



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura Cali

Duque-Vargas, Neil-Humberto
Educación para una cultura de paz en el orden mundial posguerra fría
Revista Guillermo de Ockham, vol. 19, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 277-292
Universidad de San Buenaventura Cali

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.4086>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105369038009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación para una cultura de paz en el orden mundial posguerra fría

Education for a Culture of Peace in the Post-Cold War World Order

Neil-Humberto Duque-Vargasⁱ  

ⁱ *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; Universidad de San Buenaventura; Cali; Colombia.*

Correspondencia: Neil-Humberto Duque-Vargas. Correo electrónico: nhduque@usbcali.edu.co

Recibido: 03/05/2019

Revisado: 06/07/2020

Aceptado: 27/05/2021

Investigación. Este artículo surge de la revisión teórica adelantada en el marco de la investigación “Sistematización de la implementación de la Cátedra de la paz en el norte del Valle del Cauca en el 2015”, tesis realizada para optar el título de Magíster en Políticas Públicas.

Citar así: Duque-Vargas, Neil-Humberto. (2021). La educación para una cultura de paz en el orden mundial posguerra fría. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), pp. 277-292.
<https://doi.org/10.21500/22563202.4086>

Copyright: © 2021. Universidad de San Buenaventura, Cali. La Revista Guillermo de Ockham proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Conflicto de intereses. El autor ha declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes están en el artículo. Para mayor información contactar al autor de correspondencia.

Fondos. Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Resumen

Este artículo revisa algunos de los aportes más significativos de la educación para una cultura de paz con posterioridad a la Guerra Fría. En un principio se busca responder al desafío que enfrenta la paz en el marco del proyecto hegemónico patriarcal neoliberal, que ha hecho de la violencia y el temor su fuente de legitimación, y de otra parte, el papel fundamental que tiene la educación en la reconstrucción del tejido social en un escenario de conflicto posbélico y la reconciliación. En ambos casos, asuntos como la afectividad, la solidaridad, el reconocimiento de la diversidad y del conflicto que resulta de ser diferentes, así como la necesidad de replantearse nuestra relación con la naturaleza y el medioambiente en función de un desarrollo sostenible, se proponen como pertinentes y prioritarios en una educación para una cultura de paz.

Palabras clave: cultura de paz, violencia, afectividad, democracia, diversidad, reconciliación, desarrollo sostenible.

Abstract

This article reviews some of the most significant contributions of education to a culture of peace after the Cold War. It initially aims to address the challenge faced by peace within the framework of the neoliberal, patriarchal hegemonic project that has made violence and fear its source of legitimation and, on the other hand, the essential role that education plays in the reconstruction of the social fabric in a postwar conflict-and-reconciliation setting. In both cases, issues such as affectivity, solidarity, the recognition of diversity and the conflict that results from being different, as well as the need to rethink our relationship with nature and the environment in terms of sustainable development, are put forward as both relevant and priority in education for a culture of peace.

Keywords: culture of peace, violence, affectivity, democracy, diversity, reconciliation, sustainable development.

Introducción

El reconocimiento del conflicto en la vida en relación con los demás, resultado de comprendernos diferentes, constituye el fundamento de una cultura democrática y ciertamente, de una sociedad organizada, dotada de sujetos con capacidad para pensarse en sociedad y acordar, con los otros, la convivencia, sobre la base de su obrar en calidad de sujetos razonables, libres, iguales y solidarios (Rawls, 1995).

De otra parte, en íntima relación con la coyuntura histórica del momento, signada por la tensión sociopolítica que ha emergido en Colombia con ocasión del acuerdo de paz con la guerrilla de las Farc, que se pactó en el 2016 en La Habana (Cuba), cuya implementación, que compromete los próximos tres periodos presidenciales, se debate en medio de un plebiscito llevado a cabo en el mismo año para refrendarlo, con un resultado adverso que implicó una renegociación que no dejó satisfecho a nadie y ha quedado en manos de un gobierno, cuyo partido es el mismo que lideró la campaña contra el acuerdo de paz en el plebiscito y que defiende los intereses de la clase política tradicional, que como lo plantea Pecaú, históricamente se ha beneficiado del conflicto armado, mientras se profundiza la desigualdad social y política, perpetuándose así el estado de cosas que favorecen la reproducción de la violencia socio-política (Pecaú, 2015).

En este orden de ideas, la posibilidad de la superación del conflicto armado en el país representa un desafío para la sociedad del posconflicto y sus instituciones, entre ellas la educación, , dado que se trata de la necesidad de construir una cultura de paz con vocación transformadora donde se hace imperativo recuperar el carácter crítico del pensamiento en la medida en que se constituye en reivindicativo de la vida, la solidaridad y la paz, pues lo que está en juego es un proyecto histórico de construcción de una cultura democrática afín con la diversidad constituyente de nuestra nacionalidad, que poco a poco viene abriéndose campo en medio de una sociedad con fuertes rasgos tradicionales y premodernos, cuyas actitudes y comportamientos ciudadanos son cada vez más proclives a optar por regímenes autoritarios, como lo mencionan Almond y Verba (1992), a propósito de las sociedades aún en proceso de modernización, como la colombiana:

...la cultura cívica y el sistema político abierto son los grandes y problemáticos dones del mundo occidental. La tecnología y la ciencia occidentales han dejado de ser patrimonio único de Occidente y, por todas partes, están destruyendo y transformando sociedades y culturas tradicionales. ¿Podrán difundirse con la misma amplitud el sistema político abierto y la cultura cívica, que constituyen el descubrimiento del hombre para tratar, de una manera humana y razonable, el cambio y la participación sociales? (p. 175).

Así, el reto de la educación en un escenario posbélico heredero de una tensión sociopolítica aún no superada y que, por el contrario, ha radicalizado la polarización ideológica, radica en la construcción de una cultura democrática orientada a la transformación de las relaciones sociales, políticas y culturales entre los colombianos, que posibilite la construcción de una cultura de paz para la convivencia y el desarrollo sostenible.

La educación para una cultura de paz en el marco del sistema de las Naciones Unidas, luego del fin de la Guerra Fría y la configuración de un nuevo orden mundial

La educación para una cultura de paz encuentra, nuevamente, una ocasión propicia en el ámbito internacional, justo un año antes de comenzar la década de los 90's del siglo XX, en un momento histórico que marca una ruptura en la geopolítica mundial a propósito del desmonte del socialismo a partir del programa reformista adelantado por Mijaíl Gorbachov en la, por entonces, Unión Soviética¹ y la caída del muro de Berlín con la posterior reunificación de Alemania. Hechos que, si bien cubren de incertidumbre a gran parte de la humanidad, también representan una gran esperanza, pues la tensión mundial conocida como la Guerra Fría, configurada en el orden bipolar que caracterizó

1. Programa que significó la reestructuración política de la Unión Soviética conocida como la glásnost, que contempló la democratización política y mayores libertades a los medios de comunicación, que elevara la confianza en la institucionalidad, y la perestroika, que significó la liberalización de la economía.



las relaciones internacionales luego de la Segunda Guerra Mundial, se había superado y, en consecuencia, el advenimiento de un nuevo orden mundial en paz parecía posible.

De igual forma, en la misma década de los ochenta se produjo el fin de las dictaduras militares en América Latina y empezando la década de los noventa se completa el proceso de paz en El Salvador, se inicia el de Guatemala y se supera el régimen del *apartheid* en Suráfrica, entre otros acontecimientos de paz que daban pleno sentido a la *Declaración de la paz sobre la mente de los hombres*, que se produjo en la reunión de la Unesco en Yamusukro, Costa de Marfil, el primero de julio de 1989 (Mayor, 2010), en la que el director de este organismo se refirió así a la educación para una cultura de paz: “Forjar una cultura de paz comprende las diferentes facetas de la vida en sociedad, de la vida en un medio ambiente de calidad y de la vida del espíritu, es decir, de las relaciones entre el hombre y el conocimiento”. (p. 10)

Cuando, efectivamente, los nuevos vientos de cambio, como lo cantaba la agrupación Escorpions² al celebrar la caída del muro de Berlín, parecían preludiar un chance para un nuevo humanismo que quizás pudiera significar el cumplimiento de los logros pendientes del proyecto de la modernidad en el eje de la emancipación (Santos, 1998), representados en los valores democráticos de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Por desgracia, el capitalismo neoliberal que simultáneamente se imponía de manera hegemónica en todo el mundo, habría de eclipsar la pretensión de las Naciones Unidas y la Unesco, y más bien lo que efectivamente ha venido ocurriendo desde entonces, es la configuración de una sociedad de mercado que se impone mediante una política sin principios, ajena al interés común, y en la que ha hecho crisis la democracia y con ella la modernidad en su sentido emancipatorio.

No es un asunto menor hacer referencia a que en 1989, cuando suceden diversidad de hechos en torno a la paz mundial, como lo menciona Federico Mayor, ocurre el Consenso de Washington, en el que se definen el conjunto de las medidas económicas neoliberales que habrán de favorecer la mirada mercadocéntrica del desarrollo en los países latinoamericanos, dando así al traste con la posibilidad de avanzar en la democratización social y económica de la región, deuda histórica de los Estados que ha desempeñado el papel de motivador de la violencia política en gran parte de los países de Centro y Suramérica, entre ellos Colombia.

De otra parte, a propósito de la coyuntura histórica que representó el final del siglo XX, con el que igualmente terminaba un milenio, el sistema de Naciones Unidas y un sinnúmero de organizaciones en el mundo, se propusieron convocar a la humanidad a multiplicidad de encuentros regionales, internacionales y multilaterales, para definir los desafíos de la comunidad humana de cara al nuevo milenio (Mayor, 2010), en un escenario de mundialización, caracterizado por:

1. El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación, que ha acercado a los pueblos y a las culturas, estimulando así encuentros y tensiones.
2. El cambio climático provocado por la contaminación industrial y la sobreproducción de bienes y servicios para dar respuesta al consumismo desaforado y que ha resultado en el agotamiento acelerado de los recursos naturales y de la vida en el planeta.
3. La violencia e inseguridad, resultado de nuestra incapacidad de transitar de la cultura de la fuerza (Mayor, 2010), mejor definida por Habermas como la civilización de

2. Escorpions fue un grupo de música rock alemán, que para la época compuso la pieza musical *The wind of change*.

la barbarie (Habermas, s.d.), a una cultura de la palabra que dé cuenta de nuestra capacidad de convivir en medio de la diversidad.

De igual forma, la inseguridad, que campea por las urbes del mundo, producto de la transnacionalización del crimen organizado alrededor del tráfico de drogas, armas y personas y que, de la misma manera, responde a la lógica de dominación y de explotación propia de una racionalidad utilitarista que enajena la conciencia de los seres humanos en el nuevo milenio.

Frente a este panorama desesperanzador, el llamamiento unánime de las cumbres, conferencias y demás encuentros de finales del siglo XX y comienzos del XXI, se puede resumir, según Mayor, en los cuatro principios que se establecieron en *la Carta de la Tierra* (2010, p. 22):

- Principio I. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida.
- Principio II. Integridad ecológica.
- Principio III. Justicia social y económica.
- Principio IV. Democracia, no violencia y paz.

Y en su último párrafo, la carta reza: “Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo” (p. 23).

Una educación en los afectos, clave para una cultura de paz

Guerrero y Sánchez (2015), ubican el papel de la educación en contextos de violencia política en clave de la justicia transicional, aseverando que la reconstrucción del tejido social, propósito fundamental de dicha justicia, tiene en el acto educativo y en el educador un escenario de intermediación propicio para la superación del trauma generado por la guerra en localidades rurales y urbanas (Guerrero y Sánchez, 2015).

La justicia transicional, igualmente, pone especial énfasis en la atención y reparación de las víctimas, orientación suficientemente justificada –sostienen Guerrero y Sánchez– en el hecho de que en las confrontaciones bélicas actuales la sociedad civil resulta ser la más afectada y dado que no son actores activos, perciben en la aplicación de la justicia transicional, impunidad frente a las atrocidades soportadas (2015), actitud comprensible, pero que pone en riesgo la posibilidad de pasar la página de la guerra.

Por ello, su propuesta pedagógica se instala en una perspectiva psicosocial orientada a la recuperación de la autoestima, asociada al pleno acceso a los derechos políticos y a la posibilidad de expresar la tensión social, como respuesta a los sentimientos de odio y resentimiento que genera la subordinación social, que reproduce un modelo de sociedad excluyente y discriminador (Guerrero y Sánchez, 2015). Los autores plantean que no atender estos sentimientos puede provocar la perpetuación de la violencia y la tensión social, haciendo de esta manera, inoperantes los mecanismos de la justicia transicional a mediano y largo plazo.

En consecuencia, es menester desarrollar una propuesta de pedagogía de los sentimientos “...mediante la cual sería posible involucrar la reconstrucción de las subjetividades de los actores por la vía de una expansión de un umbral de tolerancia frente al otro, oponente o no” (p. 64).

En el mismo sentido de la mayoría de autores consultados, estos dos investigadores entienden el conflicto como una realidad inherente a la vida social que se constituye en



motor de la transformación de las sociedades. Pero también sostienen que cuando un sistema político es incapaz de articular la participación de los actores en conflicto para dar trámite a las posiciones encontradas, el grupo que se siente excluido renuncia a asimilar las normas, dando lugar a un ambiente de desinstitucionalización y desconfianza públicas que constituyen escenarios propicios para la confrontación violenta (Guerrero y Sánchez, 2015) y en su versión más deplorable, la perversión del discurso político, que asume la subordinación como irremediable y legitima la dominación de las élites.

A propósito de lo anterior y teniendo como referencia experiencias consultadas en países como Argentina y Colombia y en regiones como África Central, los autores describen tres aspectos de la violencia política a abordar desde una pedagogía de los sentimientos:

1. Memoria fragmentada del pasado personal y colectivo.
2. Una percepción de lo político no como fuente de posibilidades para la concertación, sino como origen mismo de las limitaciones en el actuar, el pensar y el sentir.
3. Erosión de aspectos subjetivos que estimulan el vínculo social y que se manifiesta en la afectación de la autoestima.

De igual forma, hacen referencia a algunos factores con los que una pedagogía para la paz se puede enfrentar:

1. Con el tiempo, las estrategias educativas para la paz son abandonadas en virtud de una aparente superación del conflicto, desatendiendo de esta manera el hecho de que los traumas y resentimientos afloran con los años.
2. En la institucionalización de los procesos pedagógicos se cuenta con un compromiso débil de los profesionales, que recae en acciones sin continuidad o fragmentadas.
3. La pedagogía por la paz suele caer en tecnicismos propios de la actividad docente. La rutinización lleva a reproducir esquemas de dominación en los cuales el docente detenta el poder y el estudiante es subordinado, desatendiendo así la posibilidad de construir democracia y relaciones que a partir de la comprensión humana se funden en el respeto y el reconocimiento.

A los aspectos mencionados, Guerrero y Sánchez, al igual que Jares (2002), aluden a los medios de comunicación y a la cultura popular como factores adicionales que pueden afectar los dispositivos pedagógicos, ya que ponen a la juventud en relación con ideales referidos a las lógicas del consumo y con modelos de ser vacíos o asépticos que libran de la responsabilidad colectiva en la construcción de una sociedad justa.

Por su parte, Infante (2013) consulta diferentes experiencias de posconflicto en países de diversas latitudes, para desarrollar una reflexión vinculada con la importancia de la educación a mediano y largo plazo. De hecho, inicia su reflexión planteando cómo la educación es un asunto central para asegurar una paz duradera, dado que la delincuencia y el crimen organizado, tanto como la economía que prospera en la sombra de la guerra, representan una amenaza continua a la pacificación, respecto de lo cual los procesos educativos se constituyen en factor preventivo de la primera –la delincuencia– y alternativo del segundo –el crimen organizado– (Infante, 2013).

El autor propone que el diseño educativo en posconflicto debe tener presente las causas que le dieron origen. Para ello, se basa en estudios de la ONU y plantea que detrás de un conflicto armado existen dos causas fundamentales: la tensión social provocada por las desigualdades sociales y políticas, como es el caso de la confrontación armada en los países centroamericanos y el nuestro, las y situaciones asociadas a la identidad, esto es, conflictos de orden étnico y/o religioso, como los enfrentamientos en países del África

como Ruanda y Burundi o de Europa del Este, como Bosnia y Herzegovina, entre otros (Infante, 2013).

Respecto de las motivaciones relacionadas con circunstancias de naturaleza sociopolítica, menciona tres aspectos asociados a los cambios que en la economía deben gestarse para superar las tensiones y el malestar social, que determinan el papel que debe jugar la educación en el posconflicto (2013), factores que considero valiosos, pero que el autor solo enumera. A renglón seguido resalto su importancia, particularmente los referidos a los numerales 2 y 3:

1. Capacidades o capital humano débil y escasas oportunidades laborales, que condenan a las poblaciones a vivir en condiciones de pobreza. En tal caso, la educación es la alternativa para formar capital humano y fuerza laboral calificada que amplíe el espectro de oportunidades de las personas y superar la dependencia de la sociedad a las economías primarias.
2. El uso de los recursos naturales. Las riquezas de un territorio son causa de la guerra. Su uso racional y su aprovechamiento en condiciones de equidad son decisiones importantes. En relación a ello, la educación debe fomentar la inclinación de la sociedad hacia un modelo de desarrollo sostenible y responsable que asegure un ambiente sano a las futuras generaciones.
3. Desigualdades horizontales entre regiones, grupos humanos y sectores de la economía, que han generado un panorama territorial de desarrollo desequilibrado en nuestro país, por ejemplo, la concentración de la industria y el comercio en lo que se conoce como el triángulo de oro de la economía nacional: Bogotá, Medellín y Cali, y se olvidan, históricamente, regiones como el Pacífico colombiano o los Llanos Orientales, brechas en las que la educación puede ser factor decisivo para su reducción.

Pero es quizás en las motivaciones asociadas a la identidad, donde una educación pensada con base en la racionalidad comunicativa, contribuye de manera determinante a la superación de los odios, cuya base la constituyen representaciones sociales y creencias ideológicas segregacionistas y estigmatizantes.

En la misma línea discursiva se desarrollará la propuesta de educación para la paz que hace el profesor Xesus Jares, de la Universidad de Zaragoza. En su texto *Aprender a convivir* (2002), plantea la necesidad de que los profesores reconozcan y asuman críticamente el conflicto entre los valores democráticos y los valores del neoliberalismo, modelo de desarrollo imperante y con vocación hegemónica que ha subsumido el proyecto educativo y se ha encargado de trastocar, desestimar e invisibilizar los valores de la democracia.

Se propone el modelo mercadocéntrico, la instauración de un pensamiento único que en el ámbito de la vida escolar se reproduce a través de una formación que sobrevalora el individualismo, la competitividad y la productividad, subsidiarias de la incorporación de una lógica consumista (Jares, 2002) que a la postre garantice la dinámica del mercado.

De otra parte –lo recuerda el profesor Jares– la escuela no es el único espacio donde los chicos y las chicas aprenden. También están la familia, los grupos de socialización, y hoy día y de una manera determinante, los medios de comunicación, cuyas formas y contenidos están finamente diseñados para orientar los intereses y las motivaciones de las personas.

Efectivamente, la ingeniería de la persuasión, a cuyo análisis se dedica el semiólogo Ignacio Ramonet, citado por Jares (2002), representa un asunto ineludible en la formación para la paz: el desciframiento crítico de las formas y contenidos de los mensajes que



a diario reciben los estudiantes a través de los medios de comunicación y que procuran el debilitamiento de los valores de la democracia, del estado social de derecho y de la misma educación (Jares, 2002, p. 87).

La ingeniería de la persuasión a través de la pantalla chica, pero también de los anuncios publicitarios en la web, las vallas, los buses, el diseño de los ambientes en los supermercados refiere Ramonet, constituye una impresionante herramienta de manipulación y control social diseñada por psicólogos, sociólogos, semiólogos e ingenieros, para provocar en las personas la necesidad de consumir (Chomsky y Ramonet, 2002).

Igualmente, en el mismo texto Ramonet analiza cómo a través de los medios de comunicación, los videojuegos y la realidad virtual, la ideología dominante del libre mercado hace de la exaltación a la violencia no solo un impresionante y lucrativo negocio, sino que también naturaliza la guerra y la violencia en la medida en que la hace parte del paisaje cotidiano.

Según estudios mencionados por Ramonet, por ejemplo, el de la Asociación Americana de Psicología, durante los cinco años de la primaria los niños están sometidos a ver en la televisión tanto en los programas de dibujos animados como en los noticieros, aproximadamente 8.000 asesinatos y unos 100 000 actos de violencia (Chomsky y Ramonet, 2002, p. 40) y al llegar a los 18 años, un joven americano consumidor de videojuegos ha eliminado unos 40 000 adversarios (p. 43). Y como lo sostiene el profesor Grebner, de la Universidad de Pensilvania:

La exposición reiterada a la violencia vuelve al público ansioso y desconfiado, le hace exagerar los riesgos de agresión en su medio. Cuantas más emisiones violentas vean los niños, más aceptable les parece la violencia y más les produce placer. Les cuesta discernir, lo verdadero de lo falso (Grenber citado por Chomsky y Ramonet, 2002, p. 43).

A propósito de la reflexión crítica a la que invita el profesor Ramonet, me veo llevado a establecer una relación entre la naturalización de la violencia, por un lado, y la discusión que propone Xesus Jares, relacionada con la prevalencia en la escuela de una formación técnico-científica que no da cabida y más bien rehúye el conflicto (2002), el cual, a propósito, reivindica en cuanto inherente a la existencia humana, pero además, necesario para la convivencia democrática, pues constituye el motor de la transformación y el desarrollo, provoca el debate, la creatividad y desde la perspectiva gandhiana de la no violencia constituye un don, una ocasión para construir mejor bienestar para todos (Jares, 2002).

En tal sentido, pareciera que el conflicto es a la democracia lo que la violencia es a la ideología del mercado. En la primera, el imperativo de las ideas y los argumentos para procurar una buena vida para todos; en la segunda, el imperio de la anulación y el conformismo para procurar el mayor beneficio para los dueños del capital.

En este orden de ideas, conflicto y violencia son inversamente proporcionales. Es decir, a mayor reconocimiento del conflicto menor violencia y a menor reconocimiento del conflicto mayor crecimiento de la violencia. A mayor importancia de las ideas menor es la pretensión de anular al otro y cuando se carece de ideas se niega al otro, pues no hay interlocución.

Coincide esta reflexión con los planteamientos de Vincent Fisas respecto de los fundamentos esenciales de la cultura de la violencia arraigados desde tiempos inmemoriales en la cultura patriarcal y su legitimación en la dominación, contraria al desafío que implica el reconocimiento del conflicto y su trámite a través del diálogo pacífico (Fisas, 1998).

Quizás por ello el Estanislao Zuleta decía: “Solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (Zuleta, 2015, p. 25).

Por su parte, Nussbaum (2014) plantea que las emociones públicas son constitutivas del ser sociopolítico y reflejan la postura desde la cual se significa la relación con los otros, obrando como un elemento evaluativo de la cultura política y en tal sentido involucra un proceso cognitivo de valoración de creencias, costumbres y procesos sociohistóricos que se expresan en el plano lingüístico, pero también en otras formas simbólicas como la pintura, la música o la danza.

En su obra sobre las emociones políticas, Nussbaum (2014) retoma la crítica a la prevalencia en el pensamiento de Occidente del ejercicio de la razón y a desdeñar de las emociones, según el positivismo, por inducir al error subjetivo que amenaza la validez objetiva del conocimiento.

Por el contrario, la autora reivindica las emociones, particularmente aquellas del plano de lo público y del patriotismo. Por ejemplo, respecto de este dice que es un sentimiento de amor por la nación que tiene una doble cara, pues así como puede contribuir a fortalecer valores sobre la igualdad y la libertad y alcanzar propósitos colectivos, de otra parte, ha desatado, en ocasiones, actitudes de exclusión y discriminación en la afirmación de rasgos nacionalistas. Frente a este riesgo, Nussbaum plantea la posibilidad de que las emociones públicas se inspiren en los valores civiles de una cultura pública crítica, librepensadora y ética (Nussbaum, 2014).

La aflicción por la pérdida es otro de los sentimientos que la autora interroga. De este, dice que debe orientarse al fomento de la compasión y la reciprocidad. De igual forma, se dedica al sentimiento del asco, del que afirma ha llevado al fracaso proyectos de sociedades nobles y en tal sentido debe ser contenido. En su formación ha operado un proceso imaginario en el que se deshumaniza al otro y se le atribuyen costumbres y creencias excéntricas, peligrosas, salvajes o inmorales (Nussbaum, 2014).

Hace referencia a que las emociones son determinantes en el momento de llevar a cabo proyectos y planes nacionales que requieren la motivación y el compromiso de la ciudadanía (Nussbaum, 2014). Un estado liberal inspirado en los derechos y la justicia, requiere estimular emociones públicas que generen el clima necesario para avanzar, decididamente, en la superación de las causas sociales y económicas de la desigualdad, la pobreza y la violencia, situaciones que atentan contra la dignidad humana y las libertades individuales.

En relación con las políticas públicas pensadas desde el paradigma crítico, al preguntarse por las injusticias del orden social dominante obliga situar en contexto el conocimiento, en el caso latinoamericano, como sociedad y como sujetos subalternizados, en el proceso de transformación colonial impuesto a partir de la imposición y expansión mundial del sistema capitalista, una relación marcada por la subordinación en la que se configuran actitudes y comportamientos sociales que responden a sentimientos que emergen de tal relación: el miedo, la rabia, el odio, la envidia, el asco y la vergüenza. ¿Cómo determinan estos sentimientos las relaciones sociales y de convivencia?

Sentimientos que generan actitudes de discriminación, estigmatización, persecución y exclusión, social, étnica, cultural, de género y que juegan un papel determinante al momento de pensar políticas educativas de convivencia y paz.

Nussbaum comenta que la cultura griega irremediablemente debía lidiar con las emociones, y en tal sentido encuentra en la tragedia y la comedia una forma de orientarlas a partir de su representación y escenificación. Es vinculando las emociones a las



narrativas, los cuentos y las caricaturas, a los valores que las motivan y dan sentido en relación con una vida buena y justa y desestimular o contener aquellas emociones que, por el contrario, denigran de ella.

El sentimiento de amor a la nación y los valores democráticos que lo fundamentan, deben poder ser representados y simbolizados para expresar el sentimiento patriótico. Por ello, debe encarnarse y materializarse en una bandera, un himno, el monumento a un héroe o a una causa, que permitan recordar los principios que orientan la vida nacional.

En otro sentido, Freire, en *Pedagogía de la esperanza* (1993), escrito luego del desmonte del bloque de repúblicas socialistas y la caída del muro de Berlín, se resiste a renunciar a la tesis marxista, desde donde se entiende la educación democrática y popular como un asunto de lucha de clases. Ubicado desde este lugar, Freire desarrolla sus ideas sobre lo que define como el papel del educador progresista, que se obliga a dejar de hablar al o sobre el oprimido para hablar con el oprimido, centrarse en su momento y posibilitar el desarrollo de su lenguaje, en lo que denomina el “saber de la experiencia vivida” (Freire, 1993, p. 64).

En tal experiencia de aprendizaje, la lectura y la escritura de la palabra juegan un papel central, ya que permiten al sujeto del conocimiento un ejercicio de relectura de la realidad que abre la mente a la posibilidad de su transformación. Se trata de un proyecto de travesía en la memoria para desandar los motivos del sufrimiento y la opresión (Freire, 1993).

En la pedagogía de la esperanza tiene igualmente relevancia la utopía, el sueño. “Soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres” (Freire, 1993, p. 116). En la utopía se denuncia un presente injusto y el anuncio de un futuro por construir, en tal sentido se entiende la historia como posibilidad y no como determinismo.

De esta manera, la humildad, la coherencia y la tolerancia forman parte de la actividad del educador progresista y, agrego, de una educación para una cultura de paz y la profundización de la democracia.

La educación para una cultura de paz, en la diversidad posible de paces e impases

Sin duda, el inicio de esta reflexión encuentra un cauce propicio en las contribuciones que sobre la cuestión hace Galtung (2014), quien explora varios caminos para la construcción de la paz, que van desde la propuesta de resolución de conflictos en el marco de la tensión entre libre mercado y estatismo, de la que desprende tres posibilidades: la opción local (que desestima ambos), la socialdemocracia (recoge un poco de ambos) y la japonesa (recoge mucho de ambos), hasta la idea de seguridad, que a su vez se desdobla en dos alternativas: una que parte del supuesto de la posible amenaza, lo que lleva a la necesidad de incrementar el armamentismo como mecanismo de persuasión del potencial enemigo, y otra que consiste en asumir acciones en relación con la invulnerabilidad, que se orienta a reducir las inequidades en el desarrollo de la sociedad para construir comunidades fuertes y autónomas mejor preparadas ante posibles agresiones (Galtung, 2014).

Su planteamiento sobre una paz activa obliga entender que la paz se fundamenta en acciones que propendan por la equidad, para superar las profundas divisiones entre las personas; la empatía, que permite comprender desde dónde habla el otro; la reconciliación, que lleva a saldar deudas con el pasado y a la identificación de soluciones conjuntas, y la necesidad de renuncia de la victoria personal o grupal en relación con el opositor (Galtung, 2014).

De otra parte, Galtung plantea que la investigación sobre la paz debe involucrar el estudio de la violencia, así como muchos de los desarrollos en salud han sido posibles como consecuencia de los estudios en patología.

En su valiosa reflexión sobre la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural Galtung desnuda las motivaciones inconscientes de la cultura hegemónica patriarcal moderna y pone en evidencia cómo sus más sublimes bienes, a saber, su religión (Dios y el pueblo elegido), su lenguaje (esencia-apariencia), su sistema político (yo-nacionalismo- otro), y su arte y su ciencia (atomización del ser humano), se han construido sobre fundamentos incompatibles con una cultura de paz, lo que se constituye en el mayor desafío para la investigación para la paz en la actualidad.

Galtung desarrolla sus planteamientos a partir de correlacionar su triángulo de las violencias con las cuatro necesidades básicas: supervivencia, bienestar, reconocimiento y libertad, que hace corresponder con una de sus tesis más potentes: entender que “la violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales” (Galtung, 2016, p. 150). (Cuadro 1).

Luego, agrega a las necesidades básicas humanas el derecho a un medioambiente que garantice el equilibrio ecológico fundamental, para la conservación de la vida en el planeta.

Cuadro 1

Tipología de las violencias, de Galtung

	Necesidades de supervivencia	Necesidades de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilaciones Acoso Sanciones Miseria	Des-socialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión detención Expulsión
Violencia estructural	Explotación A	Explotación B	Adoctrinamiento Ostracismo	Alineación Desintegración

Fuente: Galtung, 2016.

Galtung comenta, igualmente, que la forma típica de la violencia es la explotación derivada del modelo de desigualdad socioeconómica del capitalismo de Occidente, esto en razón a que mientras la clase dominante se beneficia del intercambio desigual, las clases subalternas, en la radicalización de la inequidad, pueden llegar a una pobreza extrema violatoria de los derechos humanos, incluso del derecho a la vida misma (Galtung, 2016).

En tal sentido, desde la violencia cultural; el adoctrinamiento, el ostracismo, la alienación y el resquebrajamiento del tejido social, operan como mecanismos que garantizan la reproducción de la dominación y la explotación al impedir el desarrollo de la conciencia crítica y la movilización social. Al respecto, Galtung sostiene: “El conjunto de la cultura posee un enorme potencial para los diferentes tipos de violencia que pueden manifestarse de forma explícita y notoria sin ningún tipo de escrúpulos y ser utilizados para justificar lo injustificable (p. 166).

Se trata de una cultura desarrollada sobre la idea darwiniana de la sobrevivencia del más fuerte, del más apto sobre el débil, idea que explica la naturalización de la violencia y justifica el orden social como una experiencia de represión donde los que detentan el poder orientan el desarrollo, por lo que este está mediado por relaciones de sometimiento y explotación. Esta representación se corresponde con lo que se ha llamado el capitalismo salvaje, en el que prevalece el beneficio personal por encima de bien común y con ello el debilitamiento de lo público, la exacerbación del individualismo y la privatización del conjunto de bienes y servicios destinados a garantizar la satisfacción de las necesidades humanas.



La violencia cultural legítima, es decir, normaliza, la violencia física y la violencia estructural, a partir de la construcción simbólica de procesos de significación o representaciones sociales que justifican las discriminaciones y las divisiones por razones de etnia, religión, sexo, clase social o ideología política.

Acude Galtung a otra comparación para definir la temporalidad de cada una de las tres violencias, en este caso con un movimiento sísmico: la violencia física constituye un suceso puntual, el remesón de la tierra, la violencia estructural responden a un proceso equiparable con la tectónica de placas y la violencia cultural –ciertamente más permanente y profunda– corresponde con la falla geológica (Galtung, 2016).

A esta cultura de la violencia Galtung antepone la no violencia gandhiana que resume en dos axiomas: la unicidad de la vida y la unicidad entre medios y fines. El primero, relacionado con el hecho de que toda vida importa –la humana y la de las demás especies– y debe ser reconocida, como lo reclaman las protestas contra el racismo en los Estados Unidos en los últimos tiempos: *black lives matter*. El segundo apela a la armonía, esto es, toda acción debe ser buena en sí misma.

En esta misma línea de pensamiento, cabe recoger las sentidas reflexiones que al respecto de la educación para la paz hace el maestro cubano Federico Mayor, exdirector de la Unesco, quien en su texto de *Educación para la paz* (2003) ubica la reflexión de los desafíos de la educación en las complejidades de un mundo globalizado, en el que la diversidad cultural de las sociedades humanas y su innegable derecho a reafirmarse y proyectarse en el reconocimiento de una comunidad terrestre con un destino común, está continuamente amenazada por los dogmatismos, los absolutismos, los etnocentrismos del proyecto hegemónico patriarcal y mercadocéntrico que domina el desarrollo socioeconómico y que reproducen los estigmas, las segregaciones, las desigualdades que continuamente estimulan las violencias (Mayor, 2003).

Al respecto, Mayor se hace a la idea de ahondar en la tolerancia, que para el autor “significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son” (p. 22).

Lo anterior en correspondencia con la responsabilidad que atañe a las generaciones actuales, de garantizar un planeta vivo, con las condiciones ambientales necesarias y propicias para una vida digna para las futuras generaciones, que puedan disfrutarlo y compartirlo solidariamente. En esto radica uno de los aportes fundamentales de este autor.

Por su parte, Jiménez (2019), en su propuesta de una educación para la paz neutra, propone que esta se desarrolla a partir de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible que se definieron en el 2015 por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). E incorpora tres tipos de paces que con base en el paradigma de la complejidad, buscan neutralizar las diferentes formas de la violencia. Se trata de la paz vulnerable, relacionada con la superación de las condiciones de inequidad política, social, étnica y sexual, entre otras; la paz sostenible, que tiene que ver con la violencia ejercida contra la naturaleza y los ecosistemas de vida del planeta, y la paz resiliente, orientada al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de superación del ser humano (Jiménez, 2019).

Además, Jiménez plantea que su idea de una educación para la paz neutra, se define por los siguientes supuestos:

1. En correspondencia con el paradigma de la complejidad, se inscribe en un ejercicio de pensamiento utópico que se mueve en la posibilidad de alcanzar la armonía entre la paz interior y la paz exterior (paz social).
2. Busca neutralizar la violencia cultural o simbólica y abrir espacio a la posibilidad de la interculturalidad.
3. Se ejerce desde la tríada diálogo, educación e investigación, que compromete categorías como la educación crítica, problematizadora, orientada a la acción y la creación de cultura compartida, sobre la base de relaciones de empatía y solidaridad.
4. Por último, la educación para la paz neutra fomenta la creación de una cultura neutra que reconoce y valora la importancia de todas las culturas en el contexto de la sociedad humana.

Como corolario de esta recapitulación de contribuciones de diversidad de autores, en relación con la educación para una cultura de paz, oportuno es hacer referencia a los significativos y originales desarrollos sobre la construcción de paz producidos en la Universidad de Innsbruck, Austria, bajo el liderazgo de Wolfgang Dietrich.

En un exhaustivo estudio histórico llevado a cabo por Dietrich sobre las diversas concepciones de paz que emergen de diversidad de contextos culturales, denominado *Many Peaces* (muchas paces) y del cual hace mención el autor en un breve artículo publicado en 2014, recoge las diferentes formas de paz en lo que denomina los cuatro grandes grupos de familias de paces, a saber: la energética, la moral, la moderna y la posmoderna, de las que desprende su centro de gravitación esencial (Dietrich, 2014), (Cuadro 2).

Las paces inspiradas en el carácter energético de la vida y la existencia, que deviene de las culturas orientales (hinduismo, budismo, taoísmo, entre otras), responde a la necesidad de *armonía* interna en relación con la naturaleza.

Cuadro 2

Matriz de las familias de paces, de Dietrich W

Interior Energetic and postmodern		Exterior Moral and modern
<i>Intentional</i> <i>Peace out of harmony</i>	<i>Behavioral</i> <i>Peace out of security</i>	Singular (Individual)
<i>Cultural</i> <i>Peace out of truth</i>	<i>Social</i> <i>Peace out of justice</i>	
		Plural (Collective)

Tomado de Dietrich, W. (2014).

Las paces morales que se enuncian desde la premodernidad de Occidente, enfatizan en la idea de una justicia posible, a partir del establecimiento de un orden ético normalizado por las instituciones del Estado.

Las paces modernas, centradas en la seguridad, garantizan el orden moderno dominante al reprimir las tendencias destructivas y violentas del ser humano en su estado natural, y que encuentran en la razón científica predictiva y controladora la respuesta al temor que genera tal amenaza.

Por último, las paces posmodernas, cuyo núcleo de reflexión es la idea de verdad, que en confrontación abierta y desencantada de la modernidad, deconstruyen los grandes relatos de esta que daban sentido e identidad a la vida en Occidente, tales como la razón,

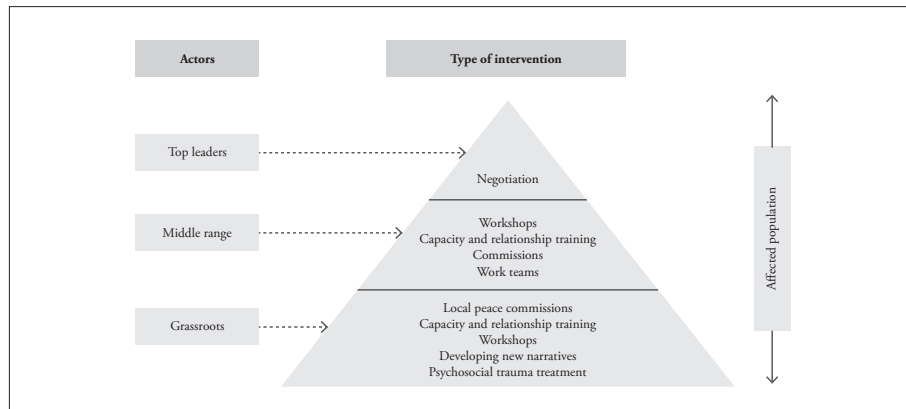
la democracia y los estados nación, y construye sobre sus ruinas una concepción plural y particularizante de la verdad.

A partir de estas cuatro familias de paces, Dietrich elabora una propuesta denominada paces transracionales (Dietrich, 2014), y si bien reconoce la racionalidad moderna desde una perspectiva holística y sistémica, pretende superar sus límites, pues las paces transracionales no solo se construyen a partir del saber racional de la ciencia, sino que también reconocen y valoran en el mismo grado de importancia, la experiencia emocional y el saber que se desprende de la vida espiritual, con fuerte raigambre en la concepción energética del taoísmo.

Desde esta concepción, la búsqueda de la paz es la búsqueda inmanente de la armonía, de la cual Dietrich (2014), expresa: “La armonía se forma en Tao, cuando los seres humanos, en resonancia con la respiración divina, interfieren lo menos posible con el flujo de lo natural. Por consiguiente, el dejar pasar (*wu-wei*) es una virtud del entendimiento taoísta de paz” (Dietrich, s. d., pp. 1-17). Concepción a partir de la cual integra, en un equilibrio dinámico, los ejes temáticos de las demás familias de paces, redimensionando así la pirámide del conflicto, de Jhon Paul Lederach, cuya vista frontal revela las interacciones conflictivas de una sociedad disfuncional, desde la base de la pirámide –donde se encuentra la población en general– y las acciones locales por desarrollar a fin de avanzar en la resolución del conflicto, pasando por la capa media donde se encuentran los expertos regionales, hasta llegar a la capa superior conformada por los líderes o jefes de Estado. En ella se concentra la negociación (Figura 1). A esta pirámide, Dietrich agrega los cuatro temas centrales de las familias de paces, en una vista de la pirámide desde arriba (Figura 2).

Figura 1

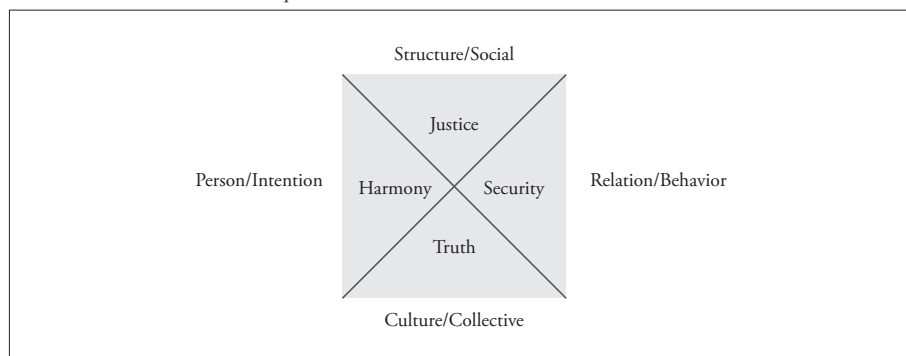
Pirámide del conflicto, de Lederach (1997).



Fuente: Dietrich, W. (2014).

Figura 2

Pirámide de Lederach ampliada con el modelo tridimensional transracional. Vista desde arriba



Fuente: Dietrich, (2014).

A partir de la filosofía transracional de la paz, Dietrich y sus colaboradores desarrollan una técnica para el trabajo por la paz denominada mapeo elicitivo de conflictos (MEC), que Echavarría (2014) presenta y en el que sugiere, para su comprensión, un camino esquemático que inicia con los tres principios que considera el modelo: la correspondencia, la resonancia y la homeostasis, que, ciertamente, constituyen las reglas de funcionamiento del sistema.

Se sigue con el relacionamiento de los temas, que, como se mencionó, se desprenden de las familias de paces: armonía, justicia, seguridad y verdad. El asunto neural aquí es identificar el tema percibido como primario, cuya clave tiene que ver con la ubicación de las necesidades no satisfechas en el episodio conflictivo, que define el punto de entrada al conflicto (Cuadro 3).

Cuadro 3

Temas primarios y su expresión común en necesidades no satisfechas

Tema	Necesidades no satisfechas en el episodio
Seguridad	Defensa contra los ataques o invasiones de enemigos percibidos, control sobre encuentros, áreas protegidas, zonas desmilitarizadas, desarme y control de fronteras, entre otros. A nivel de base, a menudo se expresa el llamado de (más) vigilancia de policía, casas seguras, albergues para solicitantes de asilo y la remoción de minas, por mencionar solo algunos.
Justicia	Demanda de alimentos, vivienda, ropa, atención médica, así como el acceso a puestos de trabajo, tierras, agua, rutas comerciales, recursos, información y similares.
Verdad	Demanda de las instituciones educativas y políticas, sindicatos y servicios de oración, entre muchos otros. Estas expresiones tienen una tendencia a ser racionalmente las interpretaciones del mundo, tales como ética, religión, ciencia, nacionalidad e ideología.
Armonía	Las quejas sobre los defectos de los demás: como consecuencia de una construcción hermética del “nosotros”, “otros” (ellos) son percibidos como un grupo malo, malvado e inquietante. Si “ellos” se identifican como un grupo o no, “ellos” son percibidos como tal por el “nosotros”. Los “otros” físicamente excluidos, clasifican de una manera hermética que no puede escapar. Por ejemplo “jóvenes”, “inmigrantes”, “mujeres” y así sucesivamente.

Fuente: Echavarría, 2014.

Posteriormente, se identifican las capas que rodean el episodio y se hace un análisis a partir del principio de correspondencia, de la conexión entre capas internas y externas. Las capas a las que se hace referencia son las relaciones de la persona consigo mismo y con los otros, y se organizan a la manera de una muñeca *matrioska*, esto es, una dentro de las otras. Así pues, al interior de la persona entre esta y su ser se organizan las capas sexual-familiar, socioemocional, mental-societal y espiritual-policitaria y el epicentro. Estas capas se afectan mutuamente a partir del principio de resonancia (Echavarría, 2014).

Por último, en el mapeo elicitivo del conflicto se tienen en cuenta los niveles de la pirámide de Lederach explicados anteriormente y que refieren los actores, que en sus interacciones son los llamados a resolver el conflicto –nunca de manera definitiva–, las comunidades en la base, los expertos y los líderes regionales en la capa media, y el jefe de Estado en la cima de la pirámide, a quien corresponde la negociación.

Conclusiones

La educación para una cultura de paz en el posconflicto, debe reconocerse atendiendo las consecuencias en la afectación del tejido social y la identidad colectiva dejada en el ser comunitario de la nación por una guerra interna de décadas, como también la educación para una cultura de paz se manifiesta crítica de la dictadura del mercado total –la nueva



amenaza de la democracia— que acrecienta la desigualdad y perpetúa la violencia como mecanismo intimidatorio para legitimar el régimen hegemónico capitalista y patriarcal.

La educación para una cultura de paz tiene el desafío, igualmente, de repensar la pedagogía más allá de la escuela, en los entornos de vida, y además, se cifra en clave de formar en el afecto, de dar lugar a las emociones, dado que no solo somos seres pensantes sino también seres sentipensantes, que nos constituimos en el reconocimiento mutuo y solidario de unos con otros. Somos con los otros.

En la misma medida que la educación para una cultura de paz debe ocuparse de cuestionar las formas de dominación cultural e ideológica, debe contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades de los técnicos, tecnólogos y profesionales que requiere la sociedad en posconflicto, para favorecer un desarrollo productivo con equidad, desde una perspectiva territorial e intercultural que permita reducir las brechas de desigualdad social, urbano-rural, étnica y sexual, que constituyen factores históricos asociados a la violencia.

Una educación para una cultura de paz debe favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y con la capacidad de ser razonables en relación con el uso, apropiación y aprovechamiento de la tierra y los recursos naturales, lo que significa optar por la reconversión del desarrollo en un modelo respetuoso y cuidador de los ecosistemas, que asegure la vida en el planeta en su diversidad de formas y la posibilidad de dejar un mundo ambientalmente saludable a las próximas generaciones de seres humanos.

La educación para una cultura de paz debe permite entender la complejidad de los conflictos, la necesidad de darles un tratamiento integral y no idealizado, a sabiendas de que todo abordaje constituye un esfuerzo transitorio en la medida en que el equilibrio homeostático siempre estará al vaivén de la resonancia propia de las relaciones entre las personas y sus sistemas de vida.

Referencias

- Almond A. y Verba, S. (1992). La cultura política. En A. Batlle, *Diez textos básicos de ciencia política*. Madrid: Ariel.
- Chomsky, N., y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria editorial S. A.
- Dietrich, W. (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation. *Journal of Conflictology*, 48-57.
- Dietrich, W. (s.d. de s.d. de s.d.). *La paz como concepto cultural, experiencia energética y reconocimiento transrational*. Obtenido de *Los hilos del mundo*: https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf
- Echavarría, J. (2014). *Maapeo elicitivo de conflictos: una herramienta práctica para el trabajo por la paz*. Obtenido de Universitat Innsbruck: https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/echavarria_ecm_una-herramienta-practica_trabajo_paz.pdf
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En: https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada, Volumen 7. pp. 9-18.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 147-168.

- Guerrero, H. y Sánchez, J. (2015). Una pedagogía de los sentimientos. *Investigación y Desarrollo*, 58-90.
- Habermas, J. (s.d.). *Nuestro breve siglo*. Archivo Chile, 13.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto. Estrategias y Recomendaciones. *Hallazgos*. Universidad Santo Tomás, 223-245.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 79-92.
- Jiménez, F. (2019). Educación neutral y educación para la paz neutra. *Revista de Cultura de Paz*, Vol 3, 367-387.
- Jiménez, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, Vol. 72 Págs. 13-34 . En: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/356229/452099>
- Mayor, F. (2010). Fundación Cultura de Paz. Obtenido de <https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/03/Historia-de-la-Cultura-de-Paz.pdf>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación*, XX1, 17-24.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Pecaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En: https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Zuleta, E. (2015). *Sobre la guerra*. Revista Universidad de Antioquia, (319). En: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/22402>