

Artículo de Investigación

Pedagogías para la paz: entre la urdimbre de la agresividad humana y la utopía de la reconciliación

Pedagogies for peace: between the warp of human aggressiveness and the utopia of reconciliation

Juan José Burgos Acosta¹: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

juanj.burgos@unicolmayor.edu.co

Edna Virginia Rodríguez Acosta: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

evrodriguez@unicolmayor.edu.co

Ana Yadira Barahona Rojas: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

aybarahona@unicolmayor.edu.co

Clara Stella Juliao Vargas: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia.

csjuliao@uniminuto.edu

Fecha de Recepción: 13/12/2024

Fecha de Aceptación: 15/01/2025

Fecha de Publicación: 20/01/2025

Cómo citar el artículo

Burgos Acosta, J. J., Rodríguez Acosta, E. V., Barahona Rojas, A. Y. y Juliao Vargas, C. S. (2025). Pedagogías para la paz: entre la urdimbre de la agresividad humana y la utopía de la reconciliación [Pedagogies for peace: between the warp of human aggressiveness and the utopia of reconciliation]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1300>

Resumen

Introducción: Este estudio explora los escenarios de debate en las diversas pedagogías para la paz implementadas en Latinoamérica y Colombia, con el objetivo de identificar sus contribuciones, desafíos y lecciones aprendidas para promover una paz sostenible.

Metodología: Se consultaron bases de datos especializadas como ProQuest, Eric, Google Académico, Peace Research Abstracts y JSTOR, para identificar artículos y libros relacionados. Se utilizaron términos como “paz”, “pedagogía”, “cultura de paz”, “educación” y “agresividad”. Las teorías se compararon para identificar diferencias y coincidencias.

¹ Autor Correspondiente: Juan José Burgos Acosta. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Colombia).

Resultados: Los resultados muestran una tendencia hacia la integración de enfoques interdisciplinarios que incluyen educación, psicología, sociología, ciencia política y estudios de género. Se destaca la importancia de la formación crítica de la población para desmitificar las narrativas dominantes. **Discusión:** La creación de nuevas prácticas sociales inclusivas es clave para transformar los entornos hacia una paz estable, especialmente en los territorios colombianos, mediante la crítica de las narrativas que emanan de los centros de poder. **Conclusiones:** Las pedagogías críticas, dentro de sociedades hipercomplejas, han propuesto estrategias y mecanismos para movilizar a sujetos sociales hacia la construcción de la paz.

Palabras clave: cultura; paz; reconciliación; sujeto; transformación; hipercomplejidad; análisis; contexto.

Abstract

Introduction: This study explores the debate surrounding various pedagogies for peace implemented in Latin America and Colombia, aiming to identify their contributions, challenges, and lessons learned to promote sustainable peace in the region. **Methodology:** The research involved consulting specialized databases such as ProQuest, Eric, Google Scholar, Peace Research Abstracts, and JSTOR to identify relevant articles and books using terms like “peace”, “pedagogy”, “culture of peace”, “education” and “aggression”. Theories were compared to highlight differences and similarities. **Results:** The findings reveal a trend toward integrating interdisciplinary approaches in peace pedagogy studies, incorporating perspectives from education, psychology, sociology, political science, and gender studies. Critical population training is seen as essential to challenge dominant narratives. **Discussion:** Creating new inclusive social practices is key to transforming environments toward lasting peace, particularly in Colombian territories, by questioning narratives from centers of power. **Conclusions:** Critical pedagogies in hypercomplex societies propose strategies and mechanisms to mobilize social agents toward the construction of peace.

Keywords: culture; peace; reconciliation; subject; transformation; hypercomplexity; analysis; context.

1. Introducción

La agenda 2030 propuesta por la Organizaciones de Naciones Unidas dentro del contexto del desarrollo sostenible, promulgada a partir del mes de mayo de 2015, señaló unas metas específicas que en su momento se resumieron en 17 objetivos, que intentaron priorizar las necesidades más urgentes que reclama la humanidad.

Aunque es claro que cada uno de los objetivos está relacionado, no obstante, la ONU describe cada uno de ellos y caracteriza las distintas metas a cumplir; uno de ellos que corresponde al número 16 y que lleva por nombre Paz, Justicia e instituciones sólidas, es el que más identifica el propósito de este artículo que se presenta a la comunidad académica, pues entre otros aspectos destaca la necesidad de crear una cultura de paz que implica “el aprendizaje de nuevas formas de resolver y manejar los conflictos bajo concepciones pacíficas y de no violencia que permita la permanencia de la paz en la cultura y la sociedad” (ODS, 2015, p. 71).

Las primeras dos décadas del siglo XXI han estado marcadas por una serie de acontecimientos de orden político, social, económico y cultural que se han venido sucediendo en periodos relativamente cortos, y que se han manifestado en lo que algunos llaman saltos cualitativos, que han reconfigurado la historia con un alcance global.

La primera crisis se produjo al despertar el segundo milenio en los Estados Unidos, y fue precisamente la caída de las Torres Gemelas que en su momento significó un cuestionamiento a los principios del capitalismo en cabeza fundamentalmente del poder de los Estados Unidos, que devino al mismo tiempo, en la profundización de la crisis en las democracias modernas, en términos de su eficacia para responder a los problemas que la población demanda continuamente.

El segundo hecho tiene que ver con la caída, a partir del año 2010, de regímenes autoritarios en territorios árabes (Libia, Egipto, Yemen y Siria, entre otros) de profunda tradición patriarcal y militar, que reclamaron otras formas de organización de los estados, y que marcará una reorganización de dichas naciones de las formas de lucha de sus ciudadanos. Un tercer eje de problema se expresa en las crisis de las democracias latinoamericanas que originaron gobiernos dictatoriales que se instalaron en el poder con discursos populistas que terminaron ahondando la crisis y sumergiendo a pueblos enteros en el hambre, el desplazamiento y la miseria; caso de Venezuela y Nicaragua.

Un cuarto momento crítico de orden global fue producido por el COVID-19, a partir de marzo de 2020 que produjo una crisis sin precedentes en la historia de la humanidad, que ahondó los problemas e hizo que se incrementara la pobreza, el desempleo y la injusticia social, aumentando las brechas históricas de desigualdad social que ya de por sí, traían un lastre.

Aún sin terminar la tragedia que trajo la pandemia, el 24 de febrero de 2022, Rusia invade Ucrania, generando otra crisis global, que abrió las puertas a la posibilidad de una tercera Guerra Mundial, toda vez que se convirtió en un enfrentamiento directo entre Rusia, de por sí una potencia, contra los países de la OTAN, liderados por Estados Unidos y la mayoría de los países europeos.

Pero no sólo dicha guerra se convirtió en un interés mundial, sino que a su turno, generó una serie de efectos colaterales que perturbaron profundamente las economías a nivel internacional; dado que se produjeron una serie de bloqueos de las exportaciones e importaciones de distintos productos, de un lado y del otro, que trajeron como consecuencia, entre otras cosas, el encarecimiento del petróleo y el elevado costo de los alimentos, que afecta, no sólo los países en vías de desarrollo, sino también a la mayoría de países poderosos que hacen parte del bloque europeo.

Apenas sucedido lo anterior, la visita de la secretaria de estado de los Estados Unidos Nancy Pelosi a Taiwán aumentó las tensiones globales, esta vez por cuenta de la reacción de China, quien interpretó dicha visita como una agresión que la llevó a comenzar ejercicios militares en los alrededores de la isla. Rusia y Corea del Norte, dos potencias nucleares mundiales a su turno manifestaron su apoyo a China con fuertes críticas a la nación del norte.

Posteriormente en octubre de 2023, el mundo volteó la mirada hacia Israel y Palestina, luego de que Hamas atacara a un grupo de personas que se encontraban en un festival, matando y secuestrando a gran parte de ellos, lo que desató una respuesta de guerra de parte de Israel con una serie de consecuencias catastróficas para los ciudadanos de ambas naciones con consecuencias que hasta el momento en que se escribe este texto, son incalculables.

En ese contexto internacional, la llegada por primera vez de un presidente de izquierda a Colombia, quien abiertamente a declarado a Israel como enemigo por considerar que su primer ministro Benjamín Netanyahu es un “genocida” por los ataques contra el pueblo palestino, que completa ya casi dos años de gobierno con la promesa de “paz total”, en lugar de despejar un camino claro hacia la búsqueda de la paz en los territorios, parece enrarecerlo; el mismo presidente de la república de Colombia Gustavo Petro Urrego ha reconocido que la paz total es un camino muy complejo.

Además, su administración ha estado rodeado de una serie de escándalos probados de corrupción que van desde su familia y pasan por miembros del propio gobierno, reproduciendo las mismas costumbres de todos los gobiernos anteriores, que tanto ha criticado el mandatario de izquierda.

De cara a las consideraciones anteriores, este artículo propone realizar un acercamiento a los escenarios de debate en que se sumergen las diversas pedagogías para la paz que se han implementado en el contexto latinoamericano, centrándose específicamente en el caso de Colombia, con el fin de identificar sus contribuciones, desafíos y lecciones aprendidas para promover la construcción de una paz sostenible en la región; además es importante para este país porque debido a la historia prolongada, no solo del conflicto armado, sino también de distintas violencias letales (crimen organizado, atracos, violencia de género, feminicidios, secuestros, y violencias familiares), las pedagogías alternativas ofrecen herramientas y enfoques educativos importantes para transformar la cultura de la violencia en una de paz y reconciliación. En un país que ha sufrido décadas de violencia, la implementación de pedagogías para la paz es esencial para fomentar la convivencia pacífica.

De esta manera se propone como objetivos; en primer lugar, ofrecer las bases sobre las cuales se ha construido muchos de los comportamientos de los seres humanos en la cultura occidental que se fundamentan en discurso hegemónicos consuetudinarios para fomentar configuración de relaciones patriarcales que derivan en distintos tipos de violencias.

Y en segundo lugar, realizar un análisis crítico de la producción científica documental que se ha construido en dos décadas del devenir en la historia de Colombia asociada a pedagogías para la paz, educación para la paz y cultura de paz que haya sido producto de reflexiones, debates, teorías y prácticas sociales in situ que permitan valorar estas contribuciones como aporte en el marco de la construcción de escenarios de paz, y de esa manera abrir posibles líneas de investigación y debate, no solo a nivel nacional sino internacional, pues si bien, Colombia es un país inmerso en múltiples violencias que requieren propuestas alternativas de paz; en el mundo los conflictos se han intensificado y hacen parte del paisaje planetario cada vez más necesitado de procesos de paz y reconciliación.

1.1. Las complejidades de la condición humana

Los científicos están de acuerdo en aquella tesis según la cual, cuando casi todo en la tierra estaba hecho apareció la especie humana, con dos particularidades: la primera es que James Watson y Francis Crick cuando en 1953 descubren la estructura del ADN declaran que todos los seres vivos comparten el mismo código genético de donde se desprenden toda una suerte de especies diferenciadas. Y la segunda, es que poseen el cerebro más evolucionado que les permite pensar el pensamiento, crear, construir proyectos e intervenir la naturaleza para transformarla, entre otras tantas cualidades de las que está dotada.

Si bien la especie humana hace parte de lo que Capra (1996) en su momento llamó la trama de la vida o lo que Boff (2022), denomina comunidad de vida, en una concepción de pertenecer a lo que los griegos llamaron casa común (οἶκος), históricamente parece imponerse la ideología a partir de la cual el ser humano es el centro, principio y razón de ser que domina sobre las demás especies, incluyendo a la suya propia.

Una de las paradojas que se yerguen entorno al sentido de la razón de ser de la condición humana, se resume en la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que se hayan alcanzado tantos desarrollos científicos, pero no haya sido posible lograr sociedades pacíficas de manera permanente donde los conflictos se transformen en oportunidades de armonía continua entre seres humanos y su medio ambiente?

Alrededor de estas contradicciones que caracterizan la condición humana se han construido mitos, relatos y teorías, que han dado paso al desarrollo de distintas formas de vida desde donde se construyen paradigmas de lo humano, de lo que es, y de lo que debe ser.

1.1.1. Mitos, relatos y teorías: una construcción cultural

En cuanto a los *mitos*; algunas miradas consuetudinarias imponen la idea que existe una sola forma de conocer el mundo, es decir, una epistemología dominante, que no solo tiene incidencias en el nivel científico, sino también en las mismas relaciones sociales; así, las ciencias empírico-analíticas pretenden posicionar el poder de unos conocimientos sobre otros, bajo el argumento que son los que más han dado resultado a lo largo del tiempo a través de innovaciones y desarrollo que indudablemente han mejorado la calidad de vida de los humanos. Sin embargo:

La matriz patriarcal latente en nuestros días en las ciencias empíricas es, quizás, la evidencia más contundente a favor de la tesis que apunta a que la objetividad y neutralidad epistemológica son nada más ilusiones que se apoyan sobre la vigencia del sujeto particular hegemónico. (Rivera, 2023, p. 42).

Otros crearon el imaginario según el cual la razón es la única dimensión que dirige todas las acciones humanas y que ha sido expandido en occidente con una fuerte influencia de la cultura greco-judeo-cristiana. Desde este paradigma no solo se desconoce otras dimensiones que componen el cerebro humano, sino que a la postre, entre otras cosas, se ha desconocido el papel de la mujer en la construcción de lo social, lo académico y científico. E igualmente los estados modernos imponen las razones construidas desde visiones hegemónicas controladoras, sobre lo estético, el sentimiento, lo afectivo, lo pasional y lúdico alrededor de lo cual condenan y castigan.

Con respecto a los *relatos*; la modernidad creó al menos cinco grandes narrativas mesiánicas de carácter metafísico. El cristianismo, que ya llevaba casi dos milenios, pero que se siguió manteniendo a través de conquistas y colonizaciones en varios territorios, cuyos efectos colaterales pasaron por lo social, político, económico y especial lo educativo, bajo la promesa de un reino de dios para aquellos “hijos de Dios”.

El Marxismo, que con el argumento de los supuestos seis estados por los que la humanidad transita, cuyo principio es que la burguesía liquida al feudalismo de donde surge el proletariado y éste provoca el estado de la plenitud, donde ya no habrá sufrimiento por cuanto se resuelven todos los problemas de la humanidad, provocados históricamente por las clases dominantes; es tan intenso el materialismo histórico que termina por convertirlo en lo que Derrida llama un espectro fantasmagórico (Alvaro, 2022).

El iluminismo, según el cual, la razón es la diosa de la historia, que lleva a los hombres a un estado de racionalidad en la cual ya no va a existir la irracionalidad expresada en el oscurantismo que vivió la humanidad durante tantos siglos; la razón permite acceder a las grandes verdades que permitirán a la humanidad resolver todos los problemas que empieza a ser evidente en la industrialización que se produce en Europa.

En el marco del iluminismo, el relato del Cientificismo hace carrera basado en las teorías empírico-analíticas que están explicadas, entre otros, por el filósofo francés Augusto Comte (1798-1857), a quien se le atribuye la fundamentación conceptual del positivismo en una publicación que titula “El discurso sobre el espíritu positivo”, en el que propone su tesis sobre la ley de los tres estadios por los que ha pasado la humanidad en su camino evolutivo: el mítico-religioso, donde todo los fenómenos se explican a través de mitos y/o religiones; el metafísico, dirigido al estudio de la naturaleza, sus causas y principios sobrenaturales que mueven el mundo expresado en entidades inmutables que solo la razón puede aproximarse a conocer; y el estadio científico o positivista, que representa la madurez de la humanidad, el principio y el fin de toda razón.

La ciencia se convierte en la nueva “diosa” que garantiza el progreso real que se puede evidenciar en cada descubrimiento, pero aun más, será el camino más adecuado para resolver todos los problemas, incluso sociales, políticos y económicos.

Y un último relato: el capitalismo, lo representa el triunfo del desarrollo de las economías dominantes que garantiza la prosperidad para todos, que tiene su primera fuente en las teorías económicas del escocés Adam Smith, padre del liberalismo y autor de “La riqueza de las naciones” y que posteriormente hacia los años 70s del siglo XX degeneraría en lo que se denominó el neoliberalismo, que, según algunas tradiciones teóricas, es el mismo “capitalismo salvaje”.

Según el profesor Maldonado (2018), este paradigma ha estado presente en los distintos modelos de desarrollo que lo camuflan con nombres como: desarrollo clásico, neoclásico, a escala humana e incluso el llamado desarrollo sostenible que no solo son capitalistas sino antropocéntricos y patriarcales que han llevado a la humanidad al estado actual de peligro inminente de destrucción total.

En relación con las *teorías*; Algunas han intentado comprender qué causas, razones y circunstancias ha influido para que los seres humanos se comporten de determinadas maneras, bien para cooperar o para hacer la guerra. Varios autores en distintos momentos y de acuerdo con las investigaciones acumuladas en cada contexto recogen algunas de las principales tesis sobre la agresividad humana que degenera en variados tipos de violencias:

Montagu (1990), ofrece un trabajo científico interesante que aún sigue marcando hitos importantes que ayudan a explicar el porqué de la violencia y la guerra más en unas culturas que en otras. Sus investigaciones lo llevan a tomar dos rutas: la perspectiva de aquellos autores y escuelas de científicos con una alta publicidad y prestigio que sostienen la tesis de que los seres humanos son violentos por naturaleza.

Esta teoría se sostiene por algunos hechos: si se mira la historia de la humanidad, con facilidad se concluye que es también la historia de la guerra; algunos hallazgos arqueológicos y gran parte de las expresiones artísticas dan cuenta del uso de armas, imágenes de batallas y distintas formas de agresión; si se considera que el ser humano es una especie animal, por más que haya evolucionado como ninguna otra especie, se infiere que los mismos comportamientos de éstos los manifiestan aquellos; algunas interpretaciones sobre las investigaciones de Darwin darían pie para pensar en un origen agresivo natural de los humanos a partir de la tesis según la cual, la lucha por la sobrevivencia conlleva necesariamente a aniquilar al contrincante imponiendo la ley del más fuerte.

Esta perspectiva de la idea de un origen natural asesino de la especie humana ha sido reforzada también con las declaraciones de “grandes autoridades” que han esparcido esa mirada a través de los distintos desarrollos e impactos que han tenido sus teorías. Hobbes (1558-1679), declaró que el estado natural de los hombres es la maldad por eso es necesario que exista un estado que lo regule – un Leviatán- que evita que la sociedad permanezca en una condición permanente guerra y anarquía total. Freud, comparte la idea de Hobbes en el sentido que el ser humano es agresivo por naturaleza; tanto uno como el otro declaran que el hombre es lobo del hombre, y afirma: “el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que solo osará defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad”. (Freud, 1986, p. 3.046); solo que para el padre del psicoanálisis los impulsos de maldad de unos contra los otros, es controlada por dispositivos culturales a través de normas, castigos y prohibiciones morales que en el fondo producen en los humanos un malestar porque sienten que sus necesidades y deseos más básicos son reprimidos.

Existen también autoridades que incluso han sido premio nobel y que trasladaron sus hallazgos sobre ciertas especies de animales al comportamiento de los humanos concluyendo su origen asesino; es el caso de Konrad Lorenz, uno de los fundadores de la ciencia moderna de la conducta animal, quien afirmó tener pruebas fehacientes que ciertos grupos humanos usaron las armas no solo para cazar sino también para matar a sus semejantes. Ideas afines a profesores e investigadores prestigiosos como Raymond Dart y Robert Ardrey. En razón a esos desarrollos “no es sorprendente que muchos acepten como verdad la afirmación de que la violencia constituya una cualidad humana, y que el hombre mata a sus congéneres debido a la herencia recibida de ancestros homicidas” (Montagu, 1990, p. 30).

La segunda vía, en la que el mismo se inscribe y que argumenta con los más importantes descubrimientos científicos sobre la evolución humana que en su momento contaba, es aquella tesis que defiende un origen natural más cooperativo que agresivo de los seres humanos, entre otras, por las siguientes razones: las evidencias más profundas muestran que ha existido en la especie humana un hilo de cooperación y ayuda mutua que la llevó a estados evolutivos cada vez de más conciencia; la tesis del hombre asesino por naturaleza se hubiera sostenido en sus comportamientos, hubiera desaparecido; gracias al desarrollo cerebral fue posible no ser exterminando por otras especies y para afrontar los cambios bruscos de temperatura que implicó planear y acordar acciones que solo son posibles si hay cooperación; igualmente la organización de la familia, el clan o grupos para crear proyectos y perfeccionar sus herramientas para transformar su medio.

Y así como todas esas prácticas fueron aprendidas en periodos largos y complejos de tiempo, también la maldad y la violencia a pequeña, mediana y gran escala fue aprendida culturalmente; y en esa medida “ningún ser humano ha nacido nunca con impulsos agresivos u hostiles y ninguno se hace agresivo u hostil sin aprenderlo” (Montagu, 1990, p. 253).

Sánchez (2020), ubica el debate de la agresividad a partir de cómo ha sido abordado desde la psicología y sociología, colocando como base el hecho de que comporta la intencionalidad que genera multiplicidad de violencias. En ese orden de ideas, desde la psicología describe el trastorno antisocial, que directa o indirectamente genera niveles de violencia que se manifiestan en la familia el sistema educativo y en las relaciones sociales del entorno, que puede tener sus raíces en el ajuste emocional heredado, pero también del contexto en que van creciendo los individuos, que se va expandiendo como una onda; es decir, la violencia que se puede producir por factores psicológicos no es un tema solo individual. “Hay pruebas que ponen de manifiesto que estos trastornos tienen su expresión en unos indicadores en la infancia que anuncian los problemas que aparecerán más tarde” (Sánchez, 2020, p. 430).

Mientras que desde la sociología la base se encuentra precisamente en los hechos sociales que son determinantes para que los grupos de interés se organicen o simplemente se movilicen para generar distintas formas de agresión que van desde el abandono por un desastre natural, hasta la defensa de intereses individuales y/o grupales en no pocas ocasiones motivadas por ideologías.

Para otros expertos, la agresividad que deriva en violencia también está asociada a ciertas identidades colectivas que se construyen culturalmente, motivada por intereses, que constituyen y hacen parte de una estructura planeada o como respuesta a distintas formas de agresión, como empobrecimiento, abandono o ataques deliberados. De esa manera, “cada persona pertenece a múltiples «nosotros» con lealtades contrapuestas en su respuesta a los desafíos de los diferentes intereses que emergen de los múltiples «ellos» con los que se confronta” (Moñivas, 2022, p. 142) y que determinan amigos y enemigos en las dinámicas sociales que se tejen.

Vale la pena, por último, no perder de vista los análisis actuales que se hacen desde la perspectiva cultural, “los cuales se enfocan en los ritos, costumbres, subculturas y organizaciones que se estructuran con base en determinados códigos para el uso legítimo o ilegítimo de la violencia” (González, 2021, p. 313). Aquí es importante tener en cuenta cuáles son las causas que provocan distintos niveles de agresión, los tiempos, lugares y todas las luchas de fuerza que provocan en medio de los imaginarios sobre lo legal e ilegal que se expande como una mano invisible en toda una suerte de micropoderes y macropoderes que se producen al interior de los grupos, organizaciones y los mismos estados que originan una serie de contradicciones, incertidumbres y complejidades que no permiten que la población disfrute de ambientes de paz más estables en el tiempo.

Pero las consideraciones anteriores, no son solo meras descripciones o constataciones, sino que a partir de esos desarrollos en torno a mitos, relatos y teorías construidas a lo largo del tiempo se han configurado determinadas relaciones con arreglo a dispositivos de poder que devienen en distintas expresiones de conflictos, guerras o agresiones, pero también a procesos de lucha por una convivencia pacífica en los grupos humanos donde se respeta la paz como un derecho universal.

Frente a los discursos hegemónicos de la guerra, que justifican las distintas violencias hacia los grupos más vulnerables, las historias del perdón, cooperación y reconstrucción, se teje una narrativa que desafía la lógica de la guerra y la agresión, promoviendo un ambiente de reconciliación y convivencia. Esa ha sido una de las luchas más destacada en los países que históricamente han vivido conflictos armados y violencias letales y en donde la cultura de paz se vuelve un reto permanente.

1.1.2. Cultura de paz: un reto permanente

Aunque hay un alto volumen de acepciones sobre el término de “cultura”, para el propósito de este artículo asociado a las pedagogías de la paz y la superación de las distintas violencias, el enfoque que se defina de la cultura es determinante, porque no se trata de describir solo la semántica del término, sino de precisar aquellos aspectos que permiten configurar acciones transformadoras en contextos culturales diversos. En ese orden de ideas, no es suficiente afirmar que simplemente es el conjunto de creencias, mitos, costumbres y normas que comparte una determinada comunidad.

Algunos autores como Geertz (1998), han llegado a afirmar que es uno de los conceptos más difíciles de definir por la cantidad de factores complejos que comporta; él mismo encuentra, al menos más de diez acepciones. La cultura la presenta como un entramado o tejido de conversaciones que se establecen dentro de una comunidad en la que se hace común una determinada manera de comportarse frente al mundo, caracterizando la manera de pensar y de actuar. Esta forma particular de relacionarse, comunicarse e interactuar con los otros, permite adquirir la propia identidad, desde la cual se le asignan sentidos a las experiencias sociales.

Ubicado en esa perspectiva, Maturana (2018), considera que la cultura es una red de conversaciones que establece una comunidad determinada dentro de las cuales se coordinan acciones haciendo uso del lenguaje, no sólo como mediación del proceso de comunicación, sino como constitutivo de la condición humana, en tanto el lenguaje es acción porque tiene poder y no solo información que circula. Para el autor el concepto también debe considerar las emociones y los estados de ánimo en la medida en que son definitivos para lograr cambios en las configuraciones sociales, pues aquel mito de que es la razón quien dirige las acciones humanas, no es tan cierto, por cuanto los estudios sobre el cerebro demuestran el papel que juega esta dimensión emocional en los comportamientos humanos; y si se trata de la construcción de una cultura de paz, resulta altamente significativo y evidentemente está articulado a la cultura de paz. Y es que:

La civilización está sólidamente anclada en los afectos. Nada de lo que ha ocurrido en la historia de la humanidad podría ser explicado si no existiera el asombro ante la belleza, la compasión ante el dolor, o la rabia ante la injusticia. El intelecto con sus razones viene después. Mas que animales racionales somos emocionales. (García 2023, p. 46).

2. Metodología

El autor de este artículo sitúa, ante todo, el lugar que ocupa la perspectiva epistemológica en el cual se inscribe y que se expresa en el constructivismo, el cual declara que el conocimiento es una construcción social que está sujeta a procesos de interpretación de quienes observan realidades, leen lo que otros han escrito o vivido y las reescriben desde un lugar de enunciación a través de documentos de alto impacto.

En este orden de ideas, no se pretende encontrar “verdades” absolutas, sino, hacer inferencias sobre lo que los autores y/o escuelas de pensamiento perciben, construyen, delinean y tejen de acuerdo con su experiencia familiar, académica, científica y social en procesos de subjetivación, en este caso asociada a las pedagogías de paz. De la perspectiva anterior deriva, entonces, un enfoque cualitativo que permite comprender fenómenos complejos como la agresividad humana y la reconciliación en el contexto de pedagogías para la paz.

La técnica que se usó fue el análisis documental, el cual consiste en “una técnica que tiene como objetivo localizar, procesar y almacenar información en documentos, como primera etapa, para su posterior presentación, bajo las características de ser sistemática, coherente y argumentada, en un nuevo documento, como segunda etapa” (Martínez-Corona, 2023, p. 69). Se realizó una consulta en bases de datos especializadas, como ProQuest, Eric, Google académico, Peace Research Abstracts y JSTOR, para identificar artículos y libros relacionados, a partir de términos como “paz”, “pedagogía”, “cultura de paz”, “educación” y “agresividad”. Se tuvieron en cuenta solo artículos en español y se excluyeron escritos que no estén directamente relacionados con educación y paz. Se analizaron distintas posturas. El parámetro de búsqueda fue entre 2003 y 2023 enfocado en Colombia, como caso sui generis.

Hubo integración de las categorías en una narrativa coherente que explicara las relaciones entre los diferentes aspectos de la agresividad, la paz y la reconciliación. La metodología utilizada en el estudio “Pedagogías para la paz: entre la urdimbre de la agresividad humana y la utopía de la reconciliación” fue integral y rigurosa, combinando diversas técnicas cualitativas para obtener una comprensión profunda y multidimensional de las experiencias y prácticas relacionadas con la paz y la agresividad. Este enfoque permitió captar la complejidad del tema y ofrecer una perspectiva rica y matizada sobre las pedagogías para la paz.

Las búsquedas específicas que se realizaron se describen de la siguiente manera: Fuentes consultadas: Libros, artículos y tesis de posgrado en bases de datos y sitios web. Palabras clave: Términos o frases específicas relacionadas con el tema utilizadas en motores de búsqueda. Fechas de búsqueda: Período durante el cual se realizaron la búsqueda fue entre 2003 y 2023. Resultados obtenidos: Se organizaron en una matriz los más relevantes o significativos.

3. Resultados

Usualmente existe un principio general en la pedagogía que plantea una relación intrínseca entre educación, sociedad y cultura, aspecto que comparten todos los documentos consultados en lo que se refiere a los enfoques pedagógicos en clave de construcción de paz. Ahora bien, indistintamente de lo que algunos llaman educación para la paz (Congote, 2003) y otros, pedagogías para la paz (Amézquita y Trimiño, 2020), hay acuerdo en que existen dos grandes campos de aplicabilidad que necesariamente se afectan: la forma como está organizado el sistema educativo desde su visión, misión y objetivos de formación de los ciudadanos; y por otra parte procesos culturales. En el primero se hablaría de una formación para la paz, mientras que, en el segundo de una cultura de paz, que siempre en distintos momentos terminan encontrándose, en tanto el sistema educativo formal es una de las fuentes de la formación ciudadana en general.

Dicho lo anterior, los enfoques pedagógicos encontrados han hecho abordajes centrados en la cultura y el pragmatismo (Congote, 2003), dirigida principalmente a lograr cambios culturales que se han heredado desde el paradigma de la cultura patriarcal en occidente y toda su carga simbólica; de esa manera se trata de:

Transformar, por ejemplo, el imaginario patriarcal; sustituir el poder por la autoridad reemplazando la práctica del “poder sobre” por el concepto de “poder de” o “empoderar” que supone capacitación, autonomía y voluntad; y formar una ciudadanía dispuesta a abordar responsablemente los cambios estructurales. (Congote, 2003, p. 59).

A partir de acciones concretas expresadas en experiencias pragmáticas exitosas que constituyen ejemplos que puedan ser orientadores, que van más allá de los meramente discursivo.

Otra perspectiva sitúa lo pedagógico principalmente asociado a la formación para la convivencia pacífica, además de las otras tareas que le son propias a los sistemas educativo, esto en razón el volumen de estudios que se han realizado en Latinoamérica que dan cuenta de los altos niveles de violencia, entre los cuales el país que más se destaca es precisamente Colombia. La ruta que han adoptado quienes proponen esta perspectiva, no es solo la investigación que produce unas narrativas que derivan en tendencias, contextos, causas y consecuencias de los conflictos sociales que afectan la convivencia, sino también propuestas de acciones, como el programa “aulas en Paz”, el cual está más “orientado al desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad” (Chaux, 2007, p. 37).

Y es que, de acuerdo con esta mirada, además de la función que le es intrínseca a la educación referida a la preparación de los futuros profesionales, hay una tarea fundamental que consiste en preparar al mismo tiempo a los individuos para que enfrenten de otra manera las situaciones que afectan la paz en la vida cotidiana, de manera que claramente el enfoque pedagógico está situado en formar competencias para acciones concretas que redunden en construcción de paz en las rutinas que las personas construyen con los demás dentro de lo que Berger y Luckmann (2010) denominan “socialización primaria y secundaria”, no referida la educación formal necesariamente, sino a los procesos que indistintamente se van construyendo en las etapas de la vida, incluyendo la del sistema educativo.

En la arena del debate hay otras apuestas interesantes que también emergieron en los documentos y son aquellas que han encontrado una serie de contradicciones muy frecuentes cuando se trata de analizar estos temas asociados a la paz, entre los discursos las normas, leyes, decretos y la implementación de los mismos, que no solo vienen generando poca efectividad, sino que las mismas prácticas educativas se fundamentan en enfoques curriculares poco flexibles que alimentan paradigmas de una formación instructiva que transmite una serie de temas sobre la paz sin contexto y acciones concretas de procesos creativos de formación para construir cultura de paz que redunde en contextos más amplios; es decir, la frecuencia en algunos momentos de convertir la cultura de paz en una “clase de paz”, o en la celebración de momentos puntuales que entraron a ser parte de las rutinas escolares.

La Educación para la Paz es mucho más que la conmemoración de días mundiales, izadas de bandera alusivas y elaboración de carteleras con palomas blancas; debe constituirse como una dimensión global que impacte todo el currículo proyectándose a ser parte integradora e íntegra de todo el sistema educativo. (Villamil, 2013, p. 32).

Otros apuntan a considerar que cualquier enfoque de currículo tiene que salir de las aulas y extenderse a la cotidianidad; de alguna manera curricularizar la vida, y enfocarse también en aquellas etapas donde las personas toman decisiones y en alguna medida delinean el futuro a partir del presente. De esa manera “la actualización de conocimientos mediante la educación y el aprendizaje es fundamental, para lograr la paz, especialmente, cuando dicha educación forma a la ciudadanía, pues a partir de los ciudadanos y de su compromiso se construye la paz” (Gualy, 2014, p. 69). En esa línea de argumentación, la misma autora reclama la necesidad de formar no solo para la paz sino en paz; es decir, se refiere a la importancia de generar el clima escolar adecuado que hace parte de lo que considera como currículo oculto.

Esta posición refuerza, la idea ya expuesta por otros autores, según la cual el enfoque pedagógico de formación para la paz comporta no solo un discurso, sino acciones que se desprenden de las mismas dinámicas que se desarrollan en el aula creadas por parte del profesor, lo que implica también climas de confianza entre todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la forma cómo se concibe la flexibilidad curricular implica la paz como eje que transversaliza toda la formación ciudadana y se alinea con propuestas destacadas anteriormente, como los programas de “Aulas en Paz”.

Es importante destacar la tesis que algunos autores han sostenido en los documentos consultados, y es aquella que plantea que, si bien la educación para la paz se ha alimentado de las distintas corrientes pedagógicas, y en especial de aquellas asociadas a la pedagogía crítica en sus distintas vertientes (Freire, Giroux, McLaren, Kemmis), ésta no constituye ningún tipo de movimiento o escuela como tal, sino que hace parte del proceso de toma de conciencia de establecer un vínculo indisoluble entre educación y construcción de paz a partir de pedagogías que se volvieron mediaciones fundamentales para lograr cambios culturales tanto al interior de las instituciones que forman a los ciudadanos, como en la sociedad civil que experimenta multiplicidad de violencias históricas.

En esa perspectiva las pedagogías tradicionales dan paso a pedagogías alternativas y “su desarrollo se encuentra tanto adentro como afuera de los centros escolares, por medio de la educación no formal, y constituye un modelo de organización y gestión pedagógica” (Gómez-Arévalo, 2014, pp. 267-268). Según estas consideraciones, el enfoque pedagógico constituye un discurso organizado que se traduce en acciones concretas y que expresa una plataforma educativa consistente.

En esta puesta en escena que se viene realizando de los distintos documentos consultados se resalta también el tratamiento que se hace a la historia, cuando se trata de formar para la construcción de paz. La historia constituye el nicho natural de la educación para la paz, no solo porque a través de la Ley 1732 de 2014 se haya convertido en política pública asociada especialmente al sistema educativo colombiano, sino porque contempla una vía más expedita que surge de la conciencia, el dolor y la tragedia de las comunidades que han vivido en carne propia durante varias generaciones violencias recicladas que como una espiral que parece de nunca acabar. En ese orden de ideas, dada la importancia y responsabilidad que sigue teniendo el sistema educativo, el grueso de los documentos consultados coinciden en que es necesario cambiar el paradigma tradicional sobre el cual se ha montado la enseñanza de la historia.

Aunque puede haber variantes, en general hay dos visiones sobre la historia: las llamadas historias oficiales que se han construido desde los centros de poder y que se caracterizan entre otras cosas, por una concepción lineal, evolutiva y progresista enmarcada en periodos que, al transitar, supuestamente logran un progreso, no importan los sacrificios que implique. En esta perspectiva, la historia de los vencedores es la que prima, y no solo aquellos “héroes” de la guerra, conquista o colonización de los pueblos, sino los científicos, académicos o políticos se destacan en los registros. Esta perspectiva es la que tradicionalmente se ha impartido en los currículos de las instituciones educativas y por extensión se ha transmitido en la cultura a través de dispositivos estratégicos de poder.

El otro enfoque de la historia se encuentra situada en lo que Maldonado (2018) llama mirada compleja, que se caracteriza porque no necesariamente es lineal. “La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino otro, lleno del tiempo del ahora” (Walter, 2008, p. 112).

En ese marco anteriormente expuesto, los abordajes sobre la historia desde los distintos campos del saber y a partir del desarrollo de un pensamiento crítico, intentan comprenderla como un campo de distintas luchas de fuerza, con diversos planos, paradojas, complejidades y contradicciones, pero vista siempre desde las víctimas y con la responsabilidad social que implica su estudio. Otro aspecto de alta relevancia son las relaciones de poder que se construyen en condiciones asimétricas entre unos grupos y otros dentro de lo cual se disputa qué olvidar, que no olvidar y cuáles son los relatos que explican mejor las verdades históricas (Romero y Camargo 2015).

En este sentido, la articulación inevitable de la historia ocurre en relación con el conflicto y eso es fundamental para conocer cuáles han sido los orígenes que han generado una recurrencia de guerras ocasionadas por múltiples factores y cómo el estado ha sido participe por acción u omisión de estas dinámicas a lo largo de décadas. Esta práctica de enseñanza implica que el docente se posicione como sujeto político e investigador para que conozca los distintos relatos de la historia, los analice y cree pedagogías alternativas que le permitan trabajar con sus estudiantes y comunidades a las que pertenece; de esa manera “es una pelea por el conocimiento y el profesionalismo docente de enseñar la Historia de nuestro país, con el objetivo de incentivar a que los estudiantes accedan a una educación completa y justa que les hable de la verdad” (Murillo, 2022, p. 13).

Otro hallazgo importante para resaltar es que la mayoría de los autores consultados coinciden en plantear que “la revolución del estudio de las emociones y la inteligencia emocional de los últimos treinta años está alcanzando poco a poco a la propia sociedad modificando a la visión que tenemos sobre nuestras vidas y nuestro entorno” (Fernández-Berrocal, 2023, p. 45), y, por extensión tiene unas implicaciones de suma importancia para los procesos de formación que se ofrece en los sistemas educativos y, en especial para la implementación de pedagogías para la paz.

En ese marco de consideración, aunque en las dos primeras décadas del siglo XXI, los documentos referidos a la construcción de paz consultados les han otorgado una importancia a las emociones, aun no tienen el lugar que deberían tener en los procesos de construcción de paz, sobre todo pensando en el poder que revisten para lograr cambios. No obstante, en la literatura consultada se pudo encontrar un aporte desde la categoría Emoción y conflicto, que, para el caso colombiano, aunque hay algunos avances, aún su desarrollo es desértico por la forma como está diseñado el sistema educativo, aunque hay experiencias interesantes en educación no formal, desde una perspectiva de pedagogía social.

Los autores ponen de relieve la importancia de formar en el campo emocional para que los involucrados en los distintos conflictos aprendan a conocer sus emociones y las de los demás para entrar en un diálogo que permita el despojarse de prejuicios y abrirse a procesos de reflexión conjunta que lleve a acuerdos para generar unas nuevas relaciones. En la asimetría que existe, por ejemplo, entre profesores y estudiantes, o en otro tipo de interacciones humanas en las cuales haya dispositivos de poder, tal como lo afirman algunos autores: “Dado que la emoción y el conflicto hacen parte de la existencia humana, la educación emocional para la paz requiere el involucramiento consciente de todos los actores de la escuela, en especial –pero no de manera exclusiva– de aquellos que desempeñan roles de poder o autoridad ante los estudiantes” (Alzate Henao et al. 2021, p. 260).

Para el caso de las consecuencias que producen los conflictos armados, Colombia comparten experiencias internacionales que han implementado sistemas para sensibilizar que también se llaman terapias para la paz o en ocasiones toma de conciencia crítica en los cuales las emociones cumplen un papel fundamental, por ello, “son importantes las metodologías que se centran en la reparación de las afectaciones inmateriales del conflicto armado, es decir, las de tipo emocional. El gran desafío actual de Colombia, en cuanto a la reparación de las víctimas, es el reconocimiento de las heridas emocionales. Su sanación resulta esencial a la hora de pensar y construir la no repetición de la violencia” (Peltier-Bonneau y Szwarcberg, 2019, p. 226).

4. Discusión

Los hallazgos descritos generan un escenario de discusión donde aparece el vínculo entre ética y aprendizaje para determinar si los procesos de autonomía de los estudiantes universitarios en sus dinámicas de formación académica tendientes a la formación en y para la paz, están influidos por un comportamiento de tipo ético que lleve a un compromiso real; es decir, se ponen en escena las tensiones entre el deber y la motivación (gratificación) en el ejercicio de la responsabilidad social.

Una característica de las universidades del siglo XXI es que, si bien, son lugares donde transita enormes cantidades de conocimiento diverso, igualmente son escenarios multiculturales donde se construye convivencia desde la diferencia. En ese sentido la actitud y el desarrollo de autonomía frente a los aprendizajes académicos, crean puentes inevitables con la convivencia, la investigación y en general todos aquellos campos de fuerza complejos que siempre tienen de base lo ético, desde un carácter invitante (Maturana, 2010), y de sentido de la vida (Echeverría, 2017). Por otro lado, la articulación entre ética y autonomía implica una gran responsabilidad frente a los aprendizajes; es decir, al saber, por cuanto “tomar una decisión exige conocer las opciones de una situación en un despliegue de causas y de consecuencias para cada una de las opciones; no se es independiente porque uno se abstraiga del mundo sino porque se lo conoce” (Álvarez, 2012, p. 127).

Los estudiantes de las distintas instituciones educativas, situados en contextos diversos y complejos, mantienen en su reserva como sujetos diversidad de comportamientos en su vida académica cotidiana que son el reflejo de teorías invisibles que portan en sus imaginarios. En sus espacios de socialización crean campos de fuerza entre la institucionalidad, los profesores, el currículo, la normatividad y los modelos de evaluación, como parte de la vida cotidiana.

En ese sentido, como seres humanos, pertenecientes a un país, como Colombia, con una fuerte tradición de distintos conflictos de alta intensidad, también manifiestan contradicciones y paradojas que se sumergen entre los deberes que están llamados a cumplir y los derechos que les pertenecen como sujetos sociales y políticos. De esa manera muchas veces reproducen distintos tipos de violencias que afectan la convivencia y poco a poco van impactando las prácticas sociales negativamente, ya sea porque provienen de los territorios cargados de violencia que han afectado a sus familias o porque en sus dinámicas de vida familiar llegan contagiados de violencia a las instituciones.

Lo anterior lleva al debate sobre la necesidad de formar en valores para la paz, que aparece como un aspecto recurrente que se articula prácticamente como un aspecto intrínseco *sine qua non* es posible el análisis sobre las distintas expresiones asociadas a la formación sobre cultura de paz; es decir, el componente ético constituye una estructura fundamental como quiera que hace parte también de las discusiones y exigencias globales en términos de lo que está llamada a hacer la especie humana para enfrentar los grandes problemas que enfrenta hoy el país.

La literatura consultada coincide en colocar la formación en valores para la paz como uno de los pilares básicos para lograr transformaciones que pasan por los procesos de socialización que se construyen en la familia, la vida en pareja, el barrio, el trabajo, las instituciones políticas y educativas como parte del proceso de formación en cultura política, dado que, independientemente del rol que cumplan los individuos, ante todo son sujetos y ciudadanos con derechos y responsabilidades. Como las violencias presentan varios rostros en Colombia “estos aprendizajes se transmiten con el propósito de construir un mundo basado en los valores de paz que nos dirige hacia el fin de la “espiral de la violencia” y al principio de la “espiral de la paz” (París-Albert, 2003, p. 316), en el entendido que dichos aprendizajes se generan, tanto en escenarios formales como informales.

Para el caso de la promoción de valores para la paz a través de las instituciones educativas de niveles de formación básica y media, algunos autores plantean que es necesario reevaluar las estrategias de enseñanza, dado que en la mayoría de ellas:

Se busca promover la convivencia a través de la enseñanza de conocimientos o de valores. Estos enfoques tienen limitaciones debido a que ni la enseñanza de conocimientos -como los derechos o los símbolos patrios-, ni la transmisión de valores -como la honestidad o el respeto a través de charlas, carteleras, canciones, fábulas y premios-, parecen traducirse en acciones a favor de la convivencia. (Chaux, 2007, p. 37)

Por otro lado, si bien el decreto 1038 de 2015 reglamenta la implementación de la cátedra de paz en Colombia, haciendo especial énfasis en la vivencia de valores ciudadanos y la enseñanza de la historia del conflicto para conocer sus orígenes, no es ni ha sido suficiente para contribuir a la construcción de una paz que dure en el tiempo, precisamente porque se realiza a través del paradigma tradicional de educación que tiende a ser más transmisionista en la mayoría de los centros educativos. En ese sentido, se encontró que otros autores afirma que “la cátedra no puede convertirse solo en la enseñanza de la historia del conflicto armado, exponiendo casos emblemáticos, no debe caer en la enseñanza de valores a partir de la reproducción enciclopédica de definiciones” (Villada y Estrada, 2018, p. 60).

Y si se trata de aprovechar algunas asignaturas más asociadas al tema “el alcance de la formación ciudadana para la paz desde la asignatura de ética y valores va mucho más allá de lo formal, se trata de vivir en la cotidianidad de las interacciones sociales que ocurren en el sistema educativo los valores democráticos (Zuluaga, 2018), que inciden de diversas maneras en la construcción de una cultura de paz; y aunque hay que tener en cuenta que los espacios formales de educación son apenas un componente de todo el sistema social, cultural y político con el que las personas interactúan en la vida cotidiana, y por lo tanto no se agotan en dichos lugares, es necesario “crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de valores que la caracterizan” (Arévalo, 2015, p. 37), desde un enfoque de formación de lo social y cambio cultural para aprender a convivir en paz en cualquier espacio de socialización.

5. Conclusiones

La conclusión del estudio enfatiza la importancia de desarrollar estrategias educativas que no solo abordan la violencia y la agresión como problemas a resolver, sino que también fomenten activamente valores y prácticas de reconciliación y convivencia pacífica, tal como lo recogen algunos documentos consultados, ya analizados a largo de este escrito a partir de experiencias exitosas in situ. En este marco, se sugiere que las pedagogías para la paz deben integrar enfoques interdisciplinarios que incluyan aspectos psicológicos, sociales y culturales de la agresividad humana.

Además, deben ser flexibles y adaptables a los contextos específicos en los que se aplican, reconociendo las diferencias y necesidades particulares de cada comunidad en su propio territorio. La literatura consultada también subraya la necesidad de una colaboración estrecha entre educadores, estudiantes, familias y las comunidades en los territorios para reconstruir el tejido social. La reconciliación no debe verse solo como una utopía, sino como un objetivo realista que puede lograrse mediante esfuerzos continuos y sostenidos en educación, diálogo y práctica comunitaria.

Para Colombia constituye un reto, pues los índices de violencia por el conflicto armado en cada gobierno han venido en ascenso con Santos 2014-2018 las disidencias de FARC operaban en 56 municipios; con Duque 2018-2022, operaban en 123 municipios y ahora con Petro 2022 a hoy 2024 operan en 160 (Ávila, 2024); e igualmente de forma paralela las estadísticas de la violencia letal no asociada al conflicto armado han crecido exponencialmente (Delfos, 2024). En ese orden de ideas, las pedagogías para la paz son un desafío permanente en donde todos los pedagogos, académicos y científicos tienen responsabilidad.

En ese orden de ideas, es preciso concluir finalmente que los objetivos propuestos inicialmente en este artículo se cumplieron en dos sentidos. Primero se logró ofrecer las bases sobre las cuales se han construido muchos de los comportamientos de los seres humanos en la cultura occidental. Estos comportamientos se fundamentan en discursos hegemónicos consuetudinarios que fomentan la configuración de relaciones patriarcales. A partir de este análisis, se ha evidenciado cómo dichas relaciones derivan en distintos tipos de violencias, proporcionando una comprensión profunda y crítica de las dinámicas subyacentes en la sociedad.

Además, se ha logrado un análisis crítico más amplio del ser humano, al desentrañar los mecanismos culturales y sociales que perpetúan estas estructuras de poder y que se imponen de manera camuflada a través de creencias, mitos y teorías. Esto no solo está en relación con la raíz de muchas conductas y actitudes, sino que también invita a la reflexión sobre cómo se puede reconfigurar las interacciones y estructuras sociales para promover la equidad y reducir la violencia en todas sus formas.

Y, en segundo lugar, se propuso realizar un análisis crítico de la producción científica documental que se ha construido en dos décadas del devenir en la historia de Colombia asociada a pedagogías para la paz, educación para la paz y cultura de paz que haya sido producto de reflexiones, debates, teorías y prácticas sociales in situ.

El análisis revela cómo el alto volumen de producción documental en 20 años ha contribuido significativamente al entendimiento y la promoción de la paz en el contexto colombiano, ofreciendo valiosas lecciones y perspectivas para la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Al examinar críticamente estas contribuciones, se ha puesto en relieve tanto los logros como los desafíos persistentes en el camino hacia una cultura de paz, subrayando la importancia de la educación y la reflexión crítica en este proceso transformador.

6. Referencias

- Álvarez, H. M. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132.
<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/880>
- Álvaro, D. (2022). Derrida y la deconstrucción de la metafísica marxista. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 27(3), 133-151.
<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v27i3.13611>
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Á. D. P. y Ocampo-Flórez, E. (2021). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
<https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Amézquita Aguirre, L. y Trimiño Velásquez, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Arévalo, A. P. G. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 17-62.
<https://www.redalyc.org/journal/270/27035790002/html/>
- Ávila, A. (2022). *El Mapa criminal en Colombia*. Editorial Aguilar.
- Benjamín, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. UNAM
- Berger, P. L., Luckmann, T. y Zuleta, S. (2010). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.
- Boff, L. (2022). *El doloroso parto de la madre tierra*. Trota.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida* (Vol. 2). Anagrama.
- Chaux, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 38-61. www.ried-ijed.org
- Comte, A. (1984). *Curso de filosofía positiva: lecciones 1 y 2*. FCE.
- Congote, L. F. M. y Contreras, J. L. R. (2003). *Hacia una educación para la paz: estado del arte*. Acodesi.
- Delfos Centro de Análisis de Datos UEC. (2024). *Homicidios en Colombia 20023-2023*.
<https://www.uexternado.edu.co/delfos-centro-analisis-datos/>
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton Books.
- Freud, S. (1986). *El malestar en la cultura*. Levosas Editora.

- García Villegas, M. (2023). *El país de las emociones tristes. Una explicación de los pesares de Colombia desde las emociones, las furias y los odios*. Ariel.
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez-Arévalo, A. P. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- González, M. E. N. (2021). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 305-324. <https://orcid.org/0000-0002-7045-1400>
- Gualy, L. F. (2014). Construcción de cultura de paz en América Latina desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2014(65), 51-84. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2014/iss65/4>
- Hobbes, T. (1992). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.
- Lorenz, K. (1998). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo XXI.
- Maldonado, C. (2018). *Política + tiempo = Biopolítica, Complejizar la política*. Editorial Desde Abajo.
- Martínez-Corona, J. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1).
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- Maturana, H. (2018). *La revolución reflexiva*. Paidós.
- Moñivas, J. R. (2022). La sociedad a medias. Hacia una definición de los rasgos de la socialidad humana. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 1(1), 133-150. <https://centracs.es/revista/index>
- Montagu, A. (1990). *La naturaleza de la agresividad humana*. Ariel.
- Murillo Morales, A. M. (2022). *Historia Reciente de Colombia para la construcción de Ciudadanía memorial. Un acercamiento a la construcción de la memoria Histórica del municipio de Neira* [Tesis de grado]. Universidad de Caldas.
- París-Albert, S. (2003). La Conflictología: un aprendizaje positivo de los conflictos. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 33.
- Peltier-Bonneau, L. y Szwarcberg, M. (2019). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto armado para la reconciliación en Colombia. *Desafíos*, 31(2), 197-229.
- Rivera, É. (2023). Fenomenología para la subversión de la razón moderna patriarcal, colonial y antropocéntrica. *Debate Feminista*, 65. <https://n9.cl/ttr5g>

- Romero, M. y Camargo, D. (2015). *La enseñanza de los pasados presentes: El caso de la Cátedra de la paz en Colombia (Ley 1732 de 2014)*. En II Simposio Internacional de Formación de Educadores. Hal Open Science, pp. 1-16. <https://shs.hal.science/halshs-01563636>
- Sánchez, M. A. F. M. (2020). La agresividad humana y sus interpretaciones. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 20, 427-441.
- Smith, A. (2024). *La riqueza de las naciones*. Pavón Vasconcelos Ediciones.
- Villada, M. I. y Estrada, J. C. (2018). Aportes para pensar la cátedra de la paz desde las resistencias y proyectos de paz de los grupos étnicos en Colombia. *Revista Ratio Juris*, 13(26), 43-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=19557>
- Villamil, M. (2013). Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40.
- Zuluaga, P. (s.f.). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Pazando*, 11(2), 61-71. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Software:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Validación:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Análisis formal:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Curación de datos:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Redacción-Preparación del borrador original:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Redacción-Re- visión y Edición:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Visualización:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Supervisión:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Administración de proyectos:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Burgos Acosta, Juan José; Rodríguez Acosta, Edna Virginia; Barahona Rojas, Ana Yadira; Juliao Vargas, Clara Stella.

Financiación y Agradecimientos: Este artículo se deriva de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca que termina en el año 2024 y que lleva por nombre “Cátedra virtual de Cultura de Paz, una propuesta transversal a la formación integral, en el ámbito académico universitario, en el marco de las recomendaciones del informe final de la comisión de la verdad”. Un especial agradecimiento a la Institución por apoyar los procesos de investigación y generar índices de cohesión entre grupos de investigación, tanto internos como externos.

AUTOR/ES:**Juan José Burgos Acosta**

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

Juan José Burgos Acosta, tiene un posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad; es Doctor en Educación, Magister en Educación y Magister Estudios Políticos; es investigador categorizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia; con larga experiencia como profesor en educación superior y ha realizado publicación de libros, capítulos de libros y artículos en distintas revistas especializadas.

juanj.burgos@unicolmayor.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6066-0903>

Edna Virginia Rodríguez Acosta

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

Edna Virginia Rodríguez Acosta, es Magister en Planeación Socioeconómica, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Facultad de Ciencias Sociales. Experiencia como docente e investigadora con publicaciones de libros y revistas

evrodriguez@unicolmayor.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2787-7921>

Ana Yadira Barahona Rojas

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

Ana Yadira Barahona Rojas, es Magister en Familia, Educación y Desarrollo. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Facultad de Ciencias Sociales. Experiencia como docente e investigadora con publicaciones de libros y revistas

aybarahona@unicolmayor.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9722-5403>

Clara Stella Juliao Vargas

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia.

Clara Stella Juliao Vargas, es Doctora en Paz, Conflictos y Democracia, Corporación universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Facultad de Ciencias humanas y Sociales. Amplia experiencia como docente e investigadora con publicaciones de libros y revistas

csjuliao@uniminuto.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7103-174X>