

# **Esfuerzos gubernamentales para la construcción de un modelo educativo soportado en la Pedagogía de y para la Paz**

Cristian Daniel Aguirre Henao<sup>1</sup>

Manuela Mejía González<sup>2</sup>

**Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente**

## **Resumen**

Las acciones públicas alrededor de la construcción de paz en la ciudad de Medellín no se han centrado en procesos pedagógicos y/o educativos, sólo en los últimos años se ha planteado apuestas claras al respecto. Además, los esfuerzos alrededor de la paz han estado desarticulados al interior de la administración, responsable de la ejecución de los diferentes programas y proyectos, por lo que las acciones promovidas pueden limitarse a una construcción discursiva para la legitimación y captura de procesos sociales. El presente artículo tiene por objeto analizar los esfuerzos gubernamentales realizados en la ciudad de Medellín para establecer y fortalecer un modelo educativo fundamentado en las pedagogías de y para la paz.

Asimismo, se pretenden identificar las ausencias relacionadas a la conceptualización en la literatura para el abordaje de la pedagogía, educación y cultura para la paz. En ese sentido, el presente artículo esboza un análisis de posibles modelos educativos que vinculen las acciones públicas y las experiencias alrededor de las iniciativas de construcción de paz pensadas y movilizadas desde las organizaciones sociales, comunitarias y barriales.

## **Palabras clave**

Acciones Públicas, Pedagogía Crítica, Educación de y para la Paz, Modelos educativos

---

<sup>1</sup>Politólogo de la Universidad de Antioquia, Magíster en Políticas Públicas de la Universidad de Antioquia. Estudiante de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente [cristian.aguirre4403@uco.net.co](mailto:cristian.aguirre4403@uco.net.co)

<sup>2</sup> Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Reina Vallenata JR 2003. Estudiante de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente [manuela.mejia8079@uco.net.co](mailto:manuela.mejia8079@uco.net.co)

## **Abstract**

Public actions around peace building in Medellín have not focused on pedagogical and/or educational processes, only in recent years have clear bets been raised in this regard. In addition, the efforts around peace have been disjointed within the administration, responsible for development of the different programs and projects, so promoted actions can be limited to a discursive construction for legitimization and capture of social processes. The purpose of this article is to analyze governmental efforts made in Medellín to establish and strengthen an educational model based on pedagogies *of* and *for* peace.

It is intended to identify the absences related to conceptualization in pedagogy, education and culture for peace literatura. In this sense, this article outlines an analysis of possible educational models that link public actions and experiences around peace building initiatives thought and mobilized from social, community organizations.

## **Key words**

Public Actions, Critical Pedagogy, Education *of* and *for* Peace, Educational models.

## **Introducción**

La paz, entendida como un proceso orientado hacia el desarrollo pleno del ser humano en la sociedad, ha sido un objetivo prioritario a nivel mundial. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos internacionales, los conflictos y la violencia persisten en diversas formas. En este sentido, la educación y la pedagogía para la paz emergen como campos de acción fundamentales, especialmente considerando la influencia de las instituciones educativas en la reproducción de desigualdades y la promoción de una cultura dominante. La paz positiva implica la promoción de valores, el respeto a los derechos humanos y la adopción de enfoques no violentos para la resolución de conflictos. En este contexto, la educación y la pedagogía desempeñan un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz.

El presente artículo académico tiene por objeto analizar los esfuerzos gubernamentales realizados en la ciudad de Medellín para establecer y fortalecer un modelo educativo basado en las pedagogías de y para la paz.

La educación para la paz se concibe como un proceso de adquisición de valores, conocimientos y habilidades necesarios para reducir la violencia y transformar los conflictos, promoviendo la capacidad de mediación y diálogo entre los individuos, grupos, sociedades e instituciones. Por otro lado, la pedagogía para la paz reflexiona sobre los fundamentos, propósitos y medios para educar en paz, al procurar la reconstrucción del tejido social, la reconstrucción de la memoria histórica y las resignificaciones en las esferas de lo público.

Aunque los principios de educación y pedagogía para la paz no son nuevos, su relevancia ha adquirido mayor importancia en Colombia, especialmente a partir del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, y la transición hacia un escenario de post-acuerdo. En este contexto, se destaca la influencia de expresiones sociales y comunitarias que, a través del arte, la cultura, el deporte y la educación, han resistido a la violencia y promovido la paz como expresión de vida.

Sin embargo, la implementación de las políticas educativas y estrategias para la pedagogía para la paz enfrentan desafíos significativos, como la orientación de la educación hacia la competitividad y productividad, influenciada por imperativos supranacionales y económicos, ha relegado a un segundo plano la formación en valores para la cultura de paz. Además, la permanencia de estructuras de violencia, la desigualdad socioeconómica y la falta de recursos en el ámbito educativo dificultan la implementación efectiva de un modelo educativo orientado a la paz.

En el caso de Medellín, que ha enfrentado históricamente altos niveles de violencia y conflicto armado, se han implementado diversos esfuerzos gubernamentales para promover la educación y la pedagogía para la paz como herramientas fundamentales en la transformación social. Estos esfuerzos han buscado abordar las causas estructurales de la violencia y fomentar la construcción de una cultura de paz a través de la educación.

Los aspectos culturales y los discursos guerreristas también influyen en la concepción de la educación y la pedagogía para la paz. La competencia y el crecimiento individual a menudo prevalecen sobre el desarrollo personal y colectivo. Los planes de desarrollo de la ciudad de Medellín han abordado la paz de manera limitada, centrándose en aspectos como la

convivencia y los derechos humanos, pero sin una atención suficiente en los procesos educativos y pedagógicos.

El gobierno distrital de Medellín ha desarrollado programas, proyectos y acciones educativas que buscan fortalecer los valores de convivencia pacífica, promover el respeto a los derechos humanos, fomentar la resolución pacífica de conflictos y habilidades de diálogo y tolerancia. Estas iniciativas se han implementado en diferentes niveles educativos, han involucrado a diversos actores, como docentes, estudiantes, padres de familia, organizaciones sociales y comunidad en general, en las comunas y corregimientos de la ciudad.

En este contexto, es fundamental realizar un análisis de los esfuerzos gubernamentales en Medellín para construir un modelo educativo para la paz, identificar las estrategias pedagógicas utilizadas y examinar los desafíos que enfrenta su implementación.

### **Identificación del problema**

La paz no debe, y no puede entenderse sólo en términos de desarme, puesto que el dejar las armas no conduce necesariamente a la paz. La paz, va más allá de la mera ausencia de guerra, conflictos, oposición, u otras formas de confrontación que siempre existirán en el relacionamiento humano y pensar la desaparición de esto, es pensar en escenarios utópicos. Así, “la paz positiva en palabras de Johan Galtung es un proceso orientado que pretende satisfacer unas necesidades básicas y, en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en la sociedad” (Jiménez Bautista, 2020). Por ello, la paz debe ser entendida como positiva, sustentada en el respeto por los derechos humano, y la resolución de conflictos entre individuos, grupos, estados o sistemas de forma no violenta.

Esta búsqueda de la paz quizá no está cerca de consolidarse, en el mundo proliferan día tras día expresiones de violencia y conflicto, que invitan a su vez, a luchar con mayor ahínco por consolidar una cultura de paz. Estas luchas cada vez toman mayor fuerza desde diversos campos de acción, uno de ellos y quizá más importante, es la pedagogía y la educación, más cuando se parte aquí de la idea de la escuela “como sitios de dominación y contestación” (Giroux, 2004, p. 91) y por consiguiente reproductoras de un orden, que ha sido

históricamente violento y conflictivo; si seguimos a Bourdieu (1977a, 1977b), la educación permite la *reproducción* de una cultura dominante, en tanto transmite de forma aparentemente neutral e imparcial las bondades de una clase determinada, promoviendo con ello desigualdad. Siguiendo a Montessori (2009), abordar el tema de la educación para la paz en un momento tan crítico como el actual, cuando la sociedad se encuentra bajo una amenaza permanente de guerra, puede parecer una demostración del ideal más ingenuo. Sin embargo, sentar las bases de la paz a través de la educación es la forma más eficaz y constructiva de oponerse a la guerra y a toda forma de conflictividad que mine el capital social y la posibilidad de construir una paz duradera.

La educación para la paz puede ser entonces entendida como el proceso de adquirir valores y conocimientos para desarrollar las actitudes, habilidades y comportamientos para vivir en armonía con uno mismo, con los demás y con el entorno natural. Su objetivo es reducir la violencia, apoyar la transformación de los conflictos, fomentando la capacidad de paz de los individuos, grupos, sociedades e instituciones (Berghof Foundation, 2019). Puede ser entendida también como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Cuervo, 2017, p. 41). Estas visiones de paz se sustentan en aspectos relacionados con la cultura del respeto por los derechos humanos y la tramitación no violenta de conflictos.

La pedagogía para la paz, por su parte, se corresponde a una reflexión sobre “el por qué, el para qué y a través de qué medios educar para la paz” (Adarvare, González y Guerrero, 2018, p. 63). Así mismo, se reflexiona sobre el quehacer de enseñar, aprender y construir la paz “resaltando el balance entre contenidos y métodos en el proceso educativo.

Estas aproximaciones a la educación (como práctica pedagógica) y la pedagogía (como el pensar, investigar y reflexionar sobre el quehacer educativo), deben leerse en un doble contexto, no leyéndose solo desde el “*para*” sino también desde el “*de*”, esto, atendiendo a que

La denominación pedagogía para la paz, en donde el «para» establece una relación técnica o de intervención, no siempre fundamentada, reflexionada, sustentada en

saberes capaces de desprenderse de la tentación parasitaria del «cómo». La denominación pedagogía de la paz, ubica el «de» como una relación reflexiva donde la paz será tema de discusión, tematización, problematización y posterior aplicación, siendo este tipo de pedagogía un saber que se sustenta en «qué», «para qué» y «por qué» del tema, antes de acudir con prisa al «cómo» (Muñoz, 2016, p. 58).

Pese a que los Acuerdos de Paz marcaron un hito importante para la educación y la pedagogía para la paz, estas, para el caso colombiano, tienen su origen en las expresiones sociales y comunitarias de un sin número de organizaciones de la sociedad civil, que a través del arte, el deporte y la educación han resistido a la violencia y primordialmente, han promovido la paz como expresión de vida y pueden “clasificar dichas iniciativas en cinco categorías de movilización por la paz: educar, hacer política, protestar, organizar y resistir” (Cruz, 2012, en Adarvare, González y Guerrero, 2018). Así pues, se deben reconocer las apuestas históricas del movimiento social por la paz que son determinantes en el respaldo de los procesos educativos populares.

Estas expresiones comunitarias, aunque invisibilizadas durante muchos años, tuvieron durante el proceso de paz una fuerte resonancia no solo a nivel institucional, sino también académico debido al creciente interés por la paz en diferentes ámbitos de la vida social. Ello, llevo a que, en el año 2014, durante las negociaciones con las FARC-EP, el congreso de la república creara la Cátedra para la Paz a través de la Ley 1732, la cual tuvo entre sus objetivos “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732 de 2014). Además de ello, la creación de nuevos movimientos, organizaciones, y otros tipos de expresiones sociales, académicas y gubernamentales durante el proceso de negociación y posterior a la firma del acuerdo, dan cuenta, no solo de una demanda y necesidad de la sociedad, sino de un interés real por la construcción de paz (Adarvare, González y Guerrero, 2018). La implementación del Acuerdo Final supone retos para el sistema educativo en Colombia, dadas las conflictividades sociales que no son ajenas al entorno educativo.

Estos aspectos culturales, se refuerzan también con las incipientes apuestas institucionales y los discursos guerreristas reproducidos desde los entes gubernamentales que siguen teniendo un enfoque de seguridad, dirigido al cuidado de la integridad ciudadana. Muestra de ello es que en los planes de desarrollo de la ciudad solo se presentara una apuesta por la paz a partir de las negociaciones con las FARC-EP y la posterior firma de los acuerdos.

### **Debates teóricos y conceptuales**

Buena parte de los autores aseguran que, previo a un ejercicio educativo, es necesario debatir qué se entiende por paz. Autores como Adarve, González y Guerrero (2018) y Hernández, Luna y Cardona (2017) servirán para el debate en torno a las múltiples aristas del concepto de paz: hegemónica y occidental, que a su vez se pondrá en diálogo con la paz positiva, negativa, imperfecta y neutra de Álvarez y Pérez (2019). Por otro lado, los artículos de Canchala Rosales (2016), Sánchez Cardona (2018) y Acevedo y Báez (2018) servirán para conceptualizar la relación del conflicto y la complejidad psicológica del ser humano, como gestor de paz, pero también de violencias y conflictos, y su responsabilidad social en torno a la paz. Por último, autores como Aponte (2016), Rodríguez (2016) y Torres (2019), serán utilizados para los usos y abusos del concepto de paz.

Explorar la paz y el conflicto como categorías es un común denominador en varios artículos. Se encontró que autores como Adarve, González y Guerrero (2018), al referirse al caso colombiano, ponen en tensión la paz liberal, la cual es una herencia de la mirada occidental nacida en el seno de la posguerra, y en declaraciones y congresos de otras latitudes. Por eso, los autores hablan de esa paz liberal como una paz hegemónica, la cual “ignora procesos locales y cotidianos, marginando concepciones de paz provenientes del sur global y de visiones no académicas” (Adarve, González y Guerrero, 2018, p. 68). Es por esto, que como apuesta teórica deben considerarse nuevas visiones pedagógicas acordes a las realidades de los territorios.

En ese orden, Álvarez y Pérez (2019) también ponen el foco en las herencias coyunturales de la Europa en guerra, agregándole conceptualizaciones en torno a la paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Para éstos, la paz no es la ausencia de violencia, sino la tramitación de los conflictos, lo que se constituye como la paz imperfecta. También Hernández, Luna y

Cadena (2017), en su artículo sobre la cultura de paz, desarrollan los mismos conceptos de paz negativa, positiva y segura, pero proponen superar el debate hacia la formulación de una cultura de paz desde la pedagogía, y por ello invitan a ver la ausencia de paz “no como generadores de hechos violentos sino como motores que pueden generar desarrollo. Es por ello por lo que se requiere prontamente un enfoque educativo que abandone el espíritu de resignación y la inercia” (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 157). Es aquí donde la construcción de un modelo educativo *de y para* la paz cobra relevancia en el contexto colombiano.

Varios autores consultados, además de conceptualizar la paz, intentan adentrarse a la relación inherente entre humanidad y violencia/conflicto. Acevedo y Báez (2018) usan la antropología para intentar resolver la pregunta sobre la naturaleza conflictiva del ser humano, para ello usan la ciencia social y concluyen que existen “dos rasgos fundamentales en el ser humano: conflictividad y complejidad” (Acevedo, y Báez, 2018, p. 71). En esa misma línea, Sánchez (2010), también resalta que el ser humano a pesar de ser conflictivo por naturaleza no debe ser exonerado de sus responsabilidades. Por ello, sus reflexiones descansan en la filosofía *de cuidar*, de Irene Comins (2009), quien establece que, como propuesta, la educación para la paz debe extenderse más allá del ámbito privado para abarcar lo global.

Las pedagogías críticas son otro eje común en los autores consultados. Si bien la pedagogía es la disciplina que analiza los fines y medios para el efectivo aprendizaje, cuando se trata de construcción de paz, requiere un componente ético y político. Este compromiso es parte transversal de las pedagogías críticas, que varios autores referenciados desarrollan y debaten.

La utilización de Freire y su pedagogía del oprimido es algo común en la literatura revisadas, aunque pocas veces se le explicita, aun cuando se habla de educación popular. Sin embargo, Cánchala y Rosales (2016), hacen referencia explícita a la educación bancaria que fue permanente crítica del pensador brasileño, dentro de la cual el educando es un objeto en el cual se deposita algún conocimiento, desligado de la experiencia concreta y la pertinencia histórica. Para ello, Freire sirve en cuanto a “enseñanza liberadora donde se tenga en cuenta la opinión del estudiantado y de la sociedad civil en la construcción de la cultura de paz”

(Cánchala y Rosales, 2016, p. 62). En esta misma línea de Freire, Leguizamón y Sandoval (2019) en su artículo sobre la frontera venezolana y la importancia de la pedagogía para la paz, relaciona a Freire, en cuanto a que las pedagogías para la paz “implican entender la construcción de paz como un proceso, explorando los diversos sentidos relacionales, estructurales o emocionales a la hora del análisis metodológico de cualquier iniciativa social, política o cultural” (Leguizamón y Sandoval, 2019, p. 122), algo muy pertinente en escenarios de conflicto social. Muñoz (2015), en su artículo sobre las pedagogías para la paz y las pedagogías críticas, menciona también a Freire como una respuesta a la opresión del continente.

Las teorías decoloniales también son frecuentes en algunos autores consultados. Por ejemplo, el chileno Humberto Maturana, es mencionado en los apartes de Canchala y Rosales (2016), como un autor que permite desarrollar la horizontalidad del método, necesaria en la educación para la paz. Maturana también es mencionado en los aspectos teóricos de Leguizamón y Sandoval (2019), quienes mencionan al filósofo chileno y su propuesta sobre el desarrollo de la humanidad en espacios de reconocimiento, sin competencias, algo común en la ética neoliberal. En esa línea de autores decoloniales, Torres (2019), nombra al chileno Hugo Zemelman, para quien es “prioritario hacer énfasis en la formación profesional desde subjetividades críticas que integren dimensiones políticas, académicas y socio afectivas. Esta última facilita la construcción desde lo humano y del otro como un legítimo interlocutor” (Torres, 2019, p. 14), algo necesario en la horizontalidad de la pedagogía para la paz.

Otros autores, sin embargo, dialogan con un tipo de pedagogías alternativas, más de la mano con la memoria y los procesos narrativos de base. Girón (2016) sostiene que la identidad narrativa puede llegar a ser un vehículo interesante a la hora de crear una cultura de paz por medio de la pedagogía. Por medio de la narrativa, enmarcada en una explicación contextual, es posible leer los signos de una época. Acercarse a los más afectados, por el medio empático de la narrativa testimonial, que permite “expresar voces de los sujetos afectados por la violencia y alimentan de diversas maneras reservorios que inciden en la configuración de la memoria social y de la memoria histórica” (Girón, 2016, p. 190). En ese orden, también común en pedagogías alternativas, Torres (2016) habla de la enseñanza de la historia como

eje fundamental en la pedagogía para la paz, dada la relación entre memoria e historia, y la importancia de no descuidar el tiempo presente, una propuesta que contraria mucho con el rigor del método histórico. Para ello, propone la incorporación de cátedras de historia presente en las escuelas, desde una perspectiva de la memoria, pues acudir a ella “implica una reflexividad de la experiencia temporal marcada por una operación narrativa en la que se posiciona la construcción de una trama” (Torres, 2016, p. 268), una trama que, por ejemplo, es la realidad nacional.

Por último, en torno a los pedagogos críticos abordados por los autores consultados, se encuentra Herrero (2003) y su artículo sobre Xesus Jares, quien reflexiona en torno a la praxis de la educación para la paz. El pedagogo gallego es de los pocos que ha realizado una revisión sistemática y conceptual de la educación para la paz, de ahí que hable, por ejemplo, de la acción en la educación para la paz, de la fundamentación y el desarrollo histórico del término. Para el autor, la paz siempre irá relacionada con la justicia social, tanto como un deber constitucional como un compromiso ciudadano. Es un deber y un derecho, y la educación para la paz permite “acabar con el círculo de violencia que hemos institucionalizado en todos los ámbitos sociales” (Herrero, 2003, p. 296). En Colombia, las estructuras políticas y económicas han establecido brechas que dificultan no sólo la implementación del Acuerdo Final, sino el despliegue de acciones públicas orientadas a la reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento a la memoria histórica.

### **Metodologías de la pedagogía y la educación para la paz.**

En los artículos de investigación referenciados se identificó que la revisión de literatura es una de las metodologías más usadas por los autores para los análisis hermenéuticos alrededor de la pedagogía y la educación para la paz. Autores como Adarve, González y Guerrero (2018), Álvarez y Pérez (2019), Ortega (2016), Canchala y Rosales (2016), Torres (2019), Herrero (2003) y Sánchez (2010) partieron del rastreo de definiciones globales y locales de conceptos base como *paz*, *conflicto armado*, *pedagogía* y *educación para la paz*, para comprender el origen e historia de las aproximaciones y experiencias académicas, comunitarias e institucionales alrededor de las apuestas pedagógicas para la paz en Colombia.

Mientras que autores como Huertas, López, Fonseca (2018), escogieron un método etnográfico para hacer el análisis de un estudio de caso en una institución educativa de Ciudad Bolívar, en donde identificaron una apuesta educativa e inclusiva para la paz.

### **Fundamentos Teóricos**

El abordaje teórico de la presente investigación requiere de una aproximación de categorías amplias que han sido desarrolladas por muchos autores, sin embargo, dadas las implicaciones propias del presente trabajo, se realizará un acercamiento desde autores cercanos a la teoría crítica que guardan estrecha relación con la apuesta de las pedagogías y educación de y para la paz. Dicho esto, se realizará una aproximación a los conceptos de pedagogía, educación, paz y la visión de pedagogía de paz y educación para la paz desde la teoría crítica.

### **La perspectiva crítica de la Pedagogía**

La pedagogía crítica, se sustenta en la teoría crítica, la cual tiene su origen en la Escuela de Frankfurt en la década de 1930, y tuvo como principales intelectuales a Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Esta se enfoca en el cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas y económicas dadas, que generan desigualdades y opresión en la sociedad, por ello, el teórico crítico “no obra al servicio de una realidad ya existente: solo expresa su secreto” (Horkheimer, 2003, pág. 248). Así, la teoría crítica se “opone a los hábitos dominantes de pensamiento, que contribuyen a la sobrevivencia del pasado y cuidan de los negocios de un orden perimido” (Horkheimer, 2003, pág. 250). En esta medida, la pedagogía crítica surge como una aplicación práctica de la teoría crítica en el ámbito de la educación, donde esta teoría “suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique.” (Giroux, 2004, pág. 24).

La pedagogía, en términos generales, puede definirse como la ciencia que se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como del desarrollo cognitivo y moral del individuo. Por ello, uno de sus principales objetivos según Piaget (1977), es disponer de los medios y herramientas idóneos para facilitar el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales del sujeto. Sin embargo, este concepto, puede definirse desde la teoría crítica como

una práctica moral y política, que no se limita a subrayar la importancia del análisis crítico y los juicios morales, sino que está también proporciona herramientas para desestabilizar los supuestos del sentido común, teorizar sobre el yo y la agencia social, y comprometerse con las demandas y promesas siempre cambiantes de la democracia (Giroux, 2011). Tal como lo plantea Giroux (2011, p. 3), uno de los proyectos centrales de la pedagogía crítica es discernir y prestar atención a los lugares y prácticas en los que se niega y se produce la acción social, evitando con ello, reducir la pedagogía a un conjunto de habilidad, técnicas, o métodos de enseñanza que derivan en una racionalidad instrumental, donde cualquier noción de justicia, valores, ética y poder son eliminadas del proceso de enseñanza.

La pedagogía crítica, de acuerdo Giroux (2011) es una forma de educación que no se limita a la transmisión de conocimientos y habilidades, está por el contrario, se centra en el desarrollo de una conciencia crítica para que los seres humanos puedan comprender y analizar las estructuras de poder y las relaciones sociales que perpetúan las dinámicas de opresión y desigualdad. Así, la pedagogía debe ser entendida como una forma de resistencia y transformación social, que busca empoderar a los educandos para que estos sean agentes de cambio en la sociedad.

Para Peter McLaren (1997), la pedagogía se enfoca en prácticas sociales y culturales que guardan una estrecha relación con las estructuras de poder y las estructuras sociales que en esta se insertan. Pese a que la pedagogía y la praxis educativa han sido empleadas para la reproducción y legitimación de un orden dado, la pedagogía debe entenderse como un mecanismo (sin reducirla a una visión meramente instrumental) de lucha contra la opresión y la injusticia, como un proceso crítico, auto-reflexivo y de transformación de la educación, donde no se impone una visión monolítica del mundo, sino que se propende por la creación de espacios de diversidad cultural y expresión de la diferencia.

Sumado a las ideas anteriores, Freire (2005), quién desde la misma línea crítica plantea una pedagogía del oprimido, asume la pedagogía como vehículo para la liberación y emancipación del ser humano y de la sociedad y esta se materializa como una práctica liberadora, que permite el establecimiento de un diálogo crítico y horizontal entre educadores y educandos, que tiene por objetivo desarrollar la conciencia de los estudiantes a la vez que

promueve la transformación social a partir del entendimiento de la realidad y la posibilidad de transformación conjunta.

Esta propuesta pedagógica, debe ser asumida como una pedagogía liberadora y humanista, la cual tendrá dos momentos interrelacionados según Freire (2005)

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (pág. 33)

La propuesta de Freire (2005), ponen en el centro de la discusión la posibilidad de los oprimidos de participar en la construcción de la pedagogía para su liberación, entendiendo que estos son seres duales e inauténticos, “que “alojan” al opresor en sí” (pág. 24). Esta propuesta busca como ya se dijo, la generación de una conciencia crítica, capaz de (auto)descubrir e identificar las cadenas que someten al ser humano y los lleva a identificarse e incluso buscar asemejarse a su opresor. Por ello, “la pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (pág. 24).

### **La perspectiva crítica de la Educación**

Bajo esta misma óptica, puede concebirse a la educación como un proceso de “concientización” por medio del cual los hombres y las mujeres desarrollan sus capacidades de percibir críticamente su entorno y realidad, haciéndose conscientes de sí mismos como sujetos inacabados, que se encuentran en permanente relación con el otro y el mundo, lo que les permite llegar a ver el mundo no como una realidad estática, sino como una realidad en permanente proceso de transformación (pág. 12). Lo anterior, como postura que busca transformar la lógica hegemónica de la educación como aparato de reproducción de una estructura dominante para mantener una relación de poder entre opresores y oprimidos.

Para Freire (2005) la educación hegemónica se sustenta en la narración, en el proceso de hablar del educador y el escuchar del educando, situación que conduce a la memorización de

contenidos sin profundidad. Esta concepción “bancaria”, asume como “vasijas” a los estudiantes, las cuales se encuentran vacías y deben ser llenadas por el educador. Así, “cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejores educandos serán (pág. 49). Se encuentra entonces, siempre una posición activa y otra pasiva que reflejan la dicotomía opresor-oprimido que promueve la reproducción de un *statu quo*, que legitima, refuerza y sedimenta el llamado orden natural.

Es por ello, que “la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (pág 50). La educación es entonces un proceso de liberación que permite a los hombres y a las mujeres ser sujetos siempre activos en su propia historia y no objetos pasivos de la historia de otros, donde la concepción “bancaria” de la educación, es superada, y el educar no se limita a la donación de conocimiento de unos considerados como sabios y otros como ignorantes, donde dicha donación “ se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (pág. 50).

Sin embargo, esta visión crítica de la educación, se encuentra en continua disputa por las visiones predominantes sobre la educación y el currículum, las cuales respaldan principios de enseñanza que conciben el conocimiento como algo que se debe transmitir y consumir, y ven a las escuelas como espacios de enseñanza diseñados para mantener una cultura "común" y una serie de habilidades que permiten a los estudiantes operar de manera eficiente. Desde esta perspectiva, el discurso de la libertad promovida por la visión crítica de la pedagogía, son subordinados a una lógica instrumental que hace hincapié en la adquisición y manejo del conocimiento y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral (Giroux y McLaren, 1998).

## **Hacia una construcción del concepto de Paz**

De igual manera, la paz desde un abordaje crítico, así como la pedagogía y la educación, también se configura como una apuesta emancipadora, que busca incitar transformaciones sociales para la superación de las causas subyacentes de todos los tipos de violencia, como la injusticia social, la desigualdad y las estructuras de poder opresivas. Para Freire (2005), “la paz se vive en el acto realmente solidario y amoroso, que no puede ser asumido ni puede encarnarse en la opresión” (pág. 128).

La paz, más allá de entenderse como la ausencia de guerra, conflictos u otras formas de confrontación que hacen parte del relacionamiento humano, debe ser leída como positiva, sustentada en el respeto por los derechos humanos, y la resolución de conflictos entre individuos, grupos, estados o sistemas de forma no violenta. Así, “la paz positiva, en palabras de Johan Galtung, es un proceso orientado que pretende satisfacer unas necesidades básicas y, en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en la sociedad” (Jiménez Bautista, 2020).

Galtung (2003) sostiene que la paz puede comprenderse como la disminución de todo tipo de violencias, así como la transformación permanente, creativa y no violenta de los conflictos (pág. 31). Ello implica que los sujetos y comunidades desde un ejercicio crítico reflexionen sobre las condiciones políticas, sociales y económicas dominantes que perpetúan las violencias y la desigualdad, y promuevan acciones de cambio, justicia social y equidad.

Gene Sharp, politólogo y teórico de la acción no violenta, define la paz como una condición en la que "la violencia no es utilizada por nadie para obtener objetivos políticos o sociales, y la guerra no es utilizada como instrumento de la política internacional" (Sharp, 1973, p. 3). Para él, la paz no es simplemente la ausencia de guerra, sino la ausencia de violencia como medio para lograr objetivos políticos y sociales.

Sharp también argumenta que la paz es un proceso activo que requiere esfuerzos concertados y sostenidos por parte de las personas y las comunidades. Según él, "la paz no es simplemente un estado pasivo de no beligerancia. Es una actividad y requiere que las personas participen activamente en ella" (Sharp, 2005, p. 10).

Así mismo, los autores Ruiz et al. (2019) definen la paz como una lucha colectiva y una construcción social que rebosa el alcance de una negociación política, puesto que ha sido en los contextos de violencia desde donde se han generado acciones colectivas de paz, definidas por los autores como “subjetividades en fuga”, rupturas con lo establecido que potencia la construcción de otras realidades (pág. 21).

Siguiendo a Ruiz et al. (2019), las concepciones sobre la paz más recurrentes en la literatura van desde lo que se concibe en países con conflicto armado asociados a la “derrota militar del enemigo o solución política negociada”, hasta “justicia social y abordaje democrático de los conflictos generadores de la violencia política” (pág. 22), desde una perspectiva garantista de los Derechos Humanos. Pese a las distintas concepciones, se señala que “en las diversas perspectivas de la paz, la democracia se constituye en un horizonte común” (pág. 22), además, se resalta la importancia de entender esta categoría desde la satisfacción de necesidades esenciales, superación de violencias estructurales como el racismo, la pobreza y la exclusión y la garantía de derechos como elementos esenciales para dar continuidad al proceso de construcción de la paz.

### **Paradigma y método**

La definición del marco metodológico a emplear se sustenta en la visión particular que se le ha dado al estudio de las pedagogías de y para la paz, las cuales se han estructurado y sustentado en un paradigma sociocrítico el cual cuestiona los supuestos y valores dominantes en la sociedad, buscando desenmascarar las relaciones de opresión y dominación que se encuentran ocultas en las instituciones, la cultura y el lenguaje. Sin embargo, vale la pena retomar a Thomas Khun (2004), para comprender, de forma general, lo qué es y lo que implica un paradigma. Khun (2004) sostiene que un paradigma de investigación es un conjunto de supuestos básicos, creencias y valores que conforman una visión compartida por una comunidad científica en un momento dado. Estos supuestos y creencias guían la investigación y la práctica científica dentro del campo en cuestión, y pueden ser considerados como un modelo o marco conceptual para la investigación.

Así, el paradigma sociocrítico “tiene que ver en particular con cuestiones de poder y de justicia y las formas en que la economía, los asuntos de raza, clase y género, las ideologías,

los discursos, la educación, la religión y otras instituciones sociales, y la dinámica cultural interactúan para construir un sistema social” (Kincheloe y McLaren, 2012, p. 246). Este paradigma abraza la concepción de que la teoría crítica no se limita a ser meramente empírica o interpretativa en el ámbito de las ciencias sociales. Sus aportes se derivan de los estudios comunitarios y la investigación participante. Su propósito principal es impulsar cambios sociales al proporcionar respuestas a problemas específicos que surgen dentro de las comunidades, siempre con la participación activa de sus miembros (Alvarado y García, 2008, p. 190).

Ubicado lo anterior y entendiendo el nivel descriptivo (con pretensiones comprensivas) de la presente investigación, se emplearía un método de análisis documental complementado con algunas técnicas interactivas de investigación para darle mayor profundidad y comprensión del fenómeno de estudio.

El análisis documental en la investigación cualitativa es una metodología que basa sus procesos en la recopilación y análisis de información enfocado en el examen sistemático de documentos escritos como informes, diarios, cartas, registros oficiales, artículos de investigación, libros, producción de organizaciones sociales y comunitarias, entre otros. El objetivo es obtener, analizar y comprender lo plasmado a nivel escrito y sus implicaciones sobre el objeto de estudio, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y obtener una visión profunda del fenómeno o tema particular. Tal como lo expresa Galeano

La investigación documental no requiere que el investigador participe del mundo que estudia. Por el contrario, su trabajo lo realiza "desde fuera". El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las acciones e interacciones del grupo o situación que analiza. En este sentido, la investigación documental poco tiene que preocuparse por controlar "los efectos del investigador" (Galeano, 2012, pág. 113).

El análisis documental puede caracterizarse, al menos, por los siguientes elementos:

1. Uso de fuentes documentales: se basa en la revisión y análisis de documentos existentes como fuente primaria.

2. Análisis textual de contenido: se centra en el significado del texto y contexto de los documentos escritos.
3. Complementariedad con otras técnicas de investigación: es posible combinar el análisis documental con entrevistas, observaciones u otros métodos para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.
4. Análisis interpretativo: requiere de una interpretación cuidadosa y crítica de los documentos, pues se entiende que a través de ellos, se reproducen discursos, visiones, representaciones y narrativas que se ubican en el contexto donde fueron producidos.

Siguiendo a Galeano (2012), la investigación documental se basa entonces en el uso de fuentes de información tanto numéricas como no numéricas, las cuales se convierten en su principal materia prima. En este tipo de investigación, la revisión de archivos y análisis de contenido son consideradas como técnicas fundamentales, aunque no exclusivas, pues como ya se mencionó, es posible combinarse de forma efectiva con otras metodologías. Así, al emplear los documentos como fuente primaria de información, se generan datos que posteriormente pueden ser confrontados, contratados y triangulados con información obtenida a través de diferentes técnicas, como las interactivas. Dicho proceso tiene como objetivo fundamental, validar los resultados y asegurar la confiabilidad de los hallazgos obtenidos en la investigación.

La revisión de archivo y el análisis de contenido que se emplearán como técnicas de investigación implican la búsqueda exhaustiva y selectiva de documentos relevantes que aporten información significativa para abordar las preguntas planteadas, seguida de una cuidadosa interpretación de la información extraída de los documentos, identificando patrones, temáticas recurrentes y relaciones relevantes que permiten una comprensión profunda del fenómeno abordado. Por esto, es importante destacar que la investigación documental no se limita únicamente a la recopilación de datos, sino que esta implica un proceso riguroso de análisis e interpretación de la información, donde los investigadores aplican técnicas de validación y contrastación de los resultados mediante procesos de comparación de la información obtenida de diversas fuentes documentales o bien con la participación de actores involucrados en el tema de estudio (Galeano, 2012).

A partir de lo anterior, y como herramientas para el desarrollo de la Teoría Fundamentada se emplea en la presente investigación la propuesta de Strauss y Corbin (2002), basada en un enfoque sistemático y riguroso para la generación y desarrollo de teorías a partir de los datos recopilados. Es necesario aclarar, que esta investigación no pretende la generación de teorías, sino que busca indagar por los postulados y narrativas que se han gestado en el ámbito gubernamental para la construcción y consolidación de un modelo pedagógico basado en la pedagogía de y para la paz, con el fin de comprender, no solamente los intereses y avances en sí, sino también lo que subyace en la propuesta gubernamental, entendiendo que esta puede estar reproduciendo y legitimando visiones del mundo que se contraponen a la esencia de las pedagogías de y para la paz como desarrollo de la pedagogía crítica y la educación popular.

Strauss y Corbin (2002), sugieren entonces la realización de por un conjunto de pasos que se articulan a los cinco ya propuestos anteriormente:

1. **Recopilación de datos:** puede ser realizada a través de diferentes técnicas, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. La información obtenida se registra de manera sistemática en transcripciones, notas de campo o fichas.
2. **Codificación abierta:** aquí se analiza la información de forma exhaustiva y se comienzan a identificar conceptos clave y patrones emergentes. Utilizan la codificación abierta para etiquetar y categorizar los fragmentos de datos relevantes.
3. **Codificación axial:** en este punto se examinan las relaciones entre los conceptos identificados en la codificación abierta, con el fin de establecer conexiones y categorías más amplias que agrupen los conceptos relacionados.
4. **Selección teórica:** aquí se seleccionan y desarrollan las categorías más relevantes y significativas que surgen del análisis de información. Estas categorías se convertirán en elementos fundamentales para el desarrollo de teorías, para el caso de la presente investigación, para el sustento de los argumentos y hallazgos que de ella deriven.

Es importante considerar que Strauss y Corbin (2002) plantean otros pasos que salen del alcance de la presente investigación pero que serán empleados y transformados de acuerdo a las necesidades y posibilidades que de la propia información recolectada y analizada, a saber:

1. **Desarrollo de la teoría:** elaboración de una teoría que explique los patrones y fenómenos observados en los datos, desarrollado a través de la integración y conexión de las categorías y conceptos identificados.
2. **Muestreo teórico:** A medida que se desarrolla la teoría, se podrán realizar nuevos muestreos selectivos para buscar casos o ejemplos que ayuden a enriquecer y confirmar la teoría emergente.
3. **Saturación teórica:** se llega a esta etapa cuando no se obtengan nuevos datos o se generen categorías significativamente diferentes, ello indicará que la teoría ha alcanzado un nivel de desarrollo adecuado.

Es importante destacar que estos pasos no siguen un orden lineal estricto, y el proceso de la Teoría Fundamentada puede implicar iteraciones y retroalimentación entre las diferentes etapas.

## **Conclusiones**

A pesar de los avances logrados, persisten desafíos en la implementación y sostenibilidad de un modelo educativo para la paz en la ciudad de Medellín. Algunos de estos desafíos incluyen la necesidad de una mejor articulación entre las dependencias de la administración pública para consolidar un mismo lineamiento en materia de pedagogía de y para la paz que transversalice los procesos educativos dinamizados desde la institucionalidad; la generación de espacios de participación y diálogo con la ciudadanía; la vinculación efectiva de la comunidad en los procesos educativos, y la garantía de recursos y apoyo continuo por parte del gobierno y otras instituciones.

La educación desde la teoría crítica, comprende, por ende, las relaciones culturales existentes del entorno escolar y la necesidad de pensar y preguntar por cómo educar para la liberación de los subordinados. Esta pregunta toma fuerza, si se entiende la educación como un

elemento cultural de dominación no neutral que favorece una realidad dada, monolítica y que no puede ser transformada sino aceptada. Por ello, una pedagogía crítica es necesaria para cuestionar y resaltar la importancia de generar expectativas, habilidades y conocimientos para vislumbrar un mundo mejor, abrir espacios de participación activa a los grupos subordinados y respetar sus necesidades y deseos. Esta, debe apuntar a un tipo de educación en la que el conocimiento esté vinculados a la idea de entender las condiciones previas necesarias para luchar por la vida, donde el poder y la cultura puedan ser cuestionados y repensados a partir de la praxis educativa (Giroux y McLaren, 1998).

Además, cabe notar que la pedagogía crítica es transversal a los artículos encontrados, a pesar de que en algunos no se la nombre explícitamente. Autores como Freire, Maturana y la corriente decolonial, son referentes cuando se habla de educación para la paz. Sin embargo, es importante resaltar que fue poco el desarrollo sobre las apuestas, experiencias y reflexiones sobre la pedagogía y la educación para la paz a nivel nacional.

Otro aspecto que se presentó como una falencia en algunos de los artículos referenciados, fue la falta de precisión conceptual al hablar de pedagogía, educación y cultura para la paz, tal como lo evidencia Adarve, González, y Guerrero (2018) al mencionar que “por momentos se habla indistintamente de EpP [Educación para la Paz] y PpP [Pedagogía para la Paz], lo cual es recurrente tanto en la bibliografía nacional como internacional” (pág. 63).

Por lo anterior, se podrían plantear escenarios para la construcción de un modelo educativo que vincule no solo las acciones públicas ya adelantadas desde la administración público, además, los esfuerzos de los aprendizajes derivados de experiencias e iniciativas de las organizaciones sociales en materia de construcción de paz y memoria desde un enfoque educativo.

## Bibliografía

- Acevedo, A., Báez, A. (2018) La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión política*, 20 (40), 66-80.
- Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 61-71. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Alvarado, M. y García, L. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre 2008.
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la paz, Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (283-295). Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, R. (2016). Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la paz, Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (243-263). Universidad Pedagógica Nacional.
- Berghof Foundation (ed.) (2019). *Berghof Glossary on Conflict Transformation and Peacebuilding. 20 essays on theory and practice. 5. Berghof Foundation Operation GmbH, Berlin.*
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron. (1977a), *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, Cal., Sage.
- Bourdieu, P. (1977b), *Outline of theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Burnyeat, G. (2020). L'émissaire. *Pédagogie de la paix en Colombie. Terrain, Anthropologie et sciences humaines*, N. 73, p. 164-185.
- Canchala, A. y Rosales M. Vargas A. (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, 12 (18), 53-64.
- Charmaz, K. (2009). *Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods for the Twenty-first Century*. En Morse, Janice., Stern, Phyllis., Corbin, Juliet., Bowers,

Barbara., Charmaz, Kathy y Clarke, Adele. *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuervo Ballesteros, L. E. (2017) *Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz. Reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela. Uni-Pluri/versidad*, 48/vol. 17 N. 2, 2017.

Denzin, N y Lincoln Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Volumen II, Paradigmas y perspectivas en disputas*. Gedisa Editorial, Barcelona.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, M, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores, Medellín.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz, Viscaya, España.

Girón, C. (2016). *Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial*. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la paz, Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (187-219). Universidad Pedagógica Nacional.

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Instituto Paulo Freire, Buenos aires

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Hernández, I., Luna, J., Cadena, M. (2017). *Cultura de paz: una construcción desde la educación*. *Rev.hist.edu.latinoam*, 19 (28), 149-172.

Herrero, S. (2003). *Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares*. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales* 10 (33), 285-298. 9.

Huertas, D., López, D., Fonseca, L. (2018). *La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I.E.D, Ciudad Bolívar*. *Revista Virtual Inveniendi et Iudicani*, 14(1), 13-48. 10.

Leguizamon, D., y Sandoval, E. (2019). Pedagogía para la paz: contexto de posacuerdo en la frontera colombo venezolana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 110-128.

Horkheimer, M. (2003) *Teoría crítica*. Amorrortu, Buenos Aires.

Jiménez Bautista, F. (2020) *Pensar la paz: Lecturas desde Johan Galtung para una paz neutra*. En Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Antología conmemorativa del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. ISBN 978-0-578-23166-2.  
<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>

Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa, en Denzin, N y Lincoln Y. *Manual de Investigación Cualitativa Volumen II, Paradigmas y perspectivas en disputas*. Gedisa Editorial, Barcelona.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Ecuador.

Montessori, M. (2009). *A Educação e a Paz*. Papirus Editora.

Muñoz, D. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Investigación* 8 (1), 57-64.

Muñoz Gaviria, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57-64. Recuperado a partir de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/163>

Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Ariel, México.

Ramírez Peña, L. A., (2019). La memoria crítica para una pedagogía dialógica en la cultura de la paz. En: Ramírez Peña, L. A., (ed.) (2019). *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz*. Ediciones Usta, Bogotá.

Ruiz Botero, L. D., Milena Torres, E., Sierra Arroyave, J. D., Botero Botero, M. A., Zapata, K. A., & Quintero Saavedra, X. (2019). Confiando en la humanidad. Iniciativas colectivas de construcción de paz en Medellín (1980-2016). Investigación Científica.

Ruge-Peña, A. K., y Muñoz, D. A., (2021). De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz. En: Ospina et al. (2021) Educación y Pedagogías Críticas para la Paz en Colombia en tiempos de transición. Universidad de Manizales y CIDE.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, núm. 9, julio diciembre, pp. 141-160. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.

Sharp, G. (1973). The Politics of Nonviolent Action. Boston: Porter Sargent Publishers.

Sharp, G. (2005). Waging Nonviolent Struggle: 20th Century Practice and 21st Century Potential. Boston: Porter Sargent Publishers.

Torres, M. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. Praxis & Saber 10 (22), 1-17.