar atención a pequeños detalles para que pueda existir una cultura de paz: “hablo como en esos roles de poder que tienen desde la administración, incluso los mismos docentes, cuando no te escuchan porque su pensamiento es otro o su postura crítica es otra. Entonces creo que es un tema de coherencia” (estudiante entrevistado, 2021).

Y es que, en esencia, si bien —como se ha dejado claro en este texto— el profesor juega un papel crucial para materializar una propuesta educativa, los estudiantes son actores educativos fundamentales para que cualquier propuesta educativa sea validada y trascienda a diferentes contextos sociales. Es por eso que en el discurso se encuentra que: “durante todo el proceso se han presentado independientemente de los estudiantes y docentes, conversatorios y debates acerca de sucesos que presenta el país” (estudiante entrevistado, 2021). También es claro que “sí hay espacios en el salón de clases donde se mencionan estos temas, no digamos que se pasa así de largo, sí se mencionan y se habla de ellos y se discute de ellos” (estudiante entrevistado, 2021). Por eso algunos pueden dar cuenta de ejercicios que los llevan a pensar en su contexto: “en mi proceso formativo se han abordado las diferentes cuestiones mencionadas en clases, en donde se han realizado conversatorios, debates de un sinnúmero de realidades por las cuales ha pasado y pasa actualmente el país” (estudiante entrevistado, 2021).

Queda claro que, si bien tiene un mayor impacto lo que se construye de manera espontánea, las apuestas formativas en torno a la paz siempre serán necesarias y en las percepciones de los estudiantes se deja ver un tejido en torno a la paz, por eso reseñan asuntos como:

[...] hubo actividades, pues, que generaron unión y bienestar; digamos que no solo eso como el apoyo o como grupo durante todas las actividades que realizábamos en el aula;

[...] la universidad es muy enfática en crear esa cultura de paz, de reconciliación; creo que en septiembre siempre se vive como esa semana de la paz. La universidad enfatiza en esas fechas especiales;

[...] yo creo que la universidad tiene semilleros y creo que hay muchos que aportan a la convivencia en paz;

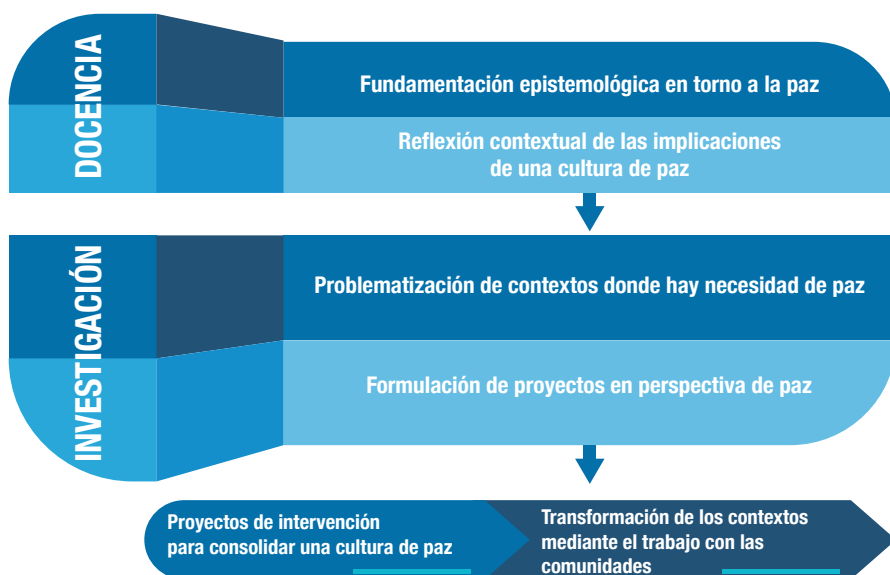
[...] recuerdo una formación humana, hablaba sobre las reglas, solución de conflictos, entonces desde allí toda la clase era marcada en eso. Entonces hablamos del conflicto en Colombia y diferentes temas que nos invitaban. (Estudiantes entrevistados, 2021)

En consecuencia, se puede percibir que se requiere articulación desde las diferentes funciones sustantivas como docencia, proyección social e investigación para reflexionar en torno a la paz, porque esos espacios sí

logran despertar la reflexión de los estudiantes. Pero al mismo tiempo se necesita promover acciones más allá de las aulas con las diversas actividades que, por ejemplo, un área como Bienestar Estudiantil puede aportar.

Bajo esta línea de pensamiento, se plantea una articulación de diferentes áreas para lograr mayor efectividad y alcance en el propósito de consolidar una cultura de paz; no se trata de acciones desarticuladas o meras actividades aisladas. La siguiente figura ejemplifica una propuesta posible:

**Figura 4.** Articulación de formación para la paz



Para formar una cultura de paz no basta con el ejercicio que se hace desde la docencia con la Cátedra de la Paz, aunque sin duda alguna se considera valiosa, pero es necesario que exista un sustento epistemológico que le permita a estudiantes y profesores profundizar en las causas del conflicto y la forma en la cual se concibe la paz. Por supuesto eso debe dar lugar a una reflexión contextual en las aulas, puesto que es necesario que en la academia se dialogue sobre lo que acontece en el país, la ciudad, los barrios y las realidades que rodean el espacio universitario. A la par de lo anterior, se espera que en la investigación, la cual ocupa un lugar privilegiado, se pueda dar la oportunidad de profundizar en las realidades abordadas en el aula, pero que requieren profundización, por eso la necesidad de formular proyectos de investigación cuya temática sea la paz o lo que la rodea.



En los relatos de los estudiantes fue grato encontrar cómo desde los semilleros de investigación o con la participación en proyectos han tenido acercamientos a las realidades del país y han podido abordar de una manera profunda la reflexión en torno a la paz. Al mismo tiempo, hay asuntos que se originan de manera transversal y lo que se persigue mediante el conocimiento, se termina por volver una cultura en aquellos que lo investigan, por eso un estudiante relata: “a través de los semilleros de investigación se da un ambiente de interacción, de discusión, de debate, que es algo colaborativo y, por ende, pues se genera también como ese conocimiento y esa vinculación con el otro” (estudiante entrevistado, 2021).

De la misma manera, en lo que respecta a la proyección social está la oportunidad de que aquello que se encontró desde lo investigativo sirva como insumo para plantear una intervención que lleve a la transformación de la realidad que se ha estado investigando. Por ejemplo, si se hace una investigación sobre la forma como en una determinada comunidad se desarrolla una cultura de paz, el ideal sería luego, con esa misma comunidad, desarrollar un proceso de intervención para mejorar lo que se ha identificado que se encuentra en riesgo o en capacidad de ser potencializado. Es lamentable que mucha investigación queda convertida en artículos, ponencias o libros, pero muy poco se le devuelve a la comunidad que fue objeto de estudio. Una oportunidad de ello es con el apoyo de la rama de proyección social. Al mismo tiempo, los estudiantes y profesores que hayan participado del proceso investigativo tendrán un mayor aprendizaje y asimilación de lo abordado.

En esencia, para lograr el desarrollo de una cultura de paz no basta con hacer lo básico o cumplir con la exigencia legal. Es necesario hacer de la paz un asunto que, desde las clases, lo administrativo, las interacciones cotidianas, las investigaciones y todo espacio universitario pueda ser un entorno en el que de manera implícita y explícita exista un lugar para las paces. Un ejemplo que podría parecer básico, pero que ilustra la construcción de una cultura de paz está en la siguiente figura que, pareciera ser una flor en su conjunto, pero al quitar alguno de sus pétalos pierde su esencia, tal puede pasar cuando desde el currículo se habla de paz, pero no hay un relacionamiento que refleje valores que representan la paz en lo administrativo, por ejemplo.

**Figura 5.** Herramientas que fortalecen una cultura de paz

En consecuencia, una cultura de paz no solo se alcanza mediante el desarrollo de un curso. Aunque este sí logra influenciar a algunos estudiantes, ellos reconocen que no siempre valoran de manera adecuada este tipo de cursos. Por eso afirman lo siguiente frente a la educación para la paz:

Se llamaba formación humana y hacía referencia a eso justamente, pero sí me arrepiento totalmente, porque en esos momentos no sabía lo importante que eran, no sabía el peso, porque igual estaba comenzando esa vida universitaria;

[...] considero que en mi universidad la paz no es un tema central en las materias que nos dan. En algunas formaciones humanas y formativas, sí se aborda esta temática. (Estudiantes entrevistados, 2021)

Igualmente, hay posturas que relatan la ausencia de una enseñanza transversal o que ponga como eje central la paz: “los ocho semestres que he hecho de psicología, no nos han enseñado nada referente a la paz, siento que el currículo es muy enfocado y centrado, y puedo decir que está rígido porque no se sale de los estándares” (estudiante entrevistado, 2021). También se encuentran percepciones que es necesario analizar como: “Siento

que en el aula de clase se va a lo que se va, a hacer lo que les corresponde” (estudiante, grupo de discusión, 2021). De ahí que sea necesario que los procesos curriculares no parezcan un afán por cumplir un propósito abordando un contenido, sino que permitan tener tiempo para reflexionar y desarrollar lo teleológico en las interacciones cotidianas.

También resulta necesario ser objetivos, teniendo presente que siempre existirán estudiantes cuya posición con respecto a la realidad económica y social del país los lleva a tener que estudiar y trabajar al mismo tiempo, lo que hace que, de cierta manera, tengan afán por estudiar una carrera y obtener un título. Es por eso que cuando se les pregunta sobre algunos elementos de la Cátedra de la Paz, se reciben respuestas como: “yo simplemente cumplí con mi currículum y me enfoqué en esta materia que se me ofrecía, pero puede que haya otras que desconozco”; “yo creo que en la universidad hay unos espacios. Yo, por tiempo académico, muchos de los espacios académicos no los aprovecho” (estudiantes entrevistados, 2021). Cada vez se ofertan programas académicos en los que se obtiene la titulación en menor tiempo, y siempre existirán estudiantes cuya perspectiva es:

[...] si yo entro a ese pregrado pues a mí me interesa ver lo que me aporte a desarrollar los conocimientos necesarios para yo ser un ingeniero de sonidos. Lo mismo pasa con la arquitectura a mí me interesa ver materias que estén directamente relacionadas con la arquitectura. (Estudiante entrevistado, 2021)

De este modo, la reflexión recae en cómo atender esa demanda de menos tiempo y a la par cumplir la función esencial de educar de una manera integral, con miras a profesionales que tengan un alto compromiso al momento de aportar a la sociedad.

No obstante, hay que reconocer que existen principios que permean la visión de los estudiantes en torno a la vida en sociedad, muchas veces como efecto de una sola apuesta formativa. Por eso se valoran percepciones como:

En cuanto a las formaciones humanas que nosotros como estudiantes vemos, que es una materia de relleno, pero en general a mí me parece que es una materia muy necesaria porque en cuanto a la enseñanza y aprendizaje pues no podemos ver la educación solamente como algo de temas, de contenidos de temática muy bien estructuradas, sino que también está el ser

[...] a partir de esas formaciones humanas siento que se abren otros espacios formativos donde la persona no solamente se forma como profesional sino también como un ser humano íntegro, como un ser humano como tal, porque hoy en día necesitamos más que contenidos, más que temas, más que profesionales, así sean súper excelentes en sus carreras, necesitamos profesionales humanos. (Estudiante entrevistado, 2021)

También se valora que los estudiantes asimilan principios, valores y fundamentos de responsabilidad social, y se concientizan sobre su rol en la sociedad, todo esto como producto de su proceso de formación en la universidad. Al indagar sobre su acercamiento a la Cátedra de la Paz, en algunos casos no existía una recordación específica, máxime cuando las universidades no necesariamente denotan la cátedra con ese nombre. De ahí este tipo de percepciones: “Como tal no sé si haya un curso con este nombre de Cátedra de la Paz, pero sí siento que en las materias que se nos orienta, se trabajan valores y principios que son importantes para hablar de paz” (estudiante entrevistado, 2021). Por eso, más allá de la nominación de un curso, con su propuesta teleológica las universidades logran llegar de diferentes maneras al pensamiento de su comunidad educativa y máxime cuando existe una mediación como el factor religioso:

[...] la universidad tiene un sentido religioso, pero también tiene un sentido social muy marcado, entonces, como que sí vamos a construir saberes y aprendizajes, pero también vamos a construir seres humanos y personas para servir a la comunidad;

[...] el enfoque social, el tema religioso, desde mi experiencia lo he visto como muy explícito. (Estudiantes entrevistados, 2021)

Como oportunidad para investigaciones futuras queda la propuesta de identificar esas acciones curriculares y su influencia sobre una cultura de paz en ámbitos educativos laicos.

## **Vivencias cotidianas en torno a la formación para la paz. Experiencias de los estudiantes**

Un elemento necesario para considerar en los resultados de esta investigación se relaciona con la forma en la que los estudiantes vivencian, y más importante aún sus propias construcciones en torno a lo que vincula una cultura de paz. Es por eso que en la categorización de todo el proceso de

entrevistas y grupos de discusión se codificaron al menos cuatro categorías relevantes en el discurso de los estudiantes: 1) percepciones de paz; 2) convivencia; 3) enseñanza de paz; y 4) cultura de paz. A la luz de estos elementos se pretende reflexionar sobre lo que refleja el quehacer universitario en relación con la paz.

En un primer momento hay un aspecto a señalar y es que más allá de temas asociados a una clase, una materia o una actividad gestada desde la universidad, se evidencia en las palabras de los estudiantes una apropiación de lo que debe ser una cultura de paz, ya que, sin preguntarles de manera directa lo que para ellos significa la paz, cuando se indaga sobre la convivencia universitaria o la práctica de valores se encuentran elementos que permiten dilucidar una construcción teórico-práctica de lo que representa estar en el marco de una cultura de paz. Tanto así que asumen su responsabilidad y papel en la sociedad de una manera sincera y natural, lo cual denota que la propuesta formativa de las universidades, en lo que respecta a su compromiso social, ha logrado permear a sus estudiantes.

Por eso las paces no las conciben como algo ajeno o que hace parte solo del escenario político; hay una apropiación de lo que es y lo que conlleva, de ahí expresiones, tales como: “Seamos sinceros, cuando hablamos de paz creo que también es la paz que uno maneja internamente, porque sería muy irónico hablar de paz, y ni siquiera tener paz con uno mismo, y vivir en guerra internamente” (estudiante, grupo de discusión, 2021). En este caso se aporta un factor clave: la necesidad de interiorizar un aprendizaje como algo que necesita aplicado al plano de lo personal. Entonces, “la paz también parte de eso, ¿cómo puedo ayudar al otro? No solamente es en el discurso, sino también cómo va eso a la práctica” (estudiante, grupo de discusión, 2021).

Si se quiere hablar de paz se ha de empezar por cada persona. Aquí el tema no son programas, cátedras o planes formativos para la paz, sino que el punto está en cómo llegar al corazón de cada individuo para que empiece consigo mismo y de ese modo pueda contribuir con el contexto que le rodea. En parte, en esta consideración está la necesidad de reflexionar en torno a propuestas curriculares no homogeneizantes, que encaminen sus esfuerzos en torno a la vinculación de las características y necesidades de cada estudiante, en las que el foco no esté en el contenido sino en el aporte que se hace a cada sujeto que transita por esa ruta formativa que se ha trazado en función de un grado académico.

Así las cosas, es pertinente apuntar a ejercicios académicos en los cuales se lleve a los estudiantes a reflexionar sobre la necesidad que tienen de abordar la realidad con plena conciencia de las herramientas que la formación universitaria les brinda. Un ejemplo de ello está en la apreciación que se hace sobre la articulación de cursos con perspectiva de paz, y es claro que la práctica de la paz, “[...] debe partir también desde la iniciativa del estudiante [...] tener como ese interés por participar o por conocer de este tema” (estudiante, grupo de discusión, 2021). Al mismo tiempo, los estudiantes hacen una validación de la manera como curricularmente se acercan a la temática y reflexionan. Reconocen así que en las universidades “[...] hacemos mucho énfasis en la realidad social y en pensar no solamente como sujetos individuales, sino como dentro del colectivo. Hay también muchas situaciones que afectan a la sociedad y de qué manera nosotros también tenemos responsabilidad ahí” (estudiante, grupo de discusión, 2021). Es tanto el logro en el acercamiento al contexto que un estudiante se atreve a dar una estadística, pero más allá del número es valioso el compromiso que asume al incluirse como parte de la solución cuando afirma: “El 60% de la población en Colombia sufre de violencia, entonces uno ahí empieza a cuestionarse qué estoy haciendo yo para que no haya ese tipo de casos en Colombia o en mi familia” (estudiante entrevistado, 2021).

Es común que mencionen el papel de las universidades frente al contexto que las rodea y por eso asuntos como la Responsabilidad Social Universitaria —dentro de sus muchas acciones— tengan mayor impacto cuando desarrollen valores que se articulan a las prácticas cotidianas de los estudiantes, de ahí el valor de lo que reflexiona un estudiante al decir:

[...] esa empatía que se nos inculca desde el primer momento en cada una de nuestras clases, independientes de la carrera que tú estés tomando [...] esa empatía es entender el otro, es comprender que el otro también existe. Es comprender que el otro también tiene unos derechos, que los derechos míos van hasta dónde van los derechos del otro. Entonces, que una universidad desde un principio te llene la cabeza de que la empatía es necesaria para cualquier tipo de carrera, me parece que es supremamente importante para lograr esa paz que necesitamos. Entonces, si hay empatía, considero yo que el camino para la paz es mucho más fácil. (Estudiante, grupo de discusión, 2021)

De este modo, hablar de cultura de paz como un asunto en el que las paces sean parte de la cotidianidad en el ámbito universitario y fuera de él, en

los espacios en los que los universitarios se desenvuelven, involucra el abordaje de conocimientos y contenidos que ayuden a comprender el ideal en la forma en que todas las personas se relacionan en su vida comunitaria. Pero se construye cultura cuando lo aprendido se vuelve parte de prácticas cotidianas. De este modo, el equilibrio entre contenido (enseñanza en torno a la paz) y acciones (lo que sucede en la cotidianidad de la universidad) se vuelve relevante, aunque lo que se logre incorporar en acciones de la vida diaria terminará por tener un mayor peso, tal y como se plantea en la siguiente figura:

**Figura 6.** Equilibrio entre contenidos y acciones



Y es que en esencia los asuntos relacionados con la convivencia, las paces y las dinámicas que giran en torno a la reflexión sobre la paz involucran la necesidad de trasladar los discursos o contenidos a valores y prácticas cotidianas que reflejen en la vida universitaria aquello que se pretende enseñar. De nada serviría una lección sobre vidas pacíficas si en la realidad de la universidad existen actos que desdibujan aquellos ideales. Se ilustra por tanto en la siguiente figura los términos en torno a lo que destaca en el discurso estudiantil frente a la categoría “enseñanza de paz”, emergieron elementos como: acuerdos, hablar, la formación humana y el proceso:

Figura 7. Enseñanzas en torno a la paz



Bajo esa línea de pensamiento, las paces en el escenario universitario son valoradas por la comunidad estudiantil cuando se da lugar a la expresión de sus intereses y necesidades, así como aquello que se vincule de manera directa con el buen trato, la empatía y la práctica de valores. De ahí que se resalten aprendizajes como:

En la Universidad nos dan *tips* de cómo nosotros podemos hacer parte de esa paz y es a partir de nuestra profesión, llevar ciertos cambios y aspectos en la sociedad de acuerdo con nuestro comportamiento, [...] nosotros como profesionales generamos paz, seguridad y tranquilidad en las comunidades en las cuales nosotros nos estemos desarrollando. (Estudiante entrevistado, 2021)

Se refleja en los estudiantes, más allá de una asimilación de contenidos, una apropiación de lo que involucra el desarrollo de una cultura de paz. Por eso pueden hablar con propiedad del significado que han construido en lo que representa el desarrollo de acciones cotidianas frente a la paz y se reconoce un compromiso puntual cuando dicen: “Como estudiantes debemos aportar al cambio a partir de la formación humana que nos da la universidad” (estudiante entrevistado, 2021). Al mismo tiempo, existen interpretaciones propias como: “Creo que parte de la paz es ser empático en la universidad” (estudiante, grupo de discusión, 2021).



Es claro que hay un reconocimiento a la práctica de valores y a propiciar una convivencia adecuada, y se validan relaciones de horizontalidad en todos los espacios formativos. En definitiva, un estudiante profundiza en su aprendizaje cuando la enseñanza está mediada por un ambiente de confianza, lo cual cobra mayor significado que un determinado conocimiento, de ahí que sea valiosa la voz de un estudiante cuando dice:

Pienso que sí existen espacios en donde nosotros como estudiantes podemos acercarnos a la paz, se realizan eventos, en las clases se habla sobre el tema [...] Y todo está muy dado a que cada uno puede opinar. No es que sintamos que nos van a reprimir, que “usted no puede opinar esto”, “usted no puede opinar aquello”. Entonces considero que sí hay espacios. (Estudiante entrevistado, 2021)

Así los estudiantes no identifiquen acciones curriculares puntuales frente a la enseñanza de paz en la universidad, es relevante que conciban la paz como aquella que involucra la relación con otros y con el entorno, por eso cuando se indaga sobre si han percibido cambios en el currículo de sus programas académicos para reflexionar en torno a la paz, un estudiante argumenta: “No ha cambiado, pero sí sé que tiene un lugar importante puesto que el enfoque es muy social y comunitario en algunas de las actividades transversales y propias de la carrera como tal” (estudiante entrevistado, 2021). Lo valioso del discurso del estudiante es que se asocie lo comunitario con una forma de vivenciar las paces.

Por ende, en las construcciones estudiantiles se identifica que asumen que “uno como profesional tiene esa responsabilidad en transmitir esa cultura de paz por medio de las acciones en los contextos” (estudiante entrevistado, 2021). Lo anterior denota la necesidad de aplicar de manera concreta lo aprendido en la universidad como, por ejemplo, si se aprenden asuntos relacionados con la convivencia, el cuidado medio ambiental o la responsabilidad social, se espera idealmente que haya acciones puntuales en los espacios en los que se desenvuelven como estudiantes. Solo de esa manera sería posible pensar que hay una cultura de paz.

Y es que es necesario relacionar de manera directa las paces a la cotidianidad de la vida, siendo un logro significativo para las universidades cuando consiguen que sus actores educativos planteen reflexiones que aterricen lo curricular en vivencias puntuales. Por eso cuando se indagó con respecto a si han podido observar cambios en el currículo acorde a la paz, uno de ellos reflexionó:

Creo que en este momento sí se ha cambiado el currículo y las formas de orientar las clases. La pandemia nos llevó a otras formas de relacionarnos, y creo que el cuidado por el otro, pensar en la misma vida responde a la Cátedra de la Paz o a lo que esta busca. (Estudiante entrevistado, 2021)

## La consideración del contexto como posibilitador de una cultura de paz

El proceso investigativo gira en torno a la necesidad de vincular las paces a acciones, vivencias y procesos vinculados con la realidad de todos los actores educativos y por eso, en función de pertinencia, un elemento central es tener presente el contexto. De ahí que en el proceso de categorización del trabajo de campo de la investigación se encontró una relación estrecha entre la categoría “acciones curriculares” y la categoría “contexto” (figura 8). Lo anterior denota que todo proceso formativo cobra relevancia o empieza a hacer parte de aquello que los estudiantes interiorizan e incorporan a sus propias construcciones cuando hay una vinculación directa con el contexto al cual pertenecen.

**Figura 8.** Vínculo entre acciones curriculares y contexto



En la anterior figura los círculos amarillos representan las dos grandes categorías que se relacionan y en el medio se plantean los puntos de conexión entre estudiantes, puesto que representó un volumen significativo.

Aquí lo relevante es plantear que para construir cultura de paz, es necesario que las universidades desarrollen acciones curriculares decididas que se relacionen con el contexto al cual sus estudiantes están vinculados, o al menos que lleven a sus alumnos a pensar sobre la manera de aplicar lo aprendido a la realidad a la que cada uno pertenece.

De ese modo, en la investigación se encontró que las universidades han sido asertivas en este ejercicio al trascender su discurso e ideario filosófico a la forma en que el desarrollo del currículo está vinculado con la vida de sus actores educativos. De ahí que en el discurso de los estudiantes se reconozcan aspectos como que: “La universidad profundiza en la responsabilidad social, por eso se trabaja con los jóvenes de la comunidades o niños de la calle. Realmente nosotros como estudiantes así nos formamos en la parte humana” (estudiante entrevistado, 2021). Cabe destacar en este punto que se asume la formación humana como resultado de la interacción con contextos específicos.

También se valora cuando los ejercicios en clases les llevan a pensar sobre sus realidades: “lo que hacíamos era debatir sobre la realidad de la educación, la falta de oportunidades que hay en Colombia, cosas por ese estilo” (estudiante entrevistado, 2021). Por lo mismo, se considera relevante cuando la formación académica posibilita la reflexión y, en ese sentido, la asimilación de aprendizajes. Se da entonces un reconocimiento en aspectos tales como:

Nos recalcan mucho los docentes, la universidad en general que tengamos una visión crítica, que seamos autónomos, porque muchas veces la gente en esta zona por lo general es como por así decirlo atenedos a lo que propongan los entes gubernamentales, pero, nosotros como comunidad podemos aportar el granito de arena para que esto cambie. (Estudiante entrevistado, 2021)

Al mismo tiempo y sumado a la reflexión sobre la realidad propia, de la comunidad o del país, se indagó sobre la apropiación de valores en el proceso formativo, lo cual tiene una conexión con sus contextos y se encontró que los estudiantes consideran valiosas las enseñanzas que giran en torno a la formación humana, las consideran vitales para sus vidas, y a la vez tienen un sentido de responsabilidad con la necesidad de transmitir aquello que aprenden: “Todos estos valores nos ayudan a ser mejores personas y a replicar en nuestros entornos familiares y sociales un trato con respeto y comprensión que creo es lo que hace falta en la sociedad actual” (estudiante entrevistado, 2021).

Bajo esta misma premisa no se desconoce el aporte que hacen los cursos o actividades académicas en la formación de estudiantes que tengan una conciencia de paz, de ahí que existan construcciones en torno a los aportes que la academia les ha otorgado:

[...] yo hablo mucho de responsabilidad social, de hecho, es uno de los módulos que me ha encantado porque ese es el contacto que uno como estudiante tiene con el entorno, el contexto y la comunidad en donde uno vive, entonces creo que por medio de ese modulo, diría yo, se crearía esa cultura de la paz. (Estudiante entrevistado, 2021);

[...] en diferentes momentos de mi formación se han abordado temas críticos de la sociedad actual, tales como la pobreza, la desigualdad, la homofobia, el *bullying* [matoneo] y la salud mental. (Estudiante entrevistado, 2021)

Una de las maneras en las cuales se aborda un contexto en el aula y este a su vez logra permear la vida de toda la comunidad universitaria, es cuando se incorporan valores o principios que se convierten en sello característico de la persona. En la misma línea de pensamiento, hay valores que se asocian a todo el ideario filosófico de una organización, como en el caso de las universidades que también presentan un rasgo distintivo. Lo que se aspira es que esa identidad universitaria no se limite a letreros o campañas publicitarias que promulguen sus valores, sino que existen principios como por ejemplo el servicio. Se busca que sea la evidencia y no lo que está en el papel, que se refleje en las actividades cotidianas de todos los que la integran. En cierta medida, así es como se entiende la cultura en la investigación, como aquello que hace parte de la vivencia cotidiana de quienes componen un determinado colectivo.

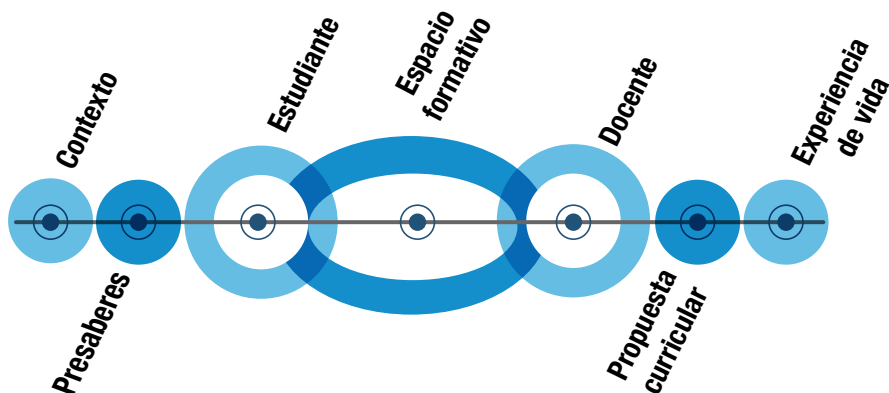
Por eso, la siguiente nube de palabras refleja los valores que los estudiantes asumen como parte de la cultura de paz en el escenario universitario, y que configura las características que se espera que cada actor educativo asuma como parte de sus prácticas:



crecer como personas en valores y también en conocimientos” (estudiante entrevistado, 2021).

Por lo mismo, si hay un elemento en el que se ha insistido como fruto del ejercicio investigativo es que toda teoría o conocimiento pierde relevancia cuando no presenta coherencia con las prácticas o vivencias cotidianas. Por eso se espera que todos aquellos que planean y ejecutan el currículo puedan ejemplificar en sus vidas aquello que pretenden enseñar. De ahí los aprendizajes y reflexiones que dan cuenta del sentido que cobra aquello que un estudiante puede ver: “Siempre he pensado que cada estudiante, cada docente y personas administrativas que hacen parte de nuestra universidad tienen una forma diferente de hacer las cosas y algunas de sus enseñanzas nos sirven como referentes en la parte social” (estudiante entrevistado, 2021). De esta manera, todo conocimiento al que un estudiante tenga acceso está mediado por una relación dialógica con sus maestros, tal y como lo plantea la siguiente figura:

**Figura 10.** Mediación en la relación docente-estudiante



En concordancia con la figura 10, la mediación frente a todo conocimiento o propuesta curricular está enmarcada, primeramente, en aquella relación o vínculo que se establece entre un maestro y un estudiante. Por eso:

[...] en cuanto a los valores ciudadanos yo creo que el aprendizaje en el campo universitario va directamente desde los profesores; desde la enseñanza se aplica y se evidencia ese valor que los mismos profesores nos empiezan a inculcar desde su enseñanza o por experiencias propias. (Estudiante entrevistado, 2021)

En consecuencia, el contexto del estudiante llega al aula cuando este lo trae a colación y el conocimiento se construye cuando el profesor, desde su experiencia de vida y una propuesta curricular, puede generar un diálogo con sus estudiantes.

Por ende, se valoran espacios formativos que propician una conexión con la realidad del estudiantado de manera directa, y se valora “que el proceso de educación para la paz tiene en cuenta mi contexto como estudiante y mi realidad social debido a que en muchas de las clases toman en cuenta las vivencias personales” (estudiante entrevistado, 2021). Si bien el ejemplo es “la voz” más fuerte de un maestro, nunca sobra aquello que se enseña desde el discurso: “son muchas materias en nuestra carrera las que nos permiten hacer análisis de situaciones críticas de nuestra sociedad” (estudiante entrevistado, 2021).

Ahora bien, la enseñanza directa y la enseñanza ejemplificada son necesarias, y en el discurso de los estudiantes hay evidencia del impacto que logran. No obstante, toda acción debe dar lugar a un ejercicio de reflexión en el que los estudiantes puedan construir sus propias posturas o asumir las paces en sus contextos. Se trae a colación como ejemplo la comprensión que tiene uno de ellos sobre lo que significa esa formación ofrecida por la universidad:

[...] yo creo que permiten estos espacios de formación de paz a nivel de universidad, permiten por lo menos, que cada estudiante se autoevalúe [...] se autoevalúe en el sentido de qué es la paz para cada uno, ¿en qué contexto de paz se ubica?, ¿yo vivo en paz?, ¿vivo en paz con mi pareja?, ¿yo vivo en paz con mi familia?, ¿mis vecinos están en paz conmigo y yo con ellos? Con mis compañeros de universidad, ¿qué armonía, qué paz hay? ¿Qué le apporto a la paz de mi barrio, de mi ciudad, de mi país? Creo que ahí es muy importante esa primera reflexión en cuanto a esta formación para la paz, que desde la universidad nos puede aportar y ya luego y estructurando las teorías de las diferentes carreras que vayamos viendo a esos contextos de paz. (Estudiante, grupo de discusión, 2021)

En línea con esos espacios de reflexión, todo parte de la necesidad de vincular oportunidades para el diálogo, la participación, el debate y todos aquellos principios que se plantean a manera de propuesta en la presente obra. Lo anterior se refleja en aquello que dice un estudiante

cuando reflexiona en torno a lo que ha visto de paz en el currículo de su programa académico:

Yo pienso que ha habido materias que responden a eso. Inclusive en muchas de las materias se busca generar debates frente a lo que uno piensa o defiende, todo como mediado por el respeto, pero sí creo que eso sí se hace en clase y se abordan este tipo de temas. (Estudiante entrevistado, 2021)

Al mismo tiempo, se hace hincapié en que las aulas son un espacio para que la realidad tenga una puerta de entrada a la universidad, al involucrar en el desarrollo de los espacios formativos las ideas y realidades de los estudiantes. Por eso afirman lo siguiente con respecto a la consideración de sus contextos en la propuesta formativa: “Yo diría que el salón de clases donde están todos los compañeros, y todos son una realidad distinta. Entonces, creo que sí [...] el salón de clases es el lugar en donde como estudiante lo vivo” (estudiante entrevistado, 2021).

Finalmente, a modo de conclusión general, vincular contexto, valores y ejemplos dignos de imitar en el escenario universitario logra el propósito de construir una cultura de paz, cuando el ambiente y la propuesta dialogan de manera coherente. En ese escenario se dan construcciones discursivas como la que hace un estudiante cuando dice:

Desde mi universidad, va siempre enfocada a lo social y, pues bien, sabemos que cuando nos enfrentamos a la sociedad, pues lo que más recalca la universidad es la empatía; el tema de respetar las opiniones, de ser crítico de las situaciones, pero de una forma respetuosa. Entonces, desde ahí se va construyendo la convivencia, de respetar los pensamientos de cada persona para, asimismo, ir construyendo ciudadanía [...] lo que es sociedad. (Estudiante entrevistado, 2021)

A manera de cierre, se propone considerar desde lo curricular una oportunidad de construir paces en el contexto y ambiente universitario. Se entiende que el currículo para la paz está más allá de cátedras, seminarios o cursos, puesto que involucra todo lo que acontece en el escenario educativo y por eso, en sí mismo representa una estrategia de tránsito de la paz hacia las paces, como un asunto que acontece en todas las interacciones, entre todos los actores que intervienen en la formación de profesionales.



De este modo, en la investigación se abordaron las voces de los estudiantes que permiten develar la influencia que ejercen las diferentes acciones curriculares más allá del aula, las vivencias y prácticas en la cotidianidad de la vida universitaria y el papel del contexto como posibilitador para la construcción de una cultura de paz. En el cuarto capítulo se plantean principios que no buscan armar una estrategia para reemplazar la Cátedra de la Paz, tampoco pretenden convertirse en un elemento complementario, como seminarios o cursos sobre las paces. En consecuencia, se trata de intencionar el currículo hacia la construcción permanente de las paces en todos los actos y escenarios de la educación superior colombiana, tanto si es institución privada o pública, laica o de carácter religiosa. Lo propositivo de esta investigación está en vivir en la cotidianidad aquellos principios que se explicitan en las múltiples relaciones entre principios y paces, puesto que, en esencia, un currículo logra transformar cuando se incorpora en la cotidianidad y se hace vivo en los actores que lo transitan.

# Capítulo IV.

## Hacia un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario

*La educación superior tiene voz en la escena mundial y,  
como institución social, la responsabilidad de utilizarla  
para un cambio positivo.*  
(Unesco-Iesalc, 2021, p. 45)



Este capítulo presenta la fundamentación de una estrategia curricular que posibilita fomentar la cultura de las paces en el ámbito universitario. Para tal efecto, se desarrolla la argumentación teórico-conceptual de las temáticas en dos grandes apartados. El primero aborda las olas de la educación para la paz, la cultura de paz, la generación de las paces y los tránsitos de la paz hacia las paces en el contexto curricular universitario (currículo operativo, currículo oculto, currículo nulo).

El segundo apartado propone los temas de las interacciones constructivas con los demás: las paces en el ámbito universitario, los principios reguladores para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario (principio de solidaridad, principio de intercomunicación, principio de apertura) y finalmente los principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario.

El presente texto parte de las premisas de Alexander Madrigal y Alfonso Fernández Herrería, en cuanto que:

La educación para la paz no es solo un enfoque teórico para la construcción de una cultura de paz. No es solo una postura ético-política de compromiso con la construcción de paz desde las prácticas educativas. No es solo un conjunto de planteamientos que orientan la acción en favor de la paz y la convivencia pacíficas. Junto a lo anterior, y otras muchas caracterizaciones, la educación para la paz es un mandato legal global que refleja un propósito central de la comunidad internacional para la búsqueda y el mantenimiento de la paz mundial en todos los países, indistintamente de su cultura o situación en el sistema internacional. (Madrigal, 2020, p. 43)

La educación para la paz, en cuanto a la forma y no en cuanto al contenido, es una cuestión que atañe a todo profesional de la educación con independencia de su especialidad, es decir, de los contenidos que imparta. (Fernández Herrería, 2000, p. 115)

También se alude al presupuesto de Mariela Sánchez de que “las instituciones universitarias tienen la misión de preparar a los futuros profe-

sionales de una forma integral, puesto que ellos serán quienes liderarán los grandes cambios a favor de la paz, en el interior de cada organización donde laboren” (Sánchez, 2016, p. 105).

## Primera parte

### De las olas de la educación para la paz

La evolución de la educación para la paz, según Xesus Jares (1999), se ha dado en cuatro olas. Plantea que la primera ola consta de la evolución que tuvo el Movimiento de la Escuela Nueva y el fuerte impacto de su filosofía educativa a nivel mundial y con posterioridad, dado que en su condición de “transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental” (Jares, 2004, p. 11); con una fuerte acción crítica en contra de la escuela tradicional que busca develar la violencia soterrada en sus estructuras, objetivos, metodologías e interacciones docentes-estudiantes.

Indudablemente se puede decir que para esta primera ola,

[...] el legado de la Escuela Nueva fue y ha sido muy rico en la evolución de la Educación para la Paz (EpP). [...] El Trabajo de la Escuela Nueva tuvo el ideal de formar no solo mejores individuos, sino también aportó a la construcción de un futuro no violento para la humanidad. (Jiménez, 2019, pp. 22-23)

La segunda ola expresa el papel que han desempeñado las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para lograr el desarrollo y cumplimiento de los objetivos relacionados con los fines de la educación para la paz a nivel mundial.

De hecho, en los objetivos de la ONU (1945) se plantea en el artículo primero:

- Mantener la paz y la seguridad internacionales.
- Desarrollar relaciones de amistad entre las naciones.
- Alcanzar una cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales y humanitarios.
- Fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Incluso en el preámbulo de creación de la ONU (1945) se declara que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (p. 1). Es decir que desde entonces y a nivel global se ha promovido la creación de espacios que fomenten la paz mundial.

En cuanto a la Unesco, en el marco de sus metas propone poner a la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz. En ese sentido, organiza conferencias, reuniones internacionales y publicaciones sobre la educación para la comprensión internacional. La educación para la comprensión internacional responde a un enfoque global e interdisciplinar sobre las múltiples realidades del mundo contemporáneo y considera la paz como un valor supremo de la humanidad, un objetivo y motor, “un proceso de progreso tendente a construir una sociedad internacional basada en la justicia, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos” (Unesco, 1983, p. 21).

En efecto, en el horizonte del Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco (1988), se sugiere desarrollar unos temas articulados al currículo escolar:

- El estudio de los problemas mundiales y el papel del sistema de Naciones Unidas para resolverlos.
- La enseñanza de los Derechos Humanos.
- La enseñanza sobre otros países y otras culturas, considerada como esencial para desarrollar la comprensión internacional de los pueblos, en un mundo cada vez más interrelacionado y, por lo tanto, más complejo.
- Estudio y protección del medio ambiente. (p. 21)

En la década de 1960 la tercera ola elabora el desarrollo de la investigación para la paz y da cuenta del fuerte impacto que su evolución tuvo en el progreso de la educación para la paz. Posteriormente, en 1975 se crea con el aval de la Unesco, la Peace Education Commission (PEC), Comisión de Educación para la Paz, cuya esencia se ha caracterizado, hasta la actualidad, por articular investigación, acción y EpP.

En esa línea de pensamiento, afirma Jares (2004) que, desde la investigación para la paz, las características de la EpP que se encuentran en vigor son:

1. Concepción del proceso educativo como actividad política.
2. Integración de la EpP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.

3. Concepción global del mundo.
4. Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
5. Enfoque interdisciplinar.
6. Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
7. Relación orgánica entre la investigación, la acción y la EpP.
8. Orientación hacia la acción.
9. Desconfianza, en general, en las posibilidades de la institución escolar. (pp. 23-24)

Finalmente, en la cuarta ola de la educación para la paz se observa el legado de la filosofía de la noviolencia<sup>1</sup> de Gandhi. Como afirma López Martínez (2006), la noviolencia es una palabra-concepto que surge como oposición al poder convencional, al poder de la violencia. La noviolencia responde a la violencia deslegitimando, denunciando y criticando el uso de la violencia; advirtiendo de sus consecuencias y del daño irreversible que puede producir (López Martínez, 2017).

Con base en López Martínez (2006), la noviolencia como filosofía política y cosmovisión del mundo plantea dimensiones que posibilitan su comprensión y acción:

- ✓ La noviolencia es un método de intervención en conflictos, un conjunto de procedimientos y técnicas que permiten gestionar, transformar o, incluso, resolver y trascender ciertos conflictos.
- ✓ La noviolencia también es un método de lucha no armada y no cruenta contra las injusticias, contra la opresión y contra las diversas formas de violencia.
- ✓ La noviolencia tiene una dimensión política (teórico-práctica) y maneja un concepto de poder que amplía lo público más allá del Estado y reconoce el poder que se encuentra en cada uno de los ciudadanos para realizar acciones políticas y establecer nuevas relaciones de convivencia.

---

<sup>1</sup> Tradicionalmente el concepto se presenta en tres formas de escritura “no violencia”, “no-violencia” y “noviolencia”. Con la unión de ambas expresiones se resalta “la fuerza y la especificidad de un nuevo concepto. Entendiéndolo no ya dependiente de la violencia, sino siendo mucho más ambicioso: como un esfuerzo y un recorrido de concienciación para la puesta en práctica de un programa constructivo humanista” (López Martínez, 2003, p. 98).

- ✓ La noviolencia es un viaje de introspección personal, que implica encontrar un sentido íntimo y profundo a la vida con base en lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, mediante el autoconocimiento.
- ✓ La noviolencia es una cosmovisión del ser humano y de la naturaleza que plantea una concepción de aquel como abierto a los cambios y a las transformaciones, con conciencia moral, con capacidad para vertebrar su racionalidad y su sensibilidad. Una filosofía basada en la libertad y dignidad humanas y en la creencia de que el amor es lo que mueve al mundo y que se plasma en múltiples maneras de cooperación y filantropía. Es esta una cosmovisión cuya doctrina ética incluye a todos los seres sensibles.

Ahora bien, Jiménez Bautista (2014) propone una quinta ola desde el desarrollo del concepto de Paz neutra o Educación para la paz (neutra) (EpPn). En ese sentido, contempla que:

La paz neutra pretende neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas (las violencias culturales y/o simbólicas). (p. 21)

En el marco de la fundamentación de la Paz neutra o Educación para la paz (neutra), Jiménez Bautista (2019) parte de cuatro supuestos:

- ✓ 1). No se debe olvidar que la paz y la neutralidad completa son un anhelo utópico, suponen el deseo que tenemos de vivir en total armonía desde un mundo interior (paz interior) y exterior (paz social). Podemos considerar la paz como un estado puro de conciencia donde los egos y las vanidades son neutralizados, es decir, donde podemos estar en un estado consciente de la espiritualidad.
- ✓ 2). Incide en la violencia cultural, la cual se debe trabajar para eliminarla. La Paz neutra busca en la neutralidad las formas de eliminar la violencia cultural y/o simbólica y la utiliza como un instrumento para crear paz/destruir violencia, de forma que abre el camino para la Paz intercultural.
- ✓ 3). Implica desarrollar y trabajar por el diálogo, la educación y la investigación. La Educación neutral para la Paz busca educar

desde la crítica que activa el “yo” en comportamientos empáticos, tolerantes y solidarios. Es decir, el diálogo como herramienta pacífica y la educación como “medio para la acción”.

- ✓ 4). Por último, la cultura es neutra y ayuda a eliminar conflictos y violencias en las sociedades complejas que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos en los que la convivencia sea un instrumento para equiparar la importancia brindada a cada cultura de la sociedad y por esta vía neutralizar el racismo, el sexismo, la discriminación y otros medios violentos de exclusión social. Al final, la cultura de paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia. (pp. 32-33)

Dichos supuestos permiten considerar en la EpPn la preposición “para” como un indicador de que existe una relación entre el campo de la Educación con la paz y señala que la acción educativa es una forma de construir una cultura de paz (Jiménez, 2019).

### **La cultura de paz**

Desde 1995, Unesco hizo un pronunciamiento frente al tema que enfatiza en la importancia de atacar las raíces de los conflictos sociales como un medio para facilitar la “cultura de paz, entendida no como mera ausencia de guerra, sino como un compromiso y una práctica de todos, cuyo objetivo es construir una sociedad justa, equitativa, solidaria y pluralista, a través de la implementación eficaz de reformas sociales” (1995, p. 8).

Sintonizados con la Unesco, algunos autores plantean que la cultura de paz se realiza en la cotidianidad y constituye un mandato objetivo por y para cada ser humano (Jares, 2001; Martínez Guzmán, 2005; Comins Mingol, 2008; Manjarrés y Molano, 2001; Tuvilla Rayo, 2004a; 2004b; Jiménez Bautista, 2008; Sánchez 2016). El investigador Jares (2001) sentencia que la cultura de la paz debe tener como faro que guíe el camino un pensamiento según el cual “la paz, en términos globales, debe rechazar la guerra, todas las clases de violencia, y no debe aceptar la desigualdad, la marginación, la inequidad y la injusticia social” (p. 122).

Desde los planteamientos de **Vicent Martínez Guzmán**,

[...] las capacidades humanas para hacer las paces son más naturales o si no se quiere usar esta terminología, más básicas



u originarias, que las capacidades para ejercer la violencia. Precisamente las capacidades para ejercer las diferentes formas de violencia rompen las diversas maneras que los seres humanos tenemos de hacer las paces, porque las presuponen. (2005, pp. 90-91)

De otro lado, Comins Mingol propone una ética del cuidado que trasciende el nivel personal y se introduce en el social. En ese sentido, expresa que:

Es fundamental crear espacios para las nuevas prácticas de una ciudadanía cuidadora y responsable: prácticas en donde las personas pueden manifestarse a sí mismas, como cuidadoras y/o receptoras del cuidado, en diálogo unas con otras, preocupadas por el bienestar propio, el de los otros y otras, y el de la naturaleza. De ese modo aparecen nuevas formas de acción democrática que integran el cuidado como eje vectorial, convirtiéndose así el cuidado en una práctica de política democrática participativa. (2008, p. 26)

La cultura de la paz se aborda por tanto como un “proceso que se edifica cada día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia, y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación” (Manjarrés y Molano, 2001, p. 30).

Por su parte, José Tuvilla Rayo, coordinador regional del Plan Andaluz de *Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia* (2004a), considera que la construcción de la cultura de paz

[...] exige necesariamente una educación ciudadana, donde la tolerancia, la responsabilidad social, la participación activa, el diálogo y la reflexión, la resolución no violenta de los conflictos, el consenso y la comunicación, sean las bases que promuevan la toma de conciencia de los derechos y deberes de todos los ciudadanos, así como su rol y responsabilidad social. (p. 91)

En el texto *Cultura de paz y educación* expresa que “la cultura de la paz es entendida como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (Tuvilla Rayo, 2004b, p. 11), que, basado en los derechos humanos, propende por relaciones creativas que aportan a la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

En el mismo sentido, Francisco Jiménez Bautista, profesor de la Universidad de Granada, considera que “la construcción de una cultura de paz

se puede realizar a través de valores como los derechos humanos, el amor, la justicia social, la libertad, la utopía, la empatía y la tolerancia, entre otros” (Jiménez Bautista, 2008, pp. 179-183).

También la investigadora colombiana Mariela Sánchez Cardona aporta en esa polifonía de ideas y estima que:

La cultura de la paz pretende, en última instancia, regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándolos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz. (2016, p. 76)

Por lo planteado anteriormente, es posible decir que actualmente continúa siendo pertinente el tema de la paz unido al de la educación como una de las mejores opciones para construir una verdadera cultura de la paz. En ese sentido, se precisa que, tanto en los proyectos educativos como en las diversas prácticas curriculares de los programas de formación, se resalta el reconocimiento de la necesaria “reconstrucción normativa de nuestras competencias para hacer las paces y la deconstrucción y desaprendizaje de todas las otras competencias que también tenemos que nos llevan a todos los tipos de violencia” (Martínez Guzmán, 2005, p. 16).

Es así que la paz

[...] se construye, se aprende, nadie nace con los valores y actitudes que la avivan. Aquí radica la importancia de una educación para una auténtica cultura de Paz, ella es a la vez una estrategia y un componente privilegiado para lograrlo. (Manjarrés y Molano, 2001, p. 35)

Lo anterior se convierte en un reto más para los currículos universitarios en tanto “la construcción de la Paz es una obra permanente, multidimensional y dinámica, que requiere el enraizamiento de valores pacíficos en la población” (Manjarrés y Molano, 2001, p. 34).

## **De la generación de las paces**

A manera de resumen, desde la perspectiva de Jiménez Bautista (2019) las paces se han desarrollado en tres generaciones. La primera generación de las paces corresponde a los escritos de diversos investigadores hasta 1996, que nombran a la Paz como positiva, negativa y neutra. La segunda generación de las paces corresponde al 2000 con el avance de los conceptos

concernientes a lo medio ambiental y el bienestar de la vida interior de los humanos a través de la paz social, paz ecológica/paz Gaia y paz interior. La tercera generación de las paces está enmarcada en el 2004 con el reconocimiento de la cultura de paz dentro de la sociedad, asunto que se evidencia por el avance del concepto de la paz multi, inter y transcultural. La más reciente generación de las paces inicia en el 2016 con la introducción de los conceptos de paz vulnerable, sostenible y resiliente, con una directa vinculación al ambiente (Jiménez Bautista, 2019, p. 19).

Dos aspectos para destacar en la postura de Jiménez Bautista (2019) en relación con la generación de las paces tienen que ver con la concepción, por un lado, de que “Las paces han sido ideadas para afrontar la violencia y sus diversas manifestaciones” (p. 19), y por el otro, que “La Paz [paces] se construye constantemente, es procesual e inacabada, se manifiesta en todos los lugares y todos somos responsables de su construcción” (p. 20).

Adicionalmente, al plantear la concepción actual de la paz, José Tu- villa Rayo (2004a), propone que “es la suma de tres tipos de paces: paz directa [regulación no violenta de los conflictos], paz cultural [existencia de valores mínimos compartidos] y paz estructural [organización diseñada para conseguir un nivel máximo de justicia social]” (2004a, p. 31).

## **De los tránsitos de la paz hacia las paces en el contexto curricular universitario**

En la actualidad se hace evidente que la aspiración manifiesta de muchas universidades de tener una formación de profesionales socialmente responsables en torno a la construcción de una cultura de paz, es un asunto que se declara en diversos documentos institucionales desde la misión, los principios y valores, entre otros y, en coherencia, debería estar contenida también en el currículo universitario; en sus dinámicas y componentes específicos; en las intenciones pedagógicas, en los planes y contenidos curriculares; en las estrategias metodológicas y en la pluralidad de actividades propuestas, tanto en los escenarios internos como externos; en los valores que ese desarrollo y práctica curricular transmite; en suma, en la vivencia del currículo universitario que deviene en la identidad de los actores del claustro. Como afirma Da Silva:

El currículum es lugar, espacio, territorio [...] El currículum es trayectoria, viaje, recorrido [...]. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es un documento de identidad. [...] el currículum está central y vitalmente implicado en

aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad. (2001, p. 187)

El currículo es entonces el vehículo inherente de las intenciones pedagógicas y de los aprendizajes esperados y logrados en la práctica educativa (Posner, 2005) y, en ese sentido, se puede decir que el currículo “aspira a ser una provocación para que los estudiantes reflexionen y piensen críticamente acerca de sí mismos y del mundo que ellos heredarán” (Pinar, 2014, p. 16).

El currículo es una construcción social que responde a unas necesidades, a unas concepciones y unos contextos específicos (Goodson, 2000; Gimeno 2010), pero es una construcción social no neutral; por su misma naturaleza conformado y dirigido hacia donde ven oportuno los que lo proponen (Goodson, 2000; Gimeno, 2010; Giroux, 1992). Aunque en ocasiones se encuentra que “a través de las plasmaciones del currículum, se expresan más de los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden” (Sacristán y Pérez, 1996, p. 158).

Así las cosas, resulta oportuno explicitar de forma breve algunas concepciones curriculares, para acercarnos así a su comprensión y práctica en torno a la re-creación de cultura de paces en el ámbito universitario: el currículo operativo, el currículo oculto y el currículo nulo.

### • *El currículo operativo*

El *currículo operativo* es uno de los currículos presentados por Posner (2005). Lo precisa como el que realmente posee existencia y que es lo que de facto se enseña en clase y el cómo se le trasmite al estudiante lo que es importante aprender. Es decir que dentro del currículo operativo se encuentra el currículo enseñado, cuya responsabilidad es exclusiva del profesor (Posner, 2005). Desde esta perspectiva, resulta conveniente reconocer algunas de las habilidades y competencias docentes que tienen una influencia directa en el desarrollo de ese currículo operativo.

Solar y Díaz (2008) plantean una serie de habilidades y competencias de los docentes, relevantes para el desarrollo del currículo operativo.

Habilidades:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tema hasta hacerlo comprensible.

- Desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos didácticos.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos y materiales didácticos que mayor impacto puedan tener como herramientas facilitadoras del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

### Competencias

- Saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- Saber establecer una buena comunicación con los estudiantes, tanto individual como grupalmente, manteniendo una relación cordial y empática.
- Saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.
- Saber transmitirle la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado. (Citados por García Suárez, 2019, p. 65)

Ahora bien, la operativización del currículo concebida como un proceso interactivo permite que se vayan realizando revisiones entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde esa perspectiva, se tomen decisiones compartidas (Stenhouse, 1991; Pinar, 2014). Este es un aspecto interesante a la hora de proyectar la re-creación de cultura de paces en un contexto como el de la educación superior.

#### • *El currículo oculto*

El currículo oculto es el conjunto de valores, actitudes, modelos, cánones, normas, pautas que no son explícitas en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores y de la institución, pero que sí se enseñan (Apple, 1986).

Giroux (1992) parte de tres principios que posibilitan comprender las posturas del currículo oculto en las escuelas/universidades:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.

2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. (p. 72)

Lo que plantea Giroux (1992) es una redefinición del currículo oculto al considerar que:

[...] si la noción de currículum oculto ha de ser rescatada de su propia herencia intelectual para revalorarse como un elemento teórico importante para el desarrollo de una pedagogía crítica, tendrá que ser redefinida y reubicada como una preocupación pedagógica. (p. 89)

En esa línea de pensamiento, García Suárez (2019) expresa que el “análisis de la formación de profesionales socialmente responsables no se limita a indagar sobre su institucionalización en el currículo oficial, sino que requiere un análisis del currículo oculto de las universidades, el cual se configura en sus espacios sociales” (p. 76), con un marcado énfasis desde la práctica docente.

En definitiva, al decir de Moreno, los “problemas privados [currículo oculto] son asuntos públicos [currículum manifiesto] que actúan de forma recíproca y dialéctica en la práctica docente” (2005, p. 187). Desde esta lógica se entiende que la teoría y las prácticas curriculares tendrán que integrar en su problemática una noción de crítica que sea capaz de cuestionar los supuestos normativos que subyacen a su lógica y al discurso de ese currículo oculto.

Más aún,

si la noción del currículum oculto ha de llegar a ser significativa tendrá que ser usada para analizar no solo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los “silencios estructurales” y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela. (Giroux, 1992, p. 89)

Por ello, continuando con las ideas de García Suárez,

[...] es en el currículo oculto en el que se define de qué manera se va a asumir la formación de profesionales socialmente

responsables. De allí se deduce la necesidad de iniciar un trabajo sistemático para mostrar la importancia de esta formación y ponerla en la agenda de la discusión de la vida universitaria con cierta profundidad. Es necesario concederle un mayor protagonismo, de manera que ese universo simbólico del currículo oculto se transforme. (2019, p. 303)

Sin lugar a duda,

[...] una redefinición del currículum oculto requiere que este sea visto como algo más que una herramienta sostenida con buenas intenciones. [...] Es importante que la noción del currículum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social. (Giroux, 1992, p. 89)

### • *El currículo nulo*

Dado que el contenido de todo currículo obedece a una selección de conocimientos, prácticas y elementos de la cultura que se consideran pertinentes para ser incluidos en la práctica educativa (García Suárez, 2019), es bien sabido que los criterios para dicha selección no son arbitrarios, sino que responden a una lógica disciplinar o tradicional, o también a alguna tendencia o asunto de moda en algunas ocasiones. En ese sentido, puede ser que queden por fuera elementos conceptuales, prácticos, axiológicos y pedagógicos que no fueron seleccionados y que son tan necesarios e importantes como los explicitados. Pues bien, el conjunto de dichos elementos olvidados o ignorados es lo que se denomina currículo nulo.

Al decir de Eisner (1994), el currículo nulo está compuesto por aquellos temas de estudio que no son enseñados o aquellos contenidos que, siendo parte del currículo, no tienen aplicabilidad, ni utilidad aparente, llegando a ser considerados como materias y contenidos superfluos, situación curricular que parte del supuesto de que:

Lo que las escuelas no enseñan puede ser tan importante como lo que enseñan. Sostengo esta posición porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral, sino que tiene efectos importantes en el tipo de opciones que uno es capaz de considerar, en las alternativas que uno puede examinar y en las perspectivas desde las cuales se puede ver una situación o problema. (Eisner, 1994, p. 97)

Ahora bien, contemplando tanto el currículo oculto como el currículo nulo, es conveniente generar procesos de análisis y de reflexión de los diversos aspectos que contempla cada uno. Y en el contexto de la formación para la cultura de la paz, es fundamental a la hora de plantear interacciones constructivas con los demás y con lo invisibilizado para el desarrollo de las paces en el ámbito universitario.

## Segunda parte

### De las interacciones constructivas con los demás: las paces en el ámbito universitario

En coherencia con Jiménez Bautista (2008), esta propuesta se acoge al concepto de paz como todas aquellas situaciones donde se opta por la noviolencia, por ello se intencionan todas las acciones curriculares hacia la re-creación de una cultura de las paces.

Wolfgang Dietrich (2006), profesor de la Universidad de Innsbruck, Austria, con una mirada amplia y plural de este concepto, agrupa en cinco grandes categorías o familias las prácticas de “paces” que se han dado en el mundo.

1. Las *paces modernas* que promueven el desarrollo, la civilización, el progreso, la ciencia o el Estado, y van ligadas a ideales como la justicia, la seguridad o los derechos, que se entienden como valores universales de obligada observancia a nivel mundial. Aquí las normas morales están subordinadas a las normas de la razón y, al igual que las paces morales, a solicitar que la paz se reduzca a aspectos normativos.
2. Las *paces posmodernas* que, por el contrario, no plantean su vigencia a nivel universal. Son paces locales, contextualizadas, pequeñas o transitorias, en las que el valor central es su multiplicidad
3. Las *paces energéticas* permiten entender que en cada uno de nosotros está presente esa energía originaria que nos ha dado la vida, a partir de la cual cada uno debe entender el lugar que ocupa en el mundo para poder orientar su existencia. Se trata de una experiencia espiritual de paces, con un alto grado de sentido comunitario que, culturalmente hablando: “son transmitidas desde que el ser humano como especie goza de consciencia sobre sí mismo”. (p. 6)



4. Las *paces morales* que entienden que la paz es posible siempre y cuando se obedezca correctamente lo estipulado por las instituciones y se acaten las normas que marcan los expertos o iniciados en el conocimiento de “la verdad”.
5. Las *paces trasracionales* que son *paces traspersonales*, sistémicas, ecológicas y espirituales. Adoptan tanto el pluralismo de las *paces postmodernas*, como la visión holística de las energéticas. Se enmarcan en el postestructuralismo, alejándose de los discursos de la justicia o la verdad y enaltecen la naturaleza energética del ser humano y las redes e interrelaciones que construye. Así entonces, es posible pensar la paz como “paces trasracionales” para enfatizar los contextos socioculturales que han inspirado las diversas maneras de construir paz. (Citado por Pérez, 2018, pp. 136-137)

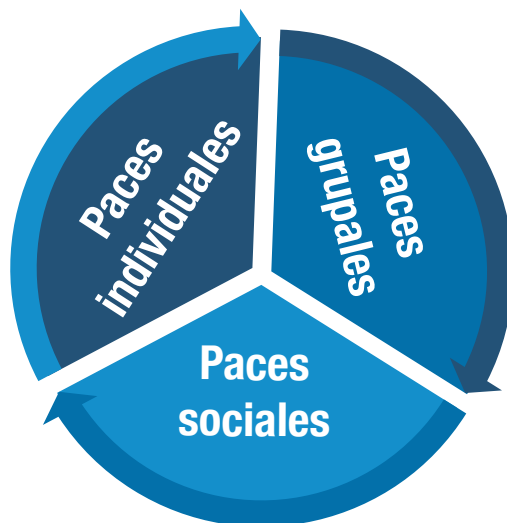
En esa *perspectiva de paces*, en plural, lo enuncia Gerardo Pérez,

[...] más que hablar de paz, lo adecuado es referirnos en plural a las múltiples formas pacíficas de pensar y hacer que existen en el mundo. Según el contexto, las tradiciones, la época o el trasfondo cultural, contamos con muchas maneras de formular la paz, más allá de la mera ausencia de guerra. (2018, p. 136)

Retomando lo planteado, es importante considerar que para el ámbito de la educación lo curricular puede resultar vital y jalonar nuevas formas de pensar para actuar desde esas posibles paces, donde se “privilegie el nivel de conciencia que debe tener cada individuo consigo mismo, con las relaciones familiares y como miembro de la sociedad, donde cumple una función activa e interdependiente con la naturaleza y la humanidad en general” (Sánchez Cardona, 2016, p. 89). Lo anterior supone comprender las relaciones e interacciones que se dan entre los actores educativos y que se pueden mezclar entre sí en “momentos de paces y momentos de violencias, conectar las paces individuales con las grupales, regionales e internacionales, reconocer sus diferentes escalas (personal, grupal, social), instancias (verticales y horizontales) y elementos (ideas, valores, actitudes y conductas)” (Pérez, 2018, p. 148).

Una idea para trabajar en las diversas prácticas curriculares que se desarrollan en un contexto universitario puede partir de la dinámica interdependiente que se genera entre las paces individuales, paces grupales y paces sociales en la dirección de erigir interacciones constructivas con los demás: las paces en el ámbito universitario.

**Figura 11.** Interacciones constructivas con los demás: las paces en el ámbito universitario



Ahora bien, uno de los aspectos claves en esta propuesta que busca erigir interacciones constructivas con los demás a través de esa concepción plural de las paces en el ámbito universitario está asociado a la idea de Pérez (2018) al sentenciar que:

La Paz es una de las ideas más abstractas y universales creadas por los seres humanos a lo largo de la historia. Tan abstracta que, en ocasiones, no logra entenderse más allá de la mera ausencia de guerra, y tan universal que está y ha estado presente prácticamente en todas las culturas. Por eso, para utilizarla en el contexto educativo, es necesario ampliar sus significados. (p. 77)

De otro lado, a los planteamientos de Beatriz Restrepo (2014) en lo que concierne a las nuevas exigencias con respecto al ser y al actuar del maestro en la educación actual,

los cambios en el mundo de hoy [...] han traído aparejados cambios en la comprensión de la educación, los cuales, desde mediados del siglo xx, han conducido a entender la educación ya no como formación sino como autoformación, tarea propia del educando, lo que plantea nuevas exigencias al ser y al actuar del maestro. (p. 12)

Algunas de esas nuevas formas son:

- El maestro como acompañante y orientador de los procesos de autoformación de sus estudiantes, ya no como su formador. El educador ha tenido que asumir nuevas formas de relacionamiento maestro-estudiante, que no son el simple contacto reducido al aula y al periodo escolar, ni al apego sobreprotector, y que, por tanto, influyen tanto con el actuar del maestro como con su ser.
- El maestro como un ser de acogida. Mediante actitudes de reconocimiento y solicitud hacia el estudiante, fortalece en este los sentimientos de pertenencia e identificación con una comunidad en la que se arraiga a lo largo de un buen periodo de su vida.
- El maestro como un ser que se comunica al hacer uso de un lenguaje que, mediante la argumentación y no del ejercicio autoritario o manipulador, provoca acuerdos y facilita la interacción.
- El maestro como un ser que guarda fidelidad, primero hacia sí mismo, buscando mantener su autenticidad, y luego hacia el estudiante, en el sentido de cultivar la relación establecida mediante vínculos de confianza, compromiso mutuo y perseverancia. (pp. 12-13)

En suma, consiste en un maestro que promueve y estimula las interacciones constructivas con los demás en el contexto de las paces (individuales, grupales y sociales) con entusiasmo y esperanza. “Porque los profesores y profesoras, sobre todo cuando son cuidadosos con sus alumnos, tienen una gran autoridad y poder para influir en sus vidas” (Carbonell, 2008, p. 120). Maestros que “podemos tomar conciencia de nuestra fragilidad y abrirnos a la diferencia y a la diversidad que enriquezca la pluralidad de maneras de ser humanos con una filosofía para hacer las paces desde una perspectiva intercultural” (Martínez Guzmán, 2005, p. 19); maestros con empatía que “supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro” (Martínez-Otero, 2017, p. 105).

### **De los principios reguladores para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario**

Con el fin de plantear los principios reguladores para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario se hace necesario partir de la consideración de algunos aspectos fundamentales:

- Aunque ciertamente la educación admite diversas perspectivas, hoy su comprensión se dirige hacia una educación entendida como “formación, más aún como autoformación integral tanto

individual como social, para la vida (social, política y moral) y que, además, es un proceso permanente, que dura toda la vida” (Restrepo, 2014, p. 15). Adicionalmente, en el marco de la diversidad y la interculturalidad “la educación debe orientarse desde una concepción humanista, basada en el respeto de la dignidad humana, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad compartida”. (Echeverry, 2021, p. 58)

- Un diseño curricular en una institución educativa, independientemente del nivel al que responda, constituye un tipo de actividad que consiste no solo en tomar decisiones que tienen que ver con lo que queremos conseguir y lo que haremos para conseguirlo, sino que “supone también *reflexionar* sobre por qué tomaremos determinadas decisiones y realizaremos tales o cuales prácticas. Se configura como un conjunto de reflexiones, propuestas, prescripciones y previsiones para la acción”. (Linuesa, 2010, p. 270)
- Una sincera educación para la paz, por definición, se tiene que oponer a y contrastar con la forma tradicional de educar, así como tener otro enfoque en cuanto a la selección y desarrollo de los contenidos, las interacciones entre actores, las estrategias metodológicas, entre otros aspectos propios del acto educativo. “El elemento fundamental para guiarse será siempre el mantener presente el valor (o los valores) que represente el objeto ‘paz’ como el criterio primordial según el cual medimos tanto el contenido como la forma de educar” (Lederach, 2000, p. 49). En síntesis, apostar por estimular y fomentar el concepto de paz(es) en el contexto de la educación superior involucra alternativas de pacificación en una sociedad crítica, reflexiva, con esperanzas. (Reyes Ruiz, et al., 2012)

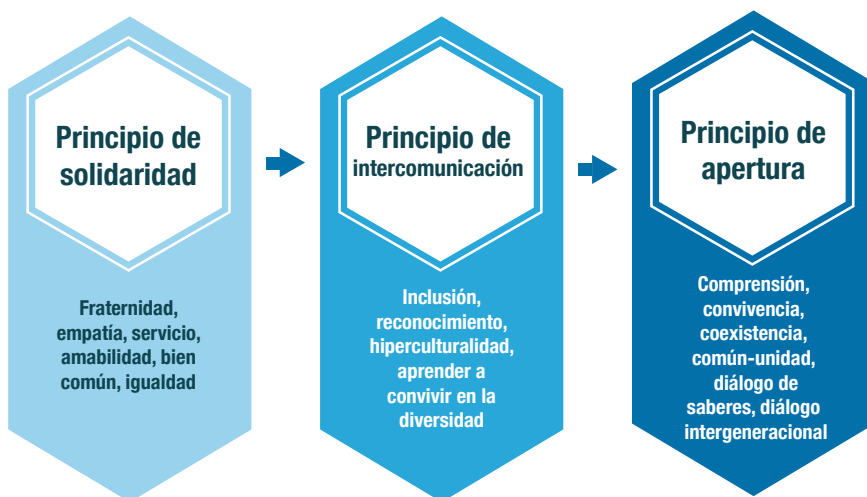
Otro aspecto interesante tiene que ver con lo pedagógico. Al respecto, Madrigal (2020) propone cuatro dimensiones interdependientes de la educación para la paz:

1. *Dimensión pedagógica*: se mueve en el debate sobre las transformaciones de la educación, particularmente entre la escuela tradicional y la escuela nueva.
2. *Dimensión institucional*: correspondiente a la promoción de los ideales de paz desde escenarios institucionalizados y formales de ámbitos nacional e internacional.

3. *Dimensión política*: entendida como ideología y práctica individual y colectiva de los sujetos que se adjudican una causa común pacifista en un momento histórico determinado.
4. *Dimensión académica*: correspondiente al trabajo de reflexión e investigación teórica sobre los estudios de paz o irenología realizado por universidades, centros de investigación o de pensamiento. (p. 62)

Así pues, existen presupuestos sólidos para exponer tres principios reguladores de un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario: solidaridad, intercomunicación y apertura.

**Figura 12.** Principios reguladores para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario



### *Principio de solidaridad*

La solidaridad estaba adormecida en cada uno y se ha despertado con la desgracia vivida en común.

(Morin, 2020, p. 24)

Como respuesta al aumento del individualismo las personas se vuelven indiferentes a las situaciones de otros seres humanos y grupos. No es fácil entender por qué en algunas de nuestras actitudes y actuaciones no hemos avanzado suficiente en busca de esa sociedad que todos anhelamos, donde la compasión, la caridad, la solidaridad humana y la paz rijan nuestra convivencia. “De ahí que el papel de la educación sea el de sensibilizar de cara a los otros y orientar al estudiante para que logre darle el sentido que

busca a su vida” (Patiño Montero, 2019, p. 9), basada en la noción de que “la amabilidad crea un máximo de cohesión con un mínimo de relación” (Han, 2018, p. 52).

Se debe recuperar,

[...] para muchos ciudadanos, el valor del compromiso y la solidaridad frente a la cultura de la indiferencia y el menosprecio. Estos cimientos tienen el valor de posibilitar a cada uno la capacidad de aprender a compartir, cooperar, ser solidario y feliz. (Jares, 2003, p. 100)

En las múltiples interacciones curriculares donde se fomentan y estimulan las construcciones de cultura de paces “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con la duda con la pasión y también con la razón crítica” (Freire, 2010, p. 26).

Linda Kavelin Popov (2000) plantea que proponer un enfoque holístico para prevenir la violencia es crear una cultura que fortalece el carácter de “cada individuo en una atmósfera de amistad, confianza, afecto y amabilidad, en la cual estas virtudes sean apreciadas tanto como el éxito académico. En una cultura de afecto el sistema disciplinario está basado en la paz y la justicia” (p. 58).

La educación para la paz, en aras de la convivencia armónica, requiere del “fortalecimiento de valores, actitudes y comportamientos que vayan de la mano con el desarrollo de la autoestima y el respeto de sí mismos, componentes indispensables en el ejercicio de la cooperación y la solidaridad” (Tuvilla Rayo, 2004a, pp. 220-221).

Consiste entonces en transitar hacia

[...] un nuevo nivel de conciencia [que] incluye la capacidad para crear una visión del mundo y comprender la participación de cada uno en la transformación de la realidad. Lo anterior implica un pensamiento crítico capaz de concebir múltiples intentos que lograr alcanzar la solución de problemas concretos respetando el punto de vista de los otros. Este nivel de conciencia exige una capacidad de dialogar para transformar los conflictos sin acudir a la fuerza. (Sánchez Cardona, 2016, p. 89)

Es decir, una conciencia como un campo abierto, que al decir de Dietrich (2019) “sugiere que los seres humanos experimentan y entienden juntos el mundo a través de interrelaciones, y no a través de la creatividad estrictamente individual” (p. 207). Ciertamente, “el individuo tiene una responsabilidad hacia el mundo cuyo objetivo no es solo vivir para obtener placer, sino que también se tiene la obligación moral de contribuir a que en el mundo se viva mejor” (Gilligan, 1986, p. 45). “Lo que *somos* social, biológica y físicamente constriñe decisivamente el modo en que podemos construir la realidad” (Ibáñez, 1994, p. 253).

En ese sentido, se requiere un cambio en la mente y en el corazón de las personas para un nuevo sentido de la solidaridad e interdependencia global como posible acercamiento a una respuesta de la misión de la educación para la era planetaria que invita a “fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesto por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin, 2006, p. 122) que cohabita y co-construye cultura de las paces.

En virtud de lo anterior se puede afirmar que en la construcción de un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario:

[...] nadie posee la verdad absoluta, y en buena medida nosotros somos los responsables del presente y el futuro del planeta y de los seres que en él habitan, necesitamos empeñarnos en el cuidado de la diversidad de la vida (la nuestra, de los otros, de la naturaleza, del espíritu), actuar tomando en cuenta la interdependencia que nos liga a los demás (incluso con quienes consideramos enemigos), proteger la dignidad de nuestros cuerpos vulnerables y mortales de todo aquello que le provoque grave daño [...]. (Pérez, 2018, p. 68)

Otro elemento clave en el marco del principio de la solidaridad para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario tiene que ver con la conexión con la naturaleza, con lo ambiental, puesto que la “noción de ecología, como bien común [...] nos corresponde a todos ya que el interés en la supervivencia de nuestra especie es motivo para generar preocupación hacia el daño ecológico que el ser humano ha generado en el planeta” (Jiménez Bautista, 2019, p. 20).

Debido a lo anterior, la Unesco y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Unesco-Iesalc]

instan a las instituciones de educación superior a desarrollar los procesos educativos en el contexto de un modelo de bien público y en ese sentido, plantean que “el reconocimiento de nuestra interconexión con los demás y con nuestro entorno debe configurar la educación superior dentro de un ‘modelo de bien público’” (Unesco-Iesalc, 2021, p. 20). Más adelante manifiestan que:

[...] un sistema de educación superior que se construye sobre el valor del amor por el planeta, por la humanidad y otras entidades debe trabajar para producir felicidad y bienestar [...] En todo el sistema debería hacerse hincapié en la defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la prevención de la violencia y los abusos contra los seres humanos, la protección de las minorías étnicas y los grupos más vulnerables, así como la conservación del medio ambiente. Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación superior podría contribuir a la tolerancia, a la disminución de los conflictos y a la paz mundial. (Unesco-Iesalc, 2021, p. 43)

### *Principio de intercomunicación*

Todos estamos interconectados, y tenemos que dar forma al futuro de la educación superior para que sirva a esa interconexión, no solo con nosotros como individuos, sino con nuestro entorno interior, hacia un medio ambiente más limpio y con un universo más amplio.  
(Unesco-Iesalc, 2021, p. 24)

La labor de la educación según Maturana (2002), es “crear, realizar y validar la convivencia a través de una red de conversaciones que entrelacen el hacer y el emocionar, formando así ciudadanos autónomos, sociales y ecológicamente responsables” (p. 147). Ciudadanos con inteligencia ecológica, como lo señala Daniel Goleman:

La inteligencia ecológica nos permite entender sistemas en toda su complejidad, así como también la relación existente entre el mundo natural y el mundo fabricado por el ser humano. Pero esa comprensión exige un conocimiento tan vasto que no cabe en ningún cerebro individual. Por ello la complejidad de la inteligencia ecológica nos obliga a tener en cuenta a los demás y a colaborar con ellos. (p. 36)



Del mismo modo, Tuvilla Rayo (2004a) profundiza en el hecho de que la educación para la paz se debe basar en el respeto y el reconocimiento recíproco del otro, el cual se logra a través de un adecuado proceso de comunicación y de aprendizaje en la escucha mutua (pp. 116-117; 219-223). Esto supone concebir la paz como un asunto multidimensional que “exige esfuerzos no solo para alcanzar el desarme sino también para lograr un verdadero desarrollo humano, afianzar el respeto a los derechos humanos, resolver los conflictos y frenar el deterioro medioambiental” (Tuvilla, 2004b, p. 45).

Lo anterior puede devenir en una implosión de cultura hacia las paces, pues como lo expresa Han, “las culturas implosionan, es decir, se aproximan hacia una hipercultura” (2018, p. 10), y es sabido que “la Paz es un proceso del que hay que conocer sus actores, sus posibilidades, sus metas y estrategias para lograrlas, las dificultades o facilidades ambientales, y por supuesto, lo difícil y frágil que resulta ser en algunos contextos” (Tortosa Blasco, 2001, p. 7). También se reconoce que desde el sistema educativo se exige la formación en “más cultura”, en perspectiva de Han (2018), “hipercultura significa, en cierto modo, más cultura” (p. 10). Más adelante sentencia que “la hipercultura es una cultura del rizoma” (p. 22).

La cultura de rizoma se puede fecundar desde el principio de la responsabilidad de crear armonía en la humanidad, lo cual debería ser un eje transversal en el currículo escolar, ya que una persona responsable entiende que pertenece a múltiples grupos, colectividades o comunidades diversas dentro de la sociedad, la nación, y finalmente, la humanidad (Sánchez Cardona, 2016). En esa perspectiva la Unesco-Iesalc formula:

Al integrar los diferentes conocimientos, grupos y culturas, se forman “personas empáticas” que respetan los diferentes conocimientos y reconocen sus límites. Esto ayudará a mejorar la inclusión y la diversidad y a desterrar los estereotipos y, con el tiempo, la discriminación. (2021, p. 37)

En los procesos de construcción de una cultura de paces se requiere también hablar de amor, y como afirma Martínez Guzmán,

[...] a veces suena ridículo. Sin embargo, veremos que desde la alternativa de la noviolencia supone un gran coraje y valentía para transformar los conflictos por medios pacíficos y romper la espiral de la violencia y el círculo de la venganza. (2005, p. 141)

Plantear una educación para fundamentar la cultura de paces requiere el “desarrollo de la afectividad, de un sentido ético de la vida, de la responsabilidad cívica y la convivencia, para lo cual es necesario una educación cognitivo-afectiva, así como una educación sociopolítica y ecológica” (Tuvilla Rayo, 2004a, p. 69). Una pedagogía del amor que no está circunscrita exclusivamente para la educación infantil, también en los escenarios de la universidad se requiere

[...] como disciplina pedagógica que estudia el proceso de configuración de la dimensión afectiva de la persona, la pedagogía del amor constituye un enfoque de trabajo docente para que de manera más consciente y responsable se pueda promover la aceptación, la cooperación y el verdadero encuentro, con una visión amplia del ser humano. (Gaeta, 2020, p. 327)

Y justamente, si algo ha develado el reciente confinamiento global es que:

[debemos] abrirnos al amor y a la amistad que nos permiten realizarnos como individuos, a la comunidad y a la solidaridad que fusionan nuestro Yo en un Nosotros, al destino de la humanidad del que cada uno somos una pequeñísima partícula. (Morin, 2020, p. 19)

Es importante insistir que ser socialmente responsable significa

[...] estar listo para transformar la realidad de acuerdo con valores universales, pero en situaciones concretas. Por consiguiente, la responsabilidad no solo debe existir de manera abstracta y teórica, sino que debe manifestarse en las acciones a nivel personal, local (familiar, comunitario) y global (ciudad, país, mundo). (Sánchez Cardona, 2016, p. 87)

Para habitar el mundo y transformarlo,

[...] los seres humanos utilizamos palabras, signos, gestos, vocablos, conceptos o modelos, cuyo sentido y significado es permanentemente objeto de negociación con los demás. Las cosas, los bienes, las situaciones, los contextos o las relaciones que establecemos entre nosotros pueden ser nombrados de múltiples formas. Las lenguas, componente fundamental de toda cultura, permiten superar los obstáculos que impiden comunicarnos, crear lugares comunes, establecer y mantener relacio-

nes con los demás, con nosotros mismos y con la naturaleza...  
(Pérez, 2018, p. 57)

La intercomunicación nos permite evidenciar que “todo quehacer humano se da en el lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano [...] Lo humano se vive siempre en un conversar” (Maturana, 1995, p. 28). Esto nos hace estar abiertos a lo diferente, a lo disonante, a lo contrario de nuestros pensamientos, conocimientos y/o acciones.

La intercomunicación en la educación superior basada en valores posibilita evidenciar que:

[...] no hay distinción entre lo que ocurre dentro y fuera del aula. La educación que engloba este tipo de valores va más allá de los límites de las aulas y de las salas virtuales, está en constante evolución en cuanto a su contenido y capacita al individuo para ser mejor. Apoya a los alumnos para que lleven adelante un sólido sistema de valores que equilibre los valores internos y externos, permitiéndoles a su vez cambiar su entorno y trabajar por una humanidad común. (Unesco-Iesalc, 2021, p. 42)

Así pues, que desde la Unesco-Iesalc (2021) se exhorta al mundo a llevar a cabo una “educación con alma”, que en esencia es una educación con,

Valores como el respeto, la empatía, la igualdad y la solidaridad deberían constituir la base de las futuras IES y de sus misiones. En otras palabras, una “educación con alma” que “prepare a los alumnos no solo para la subsistencia, sino para la vida”, apoyándolos “para que sean mejores ciudadanos, más conscientes de sus responsabilidades cívicas y medioambientales”. (p. 42)

### *Principio de apertura*

No existen certezas para los nuevos caminos  
ni seguridad en los pasos a recorrer, y, en este sentido,  
aventurarse en una idea de transformación significa ante todo  
la capacidad de gestar nuevas prácticas colectivas que necesitan  
hoy de otras condiciones y de otras lecturas.  
(Mejía, 2019, p. 65)

Indudablemente, la consecución de una paz sostenible en el planeta requiere de nuevos paradigmas y formas de pensar. De manera especial, exige cambios en la mente y en el corazón, en la forma de concebir la educación, para que se incluya el entendimiento de un ser humano en autoformación que está dotado de un gran potencial para cambiar su comportamiento en el mundo día a día. “Este proyecto de formación del individuo en cada momento de su vida, podría aprovecharse desde la educación para reorientar y fortalecer el camino de la paz” (Sánchez Cardona, 2016, p. 96).

Afirma la filósofa Beatriz Restrepo que “el sujeto [...] tiene la capacidad de introducir cambios y transformar; a esto se llama poder y, en la medida que este es resultado de una decisión personal y libre, el sujeto es responsable por ello” (2014, p. 18).

De eso se trata, de lograr asumir una actitud de apertura al cambio, de superar los inmovilismos inmediatistas y la cautivación que provocan los modelos pedagógicos clásicos y las metodologías probadas (Careaga y Avendaño, 2017, p.124).

El desafío es fundar el proceso educativo a partir de unas relaciones de paz, lo cual se define como “un objetivo educativo en sí mismo, y a la vez, como un requerimiento metodológico y organizativo que beneficia los procesos de enseñanza o aprendizaje” (Jares, 2003, p. 87). Por su parte, el pedagogo e investigador del tema de la paz en la escuela, Desiderio de Paz Abril, propone reconstruir la cultura organizativa de la educación con el fin de que “permita a los jóvenes ciudadanos comprender e interpretar la realidad y realizar una lectura crítica del mundo que haga posible una educación hacia el compromiso y la acción a favor de la justicia social y la equidad” (2007, pp. 16-17).

En esa línea de pensamiento Xesus Jares (2003) esboza que la educación para la convivencia no pretende enseñar únicamente estrategias, pretende “construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida y se propicie una cultura de paz que proclame el respeto a la diferencia, la diversidad del florecimiento individual y colectivo en tanto patrimonio de la humanidad” (p. 99). Es así que, tal como en la hipercultura que “se basa en una yuxtaposición de ideas, signos, símbolos, imágenes y sonidos diferentes; es una especie de hipertexto cultural” (Han, 2018, p. 42).

Así las cosas, es posible afirmar que:

[...] mejorar la educación [para las paces] se traducirá en un incremento de poder benefactor. Imaginando nuevos estados para el ser humano y para la sociedad es como se inicia la disonancia que nos da la conciencia de la necesidad del cambio, aplicando después la fuerza de la voluntad a la acción para conseguirlo. (Sacristán, 2005, p. 145)

Lo anterior bajo el esquema de interacciones curriculares donde:

[el] empoderamiento es un proceso intencional, intersubjetivo y continuo de conversión de los individuos en sujetos conscientes de sí mismos, de las circunstancias y del entorno social, mediante la acción comprensiva, crítica y transformadora sobre sus propias interacciones sociales. (Sánchez Pilonieta, 2002, p. 41)

Todo ello sin olvidar que:

[...] el temor humano ante lo desconocido es, muchas veces, tan grande como su horror ante el vacío, aunque lo nuevo sea superación de ese vacío. Por eso, muchos ven solo desorden sin sentido donde en realidad un nuevo sentido está luchando por lograr un nuevo orden. (Han, 2018, p. 4)

Y de otro lado que, “mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia” (Paz Abril, 2007, p. 23).

Lo anterior con interacciones curriculares inmersas en:

[...] una cultura universitaria sostenida en el reconocimiento del otro, la lógica vincular se desarrolla en la implicación intersubjetiva, el sentido de la responsabilidad y construcción identitaria compartida. El proceso de grupalidad adquiere relevancia para la acogida, en un encuentro cooperativo y solidario con el otro. En estos espacios cada uno es conocido (re-conocido) y ocupa el espacio del semejante y próximo en la matriz vincular. (Fornasari, 2018, p. 67)

Las experiencias curriculares compartidas promueven, de algún modo,

[la] práctica social que promueve ciertos valores, trata de hacer emerger un tipo determinado de emociones [empatía, afecto, cuidado, respeto...] e impulsa la re-significación de palabras y conceptos con los que nos relacionamos. Sin embargo, su consolidación solo es posible por el esfuerzo individual y colectivo para querer hacer las paces, transformar creativamente los conflictos y asegurar las condiciones sociales mínimas que permitan satisfacer necesidades. (Pérez, 2018, p. 80)

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, se ha propuesto avanzar hacia las interacciones de un currículo que estimule y fomente la cultura de las paces, donde el currículo sea “comprendido como un texto cosmopolita, pero visto desde la subjetividad, de manera que se quiere que el estudiante llegue a interpretar el mundo mediante el currículo, y dicha interpretación es ya cambiar el mundo” (García, 2019, p. 55). En suma, interacciones de un currículo donde se conciben “los nuevos ejes del aprendizaje [que] serían ‘aprender a transformar y aprender a ser’” (Unesco-Iesalc, 2021, p. 25).

Adicionalmente,

Vale decir que el compromiso con la cultura de paz y no violencia es un gran desafío para las prácticas educativas formales y no formales, en tanto contribuyen a fortalecer los fundamentos del respeto y la equidad capaces de combatir la violencia. (Unesco, 2020, p. 30)

Vemos entonces cómo efectivamente, “las próximas décadas podrían estar caracterizadas por grandes búsquedas espirituales y por la formulación de nuevos modelos [educativos] sociales y políticos” (Harari, 2018, p. 30).

En cuanto al diálogo de saberes, desde el principio de apertura que vela por las interacciones de un currículo que estimula y fomenta la cultura de las paces, también se apoya en el supuesto de que “un diálogo entre los derechos humanos y las teologías progresistas no solo es posible, sino que es probablemente un buen camino para desarrollar prácticas verdaderas-mente interculturales y más eficazmente emancipadoras” (De Sousa, 2014, p. 100).

Dado que lamentablemente, “la educación en derechos humanos que velaría por la libertad, la justicia y la digna convivencia de los seres humanos, no se ve presente en los currículos de las universidades como una parte de la formación de los estudiantes” (Jares, 2006, p. 104).

Lo anterior se presenta adicional al presupuesto planteado por Unesco-Iesalc en cuanto a que:

Hablar de formas plurales de conocer y hacer abarca “la realidad diversa del mundo en que vivimos [...] la diversidad natural de la especie humana, la flora y la fauna, y todas las diferentes lógicas que rigen el mundo vivo, y, por lo tanto, todas sus diferentes teorías y formas de conocimiento [...]” (2021, p. 36).

Esto significa no solo reconocer la diversidad, sino llevar las diferentes formas de ver el mundo a una mejor relación con los demás, engendrando compasión y comprensión. Significa un papel para todos y todas las regiones. Significa una educación superior en la que las personas se vean representadas. Significa celebrar las formas del conocimiento y la experiencia práctica que han sido tradicionalmente excluidas, y no “subestimar las heterogeneidades culturales y las desigualdades sociales” que se han heredado (2021, p. 36).

Finalmente, se alude a una paz sostenible, declarada en uno de los 17 objetivos de la nueva Agenda para el Desarrollo Sostenible que desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS], avanza en conceptos de paz claves para mitigar los conflictos ambientales que experimenta el mundo de hoy.

16. Paz, justicia e instituciones sólidas. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. (ODS, s.f.)

### **De los principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario**

Martha Nussbaum señala que no podemos “observar una vida ni escuchar una historia sin ir equipados de antemano con ciertas intuiciones preliminares acerca de lo que es significativo y lo que no [...] si no contamos con idea alguna de qué andamos buscando jamás lo encontraremos”

(2012, pp. 33-34); y precisa que las teorías son una “parte sustancial de nuestro mundo, ya que enmarcan nuestro modo de ver los temas, moldean nuestras apreciaciones de lo que es destacado y lo que no, y, por consiguiente, decantan el debate hacia ciertas políticas y no hacia otras” (p. 15).

Jares (2006), por su parte, hace un llamado de atención en cuanto a la “necesidad de fortalecer la enseñanza y práctica de los derechos humanos en las universidades, derechos que están pensados para la convivencia democrática, pues aportan a la construcción de una sociedad con igualdad en derechos y con justicia social” (p. 17). Del mismo modo, que contribuyen a la creación de relaciones económicas basado en los principios de equidad y dignidad humana.

Educar para la Paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la Paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc. (Jares, 1994, pp. 289-290)

Del mismo modo, Gauchet determina que,

[...] tenemos fundamentos razonables para considerar que la democracia de nuestro siglo XXI es superior a la del siglo pasado. Y no me parece descabellado creer que la democracia del próximo siglo pudiera ser una democracia sustancialmente perfeccionada con respecto a la que conocemos. Depende de nosotros trabajar en ello. (2010, p. 198)

En ese sentido, la propuesta de *Un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario* contiene un doble propósito, como expresa Lederach (2000): “Nuestro propósito es doble: por una parte, tenemos que ampliar nuestra comprensión de la paz, considerando los aspectos positivos; por otra, hemos de objetivarla, concretando los elementos, dinámicas y condiciones que forman parte de una visión multidimensional de ella” (p. 26).

Se puede decir que es una propuesta curricular que concibe que “educar desde la paradoja involucra romper esquemas, moldes y mantener una



constante apertura para ser agente de transformación con capacidad de reconfigurar procesos y actuaciones en función de las características del contexto” (Barreto y Arroyave, 2020, p. 90) y de las paces (individuales, grupales y sociales). Sin desconocer que,

las regulaciones curriculares se refieren precisamente a [un] conjunto de reglas, pautas o normas que el currículum como objeto o como proceso, todo y todos los que intervienen en él, han de seguir para obtener un efecto que se presupone en los términos del logro de enseñanza-aprendizaje. (Beltrán, 2010, p. 212)

Todo ello con la esperanza de un interaccionar docente comprometido en ese currículum interpretado, pues como dice Javier Marrero (2010), “en la medida que el currículum es la expresión social de la institución, esto tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento del alumnado como para el profesorado” (p. 224).

En cuanto al actuar docente, por ejemplo, se sabe que “las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar” (Marrero, 2010, p. 230) y que “cualquier actuación docente se inserta en una determinada filosofía educativa, atendiendo a su cultura y a las coordenadas sociopolíticas que [...] la condicionan o proyectan” (Marrero, 2010, p. 240). No obstante, en esa dirección puede emerger un actuar docente protagónico en tanto, “el currículum ha de estar en manos del profesorado para moldearlo” (Imbernón, 2010, p. 591). Por ello, el desarrollo de *Un currículum que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario* se puede plantear desde la convicción de que

[...] las creencias son acciones epistémicas que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. Las personas utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. (Solar y Díaz, 2007, p. 236)

Y también desde la hipótesis de que “los cambios teóricos están indisolublemente ligados a los cambios en los modos de vida, en las prácticas profesionales y en los estilos institucionales y viceversa” (Najmanovich, 2015, p. 397).

En cuanto al actuar docente, desde una dimensión social a tono con la co-construcción de cultura de paces, entre las competencias que debiera expresar un profesional en su relación con el mundo en el que participa, se encuentran:

- Interacción humana colaborativa que busca generar relaciones sanas con otras personas, lo cual requiere el desarrollo de la comunicación oral, escrita y corporal; el respeto por las ideas ajenas, el manejo del diálogo, la práctica de buenas costumbres de comportamiento social; la conciencia del propio actuar y de su efecto en otras personas, el manejo de conflictos, entre otros.
- Relación constructiva con el mundo social del cual participa, actuación proactiva en las organizaciones en las que participa, respetando y valorando la diversidad humana y cultural, y destacando la responsabilidad social, particularmente el cuidado del medio ambiente.
- Compromiso y respeto de valores éticos universales, entre los que destacan el apego a la verdad y a la justicia, la defensa de los derechos humanos, el respeto a la legislación vigente y el reconocimiento de la diversidad cultural.
- Solidaridad, especialmente con los más desvalidos de la sociedad. (Contreras, 2011, p. 129)

En definitiva, “unos aprendices que están dotados de nuevas identidades pedagógicas para el futuro emergente” (Loveless y Williamson, 2017, p. 78). Y también estudiantes provistos de una inteligencia ecológica que les invite a la actuación por el bien común y a desarrollar la capacidad de trabajar juntos de forma eficaz con la combinación de habilidades como la empatía y la capacidad de asumir la perspectiva de los demás, la sinceridad y la cooperación, para establecer vínculos interpersonales que aumenten el valor de la información. La colaboración y el intercambio de información resultan vitales para acumular comprensiones y elaborar las bases de datos ecológicas necesarias para actuar en aras del bien común (Goleman, 2010, p. 37).

**Figura 13.** Principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario



A partir de lo señalado, se proponen las interacciones curriculares en el contexto universitario como el resultado de un complejo sistema en el que intervienen decisiones, pensamientos, teorías, relaciones y condiciones que se entrecruzan, y se yuxtaponen en los diferentes actos y escenarios educativos de la común-unidad para hacer frente a la construcción de cultura de paces (individuales, grupales y sociales), tanto en el ámbito individual como colectivo. Dichas interacciones curriculares, en la dinámica interdependiente, se sintonizan con la apreciación de que:

[...] la educación y pedagogía para la paz no se adscribe a una temporalidad o a un espacio determinados, constituyéndose en un horizonte a alcanzar, un trabajo constante, un esfuerzo diario y cotidiano, impreso en la voluntad de cambio que cada uno, como miembro de una sociedad, mantiene como parte de su ser y desarrollo existencial. (Madrigal, 2020, p. 18)

Principios y paces están articulados en una dinámica interdependiente, es decir que ambos principios y paces en su movimiento están condicionados y producen circulaciones con un efecto de conjunto.

Principios y paces en dinámica interdependiente que cobran sentido en las diversas actuaciones de la común-unidad educativa y que en el ámbito curricular se pueden generar desde la transversalidad con miras a que

[...] el compromiso de estas disciplinas sociales con la paz debe llevar no solo a contemplarla como un objetivo, sino también a implementarla como una práctica que sea compatible en la cultura de la paz, tanto en las aulas, como fuera de ellas. (Fernández Herrería, 2000, p. 114)

Principios y paces que en relación interdependiente y aplicación concreta en los múltiples momentos del currículo universitario modifica el ambiente hacia una “ética de la humanidad común, con la ética mundial que se encuentra en las grandes tradiciones de todas las culturas” (Küng, 2019, p. 186) y hacia una convivencia y condiciones naturales de vida digna, con “valores básicos aceptados por todos” (Küng, 2019, p. 174), pues “está demostrando que la educación superior podría ser más explícita en cuanto a los valores al promover la ‘importancia del bienestar y la calidad de vida’” (Unesco-Iesalc, 2021, p. 45).

Además, con la convicción de que como institución de educación superior, desde la perspectiva académica será valorada

[...] por su capacidad de respuesta a los grandes retos mundiales y por la cooperación, la integración, la inclusión, la atención y el civismo. También se le[s] valoraría por la forma en que aborda[n] el impacto de estas cuestiones globales transversales a escala local y adaptan su oferta para “adecuarse a las necesidades y contextos locales específicos”. (Unesco-Iesalc, 2021, p. 42)

Principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la cultura de las paces en el ámbito universitario y que por ello, le apuesta a las afirmaciones de que “para construir paz es necesario trabajar en el respeto de los derechos humanos y en el fortalecimiento de la democracia y la sociedad civil” (Tuvilla Rayo, 2004a, p. 33). Asimismo, la cultura de la paz está basada en el reconocimiento de cada ser humano “con principios de igualdad, justicia y equidad, donde haya espacio para la expresión de sentimientos de ternura entre los pueblos” (Jares, 2001, p. 123); también desde el pensamiento de Freire (2005) cuando plantea que “la educación no es estática, ni tiene una finalidad definida. La verdadera educación es un proceso humanizador, dinámico y permanente” (p. 97).

Principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo que fomenta la *cultura de las paces* en el ámbito universitario en clave ecológica, en ese sentido, se configura como una “universidad ecológica”, es decir que

[...] está “más conectada, externa e internamente, con los ecosistemas con los que está enfrascada”. Conecta intencionadamente ocho ecosistemas, en torno a los cuales construye su misión y encuentra su propósito: el conocimiento, las instituciones sociales, la naturaleza, la economía, la cultura, las personas, el aprendizaje y la política. La universidad ecológica desarrolla la transdisciplinariedad en la organización de la enseñanza y el aprendizaje. El papel de los profesores es “establecer situaciones pedagógicas tales que los estudiantes lleguen a asumir amplias perspectivas y generen su propia voluntad de seguir adelante”; se debe apoyar a los estudiantes para “formar y llevar a cabo espontáneamente sus propios juicios, en el pensamiento y en la acción”. (Unesco-Iesalc, 2021, p. 33)

Principios y paces en dinámica interdependiente para un currículo universitario con interacciones en clave afirmativa, es decir que cada actor educativo con su “acción afirmativa contribuye a la progresiva configuración de actores sociales en la medida que identifica a sus destinatarios como miembros de un grupo cuyos derechos colectivos se reconocen, contribuyendo a su visibilización y relevando sus derechos y necesidades comunes” (Claro, 2013, p. 37). En esa línea de pensamiento, Edgar Morín (2007) plantea que la universidad debe a la vez adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea y efectuar su misión transecular, orientada al apoyo de los ciudadanos en la vivencia plena de sus destinos. Del mismo modo, “debe fortalecer la conciencia autónoma de sus estudiantes, haciendo primar la verdad sobre la utilidad y permitir, de ese modo, el enriquecimiento del patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas de producción y consumo” (Morín, 2007, p. 11). Una educación, al decir de Carbonell (2015), liberadora, problematizadora, con una nueva visión social del mundo entre docentes y estudiantes, que cuestiona los modelos neoliberales y de mercantilización. En fin, una educación que se concibe como el pilar del cambio, que no pierde las esperanzas de la co-construcción de un mejor futuro mediado por el currículo, en tanto lleva a cabo la simbiosis práctica de los *principios* (solidaridad, intercomunicación, apertura) y las *paces* (individuales, grupales, sociales).

## Referencias

- Acevedo Suárez, A. y Báez Pimienta, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80.
- Acosta Meza, D., Albor Martínez, Y., Fuentes Obeid, S. P., y Sierra Dávila, L. S. (2010). El currículo socio-crítico: Una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios*, 1(8), 33-47.
- Akudolu, L. R. y Umenyi, D. C. (2016). Institutionalizing culture of peace in basic education through appropriate curriculum implementation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 9-21.
- Alguacil, M., Boqué, M. C. y Alcalde, M. D. R. (2019). Educar para la Paz en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 65-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Alvarado Mendoza, N. J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista REDINE*, 11(1), 9-22.
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 57-71. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Ashraf, S. (2019). Teaching of Peace Education at University level: An Analytical. *Taleemat*, 17(1), 40-50.
- Asiyai, R. I. (2015). Strategies Towards Effective Management of Higher Education for Building a Culture of Peace in Nigeria. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 127-138.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-111.
- Barreto, M. A. y Arroyave, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad* (pp. 61-82). Editorial Bonaventuriana.
- Barrón Tirado, C. y García Torres, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación*, 30(59), 26-45.

- Beltrán, F. (2010). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización. En Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 205-220). Morata.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Octaedro.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Cárdenas Alarcón, C., Guerrero Lacoste, S. y Johnson Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58.
- Cárdenas, J. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de a la Cátedra de la Paz. *Novum Jus*, 11(1), 103-127. <https://doi.org/10.14718/Novum-Jus.2017.11.1.4>
- Cardozo, A. A., Morales Cuadro, A. R. y Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educación Pesquisa*, 46, 0-2. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Careaga, M. y Avendaño, A. (2017). Nociones de cibernética y estudios y reflexiones acerca de informática educacional. En: *Currículum cibernético y gestión del conocimiento: fundamentos y modelos de referencia* (pp. 57-132). Ril Editores.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Claro, M. (2013). Acción afirmativa, Hacia demócratas inclusivas. En A. Varas y P. Díaz-Romero (Comp.) *Acción afirmativa: política para una democracia efectiva* (pp. 25-84). Ril editores.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2013). *Ley 1620 (marzo 20 de 2013): por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario oficial <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Colombia. Ministerio de Educación. (2014). *Ley 1732 (septiembre 01 de 2014): por el cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Colombia. Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 1038 (mayo 05 de 2015): por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario oficial. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/3001981>

- Comins Mingol, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Editorial Icaria.
- Contreras, J. L. (2011, julio/diciembre). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas* 15, 109-138. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/856>
- Cunningham, J. y Ladd, S. (2018). The role of school curriculum in sustainable peace-building: The case of Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, 13(4), 570-592.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- De Sousa, B. (2014). *Democracia al borde del caos: ensayo contra la autoflagelación*. Siglo del Hombre Editores y Siglo XXI Editores.
- Díaz, M. L. y Rojas, N. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Eleuthera*, 20(2018), 13-34. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.2>
- Dane. Información para todos. (2022) *Objetivos de desarrollo sostenible*. Diario oficial. <https://www.dane.gov.co/files/indicadores-ods/ago22-Medicion-Progreso-ODS.pdf>
- Dietrich, W. (2006). Un Llamado a Muchas Paces, en W. Dietrich, J. Echevarría Álvarez, N. Koppensteiner (Eds.), *Schüsseltexte der Friedensforschung/Key Texts of Peace Studies/Textos claves de la Investigación para la Paz* (pp. 433-457). Vienna/Münster: LIT.
- Dietrich, W. (2019). Educación para hacer las paces transracionales-una perspectiva fenomenológica. *Investigaciones Fenomenológicas*, (16), 197-218. [https://www2.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen16/pdf/9\\_Wolfgang\\_Dietrich.pdf](https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen16/pdf/9_Wolfgang_Dietrich.pdf)
- Echeverry, J. L. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61.
- Eisner, E. W., (1994). *The educational imagination*. MacMillan.
- Esquivel Marín, C. G. y García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fernández Herrería, A. (2000). La educación para la Paz en la universidad, en J. Rodríguez Alcázar (Ed.), *Cultivar la Paz: perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 113-124). Editorial Universidad de Granada.
- Fisas, V. (2011). *Educación para una Cultura de Paz 20*. Escola de cultura de pau. <https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educacion-para-una-cultura-de-paz-por-Vicenç-Fisas.pdf>



- Flores, J. F., Ramos Carranza, I. G. y Alamzán del Pozo, J. (2019). Construcción de una cultura de paz desde el ámbito universitario: actores e instituciones. El caso Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 317-333.
- Fornasari, M. (2018). La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante. En H. Maldonado y M. Fornasari (Comp.) *Aprender en escenarios universitarios complejos* (pp. 63-75). Brujas.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2º ed.). Ediciones Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gaeta, M. L. (2020). La pedagogía del amor para una educación desde la afectividad. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, C., J. L. Fuentes y A. Tudela (Coords), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 325-332). Dickinson ebook.
- García Suárez, D. E. (2019). *La formación de profesionales socialmente responsables en la universidad: Una utopía posible en el currículo*. Universidad de los Andes.
- García, C. A. y Carrillo, M. A. (2017). Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, 222-241. <https://doi.org/10.21501/25907565.2657>
- Gauchet, M. (2010). La democracia. De una crisis a otra. En V. Camps, *Democracia sin ciudadanos* (pp. 175-198). Trotta.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gittins, P. (2020). Developing context-specific peace education initiatives with local communities: lessons from Bolivia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51, 1-19.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia ecológica*. Kairós.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Limpergraf.
- Grajales, N. (2018). Construcción de paz y pedagogía: pensando los contenidos de la Cátedra de la Paz para Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), 1-16.
- Granados Soler, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social*, 1(18), 57-74.

- Guevara Fletcher, D. A., Silva Prada, D. F. y Villegas Zambrano, O. A. (2018). Las relaciones entre memoria histórica militar y educación. El caso de las fuerzas militares de Colombia en el posacuerdo. *Reflexión Política*, 20(39), 49-64.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hernández, I., Rojas Zapata, A. F., Martínez, C. y Uribe Londoño, H. D. (2020). Paz: una mirada desde la concepción del estudiante universitario. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 239-260. Disponible en: <https://recursos-digitales.usb.edu.co:2107/10.5281/zenodo.4278359>
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista. Textos recientes*. Universidad de Guadalajara.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Gimeno, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 588-603). Morata.
- Jares, X. (1994). Educación para la paz y organización escolar. En A. Fernández, (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas* (pp. 285-316). Universidad de Granada.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto, guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2003). Educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En M. Santos (Ed.) *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 87-105). Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Editorial Grao.
- Jauregui Mora, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Jiménez Bautista, F. (2008). Cultura de paz, educación y valores. En E. Cortes, N. Vásquez, y G. Díaz, G. (Eds.) *Comunicación, educación y cultura de paz* (pp. 165-185). Porrúa.
- Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 19-52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2337>
- Jiménez Bautista, F. (2019). Paz y paces: educación para la paz neutra, En S. F. J. Del Pozo (Comp.), *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades* (pp. 15-39). Dykinson.

- Jiménez Bautista, F. (2020). *Cultura de paz y no violencia. Los conflictos en el ámbito universitario*, (pp. 21-48). <https://doi.org/10.2307/j.ctv103x9v6.5>
- Jiménez, L. (2018). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/110226?pp.21-22>
- Kavelin Popov, L. (2000). *El proyecto de virtudes, Guía para los educadores*. Prensa Jalma Press.
- Khanal, G. K. (2018). *Curricular Intervention In Peace Education In The Post-Conflict Context In Nepal: An Interpretive Study*. [Tesis de maestría]. UiT Norges arktiske universitet.
- Küng, H. (2019). *Una economía decente en la era de la globalización*. Trotta.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Los libros de la Catarata.
- Lederach, J. P., Moína, M. G., Paños, L. y Toda, T. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Justapaz; Catholic Relief Services. Secretariado Nacional de Pastoral Social Cáritas Colombia; PNUD Colombia.
- Linuesa, M. C. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 269-293). Morata.
- López, M. C., Arenas Ortiz, M. y Pizzi, F. (2018). Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 32(3), 127-139. Disponible en: <http://recursosdigitales.usb.edu.co:2082/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=d28640cf-f600-44a2-adba-3b34e0bacce2%40sessionmgr103>
- López Martínez, M. (2003). Noviolencia, política y ética. En C. E. Martínez Hincapié y O. Useche, *El poder de la fragilidad. Experiencias en la senda de la noviolencia* (pp. 95-131). Kimpres.
- López Martínez, M. (2006). *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política. Movimiento ciudadano por la Noviolencia*. Uniminuto.
- López Martínez, M. (2017). *¿Noviolencia o barbarie? El arte de no dejarse deshumanizar*. Dickinson.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Narcea.
- Madrigal, A. E. (2020). *Universidad y educación para la paz: Experiencias internacionales y nacionales para una propuesta en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Maldonado, B. D. y Benavides Espinosa, K. V. (2018). Educar para la paz: Una dimensión de la responsabilidad social universitaria. *Revista Ciencias Administrativas*, (12), 13-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5111656033006>
- Manjarrés, M. H. y Molano, M. (2001). *La escuela que los niños perciben: aportes para construir una cultura desde una gestión institucional*. Universidad Pontificia Bolivariana
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En L. Gimeno (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 221-245). Morata.
- Martín Alonso, D., Blanco García, N. y Sierra Nieto, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144), 1-22.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S. y López Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de investigación Educativa de la rediech*, 10(18), 43-63.
- Martínez Real, C. N. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Revista Ra Ximhai*, 8(2), 71-97.
- Martínez, C. (2020). Paz: una mirada desde la concepción del estudiante universitario. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(0), 239-260.
- Martínez-Otero, V. (2017). La trascendencia de la empatía en la educación: conclusiones a partir de un estudio con alumnos universitarios. En M. Gaeta y V. Martínez-Otero (Coords.), *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos* (pp.105-118). UPAEP, Colofón.
- Maturana, R. H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos /Universidad Iberoamericana /ITESO.
- Maturana, R. H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones S.A.
- Mejía, M. R. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. En *Acción social colectiva y pedagógica* (pp. 35-94). Universidad Oberta de Catalunya.
- Mishra, L., Gupta, T. y Shree, A. (2020). Guiding Principles and Practices of Peace Education Followed in Secondary Schools of Mizoram. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1096-1101.
- Montañés Serrano, M. y Ramos Muslera, E. A. (2019). La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 437-470.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athena Digital*, (2). Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Athena/article/view/34106>
- Mora Ramírez, A. (2014). La Construcción Cultural del Currículo: Reflexiones en clave Latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, IX(2), 14-47.
- Moreno Mínguez, A. (2005). La transmisión del currículum oculto en la práctica docente universitaria: contextos socioeducativos de la socialización. A modo de revisión teórica. *El Guiniguada*, (14), 177-189. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/566/504>
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Morín, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muñoz, F. G. (2018). Transformación constructiva y productiva de conflictos: un enfoque pertinente y necesario en los procesos de construcción de las Paces en Colombia. *Prospectiva*, 25, 187-215. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5953>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. *Philosophy*, 92(3), 331-332. <https://doi.org/10.1017/S0031819117000274>.
- Naciones Unidas. (1999). 53/243. *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Declaración sobre una cultura de paz*.
- Najmanovich, D. (2015). Interdisciplina. Riesgos y beneficios del arte dialógico. En E. N. Gómez-Gómez y R. Arboleda-Gómez (Coords.), *Diálogos sobre transdisciplina: los investigadores y su objeto de estudio* (pp. 395-407). Repositorio Institucional del ITESO.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Ibérica.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]. (s.f.). <https://www.un.org/sustainable-development/es/peace-justice/org/10.21789/22561498.1113>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1945). <https://www.un.org/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1988). *Sí, ¡Juntos podemos! Clubes Unesco y Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1995). *Hacia una cultura global de paz. Segundo foro internacional sobre la cultura de paz*. Filipinas.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2010). *Ciencias de la sociedad. Paz en nuestras manos. Cultivemos la paz*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190624?1=nu-ll&queryId=4c969eeb-8bfd-493b-b37b-ffceba8cfeb9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030: estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375308?mc\\_cid=33201043eb&mc\\_eid=8e](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375308?mc_cid=33201043eb&mc_eid=8e)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [Unesco-Iesalc]. (2021). *Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. [https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2021/05/Pensar-ma%CC%81s-alla%CC%81-de-los-li%CC%81mites\\_ES\\_Format\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2021/05/Pensar-ma%CC%81s-alla%CC%81-de-los-li%CC%81mites_ES_Format_FINAL.pdf)
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 1(26), 140-151.
- Palombi, G. y Porras, C. A. (2020). *Reflexiones pedagógicas de reconciliación en el marco de la Convivencia escolar. Una experiencia desarrollada en la institución educativa John F Kennedy San Juanito, meta* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/35370/2020ginopalombi.pdf?sequence=1>
- Patiño Montero, F. (2019). *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Ediciones USTA.
- Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Intermón Oxfam Ediciones.
- Pedraza, A., Cabrera Yaguana, M. B., Ángel Flórez, A. y Leal Velásquez, M. A. (2019). Concepciones de padres, profesores y estudiantes, sobre la escuela como escenario de paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 181-209.
- Pérez, V. G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Pineda, P. y Meier, M. D. (2020). Loose Coupling in Curriculum Reforms: Rural Teachers Perceptions of Peace Education in Post-Conflict Colombia. *Peace and Conflict Studies*, 27(1), 3.

- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Posso, P., Mejía, M., Prado, O. y Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68-81. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/11695/12853>
- Puerta Lopera, I. (2014). Un iter de la educación para la paz desde la escuela. *Raximhai*, 10(2), 47-77.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quintero López, I. (2020). Gestión de conflictos y mediación escolar en alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación como herramientas para el desarrollo de una cultura de la paz. *Revista Conrado*, 16(72), 123-130.
- Restrepo, B. (2014). *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Reyes Ruiz, L., Castañeda Carranza, E. y Pabón C. D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *RC&E Tecnología*, 4(1), 164-168. <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v4i1.179>
- Rivas, A., Véliz, M. y Pérez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248.
- Rivas, A., Véliz, M. y Pérez, N. (2019). La cátedra de paz y educación para la paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1071>
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Salamanca, M., Rodríguez, M. y Cruz, J. D. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Santillana.
- Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: Una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 1(9), 141-160.
- Sánchez Cardona, M. (2016). *Educación para la cultura de la paz: una aproximación psicopedagógica* (2a ed.). Ediciones USTA.
- Sánchez Fernández, S. y Epelde Larrañaga, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 1(7), 79-97.
- Sánchez Pilonieta, A. (2002, julio-diciembre). Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial. *Universitas Psicológica*, 1(2), 39-48.

- Santana, L. C. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47-55. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a04>
- Santana, L. C. y Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47-55
- Setiadi, R., Kartadinata, S. y Nakaya, A. (2017). A peace pedagogy model for the development of peace culture in an education setting. *The open psychology journal*, 10(1). Disponible en: <https://benthamopen.com/FULL-TEXT/TOPSYJ-10-182>
- Siede, I. (2020). Desafíos actuales de la educación en derechos humanos. *Olhares: Revista Do Departamento de Educação Da Unifesp*, 8(2), 31-45. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10823>
- Skinner, R. (2020). Contesting forms of capital: using Bourdieu to theorise why obstacles to peace education exist in Colombia. *Journal of Peace Education*, 17(3), 346-369.
- Solar, M. y Díaz, C. (2007). El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 225-278). Centro Interuniversitario De Desarrollo (CINDA); Grupo Operativo De Universidades Chilenas Fondo De Desarrollo Institucional; MINEDUC. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/12/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria.pdf>
- Soto-Navarro, F. y Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 252-282. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205052042011>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del plan de estudios* (3º ed.). Morata.
- Toro Osorio, K., Amaya De Armas, T. y Romero Zúñiga, C. (2021). La Cátedra de la Paz como eje de desarrollo social de cara al postconflicto. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 355-370.
- Tortosa Blasco, J. M. (2001). *El largo camino de la violencia a la paz*. Universidad de Alicante.
- Trimiño, C. de J. y Amézquita, L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 20(31), 101-124. <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>
- Tuvilla Rayo, J. (2004a). *Cultura de paz, fundamentos y claves educativas*. Ed. Desclée de Brouwer.



- Tuvilla Rayo, J. (2004b). Cultura de paz y educación. En B. Molina Rueda y F.A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 390-425). Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Unriza, M., Hernández Arteaga, I. y Alberto Simanca, F. (2020). Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensayo: aval.pol.públ.Educ.*, 288-310.
- Urbina, J., Ovalles Rodríguez, G. A. y Pérez Fernández, B. J. (2017). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 87-107.
- Urbina, J. E. (2016). Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz. *Argumentos*, 29(81), 87-107. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595/59551330005>
- Urbina, J. y Barrera, R. (2017, enero-julio). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz. *Revista Katharsis* (23), 88-108. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Valencia Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez Coronado, A. M., De los Ríos Castiblanco, J. C. y Salcedo Díaz, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de postconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140.
- Vallejo, B., Murcia, D., Parra, D., Bejarano, Á., Acevedo, D., Prada, M. y Rivera, M. (2017). *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz*. Vicerrectoría de Investigaciones Universidad.
- Vargas Sánchez, A. D. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: Un estudio multicaseos en el contexto Bogotano*. [Tesis Doctorado en Educación]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Whitaker, P. (1993). Consideraciones sobre el currículum. En D. Hicks (Comp.), *Educación para la paz* (pp. 39-55). Morata.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.

# Sobre los autores



## **Miguel Alejandro Barreto Cruz**

Docente investigador de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, rectoría Antioquia, Chocó, Colombia. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas (GEIEP) y líder del semillero de investigación en Responsabilidad Social Educativa (RSED). Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín. Correo electrónico: miguel.barreto@uniminuto.edu; alejandrobaretto123@gmail.com.

- Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7067>
- CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001547565](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001547565)
- Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=b-bk0MIQAAAAJ&hl=es>

## **Dora Inés Arroyave Giraldo**

Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Líder del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED), líder de la línea de investigación Estudios críticos sobre educación y currículo. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río, Cuba. Correo electrónico: dora.arroyave@usbmed.edu.co; diarroyave@hotmail.com.

- Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0913-4841>
- CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000400785](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000400785)
- Google Scholar: <https://scholar.google.com.co/citations?user=yJ-fm4MMAAAAJ&hl=es>

### **Carlos Esteban Estrada Atehortúa**

Docente investigador de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Psicólogo y magíster en Psicología de la Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. Correo electrónico: carlos.estrada@usb-med.edu.co; carlosesteban1089@gmail.com.

- Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2356-7176>
- CvLac: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000039805](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000039805)
- Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=PqDeZh-cAAAAJ&hl=es>

### **Yuri Natali Mayorga Contreras**

Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Bogotá, Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle, licenciada en Básica Primaria con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Correo electrónico: yuri.mayorga.c@uniminuto.edu.

- Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2136-4597>
- CvLac: <https://onx.la/87226>
- Google Scholar: <https://onx.la/2ca37>





Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D.C. - Colombia



Universidad de San Buenaventura

Coordinación Editorial Medellín

San Benito, Carrera 56C N° 51-110, Medellín, Antioquia

Tipografía: Latin Modern Roman

Colombia

2023

# Colección Señales

En el ámbito universitario colombiano precisamos desarrollar desde los escenarios institucionales, una educación para la reconciliación y el perdón, en ese sentido plantear una estrategia curricular que posibilite fomentar la cultura de las paces privilegiando la simbiosis práctica de los *principios* de solidaridad, intercomunicación y apertura con las *paces* individuales, grupales y sociales, en todos los actos e interacciones cotidianas en clave afirmativa, puede ser una vía. La obra como producto de investigación supone un apoyo para los diversos actores de la educación superior y para investigadores interesados en el tema.

ISBN: 978-958-763-637-6



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA

VIGILADA MINEDUCACIÓN



**EB**  
EDITORIAL  
BONAVENTURIANA  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos  
Vigilada MinEducación