



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 22-A**



**UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**  
**COMO ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**KIMBERLY PEÑA SALGADO**

**Santiago de Querétaro, Qro. 23 de agosto 2022**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 22-A**



**UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**  
**COMO ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**KIMBERLY PEÑA SALGADO**

**ENSAYO**  
**PRESENTADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE**  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**Santiago de Querétaro, Qro. 23 de agosto 2022**

DICTAMEN DEL TRABAJO  
PARA DE TITULACIÓN

Querétaro, Qro., a 19 de agosto de 2022

**C. KIMBERLY PEÑA SALGADO.**  
**P R E S E N T E**

*En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación, de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES COMO ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ", Opción: ENSAYO a propuesta del asesor C. MTRO. VÍCTOR TORRES LEAL, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.*

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**A T E N T A M E N T E**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**S.E.P.**  
**UNIVERSIDAD**  
**PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD UPN-22A**  
**QUERÉTARO**  
  
**GUADALUPE RIVAS GUZMÁN**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**DE LA UNIDAD 22-A**

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi madre, que fue la mejor maestra que tuve y tendré, ya que no pasa un día sin que aprenda algo nuevo de ella.

Aprendí a encontrarla en todas las preguntas que me hace cada día mi hermanito, a abrazarla a través de mis compañeras valientes y sensibles, a escucharla en cada uno de los consejos de lxs profesorxs que han confiado en mí y a soñarla en todos esos mundos posibles donde todxs logramos vivir con amor, salud, justicia y paz.

Me enseñó que existen dolores que no podemos evitar, pero que podemos acompañarnos de personas empáticas para hacer que valga todo el esfuerzo seguir intentando resistir y sanar.

Me enseñó que no puedo ser indiferente con lo que viven lxs otrxs, y que siempre tendré la capacidad de cuidar, escuchar, acompañar y transformar lo que nos proponemos.

Ella se interesó y me impulsó a escribir, porque aunque ya no pudimos comenzar este texto juntas, dejó en mí todas las palabras que todavía tengo por redactar.

Con ella aprendí que la escuela no sería suficiente para encontrar todas las respuestas de las preguntas que sigo haciéndome, pero que nos sirve como espacio para pensar los cómo y los para qué de seguir aprendiendo a través de lo que hay de unx en lxs otrxs.

También me enseñó a admirar el trabajo y la vocación de las personas que, con paciencia y cariño, han guiado y apoyado mi formación y me han enseñado cómo hay formas de vida que merecen ser vividas gracias a su resistencia y esfuerzo diario.

Entre todo lo demás que me ha enseñado y no tendría páginas suficientes para escribirlo, agradezco que por ella aprendí que todas y todos merecemos educación, justicia, paz y amor, pero que nadie tiene asegurada la vida, así que nos toca tejer redes de compañerxs para impulsarnos, disfrutarnos y aprovechar el ratito en que estamos teniendo oportunidad de coincidir hoy.

Finalmente, agradezco que me enseñó a permitirme poner punto y coma siempre que la extraño, pero que todavía no es un punto final porque nos hace falta mucho por leer, escribir y compartir.

## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	6
Abstract .....	7
<b>Capítulo 1. Introducción: Breve Historización de la Educación para la Paz y sus Antecedentes con Relación a las Problemáticas a las que Responde</b> .....	<b>8</b>
1.1 Definición del Problema Social .....	11
1.2 Aproximaciones a las Estructuras que Conducen a las Violencias .....	16
1.3 Objetivos .....	20
1.4 Propósito .....	20
1.3 Estado del Arte .....	21
1.3.1 Definición del Estado del Arte.....	21
1.3.2 Conformación y Organización del Acervo Estudiado .....	22
1.3.3 Desarrollo Histórico de la Educación para la Paz .....	23
1.3.4 Estrategias de la Educación para la Paz con Implicaciones Pedagógicas .....	25
1.3.4.1 Nivel Básico.....	26
1.3.4.3 Nivel Superior .....	27
1.3.4.4 No Formal.....	28
<b>Capítulo 2. Educación para la Paz: Configuración de un Campo de Saberes y Prácticas</b> .....	<b>29</b>
2.1 Antecedentes de la Educación e Investigación para la Paz .....	30
2.1.1 Primer Momento: La Ola del Utopismo Pedagógico de la Escuela Nueva y el Estudio Científico de las Guerras (1930-1950) .....	31
2.1.2 Segundo Momento: Estrategias Internacionales de Cooperación y Desarme en Posguerra.....	35
2.1.3 Tercer Momento: La Investigación para la Paz como Ciencia Social: Teorizaciones para una Nueva Cultura de Paz.....	42
2.1.4 Cuarto Momento: Obstáculos en la Transición al Siglo XXI entre las Teorías de Paz y las Realidades Mundiales .....	47
2.2 Introducción al Enfoque Pedagógico Crítico del Legado de Paulo Freire .....	54
<b>Capítulo 3. La Disyuntiva entre la Paz Universal y la Educación Hegemónica vista desde las Pedagogías Críticas y Decoloniales Latinoamericanas: Abordaje desde la Perspectiva Teórica de las Pedagogías Decoloniales</b> .....	<b>57</b>
3.1 Principios Pedagógicos Críticos de Paulo Freire .....	57
3.2 Fundamentos del Pensamiento Decolonial .....	70
3.3 Las Pedagogías Decoloniales desde la Mirada Crítica Latinoamericana de Catherine Walsh .....	78
<b>Capítulo 4. Encuentros y Desencuentros entre la Educación para la Paz y las Pedagogías Decoloniales</b> .....	<b>85</b>
4.1 Habitar el Dolor Resignificando la Paz.....	85
<b>Capítulo 5. Implicación, Subjetividad y Reflexiones Pedagógicas</b> .....	<b>94</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>98</b>

## **Resumen**

El presente ensayo propone una recuperación, análisis y contraste de los elementos pedagógicos críticos fundamentales en la conformación del campo de Educación para la Paz, a la vez que propone diversas problematizaciones construidas desde las Pedagogías decoloniales en América Latina y las contradicciones que se encuentran entre éstas. A través de la contextualización desde problemáticas sociales y educativas estudiadas por la Pedagogía, se presentan los elementos que ilustran la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas que dictan los discursos internacionales en materia de paz, por lo cual para el punto de inflexión entre dichos campos se propone al pedagogo Paulo Freire y a sus aportaciones a la educación liberadora en diálogo constante con las formas en las que se materializan las desigualdades sociales y las violencias desprendidas de ello. De la mano de dichas problematizaciones, se entretajan provocaciones que apoyan en la historización del campo de la Educación e Investigación para la paz, los conceptos con los que se cuestionan dichas bases por parte de las Pedagogías decoloniales y con las propias reflexiones desde las cuales se colocan coyunturas para repensar(nos) como pilares en la pedagogización de la paz en los espacios de formación y socialización.

Palabras clave: educación para la paz, pedagogías decoloniales, violencias, pedagogías críticas.

## **Abstract**

This essay proposes a compilation, analysis and contrast of the fundamental critical pedagogical elements in the formation of the Peace education studies, while proposing various problematizations built from decolonial Pedagogies in Latin America and the contradictions found between them. Through the contextualization from social and educational problems studied by Pedagogy, the elements that illustrate the need to transform the pedagogical practices dictated by international discourses on peace are presented, for which the turning point between these fields is proposed by the pedagogue Paulo Freire and his contributions to liberating education in constant dialogue with the ways in which social inequalities and violences materializes from it. From the hand of these problematizations, provocations are interwoven that support the historicization of the field of Education and Research for Peace, the concepts with which these bases are questioned by decolonial Pedagogies and with the own reflections from which they are they place joints to rethink (us) as pillars in the pedagogization of peace in the spaces of formation and socialization.

Key words: peace education, decolonial pedagogies, violences, critical pedagogies.

## **Capítulo 1. Introducción: Breve Historización de la Educación para la Paz y sus Antecedentes con Relación a las Problemáticas a las que Responde**

Las formas de abordar los temas y problemáticas a discutir han sido desglosadas desde lugares críticos y con la necesidad de resignificar las acciones que tenemos en la medida en que éstas nos afectan -y las afectamos- mediante el reconocimiento y la acción colectiva. De ahí, que en cuanto a la definición del problema social surjan cuestionamientos alrededor de para quiénes y por qué ha sido legitimada la necesidad de una educación para la paz. De manera paralela, el seguimiento a las formas en que se materializan las violencias en los territorios que nos contienen con cada vez menor aliento se abre paso buscando puntos de encuentro entre las necesidades creadas por los grupos dominantes para mercantilizar la paz como proyecto que prolonga la precarización y revictimización lxs nadies, lxs oprimidxs, lxs pobres y lxs salvajes y no tanto como cualidad fundamental y derecho innegociable de las personas, ya que si las vidas y los derechos alrededor de éstas no están ni cerca de ser garantizados, menos parece serlo un cierto tipo de educación preconcebida en Europa y transferida hacia los grupos más vulnerados y subalternizados en Latinoamérica. El entrecruzamiento de las ideas y propuestas de paz se va contextualizando en la medida en que se hace evidente que, para que exista una paz universal como ha sido entendida hegemónicamente, es necesario que existan violencias desplegadas a todos los niveles y en todos los espacios, lo cual va perfilando así la necesidad de que dichas estrategias de paz se consuman desde los espacios educativos. Por consiguiente, el contraste que se va trazando recupera entonces a las propuestas que han gestado formas de vivir en, con y desde la paz como base de la convivencia con las formas de vida que sostiene la vida misma, para lo cual se irán destacando a diversas estrategias que han colectivizado y humanizado los procesos de pedagogización de las paces en los territorios que resisten para existir dignamente.

Otra de las características que irán abonando en dicha discusión y contraste de posturas pedagógicas es cómo desde los mismos referentes que se van presentando y que desarrollan cada posicionamiento teórico y empírico existen lecturas de las inclinaciones que dan cuenta de los lugares de enunciación y las necesidades hacia las que corresponde cada discurso; si bien en escenarios primermundistas se pueden incluir ideas alrededor de la cultura de paz y sobre la investigación para la paz como fuentes de conocimiento para gestionar programas internacionales que trascienden territorios y contemplan más bien metodologías para dictar los principios teóricos que se socializan alrededor de la paz global, o que incluso llegan a distinguirse por ser reconocidos y galardonados con los honores más destacados para la ciencia, en Latinoamérica la gran mayoría de las estrategias que se hacen visibles refieren la urgencia por aprender a sobrevivir y alcanzar estándares mínimos de justicia y dignidad dentro y fuera de los espacios educativos, además de que muchas de éstas se gestionan colectivamente para lograr subvertir, humanizar y resignificar las formas en las que cuidamos y reconocemos la importancia de las y los otros para poder vivir con paz, lo cual no es posible a través de la individualidad y seguir mirando a lo otro como competencia u obstáculo. Si bien el referente que sirve como base para diversos argumentos desde los que se sostiene el análisis pedagógico crítico del texto es con el pedagogo Paulo Freire, en cada provocación, cuestionamiento e indagación respecto a lo establecido es posible leer a las y los educadores de quienes se ha acompañado este proceso formativo. De ahí que sea un acto fundamental de resistencia el trabajo colectivo, organizado y recíproco para guiar la formación, el aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje constante. De igual forma, en la concreción de estas ideas que son plasmadas, un verbalismo inoperante distinguiría la forma de no trascender de las argumentaciones críticas hacia la praxis transformadora, por lo cual se continúa con diversas formas de contraponer discursos, experiencias y subjetividades que resisten desde los márgenes para atender a las necesidades de

contrarrestar los índices de violencias, los enfrentamientos y conflictos que devienen negativamente y las rupturas del tejido social a través de formas otras de educar y de crear paz; asimismo es cómo se introducen las posturas de descolonización del ser, del poder y del saber, forjando disruptivamente nuevas alteridades con conciencia crítica que, si bien se puede ver limitada al desarrollarse y dirigirse hacia grupos académicos específicos, es necesaria y enriquecedora, entre otras cosas, por su constante ejercicio de vinculación en, con y desde las realidades subalternas para aterrizar y mantener en el plano tangible aquello de lo cual se discute.

Las lecturas se han de ir realizando a partir de diversas ópticas, ya que es preciso cuidar que dentro de las mismas contradicciones que se encarnan en los discursos críticos y decoloniales, no se reincida en el acaparamiento de lo academicista y recolonizador por parte de las y los intelectuales alienadxs que no discuten, cuestionan y refutan los privilegios que encarnan al contar con oportunidades que muchas de las poblaciones de las cuales se teoriza no se dedican a las cátedras y las ciencias entendidas hegemónicamente. Freire sostiene que:

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabida en su lenguaje sino en el del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo. (2005)

Una correlación que se destaca constantemente y que invita a abrir provocaciones y diálogos – contrario a lo concluyente y generalizador esperado como cierre – propone, en pos de la resignificación, transformación y creación de conceptualizaciones, que puedan ser entendidas alrededor de la imbricación entre los dos ejes que se busca complementar y contrastar, la educación para la paz y las pedagogías decoloniales, por consiguiente, se encuentran bondades desde la reciprocidad que se recupera de ambas posturas para crear y proponer subvertiva y transformadoramente formas otras de

brindarnos vidas vivibles en las que destaque la justicia social y donde sea posible estudiar las relaciones humanas en los escenarios educativos desde un lugar que no nos hiera al ser habitado y que no responda únicamente a problemáticas a paliar fatídicamente, sino que prevenga, colectivice y encause las necesidades de manera tal que las problemáticas no se traduzcan en las cifras que nos arrebatan las vidas y los propósitos que proyectamos en éstas a partir de los contextos y las circunstancias que atravesamos y nos atraviesan a cada momento.

### **1.1 Definición del Problema Social**

La vida de las personas en un momento histórico como el actual se encuentra dotada de significados que varían en función de factores valiosos y diversos. La lectura que se puede hacer de aquello que comprende el acto de vivir para unxs y otrxs ha de ser particular por la medida en la que nos interpela experimentar determinadas situaciones en relación con otras, así como las formas que hemos incorporado para habituarnos a la realidad. Sin embargo, existen circunstancias que, aunque sean variables de un lugar a otro o de una persona a otra, es evidente que nos contienen en un ambiente de incertidumbre y desasosiego. Con ello nos referimos a las desigualdades sociales que devienen en manifestaciones de violencias desplegadas por el sistema hegemónico colonizador para asumir nuestra identidad como personas vivas, sin embargo, en constante deshumanización.

Para afirmar lo anterior, es necesario identificar con el mismo enfoque tanto esos complejos caminos que se han recorrido durante siglos, como aquellas particularidades que día con día siguen traducéndose en abusos y conflictos que no hacen más que acumularse. Aunado a ello, los lugares de enunciación desde los cuales cada persona puede sentirse interpelada, se complejizan al delimitar las cualidades con las que se significa la existencia de cada individuo en la modernidad, es decir, la raza, clase social,

nacionalidad, estatus migratorio, el sexo, la orientación sexual, el grado de estudios, entre otras. Éstas, serán de gran relevancia para el análisis de las formas en que se expresan las dicotomías que pautan nuestras acciones actualmente en los fenómenos educativos y socioculturales que devienen en conflictos, daños, riesgos o violencias, tomando como punto de partida ciertos supuestos tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Oswald Spring, Hernández Pozo, & Velázquez Gutiérrez, 2020), cuyos intereses fundamentales contemplan problemáticas sociales en materia de justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género, siendo la contraparte de la dicotomía una o varias formas de vivir las violencias. Los diecisiete objetivos aprobados en 2015 cobran relevancia ya que los obstáculos que acompañan a tales reflexiones críticas que proponen para una realidad como la mexicana, comparten el principio de que resulta insostenible continuar con las formas de vida como las conocemos si realmente se quiere lograr una transformación, sin embargo, resulta complejo pensar que los 773 programas, estrategias y posicionamientos plasmados en las 169 metas de esos 17 objetivos, donde las y los ciudadanos implicados aseguran que no se sienten interpelados, se traduzcan automáticamente en 10-15 años en la posibilidad de contar con espacios seguros, en condiciones de igualdad, de relaciones no violentas en y con el planeta, priorizando el cuidado ambiental y el acceso a una vida digna y justa.

Al apuntar con mayor énfasis hacia los 173 programas enfocados a la Consolidación de instituciones, la paz y la justicia prevalece la necesidad de responder a “¿Cómo vivir en asentamientos humanos justos, seguros, sanos, accesibles, asequibles, resilientes y sostenibles, donde exista calidad de vida para todas y todos?” (2020); desde ahí, se vinculan algunos elementos problematizados por Judith Butler al enunciar a la valentía, al dolor y la rabia como ejes para accionar hacia esa vida vivible (2020). Butler apuesta por la valentía en la medida en que ésta se opone a lo establecido, es decir, a las formas de organización con las que se resisten los grupos sociales más vulnerados a

sobrevivir a las estructuras de poder que les oprimen. Por ejemplo, en un panorama como América Latina, y más específicamente en contextos como los de México, afirma que la valentía se enfatiza por las relaciones de solidaridad configuradas en respuesta al dolor provocado por las violencias desplegadas y apuntando al quebrantamiento de esos tejidos, sin embargo, dado que esas violencias se enraízan en las desigualdades sociales, es necesario demarcar los puntos de partida que gestaron y perviven incesantemente para los territorios colonizados, cuestiones que no necesariamente se enuncian como una prioridad al buscar atender tales condiciones.

Es preciso señalar que, dentro de cada una de las manifestaciones de las violencias, se ha de dar cuenta de las condiciones de género y raza como base para incidir en las asignaciones culturales que establecen la estructura desigual desde este “sistema moderno colonial de género” que propone María Lugones (2008), ya que la categoría del género se ha erigido como “una forma primaria de relaciones de poder [...]”, es decir, es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder con la asignación cultural dada en función del sexo” (Berlanga Gayón, 2018). No obstante, Lugones repara tanto en el género como en la raza para plantearlos como constructos coloniales aplicados para racializar y generizar, además de negar las epistemologías y la condición humana de las sociedades no hegemónicas.

Ahora bien, si se considera que los grupos sociales más vulnerados cargan con un lastre desde siglos atrás, desde mediados del siglo XX se puede dar cuenta de ciertas discusiones para afirmar el hartazgo frente al despojo de la humanidad – y lo que esta cualidad del ser humano implica socialmente hablando – lo cual bien puede asumirse como un aspecto positivo que pretende hacer visible la necesidad inminente de detener enfrentamientos bélicos como los que recién se habían experimentado, atender las consecuencias del cambio climático que se estaban haciendo visibles o crear condiciones con castigos que reflejen mayor efectividad en cuanto a la disminución de los índices de

violencia. Lo que resulta más relevante de tales problemáticas, no solamente es que no lograron ser atendidas y resueltas tal como se esperaba, sino todo lo contrario, ya que cada una de ellas no ha ido más que incrementando y diversificando sus formas de incorporarse como algo “normal” y que eventualmente ha de mejorar.

Para ahondar en tales debates regulados por binarismos constantemente empleados como guerra y paz o impunidad y castigo, se procurará principalmente partir de una construcción crítica de esos supuestos, problematizando, por ejemplo, cuán valioso es cuando se sostiene una reparación social en relación al rechazo del punitivismo como respuesta inmediata a aquello que se encuentra fuera de la norma, o al ensimismamiento como mirada única a la realidad más próxima sin contemplar que lo que atraviesa a otro grupo social compromete directamente su vida y la calidad con la que la sostienen. En relación a ello, un claro ejemplo de la escalada de violencias y la “espectacularización” de éstas (Berlanga Gayón, 2018), es el feminicidio en México, del cual se hará un esbozo ilustrativo para dar cuenta de los cuestionamientos que irán apareciendo en el texto.

Es posible que al enunciar un conjunto de actos que resultan en una forma de “extrema” violencia se piense en una persona que termina con la vida de otra, ya que normalmente se entiende que es un límite del cual no es posible ir más allá o que no existe un acto peor que ese, que ahí se le puso fin a la violencia hacia esa persona. Sin embargo, tras un acto de lesa humanidad como el feminicidio existen un sinnúmero de violencias que ocurren y ponen en segundo plano al duelo tan necesario para la sociedad que falló a esa víctima, movilizándolo así lecturas en cuanto a lo que implica la vida de las mujeres para la sociedad, el poder y la dominación que tiene una persona sobre otra para decidir sobre su existencia, la humillación y revictimización que se padece a lo largo de los procesos que apuntan a lo que comprendemos como justicia para quienes fue arrebatada la víctima, los procesos de acompañamiento hacia una vida sin miedo a que

esto se repita, el reforzamiento de un sistema permisible y desinteresado por proteger y asegurar condiciones de seguridad, libertad y respeto en todas y cada una de las formas de vivir la vida.

Con un panorama en el que podemos afirmar las expresiones de tal valentía, dolor y rabia, se transpola la situación de deshumanización a prácticamente cada una de las problemáticas sociales que se circunscriben en la dicotomía guerra-paz de forma errónea por las siguientes consideraciones; tal como en las retroalimentaciones expresadas por los sujetos de quienes se da cuenta en los programas de los Objetivos 2030 (Oswald Spring, Hernández Pozo, & Velázquez Gutiérrez, 2020), su realidad no ha sido reflejada como parte fundamental del estudio, sino que se da por entendido que es suficiente con extraer aquello socialmente percibido como “guerra” y las violencias entramadas a su alrededor, y llega a ser impuesto como “paz” lo que desde afuera, desde una realidad diametralmente distinta, implica el fin de esa problemática, siendo que al acabar con la problemática, también se diluye el entramado social. Viniendo desde la imposición, lo que se entiende como pacífico, deja de serlo y trae implicaciones que vulneran nuevamente las expresiones de diversidad que enriquecen a las comunidades que debían ser acompañadas en sus procesos de duelo:

Cuando perdemos a ciertas personas o cuando hemos sido despojados de un lugar o de una comunidad podemos simplemente sentir que estamos pasando por algo temporario, que el duelo va a terminar y que vamos a recuperar cierto equilibrio previo. Pero quizás, mientras pasamos por eso, algo acerca de lo que somos se nos revela, algo que dibuja los lazos que nos ligan a otro, que nos enseña que estos lazos constituyen lo que somos, los lazos o nudos que nos componen. No es como si un "yo" existiera independientemente por aquí y que simplemente perdiera a un "tú" por allá, especialmente si el vínculo con ese "tú" forma parte de lo que constituye mi

"yo". Si bajo estas condiciones llegara a perderte, lo que me duele no es sólo la pérdida, sino volverme inescrutable para mí. ¿Qué "soy", sin ti? Cuando perdemos algunos de estos lazos que nos constituyen, no sabemos quiénes somos ni qué hacer. En un nivel, descubro que te he perdido a "ti" sólo para descubrir que "yo" también desaparezco. (Butler, 2020)

Con ello cobra sentido lo cuestionable de hablar de una única forma que englobe la "extrema violencia", ya que "la prohibición de matar a una criatura viviente queda invalidada si no se considera ya que la persona, el grupo, la población estén viviendo una vida, si no cuentan ya como una vida (Butler, 2020)". Como la problematización que propone Elsa Blair, ¿a partir de qué podemos tener la impresión de hablar con propiedad de exceso de violencia siendo que la violencia en sí misma es ya un exceso?, es decir, a quien va a hablar de violencia, hay que preguntarle siempre qué entiende por ella, ya que resultaría valioso intentar partir del supuesto donde toda forma de vulnerar y generar un daño sobre las y los otros es ya una forma extrema de violencia (Blair Trujillo, 2009).

## **1.2 Aproximaciones a las Estructuras que Conducen a las Violencias**

Desafortunadamente, lo que se está enunciando como violencia no es recordado o estudiado a profundidad y con conciencia crítica hasta que se contempla como un problema (Blair Trujillo, 2009), sin embargo, existen características por las cuales la paz como contraparte no agota su complejidad como parte de la condición humana.

Hay violencia cuando nadie sabe a qué atenerse, cuando nadie puede contar con nada, cuando todo puede pasar, cuando se deshacen las reglas que hacen previsible los comportamientos y las expectativas de reciprocidad dentro de las interacciones. Ella ha existido a todo lo largo de la historia; lo que se ha modificado, desde el siglo XIX, es la escala y la eficacia de la gestión de la violencia. (Blair Trujillo, 2009)

Así como recupera la autora, esa conciencia de las violencias se encuentra gestada y localizada en las instituciones para incidir en los diferentes escenarios. Con los Objetivos 2030 se denota la necesidad de institucionalizar las estrategias que contienen tales relaciones verticales, aplazando los binarismos que se contemplaban anteriormente, siendo primero necesario institucionalizar los medios de su manifestación, para posteriormente poder pensar en la existencia de una paz universal. No es únicamente cuestionable su disociabilidad, sino que la predisposición al conflicto que deviene violento se requiere para sostener la estructura que despliega formas de mirar desde afuera a tales problemas que ya escalaron a su “extremo”. De esta manera, no se incita a desentendernos de los orígenes que tienen las consecuencias que hoy nos atraviesan, sino que esta mirada que parte desde el análisis del sistema moderno colonial articula e intersecta las formas de poder y dominación que nos llevan a rechazar a la muerte como proyecto (Segato, 2014).

Es preciso señalar que, dentro de cada una de las manifestaciones de las violencias, se ha de dar cuenta de las condiciones de género y raza como base para incidir en las asignaciones culturales que establecen la estructura desigual desde este “sistema moderno colonial de género” que propone María Lugones (2008), ya que la categoría del género se ha erigido como “una forma primaria de relaciones de poder [...], es decir, es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder con la asignación cultural dada en función del sexo” (Berlanga Gayón, 2018). No obstante, Lugones repara tanto en el género como en la raza para plantearlos como constructos coloniales aplicados para racializar y generizar, además de negar las epistemologías y la condición humana de las sociedades no hegemónicas precedentes.

Recuperando lo que plantea Segato como la institucionalización de la criminalidad, se declara ello cuando las instituciones requieren de la demostración de indolencia e indiferencia frente a la capacidad de muerte, cuando la sensibilidad compasiva es diluida

para preparar a los sujetos para la guerra, por ende, si ese poder de dominación se devela por la utilización de los cuerpos como territorios, se está confiriendo a las instituciones la responsabilidad de moldear a las subjetividades a complacencia del sistema colonizador (2014). De ahí, que se asevere que al momento en que las violencias toman forma en las instituciones, se convierten en su fuerza creadora; “la institución es un medio de domesticar, disimular y controlar la violencia, [...] el redescubrimiento de la violencia social como ‘objeto’ de estudio está ligado a una nueva visión de la relación entre el Estado y la sociedad (Blair Trujillo, 2009)”:

Cabría decir que sí, que las formas de explotación y dominación colonial dan lugar a mecanismos de dependencia que son en esencia explotadores: extraen fuerza de trabajo y generan pobreza, y hacen uso de los cuerpos para servir a los intereses y al poder de quienes poseen el capital y los recursos de la violencia de estado. Se trata de mecanismos de dependencia al servicio de la desigualdad. (Butler, 2020)

Ahora bien, dentro de los instrumentos empleados desde la inscripción fundacional de las violencias en ciertas instituciones adjudicadas para estructurar el conocimiento y el fortalecimiento de las ideas que se congreguen en éste para una sociedad determinada, se da paso a una aproximación crítica con respecto a las ciencias sociales inmiscuidas en el entramado de relaciones de poder y dominación del mundo civilizatorio y moderno. Además de que las implicaciones de ello serán desarrolladas alrededor de lo que refieren los posicionamientos críticos y decoloniales como epistemicidio, dado que éste pone en evidencia su dimensión sociopolítica y cultural que ha redistribuido nociones sobre cómo el acceso al conocimiento hegemónico y occidentalocéntrico representa un horizonte con motivaciones creadas desde el miedo y el castigo, pero sin desprenderse de esa motivación de la contraparte que se estableció como paz; las características de los conflictos cuya violencia sigue implantada en los cuerpos de los grupos vulnerados tanto

desde los procesos fundacionales de la colonización, como del reordenamiento de las naciones en función de las consecuencias de la militarización y los conflictos armados durante el siglo XX, han reforzado las connotaciones de predisposición a la búsqueda y acceso al conocimiento dominante como herramienta de poder frente a quienes no se correspondieran con esas epistemologías y prácticas de apropiación del saber establecido como universal según el pensamiento eurocéntrico. En palabras de Sonia Dayan-Herzbrun “las ciencias sociales se construyeron como formas de poder: sistemas de poder/saber que se inscriben en instituciones que controlan el poder para publicar o difundir las ideas” (Martínez Andrade, 2019).

Infundir desde entonces, planteamientos para la producción de conocimientos científicos de orden social en instituciones con agencia en las problemáticas violentas, conflictivas (partiendo de la concepción negativa adjudicada al conflicto como obstáculo), opresivas y reproductoras de un estado de guerra, confiere a los primeros esbozos reconocidos por el poder occidental y eurocéntrico la labor de “beneficiar” y mostrarse compasivos con territorios-corporalidades subalternas con una perspectiva renovadora de escenarios con un accionar pedagógico de paz; una vez más, la incidencia que valida aquello contemplado como propósito u objetivo de transformación es cautivada por las mismas relaciones verticales de dominación, las dicotomías se resignifican ahora no solamente entre lo civilizado y lo primitivo en cuanto al saber, sino que permea hasta materializarse en currículos, postulados, corrientes, disciplinas, institutos y programas para “educar para la paz”.

Será necesario, conforme se desarrolle el análisis, descomponer y desvelar la concomitancia con la que las investigaciones de paz son presentadas en sus primeros esbozos dadas las características que nos remiten a su origen mandatorio y coercitivo, sus exponentes teóricos reconocidos “fortuitamente” por su pertenencia a Estados naciones contemplados como potencias avanzadas y desarrolladas, por lo tanto, más

válidas y posibles, los productos esperados de su estudio sin una profundización en las subjetividades de los grupos subalternos, incluso, será posible partir de lo antitético que llega a resultar esa conjunción que contiene las implicaciones del vínculo entre educación y paz.

### **1.3 Objetivos**

Desde la construcción del presente ensayo que se desarrolla alrededor de problemáticas sociales vinculadas a las realidades educativas actuales, se destacan como objetivos los siguientes:

- Interpretar críticamente la conformación de un campo de saberes y prácticas como la educación para la paz y la relación que guarda con las pedagogías decoloniales como alternativa para resignificar lo educativo en Latinoamérica.
- Comprender los discursos desde los que se abordan ciertas problemáticas sociales latinoamericanas haciendo de la paz el eje articulador de transformación de prácticas educativas y subjetividades.
- Describir los elementos fundamentales que proponen las pedagogías decoloniales para construir paces desde la subalternidad.

### **1.4 Propósito**

Presentar una lectura crítica del campo de la educación para la paz partiendo de las alternativas construidas desde las pedagogías decoloniales que habilitan las posibilidades de resignificar las formas de crear paz en la educación y de sostener la vida desde lugares de enunciación otros.

## **1.3 Estado del Arte**

### **1.3.1 Definición del Estado del Arte**

En el desarrollo de una investigación, se puede identificar la construcción de distintos momentos, procesos y etapas para lograr una aproximación a una problemática que cobra relevancia para la realidad en la cual se sitúe, así como para los sujetos que construyen significados en la vida diaria al experimentar sus efectos. Es por ello, que dentro de dichos procesos para conocer y comprender una situación latente en el contexto de interés y sujeta a la problematización de las y los investigadores, el Estado del Arte se posiciona dentro de las primeras oportunidades para aproximarse al tema y a la creación de conocimiento en torno a éste.

En lo que al Estado del Arte se refiere, Loñondo, Maldonado y Calderón (2016) postulan que se define como la presentación y organización de los procesos y avances que existen acerca de un determinado tema de investigación, mismos que se concentran en un conjunto sucinto de información, configurado bajo una línea de continuidad que se encuentra ordenada para desarrollar nuevos conocimientos. Sin embargo, no solamente refiere una acumulación de información a presentar, sino que involucrará también, acorde con lo que proponen Garcés Montoya, Patiño Gaviria y Torres Ramírez:

Inventariar y sistematizar la producción en determinada área de conocimiento. Pero también es una de las modalidades cualitativas de “investigación de la investigación” que busca sistematizar los trabajos realizados dentro de un área dada, se realiza una revisión de fuentes y documentos, para cumplir con un nivel descriptivo. (Gómez Vargas, Galeano Higueta, & Jaramillo Muñoz, 2015)

Esta construcción de un marco conceptual y de interpretaciones sobre lo que existe y lo que aún no se ha encontrado con referencia a una problemática, se desarrolla a partir de un constante ejercicio de lectura significativa y escritura analítica e interpretativa, ya que como Loñondo, Maldonado y Calderón (2016) sostienen, de esta forma es como se integran y complementan para trascender los momentos heurístico y hermenéutico de una investigación. Es a través de este proceso cognitivo de análisis e interpretación que la investigación se dota de un carácter crítico y reflexivo frente a la información a discernir y a determinar como pertinente y relevante para ser estudiada. Por consiguiente, el posicionamiento de Calderón, Castaño y Parra (Gómez Vargas, Galeano Higueta, & Jaramillo Muñoz, 2015) recapitulan los elementos anteriores a manera de disponer puntualmente las finalidades primordiales del Estado del Arte:

- Posibilita entender el estado actual de la investigación
- Conocer las inconsistencias y los temas recurrentes de las bases que soportan las investigaciones
- Identificar los declives y coyunturas en torno al fenómeno investigado, así como los autores más mencionados por sus aportes a éste
- Identificar los núcleos de interés científicos y sociales y plantear líneas de trabajo por desarrollar

### **1.3.2 Conformación y Organización del Acervo Estudiado**

Las revisiones discursivas y críticas en torno a las implicaciones educativas en un escenario de carácter pedagógico como el que se vive actualmente para las y los profesionales de la educación, posibilitan una reflexión que da lugar a diferentes provocaciones que surgen desde las convergencias y divergencias entre cada postura epistemológica, filosófica y sociocultural. Es mediante dicha reflexión que se han generado núcleos de agrupación que permiten indagar a profundidad en las construcciones teórico-conceptuales con respecto a un tema que deviene entre dos

puntos principales. De primera instancia, la educación para la paz originada como una respuesta para atender a los contextos convulsos y violentos que distinguieron determinados momentos coyunturales del siglo XX, empero con un discurso hegemonizado y de carácter insustancial en muchas ocasiones, dada la ausencia de acciones estratégicas situadas y concretas que posibiliten una subversión para con las construcciones de conocimiento que se polarizan cada vez más y ofrecen una observancia desigual, que no problematiza a profundidad los orígenes de tales violencias, que no antepone la multiculturalidad y la colectivización de la dignidad y la justicia como valores para transversalizar pedagógicamente la paz y que individualizan las necesidades sociales a partir de la manipulación de los derechos humanos rompiendo con las posibilidades de emancipación epistémica y sosteniendo invariablemente el pensamiento occidental.

Posteriormente, se ha generado una recuperación teórico-metodológica y empírica en torno a las alternativas que actualmente han abierto camino a la conversación que nos encamina a repensar las cualidades que tiene la educación como elemento de colaboración, de encuentro de subjetividades y de formación de conciencia crítica para crear condiciones de respeto y corresponsabilidad con nuestro entorno, reivindicando las condiciones de lucha y resistencia que se pueden incorporar mediante posturas y posicionamientos pedagógicos, axiológicos y filosóficos que han difuminado las líneas acción que más bien hay que extender a cada grupo social por medio de las prácticas educativas, anteponiendo la posibilidad de una emancipación frente a la crisis civilizatoria en la cual nos encontramos sometidos.

### **1.3.3 Desarrollo Histórico de la Educación para la Paz**

Para partir de los orígenes que estructuran y conceptualizan los estudios académicos en torno a la paz, con Sáenz y Ramos (2019) se sostiene que la raíz de las investigaciones alrededor de los enfrentamientos bélicos del siglo pasado confluyeron en

la necesidad de focalizar el papel de la familia, la escuela y la sociedad como los principales agentes de (re)conformación de un tejido social de carácter pacífico, respetuoso, dotado de canales de comunicación positiva, y, todo ello, articulado por el pilar de los derechos humanos, que aseguran es la dignidad. Con relación a las bases para conformar su tesis, se da cuenta de irenología como la ciencia que estudia o trata los asuntos de paz, además de que buscar dar cuenta de los principios religiosos, filosóficos, sociopolíticos e históricos que se entretajan con la educación y la pedagogía para desarrollar teorías de los conflictos, propuestas de capacitación y formación orientada a la cultura de paz. A su vez, Sophia Herrero (2003) reseña una obra de Xesús Jares para problematizar tanto el desarrollo histórico como su situación concreta con la pedagogía, es decir, cómo la educación para la paz permite transversalizar los posicionamientos tensionados por perseguir una deconstrucción-reconstrucción de la estructura del sistema educativo para permitir mirar a la escuela como un espacio de reconocimiento del derecho a la paz, a la identidad, a la democracia y la justicia.

En complementariedad con esta recuperación, se atiende al planteamiento de Lozano (2011), el cual destaca dos vertientes por las cuales se han construido diferentes lecturas de la realidad para contemplar al problema; la primera apunta a la Teoría Integral de la Educación para la Paz de H. B. Danesh y la segunda a la Teoría Compleja Constructiva de la Paz de Johan Galtung, ambas acompañadas de conceptualizaciones que han evolucionado o emergido a raíz de la constante construcción de la realidad. El planteamiento de Danesh se sitúa en la realidad de la guerra civil en Bosnia y Herzegovina a finales del siglo XX, mientras que conforme a lo que postula Galtung, se desarrollan los elementos que componen la teoría del conflicto, la teoría constructiva de la paz y las diferentes lecturas de la violencia de acuerdo con los niveles micro, meso y macro en que se estructuran.

A partir de la identificación y adentrándonos en las distintas realidades que trastocan a este estudio, se considera indispensable para localizar los principios hacia los cuales mira el problema, discutir aquella reflexión en Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles (Bastidas Hernández-Raydán, 2008) donde entreteje un argumento hilado conceptualmente desde el género y las condiciones que esto implica como construcción social, la educación como conformación de significados para humanizar el proceso de transformación social, la perspectiva de género que visibiliza las relaciones de poder entre los sexos con respecto a los roles por cumplir en la sociedad y la educación para la paz que implica una reconfiguración de los hábitos y valores que empleamos para interactuar y permitir aprender dentro de espacios con una cultura de paz que exige acciones de formación permanente. En consonancia con lo anterior, los diálogos en Género y Justicia Transicional (Mendia Azkue, Guzmán Orellana, & Zirion Landaluze, 2017) recuperan estrategias y alternativas diseñadas y articuladas a partir de diversas prácticas pedagógicas feministas y socioculturales que apelan al ejercicio de una memoria colectiva, con la cual se favorece y como una de las prioridades el hecho de poder sostener la verdad y dignificar a las víctimas mediante su acceso al ejercicio de sus derechos y, principalmente, al logro de una paz en y entre las comunidades.

#### **1.3.4 Estrategias de la Educación para la Paz con Implicaciones Pedagógicas**

La situación de las estrategias que dan cuenta de un ejercicio pedagógico para promover prácticas educativas pacíficas y pacificadoras parten generalmente del reconocimiento de los retos a los cuales se han de enfrentar de acuerdo con los objetivos a los que se atiende. Si bien ha sido un proceso complejo y extenso el de irrumpir ante la idea de contemplar a la paz con simple carencia de violencia o conflicto, las construcciones pedagógicas que se mencionarán amplían su perspectiva para profundizar en los elementos que, con la creación de conocimiento y las acciones colectivas

concretas, han diversificado el terreno para participar de los procesos que han existido y plantear nuevas construcciones epistemológicas en el siglo XXI.

#### **1.3.4.1 Nivel Básico**

Evelyn Cerdas (2013) proyecta desafíos que, en su generalidad, enfrenta la educación para la paz a partir de su construcción y desarrollo regido intrínsecamente por las manifestaciones de violencia en la población de América Latina y el manejo que esto demanda para poder pensar en una transformación social dotada de esperanza, autonomía, solidaridad, ternura y vida digna. Se define a la educación para la paz como un proceso pedagógico que crea espacios de aprendizaje para desaprender la violencia y vivenciar la paz en las relaciones humanas, cuyas características comparten dos tipos de procesos esenciales: uno político que busca transformar las relaciones verticales, desiguales y excluyentes de dominación en los espacios sociales, y otro como proceso ético, dentro del cual se focaliza en los valores que fomentan la paz y el respeto por los derechos humanos (Cerdas Agüero, 2015).

En la ponencia de la maestra María de Lourdes Valenzuela (2020), fundadora y participante del Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C., comparte una propuesta pedagógica feminista vinculada a la educación para la paz con perspectiva de género donde se sitúa en esa realidad con un enfoque crítico hacia los programas de convivencia escolar y educación socioemocional en México y el vínculo que tiene esto con la pedagogía feminista que incorpora en sus prácticas educativas. Esto lo presenta a través de un posicionamiento sustentado en el modelo hermenéutico-interpretativo de la educación para la paz, donde cuestiona y analiza el Programa Nacional de Convivencia Escolar y del Desarrollo Socioemocional de la Reforma Educativa de Peña Nieto. Para materializar sus argumentos, comparte la experiencia del programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”, el cual desde el 2001 se implementó en 120 escuelas de la Ciudad de México y contribuyó más que a la solución

de los conflictos, a su transformación pacífica a través de herramientas pedagógicas y prácticas restaurativas con perspectiva de género donde se involucra activamente a la comunidad estudiantil, al cuerpo académico y administrativo de las instituciones y a las familias implicadas.

#### **1.3.4.2 Nivel Medio Superior**

Para ahondar en el abordaje de los conflictos de manera pacífica, Cano y Reyes (2015) integran la educación emocional como alternativa para generar espacios de convivencia pacífica y dotada de competencias y atributos que canalizan el enojo y el miedo para evitar una escalada violenta de dichos conflictos. La relación que guardan los conceptos construidos por las autoras en conjunto con las recuperaciones que realizan en cuanto a los postulados de Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional, les permite trazar una propuesta que, al trabajar con las y los estudiantes en el manejo de las emociones, los sentimientos y los pensamientos para lograr vincularse pacíficamente, pretende erradicar la cultura de la violencia como vía de atención y manejo a los conflictos, proponiendo anteponer habilidades educativas, habilidades psicosociales y herramientas intrapersonales e interpersonales, siendo éstas las bases para alcanzar los propósitos enmarcados en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntxs y aprender a ser.

#### **1.3.4.3 Nivel Superior**

De igual manera, la propuesta de Martha Esthela Gómez (2010) acerca una serie de elementos que otrxs investigadorxs y pedagogxs han estudiado para poder situar el tema en las prácticas pedagógicas de este tipo a nivel universitario. Con base en su marco teórico, que articula los Estudios para la paz, la Educación para la paz, la Educación en Valores, la Teoría de Conflictos y la Violencia, se vincula a las licenciaturas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM a la

colaboración en la propuesta que la autora diseña, aplica y evalúa, interviniendo en el “Plan de Acción Tutorial”.

#### **1.3.4.4 No Formal**

En la diversidad de los saberes por los que transita este estudio, se complementa una perspectiva de la educación para la paz y su consustancialidad con la justicia restaurativa o transicional. Es así, que con la experiencia del abogado colombiano Luis Antonio Muñoz (2014), se presenta una ponencia que comprende acepciones acerca de la violenta experiencia vivida por la sociedad colombiana por al menos cincuenta años en torno a las medidas ineficientes de justicia tradicional, abordando los conflictos en relación el concepto de metanoia y otros mecanismos que posibilitan y destacan las cualidades de la justicia transicional, cuyos principios se pueden concretar en apelar al acceso a la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición de los daños.

## **Capítulo 2. Educación para la Paz: Configuración de un Campo de Saberes y Prácticas**

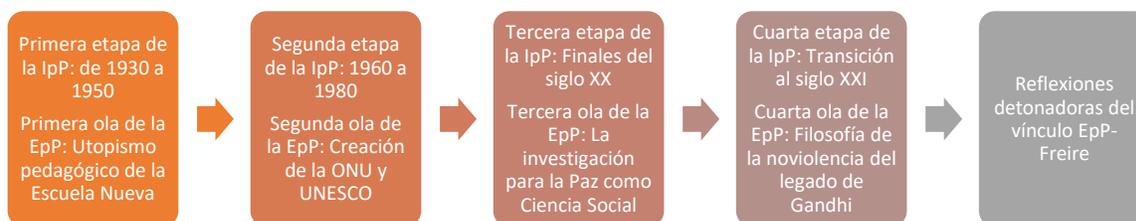
El campo de la Educación para la Paz mantiene una interdependencia con el desarrollo de la Investigación para la Paz. Lo que complementa sus diferentes etapas o las llamadas fuentes generadoras, corrientes u olas de Educación para la Paz por Xesús Jares (Herrero Rico, 2003), además de dar cuenta de las condiciones sociohistóricas de cada época, permite observar los obstáculos y aciertos que atravesaron hasta lograr lo que actualmente se concibe y estudia alrededor de la Cultura de Paz. Si bien, resulta complejo categorizar qué procesos y estrategias pertenecen a cada etapa, ola o corriente, de acuerdo con los estudios y la profundidad de éstos para identificar su origen más certero, la presente aproximación integrará en cada apartado los momentos y antecedentes con mayor relevancia y trascendencia en función de la complementariedad que sostienen la Investigación para la paz y a la Educación para la Paz. A manera de preámbulo, es preciso enunciar algunas de las distinciones entre ambos elementos, aunque su conceptualización irá siendo clarificada en el discurrir por las épocas hasta llegar a sus más recientes aportes.

En primera instancia, se puede decir que la Educación para la Paz antecede a la Investigación para la Paz, ya que sus primeros esbozos corrieron a cargo de especialistas de la educación en las primeras décadas del siglo XX, a manera de crítica elaborada a la Educación Tradicional como factor indisociable de las violencias y conflictos violentos antes, durante y después de la 1ª Guerra Mundial, adentrándose pedagogas y pedagogos comprometidos en las propuestas del Movimiento de la Escuela Nueva (Abrego Franco, 2009). Mientras que, para llegar a la Investigación para la Paz propiamente dicha, se toman como origen las propuestas del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung entre los años 1930 y 1950, ya que es quien logra que ésta sea considerada formalmente como una Ciencia Social, replanteando los conceptos y el propósito de su estudio, y

movilizando la atención de la cultura de violencia de los periodos de posguerra a la cultura de paz como posibilidad anidada en el campo educativo.

## 2.1 Antecedentes de la Educación e Investigación para la Paz

De forma paralela y a la vez alterna, se desglosarán las diferentes etapas y olas que conforman a la Investigación para la Paz (IpP) con la Educación para la Paz (EpP), respectivamente. La primera etapa abarca de la década de 1930 a 1950 y su respectiva ola se ha concentrado en el utopismo pedagógico de la Escuela Nueva; la segunda etapa contempla de 1960 a 1980 y la ola comprende principalmente la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la tercera etapa versa sobre el final del siglo XX y la ola correspondiente se concentra en la IpP como disciplina científica; finalmente, la cuarta y última etapa aborda la transición al siglo XXI, mientras que la ola vuelve la mirada a las aportaciones del legado pedagógico crítico de Paulo Freire a manera de situar elementos que integren la praxis en paralelo al capo de saberes desarrollado. Posteriormente, se incluirá la reflexión que vincula este último apartado con la problematización de los obstáculos que atraviesan en la generalidad las propuestas y postulados del campo de la EpP, así como las perspectivas críticas con las que discurrirá la discusión en los siguientes capítulos.



### **2.1.1 Primer Momento: La Ola del Utopismo Pedagógico de la Escuela Nueva y el Estudio Científico de las Guerras (1930-1950)**

El desarrollo histórico de la Educación para la Paz tiene su origen, de acuerdo con el trabajo del pedagogo español Xesús Jares, en las reflexiones de las y los profesionales de la educación que enunciaban la necesidad de integrar herramientas, propuestas y prácticas de paz en los primeros años del siglo XX. Tales propuestas renovadoras para replantear el papel de la educación como ente determinante en las conductas de las y los sujetos, se vieron reflejadas en el Movimiento de la Escuela Nueva, donde uno de los principales referentes, Adolfo Ferrière, propone de forma teórica y práctica condiciones para humanizar los espacios educativos tras observar las consecuencias de la 1ª Guerra Mundial:

Ferrière consideraba que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida, fuente de toda actividad, y que el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de vida. Para él, el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva. (Gadotti, 2015)

Las discusiones que orientaban a esa nueva pedagogía desde las consecuencias de la guerra, a través de los principios que regían a la Educación Tradicional, buscaban “desvelar la violencia encubierta en sus estructuras y objetivos” (Abrego Franco, 2009). Y la forma propuesta para llevar esas discusiones a la acción, era a través de:

... el fomento a la individualidad y autenticidad del ser humano, pero tomando conciencia de su pertenencia a un macro mundo con una gran diversidad de problemas mundiales los cuales, en mayor o menor medida, son también problemas de todos y todas nosotros y nosotras. (Herrero Rico, 2003)

Eso, no sería posible, de no incentivar a las y los estudiantes el amor e identidad con las instituciones internacionales, las cuales corresponderían a esos intereses,

buscarían la forma de asegurarlos y profundizarían en la protección de sus necesidades para no volver a verse afectadas(os) por violencias de esa magnitud. El contraste con la crítica a la Escuela Tradicional no se separaba en absoluto el contexto europeo de las líneas discursivas para abrirse campo con las propuestas de las y los escolanovistas:

El carácter autoritario de esta enseñanza era también un testimonio de la atmósfera social de la escuela. El maestro era el monarca de la clase. La sumisión y la obediencia a su dictado eran virtudes escolares más importantes que la iniciativa y la independencia del alumno. El espíritu social que caracterizaba a la clase tendía también a caracterizar la administración de la escuela. Si los alumnos esperaban los decretos del maestro, éste esperaba los del director, el director los del superintendente del grupo y este último los de las autoridades municipales y las autoridades del Estado. (Château, 2017)

Es así, como Pierre Bovet, el principal representante de la Educación para la Paz implicado en las propuestas de la Escuela Nueva, planteó cambios tanto en los planes y programas y sus métodos de aplicación, como en el encause del descontento con las relaciones de autoridad-sumisión hacia un enfoque con una triple dimensión educativa: educación moral, educación social y educación religiosa (Abrego Franco, 2009). Aunado a esto, John Dewey, conectó las ideas de paz con el desarrollo y progreso necesarios tras el conflicto bélico, lo cual se puede vincular al desacierto que vino a romper tal utopismo pedagógico con la reivindicación de ideologías totalitarias, tales como el nazismo y el fascismo desembocado unos años después con la Guerra Civil Española y la 2ª Guerra Mundial:

Se trataba de aumentar el rendimiento del niño, siguiendo los propios intereses vitales de él. Esa rentabilidad servía, sobre todo, a los nuevos intereses de la sociedad burguesa: la escuela debería preparar a los

jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia. En ese sentido, la Escuela Nueva, bajo muchos aspectos, acompañó el desarrollo y el progreso capitalistas. Representó una exigencia de ese desarrollo. (Gadotti, 2015)

De esta manera, las y los teóricos, condensaron en un organismo de representación internacional esas necesidades de controlar e intervenir políticamente “para la elaboración de marcos constitucionales democráticos para rechazar la guerra e incorporar los ideales de paz y solidaridad entre los pueblos” en *La Sociedad de Naciones* en 1919; sin embargo, el Movimiento de la Escuela Nueva, que en 1921 se transformó en el Movimiento de Renovación Pedagógica, al no contar con un método definido de enseñanza para asegurar sus principios: el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer, no logró lo que actualmente se denomina como transversalidad en el currículum, es decir, no se tenía un consenso de cómo se debía abordar la EpP desde las aulas de manera integral y sostenida, y se optó por dejarlo a consideración de cada docente e institución (Abrego Franco, 2009).

A raíz de esto, y en consecuencia a la 1ª Guerra Mundial, inician las investigaciones alrededor de los Estudios de Paz:

La Investigación para la Paz, propiamente dicha, la inician en los años 30, después de la I Guerra Mundial, Quincy Wright y Lewis Richardson, quienes se dedicaron a analizar las causas de las guerras con el fin de poder controlarlas, haciendo un análisis cuantitativo de las mismas. Razón por la que ambos, son considerados los padres fundadores de los Estudios para la Paz, y a decir de Francisco Jiménez, ‘en su versión más genuina de paz negativa’. (Abrego Franco, 2009)

Tal denominación que se asevera negativa, data de las reflexiones elaboradas alrededor del origen etimológico de las concepciones de paz, siendo que su relación

consustancial con la violencia, tiene una carga de significados reforzados a través de los siglos, mismos que son brevemente plasmados en la recuperación de las doctoras Karla Sáenz y María Ramos (2019):

Los romanos utilizaban el término pax para reseñar a la paz y su significado es semejante a usado por los griegos eirene. La pax es la expresión latina que tiene su raíz en pak, que significa establecer una reunión para resolver por medio de un acuerdo el conflicto de las partes.

Los romanos cuando organizaban convenciones o acuerdo del daba el nombre de pax, porque este concepto está profundamente relacionado con la imagen de mantener y respetar 'lo legal'- es conocida como la paz de la ley y el orden. La pax romana fue un axioma de paz en referencia de 'ausencia de violencia según la ley' y no como justicia, bienestar, correspondencia e igualdad para todos. En el mundo occidental se concibe la paz en un sentido negativo, es decir, la separación de la violencia.

Entonces el significado más común de paz es la ausencia de violencia o guerra. (Sáenz López & Ramos Morales, 2019)

Es entonces, que entre la década de 1940 y 1950, se comienza a mirar la posibilidad de abordar la paz como disciplina de estudio científico, ya que poco a poco se fueron abriendo los primeros centros de Investigación para la Paz, siendo el primero en 1948 por el *Manchester Collegue* (Indiana, Estados Unidos) en contar con un programa de Estudios de la Paz. Es para 1950 que J. David Singer crea el *Center for Research of Conflict Resolution, War Project*, quien desde un enfoque matemático pretendía dar solución a los problemas que provocan las guerras, proponiendo mecanismos como la teoría de juegos, teoría sobre la carrera de armamentos, teoría sobre la integración, entre otras. De igual manera, en Francia, Bert Roling crea en 1954 el Instituto Francés de Polemología en el cual, a través del Derecho Internacional, se investigaban y

comprendían las causas de las guerras; igualmente, en Canadá se funda el Peace Research Institute en 1959.

Así, diversas organizaciones se fueron consolidando y distinguiendo a nivel internacional por sus esfuerzos humanitarios para generar acciones en esos ambientes de posguerra, aunque no resulta azaroso que entre esas naciones no se distingan propuestas provenientes de los territorios más afectados por las guerras estudiadas con tal detenimiento. Estos esfuerzos, se cimentaron desde discursos donde se argumentaba la necesidad de promover esos avances que, algunas reflexiones de Vicent Martínez afirman, contenían intenciones caritativas desde la noción cristiana, científicas desde la lectura occidental, blanca y masculina de la ciencia, con capacidad de resolución de conflictos siendo contemplados como algo negativo a superar mediante los estudios matemáticos hegemónicos, y desde la mirada de la polemología, impuesta con un significado que dicta el estudio de la guerra contra los extranjeros (Abrego Franco, 2009).

### **2.1.2 Segundo Momento: Estrategias Internacionales de Cooperación y Desarme en Posguerra**

A manera de abordar a nivel internacional las problemáticas y necesidades creadas una vez que se da por concluida la 2ª Guerra Mundial, se hace público que La Sociedad de Naciones requiere ser sustituida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945. La diferencia radicaría en la necesidad de atender y accionar frente al panorama de incertidumbre tras todos los cambios que sobrevenían a nivel global, del cual se recuperan algunas características por la Dra. Abrego: “Amenaza de una nueva guerra de destrucción total, los problemas derivados de la descolonización y el neocolonialismo, la guerra fría, la carrera de armamentos, el deterioro ambiental, la violación de los derechos humanos, etcétera” (2009).

Una vez creada la ONU, en 1945 se genera un posicionamiento en torno a la paz desde la forma de cooperar a nivel internacional sin discriminación de raza, sexo, religión, pueblo o cultura. Para el logro de este propósito, se contemplaron ciertos objetivos y compromisos. De los objetivos, se pueden resaltar como prioridades: el interés por mantener la paz y la seguridad, el desarrollo de vínculos de solidaridad y amistad, la solución de problemas económicos, sociales, culturales y humanitarios, y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, todos y cada uno a nivel internacional. Éstos, se verían garantizados por los compromisos enfocados a: resolver las disputas a través de medios pacíficos, la no utilización de la amenaza o el uso de la fuerza, la actuación en conformidad con la Carta Constitutiva de la ONU, y a no ayudar a un país contra el que la ONU esté dirigiendo acciones (Abrego Franco, 2009). Para este punto, es relevante incluir la precisión del replanteamiento de la hegemonía naciente por parte de esta nueva forma de organización, a quien se conferiría todo poder y autoridad para guiar el rumbo de los Estados nacionales en virtud de su rol dominante en los conflictos bélicos precedentes, siendo hasta la actualidad conocidos como miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU y los únicos con poder de veto (China, Francia, Federación de Rusia, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y Estados Unidos) (ONU, 2021) lo cual se explica con un enfoque crítico por Pilar Calveiro (2012) de la siguiente manera:

Desde la Antigüedad, la hegemonía se vinculó con un poder supremo capaz de tomar decisiones políticas e imponerlas gracias a una superioridad económica y militar, pero también gracias a la capacidad de establecer un modelo convalidado socialmente. [...] Gramsci concebía la hegemonía como una combinación de fuerza y consenso reunidos en una alianza de clases, capaz de ejercer la dirección económica, política, intelectual y moral de la sociedad. Esta alianza tendría la peculiaridad de

articular a distintos grupos sociales en torno a un programa representativo de los intereses del grupo dirigente pero que, al mismo tiempo, 'presupone indudablemente que se tienen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales se ejerce la soberanía para crear un cierto equilibrio de compromiso'. En este proceso, la ideología desempeña un papel central para conseguir la adhesión social a un determinado sistema de valores, a una concepción del mundo congruente con el proyecto económico y político que se propone. (2012)

De esta puntualización profunda y que abona a la comprensión del panorama, se vincula directamente a esta ola y etapa de la EpP y la IpP con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1946; su planteamiento fundamental recae en la necesidad de la ONU de contar con un órgano especializado para atender los problemas educativos, y más concretamente, para poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz que requería ser reforzada para no reincidir en esos conflictos. La Educación para la Paz fue incluida en las acciones de la UNESCO mediante cinco dimensiones: la Comprensión Internacional y la Conciencia Supranacional, la Enseñanza sujeta al sistema de Naciones Unidas y los Organismos Internacionales, la Enseñanza en Derechos Humanos, la Educación para el Desarme y los Estudios y Protección del Medio Ambiente (Abrego Franco, 2009).

De la Educación para la Comprensión Internacional, según Abrego (2009) se destacaron los presupuestos didácticos siguientes: Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos; Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio de la humanidad; Enseñar cómo un mundo dividido puede ser cada día más solidario; Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar en las organizaciones

internacionales; y Organizar los establecimientos escolares para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante la experiencia vivida.

En cuanto a la Enseñanza del sistema de Naciones Unidas y los Estudios y Protección del Medio Ambiente se destaca el Plan de Escuelas Asociadas (PEA) a la UNESCO, el cual desde 1953 tiene como objetivos: primero, establecer técnicas, métodos y materiales de enseñanza destinados a la Educación para la Comprensión Internacional, y segundo, facilitar intercambios de información, correspondencia, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países. Esto, se implementó de manera experimental en 15 países, y para la actualidad se encuentra en 182 países y 11,000 instituciones educativas (RedPEA, 2020). Abrego (2009) destaca que desde 1982 se ha impulsado el método socio-afectivo para retomar elementos de la Escuela Nueva con miras a mejorar los procesos de aprendizaje.

La Educación en Derechos Humanos partió de la reflexión que afirma que la violación de los derechos humanos había sido una de las causas de la Segunda Guerra Mundial, por lo cual en 1948 aprueban la Declaración Universal de Derechos Humanos, desde la que se han generado Recomendaciones para su abordaje en todos los niveles educativos y grupos sociales (Abrego Franco, 2009).

Con la Educación para el Desarme se implementaron objetivos que lo vincularan a los principios de paz, concretando en 1979 en el Congreso Mundial de Educación para el Desarme cuatro peticiones: la inclusión de la Educación para el desarme como uno de los medios vitales para los objetivos de la UNESCO; que el uno por mil de los gastos militares se destine a favor del desarme; el refuerzo de la investigación científico-social acerca del desarme, la paz y las relaciones internacionales; y la instalación de una emisora de radio de la UNESCO para promover los objetivos de las Naciones Unidas sobre el desarme, los derechos humanos y el desarrollo. De igual forma, sus principios están cuidadosamente

ligados al Manifiesto Russell-Einstein de 1955, el cual indica los peligros sobre la utilización de las ciencias para fines militares (Abrego Franco, 2009).

Ahora bien, en lo que a la IpP se refiere, en 1959 Johan Galtung crea el International Peace Research Institute de Oslo (PRIO), haciendo énfasis en la creación y replanteamiento de los conceptos estudiados desde las investigaciones para la paz. Entre éstos, se trazan líneas para abordar la IpP sin limitarse al estudio de las guerras (paz negativa), y mirando a la creación y sostenimiento de una paz duradera que funcione como alternativa a la violencia directa (paz positiva), la cual suele ser edificada desde una estructura social injusta, misma que incluyó como violencia estructural. Uno de los antecedentes que incluye Abrego (2009) en la conformación de las propuestas de Galtung, refiere a “Los cuáqueros o sociedad de los amigos” una doctrina protestante de Inglaterra del siglo XVII, cuyo principio filosófico promueve: “Amarse los unos a los otros; amar a los enemigos; no servirse jamás de las armas ni defenderse contra una agresión. [...] Por lo que hay de Dios en cada uno”.

En cuanto a las diversas Asociaciones Nacionales para la Paz que fueron creándose, las problemáticas que abordaban incluyeron los pronunciamientos en contra del asesinato del presidente estadounidense Kennedy, la participación de Estados Unidos en la Guerra de Vietnam, los movimientos sociales por los derechos humanos, los movimientos feministas, la descolonización, la crisis del petróleo, la pobreza y la malnutrición, entre otros. Estas nuevas interacciones determinaron, según el economista francés Alfred Savoy, que la expresión “Tercer Mundo” sería empleada en relación a que el primero y segundo representaban a las naciones implicadas en durante la Guerra Fría; este argumento se sustenta desde el discurso del presidente estadounidense Truman en 1964, donde señaló que aquellos países que no siguieran las pautas de desarrollo de EUA serían considerados subdesarrollados, y que dependían de su intervención para poder desarrollarse de forma apropiada (Abrego Franco, 2009); un fragmento fundamental

es seleccionado por Escobar (2007) para introducir las provocaciones alrededor de esta idea hegemónica del subdesarrollo:

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (Truman, 1964). (Esobar, 2007)

Ese mismo año, pero el 30 de enero, Llorenç Vidal propone la celebración del Día Escolar de la NoViolencia (DENIP) con las intenciones de: que la población se autoeduque en el amor universal y la noviolencia, que las y los educadores celebren anualmente el DENIP; y que las familias y la sociedad se transformen en escuelas de educación permanente en el amor universal, la noviolencia y la paz (Abrego Franco, 2009). Así, retomando el argumento de Calveiro (2012), y vinculándolo con la recuperación del discurso de Truman, la hegemonía no es simple dominio ni puro consenso, sino que los discursos legitiman y sostienen los consensos dentro de lo aceptable a aspirar por la sociedad sujeta desde las redes de poder dominante, sin embargo, esa hegemonía se fortalece con el consenso creado desde la coerción y el miedo a las consecuencias de no

identificarse con lo que enmarcan los discursos de paz y las prácticas educativas y políticas.

En la década de 1980, las investigaciones fueron orientadas predominantemente por los movimientos sociales en el mundo, especialmente los que rechazaban la carrera de armamento nuclear, posibilitando que se profundizara en otras formas de violencias como la represión e injusticia, pero sin dejar de lado la mirada a las posibilidades de transformación de tales conflictos y en la aplicación de sanciones no violentas, temas centrales para la conformación de Programas de Resolución de Conflictos, estructurados en concordancia con sus problemáticas fundamentales (Abrego Franco, 2009).

La perspectiva de género en la IpP se introdujo por las feministas Betty Reardon, Brigit Brock-Utne y Elise Boulding entre 1986 y 1987:

La primera relaciona el sistema de dominación masculina con el concepto de seguridad como agresión y el orden mundial de Estado-nación basado en la disuasión y el sistema de la guerra, proponiendo como alternativa las propuestas de las «éticas del cuidado» y el «feminismo de la diferencia y la igualdad». Elise Boulding completa la distinción entre paz positiva y paz negativa introduciendo los análisis de la violencia a escala micro como la violencia de género (doméstica) contra las mujeres y los niños. (Jiménez Bautista, 2004)

Las reflexiones que surgen en torno a la articulación necesaria de las estrategias, propuestas e iniciativas, es planteada por Jiménez desde una de las afirmaciones principales de la Declaración de los Derechos Humanos: Si las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz. Asimismo, sostiene que la paz, como realidad social, debe ser investigada por todas y todos para ejercer acciones concretas y con un impacto

trascendente; y, finalmente, delinea los ejes que nos demuestran la incidencia que tenemos como sociedad en cada una de las intenciones elementales de la IpP:

Los Estudios para la Paz abordan temas como la violencia directa, que incluye las guerras; la violencia estructural, que reflexiona sobre las necesidades básicas, la pobreza, el desarrollo, la justicia social, etc.; y la violencia cultural, que incluye las legitimaciones discursivas y, en general, simbólicas de las violencias estructurales y directas (físicas, verbales y psicológicas). También estudian las agresiones, los conflictos humanos (desde los interpersonales a los bélicos) y las llamadas Relaciones Internacionales. Además, una parte de los estudios de la guerra se relacionan con los Estudios Humanitarios, que atienden así mismo a personas y colectivos humanos en situaciones de catástrofes, mientras otra parte del análisis de la violencia estructural tiene que ver con los Estudios de la Cooperación para el Desarrollo (Martínez Guzmán, 1998). (Jiménez Bautista, 2004)

### **2.1.3 Tercer Momento: La Investigación para la Paz como Ciencia Social: Teorizaciones para una Nueva Cultura de Paz**

A partir de las aportaciones teórico-conceptuales y metodológicas de Galtung es que se logra colocar a la Investigación para la Paz como una disciplina perteneciente a las Ciencias Sociales en la década de 1960. Desde las propuestas elaboradas y promovidas en el PRIO, los estudios enmarcados en las Ciencias de la Paz se presentaron cuatro grandes categorías de estudio: Teorías de la paz, Teoría del conflicto, Teoría del desarrollo y Teoría de las civilizaciones. En función de tales enfoques, se creó la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA), y ésta a su vez creó la Comisión de Educación para la Paz (PEC), pero cabe destacar, que ésta fue reconocida

por la UNESCO, lo cual favoreció que en los 70's la Educación para la Paz se desarrollara con mayor formalidad y se impulsó desde la Investigación para la Paz que se trabajaba en la IPRA.

Con el contexto en el que se contemplaba como realidad inmediata el fin de la Guerra Fría, la caída del Muro de Berlín y la transición a un nuevo siglo, los compromisos de las acciones humanitarias adquirieron enfoques diversos que no necesariamente se encontraban abordados desde las teorías de las Ciencias de la Paz, mismas que contaban con las bases y conceptos que se fueron planteando desde los principales exponentes, pero siempre fundamentados en los principios de Galtung como inamovibles. Entre aquellas otras teorías que se fueron desarrollando con enfoques predominantemente críticos, se recuperarán algunas con sus principales problematizaciones y críticas frente a las concepciones de paz que predominaban en la época: la Teoría Gaia desde las propuestas de James Lovelock, la Teoría de la Paz Imperfecta de Francisco Muñoz y la Teoría de la Paz Neutra por Francisco Jiménez, entre otras.

Según Jiménez (2017), en el libro GAIA de Lovelock, se puede resaltar el argumento alrededor de la Teoría de Paz Gaia, la cual sostiene principalmente que:

...no será posible una paz ecológica o gaia sin un desarrollo humano sostenible para toda la humanidad, y el respeto a los derechos de la naturaleza. El respetar significa no alterar su funcionamiento, o no más que otras especies, por lo cual debemos cambiar radicalmente la forma de vida a la que nos hemos acostumbrado los seres humanos. Existe un tema fundamental que queda excluido del discurso de la paz: la capacidad de los seres humanos de respetar el ambiente y de vivir en armonía con la naturaleza. La paz gaia trasciende a las relaciones netamente humanas hacia las relaciones de los seres vivos. La paz gaia apuesta a promover el

concepto de unidad y la totalidad, donde todos estamos interconectados en uno y nuestras acciones afectan a esa gran unidad. (Jiménez Bautista, 2017)

En cuanto a lo que Muñoz (2004) propone sobre la aseveración de una paz imperfecta, puntualiza de inicio que no pretende centrarse en la connotación negativa que esto supone, sin embargo, lo sostiene desde el principio etimológico que la vincula a algo inacabado o procesual, y de ahí, que promueva su potencial para humanizarnos y abrir posibilidades reales en pensamiento y acción, lo cual se presenta en el argumento siguiente:

... es necesario revivir la historia y enseñar a la humanidad la forma la resolución pacífica de conflictos en un espacio tiempo determinado. [...] Vista así, ella [la paz imperfecta] prepara para comprender y transformar el conflicto atendiendo a la complejidad y la transdisciplinariedad de todo conflicto y toda violencia y potenciando positivamente los grupos o individuos que lo necesiten. (Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019)

Antes de dar paso al marco conceptual de la paz neutra, se articularon entre las anteriores teorías ciertos elementos que, de acuerdo con Álvarez y Pérez (2019) contaban con convergencias con la teoría del conflicto que presenta Lopera Becerra, quien enunció:

La enseñanza del conflicto como una “emergencia natural de las relaciones sociales en marcos culturales, históricos y emocionales de una sociedad y sus grupos” (2014, p. 154), enseñanza necesaria, en la medida en que la educación es una forma de construir valores y reglas en una sociedad en donde se piensa que el conflicto es sinónimo de violencia y se desconoce cómo transformar un conflicto positivamente. [...] Para Dahrendorf (1957), el conflicto se entiende en el marco de las teorías que abordan las clases sociales, debido a que los intereses de dominación llevan a que la clase

dominante que detenta el poder legítimo espere de los demás que cumplan con el deber de obediencia con el cual sostener el orden social. Por ello, en tales relaciones sociales la educación para la paz se toma como la forma de interactuar interpersonal e intergrupalmente a través de la empatía, la no violencia y la creatividad, con el ánimo de que nada degenera en violencia. (Álvarez-Maestre & Pérez-Fuentes, 2019)

Para dar paso a la propuesta que se vinculaba con mayor profundidad a los planteamientos del desarrollo de la EpP y la IpP, Jiménez (2004) planteó la provocación: *¿qué hacer desde todas estas instituciones originarias sobre maneras positivas de vivir en paz, cuando nos invade la violencia?*; asimismo, las reflexiones apuntaron a la conformación de nuevas culturas para hacer las paces, mismas que eminentemente debían contemplar las necesidades de los sujetos implicados en relaciones humanas violentas, en guerra, excluidas(os), y en marginación. Por esta razón, integró el carácter neutral, visto desde las relaciones internacionales, como herramienta fundamental para la teoría de conflictos, y planteó así a la neutralidad como una condición que se adquiere o se gana para buscar la legitimidad necesaria respecto a otros actores, así como para reforzar el papel de intervención o no en tales conflictos y relaciones. Rememorando, como se vio en las reflexiones respecto a la hegemonía y el control del poder, que los Estados ganan legitimidad en tanto se declaran neutrales ante la pluralidad, ese carácter neutro no agotaba las necesidades contempladas para abordar los estudios de paz con perspectivas más situadas y humanizantes, de ahí que sostenga que:

... más que prohibir los grupos cerrados hay que ver la forma de integrarlos en la sociedad abierta y en el pluralismo cultural que posibilite una neutralización de sus pretensiones totalitarias, fascistas y autoritarias. El problema ya no es si somos violentos por naturaleza o no, o si la guerra es inevitable. La cuestión está siempre en la esfera de las responsabilidades

que tenemos como constructores de determinadas relaciones sociales y no otras de forma violenta. Es decir, en la teoría de conflictos ya no se trata de resolverlos a costa incluso de la propia justicia social de las soluciones sino de aprender a gestionarlos y a transformarlos. [...] En este mismo marco conceptual la paz neutra es la implicación activa de todos los seres humanos para reducir la violencia cultural. Es decir, redefinir un nuevo modelo antropológico de cultura de paz mediante el estudio, análisis y diagnóstico de la política cultural y económica del presente, y corregir los defectos de la fragmentación (del saber y la realidad) y la burocracia del futuro. En definitiva, neutralizar los efectos de adhesión en un mundo que entiende que la globalización se produce despolitizando cualquier acto. Por último, la neutralidad no debe ser confundida con objetividad o indiferencia, ya que la objetividad es un requisito esencial de la ciencia y la indiferencia es una actitud no provechosa no sólo para los investigadores para la paz sino para todos los seres humanos (Jiménez Bautista, 2004).

El carácter transgresivo de esta noción que plantea una cultura de paz neutral, además de plantear la falta de entendimiento alrededor de las construcciones teóricas en relación con las realidades a las que se apunta, los Estudios de Paz habían enfocado principalmente su atención a la evolución de las paces de acuerdo con los contextos históricos, pero no se profundizaba lo suficiente en la integración de la evolución de las violencias (y la conformación de otras tantas) y las dificultades que supone la aplicación de tales principios a las problemáticas que sobrevenían en la transición de un siglo a otro, no solamente en su conformación cronológica, sino en el posicionamiento pacífico crítico necesario frente al modelo de desarrollo que la educación también estaba sosteniendo y legitimando, por lo cual Abrego (2009) sostiene que la cultura neutral es el elemento estructurante a la hora de enfrentarse a las formas de violencia futuras.

Ya que para 1990 Galtung presenta el concepto de Violencia cultural, Jiménez (2004) problematizó que el concepto de violencia (así como sus manifestaciones tangibles) avanzaba con mayor rapidez que los abordajes estudiados desde las teorías de paz, dado que el entendido de no centrarse en la ausencia de violencias es lo que se planteaba con anterioridad como negativo, se contempló así solamente un lado del contexto, y este representaba la realidad desde la óptica de paz hegemónica. Por lo tanto, la labor desde la educación no radicaba, desde su postura, en plantarse en conformidad con una paz neutra determinada por la posesión de más o menos información, sino de cómo podemos comprender que el acceso a la información no representa al conocimiento en sí; el problema residía en las limitaciones estipuladas por las teorías con las que se abordaba la realidad, mismas que parecían faltas de entendimiento, comprensión y consciencia de los fundamentos que implican lo neutral: la empatía, la valoración a las diferencias, la solidaridad y la tolerancia, de las cuales su intención apuntaba a la dignificación de la condición humana.

#### **2.1.4 Cuarto Momento: Obstáculos en la Transición al Siglo XXI entre las Teorías de Paz y las Realidades Mundiales**

En la última década del siglo XX (de 1989 a 1999) se produjeron 43 Declaraciones sobre la Cultura de Paz por parte de la UNESCO y por consiguiente desde la ONU; Labrador (2000) recupera las siguientes como fundamentales:

- Plan Mundial de Acción en Educación para los Derechos Humanos y Democracia (Monreal 1993)
- Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial en Derechos Humanos (Viena 1993)
- Declaración y Marco Integrado de Acción en Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (París 1955)

- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague 1955
- Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Década de los Derechos Humanos y la Educación (1955-2005)

Además, en esa misma década, es de resaltar que, en la Declaración de Principios sobre la Tolerancia en 1995, se promulgó que:

A fin de hacer un llamamiento a la opinión pública, poner de relieve los peligros de la intolerancia y reafirmar nuestro apoyo y acción en pro del fomento de la tolerancia y de la educación en favor de ésta, proclamamos solemnemente Día Internacional para la Tolerancia el día 16 de noviembre de cada año (UNESCO, 1955).

Tales antecedentes resultaron fundamentales para que el 2000 se proclamara por la ONU como el Año Internacional de la Cultura de Paz, y desde la UNESCO, se hizo extensivo el propósito del mismo alrededor de la siguiente recuperación que presenta Abrego (2009):

El año 2000 debe ser un nuevo comienzo para todos nosotros. Juntos podemos transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia. Esta evolución exige la participación de cada uno de nosotros y les da a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso, un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad. La cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano. (Abrego Franco, 2009)

Asimismo, en el fervor del nuevo milenio, se proclamó también la Década de 2001-2010 como Década Internacional para una Cultura de Paz y no Violencia para los niños del mundo:

Con ello se pretende conseguir un marco que permita al pueblo movilizarse para un cambio fundamental, porque el acceso a la educación y a varias formas de aprendizaje es un fin necesario, pero no una condición suficiente para una cultura de paz. El planteamiento educativo puede hacerse teniendo en cuenta las notas características del Manifiesto 2000.

(Labrador, 2000)

El 4 de marzo de 1999, el nombrado “Manifiesto 2000”, que se elaboró por un grupo conformado por Premios Nobel en París y se firmó en la Torre Eiffel, según Labrador (2000), *no es un llamamiento, ni una petición dirigida a instancias superiores, se trata de un compromiso individual y personal*. Su finalidad, además de inspirar a los comportamientos contemplados por la Cultura de paz, buscaba promover los principios elementales: Respetar todas las vidas y la dignidad de toda persona, sin discriminación ni prejuicios; Rechazar la violencia practicando la no-violencia activamente, rechazando principalmente aquella ejecutada en contra de los más débiles y vulnerables como los niños y adolescentes; las y los primeros firmantes del Manifiesto fueron (en orden cronológico según el año en que fueron premiadas y premiados): Mairead Maguire (activista y política británica que fundó el movimiento Mujeres por la Paz con Betty Williams para buscar soluciones pacíficas a conflictos armados / Premio Nobel de la Paz en 1976), Adolfo Pérez Esquivel (artista y activista nacido en Argentina, dedicado a promover la no-violencia, los derechos humanos y la teología de la liberación / Premio Nobel de la Paz en 1980), Desmond Mpilo Tutu (Obispo sudafricano que luchó contra el Apartheid y promovió la diversidad étnica / Premio Nobel de la Paz en 1984), Elie Wiesel (Activista judío nacido en Rumanía y escritor de la obra *Trilogía de la Noche* / Premio Nobel de la Paz en 1986), Dalai Lama (Tenzin Gyatso, líder budista tibetano nacido en China enfocado en el rechazo a la violencia y que se pronunció ante el Conflicto del Tibet / Premio Nobel de la Paz en 1989), Mikhall Sergeyeovich Gorbachov (Político y abogado

ruso impulsor de la Perestroika, y que ha permanecido involucrado en el liderazgo y organización de iniciativas a nivel mundial / Premio Nobel de la Paz en 1990), Rigoberta Menchú Tum (Activista y política indígena nacida en Guatemala, que ha liderado luchas por los derechos humanos, la justicia social, y la reivindicación de pueblos indígenas y campesinos / Premio Nobel de la Paz en 1992), Nelson Mandela (Activista y expresidente sudafricano que luchó contra las desigualdades sociales y las violencias desplegadas por el apartheid / Premio Nobel de la Paz en 1993), Shimon Peres (Político y escritor israelí que logró negociaciones entre Israel y Palestina declaradas en el Acuerdo de Oslo / Premio Nobel de la Paz en 1994), Joseph Roblat (Físico nuclear nacido en Varsovia que participó en la creación de la bomba atómica y luego luchó por su erradicación hasta su muerte / Premio Nobel de la Paz en 1995), Carlos Felipe Ximenes Belo (obispo y teólogo salesiano nacido en Timor Oriental que se manifestó contra la ocupación militar de Indonesia y pidió a la ONU la descolonización de su país natal / Premio Nobel de la Paz en 1996) José Ramos Horta (Político nacido en Timor Oriental, donde fue Presidente entre 2007-2012; luchó junto a Ximenes por la autodeterminación de los pueblos / Premio Nobel de la Paz en 1996) y David Trimble (Político y profesor irlandés que lideró la Orden de Orange y ha presidido diversas posiciones desde el Partido Conservador y Unionista / Premio Nobel de la Paz en 1998) (ONU, 2020).

En función del tránsito por el cual discurrieron los conceptos dentro de las etapas que se han descrito brevemente, Abrego (2009) recupera el replanteamiento de tres conceptos fundamentales que para esta “última” etapa, se interpretan de forma diferente por Francisco Jiménez: siendo entonces la paz el conjunto de situaciones en las que se opta por la noviolencia y que ayuda a rehumanizar a las personas para que sean más felices; la cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que fomentan el respeto, la solidaridad, la libertad, la justicia y la tolerancia tanto entre los pueblos como entre los grupos y personas; y, finalmente, educar para la paz implica la

construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la crítica, la transgresión a la cultura dominante, etnocéntrica y meritocrática para que las y los *pazólogos nos convirtamos en expertos del presente y del futuro, conociendo el pasado.*

Para el enfoque pedagógico que esto trajo consigo, se recupera por Labrador (2000), que el 2001 fue declarado el “Año Internacional del Diálogo entre Civilizaciones”, resaltando que el proyecto de cultura de paz de la UNESCO aspira a armar a las poblaciones no con fusiles sino con capacidad de diálogo y de entendimiento. Tal propuesta de diálogo entre civilizaciones fue presentada por Seyyed Mohammad Jatami en 1998, de la cual se destacan algunas etapas relacionadas con fragmentos fundamentales de su discurso: para la primera etapa el presidente iraní destacó que “ha llegado el tiempo para que Europa dé otro paso adelante y se vea a sí misma diferente, como otras la ven”, siendo así necesario comprender el pasado para poder vincularse directamente con el presente de todas las civilizaciones, donde argumentó: “Nuestros futuros son inseparables porque nuestro pasado también lo ha sido”; la segunda etapa se basa en el conocimiento como parte indispensable para comprender a las otras culturas. El desconocimiento, según Jatami es el determinante de tantos desencuentros, por lo tanto, es la tarea fundamental y necesaria: comprenderse y con la comprensión llegará el respeto; y la tercera se centra en la mejora de las civilizaciones y las culturas a través del conocimiento construido desde la etapa anterior (Soriano González, 2011). Dentro de los procesos que acompañaron a esa propuesta de diálogo, se resalta la Declaración de Atenas en 1998 que, como resalta la recuperación de la autora:

La declaración se opone al concepto de superioridad y jerarquía de las civilizaciones y a que esta concepción sirva de conflicto y enfrentamiento entre ellas. Constata que las grandes civilizaciones han sido gestadas por la colaboración de diversas culturas, siendo «el pluralismo, en un contexto de paz y respeto mutuo, una necesidad de todas las civilizaciones» y

aboga por un diálogo entre las civilizaciones, porque este diálogo «contribuye al progreso humano». (Soriano González, 2011)

Asimismo, el seminario sobre el Diálogo de la Civilizaciones en Teherán en 1998 se centró en la definición de las civilizaciones, las bases del diálogo entre las civilizaciones, la religión, la moral y la espiritualidad, y, finalmente, la paz y el futuro. Otras colaboraciones permitieron que se llegara a la consolidación de una Alianza de Civilizaciones en 2004, ya que, entre las problematizaciones principales, se afirmó por Ernest Sucharipa que:

...el problema no está en la historia ni en las religiones –«la historia no mata, las religiones no destruyen edificios e instituciones ni violan»– sino en el individuo y su intolerancia. «Sólo los individuos pueden odiar y sólo los individuos pueden entablar el diálogo».” (Soriano González, 2011)

Dicha Alianza fue presentada por el presidente español José Luis Rodríguez Zapatero, y para comenzar a pasar del plano teórico al práctico, se nombró en 2007 a Jorge Sampaio como el Alto Representante de la Alianza de Civilizaciones. Su plan de acción desplegaba diversos puntos donde se contemplaba a la organización, a la interculturalidad centrada en la educación, juventud, medios de comunicación y migración, y a la cooperación frente a las tensiones que se presentaran.

Para 2010, se celebró en Río de Janeiro el III Foro de la Alianza de Civilizaciones, llevando como lema: “Uniendo las culturas, construyendo la paz”; dentro de estos encuentros se pudo integrar a América Latina en los debates de la Alianza donde se amplió su carácter global debido a la participación de autoridades internacionales como Luis Inácio Lula da Silva (Brasil), Cristina Fernández (Argentina), Evo Morales (Bolivia) y Jean Max Bellerive (Haití). Esto fue posibilitando, según Soriano (2011), que se conformaran cada vez más Planes Nacionales en diferentes países que se fueron involucrando otros tantos en la Alianza, además de que se crearon nuevas organizaciones

internacionales y organismos regionales para atender las situaciones que demandaban las relaciones interculturales:

Para que los conflictos interculturales acaben no basta con enviar tropas, encarcelar terroristas o escanear zapatos de pasajeros en los aeropuertos.

La Alianza va más allá, a la raíz del problema, al odio y e incomprensión, al muro levantado entre los pueblos, religiones y culturas. Y se ofrece para romper ese muro, tender puentes, llegar a los jóvenes e inmigrantes y fomentar la educación, la tolerancia y el respeto. Decía Ban ki-Moon:

«Todos sabemos que cuando hay un conflicto se necesita algo más que firmar acuerdos de paz. Se necesita confianza. De la clase que nos puede proporcionar la Alianza». (Soriano González, 2011)

Posteriormente, en 2018 y con motivo de la celebración del Día Internacional de la Paz en todo el mundo, se conmemoró también el 70 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, haciendo posible que los Estados Miembros en la Asamblea General recuperaran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se habían adoptado en 2015; desde el ODS 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas” se articuló éste a la celebración desde el pronunciamiento del Secretario General, António Guterres:

Es hora de que todos los pueblos y naciones actúen en consonancia con lo dispuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que se reconocen la dignidad inherente y los derechos igualitarios e inalienables de todas las personas. Este año se celebra el 70 aniversario de este histórico documento. (ONU, 2018)

Tras los 70 años que señala, es necesario agudizar y difundir acciones que lleven a un desarrollo sostenible cimentado en la justicia y la paz; además de que el desarrollo social y económico de las personas en el mundo ha de garantizar la protección de los

derechos sostenibles para atender la pobreza, el hambre, la salud, el cambio climático, la igualdad de género, el acceso al agua, al saneamiento, a la electricidad, al medioambiente y a la justicia social (ONU, 2018).

El lema con el cual se celebró el Día Internacional de la Paz para el 2020 fue “Forjando la paz juntos”; invitando principalmente a los partidos armados a la solidaridad y cooperación a través de las fronteras para ganar la lucha contra la peor crisis de salud pública de nuestro tiempo, la pandemia de COVID-19. En su celebración, se instó a dedicar 24 horas de no violencia y alto al fuego para resaltar que el enemigo común es un virus que amenaza nuestra salud, seguridad y estilo de vida (ONU, 2020).

## **2.2 Introducción al Enfoque Pedagógico Crítico del Legado de Paulo Freire**

Es importante enfocar el desarrollo del campo de la Educación para la paz desde los referentes de la pedagogía, específicamente en su vertiente crítica latinoamericana fundada en la obra de Paulo Freire. El recorrido histórico presentado en este capítulo nos deja ver cómo ciertas naciones -las que conforman lo que conocemos como el Tercer Mundo- fueron tardíamente invitadas al diálogo y a la acción orientada a las necesidades educativas, políticas y sociales de la humanidad en comparación con las naciones hegemónicas. Pensar pedagógicamente desde la perspectiva freireana implica asumir la necesidad de cuestionar las formas en que el poder hegemónico ha definido las formas y niveles de participación para el diálogo, es asumir el imperativo de “toma de conciencia para formar parte de la historia ya no como espectadores, sino como actores y autores” (Freire, 2011). Sin embargo, Villoro (2010) invita a considerar a tales territorios subalternizados como partícipes de estas condiciones de la modernidad en su punto de crisis, en los malestares que ésta idea prometedora trajo consigo, y además, que seguía dejando ver en los países más desarrollados la persistencia de necesidades alrededor de los valores de solidaridad, justicia e igualdad, y demostrando más bien, que el proyecto emancipador que sostenía al capitalismo como sistema liberador, estaba agravando la

miseria y la opresión de quienes se consagraron al futuro dotado de paz, justicia y seguridad. De esta manera, los obstáculos que ha de enfrentar la EpP tras este desarrollo que se ha recuperado, son según Ramos (2003):

1. Las contradicciones implicadas para conceptualizar el término de paz dentro del binomio Educación para la paz,
2. El Sistema Educativo Tradicional como problema de fondo y forma para que su integración curricular sea aceptada desde la transversalidad,
3. La limitación de la consideración de la EpP como un elemento restringido a los centros escolares y a la participación de la comunidad escolar en éstos,
4. La falta de consenso para definir la EpP (Hay quienes entienden que incluye la Educación para la comprensión internacional, la Educación para los Derechos Humanos, Educación mundialista y multicultural, Educación para el Desarme, Educación para el Desarrollo etc.)

Al señalar que no existe educación sin sociedad humana, y que los planteamientos para hacer frente a esa, y otras problemáticas que aquejan a Brasil (y a muchos otros territorios principalmente de los sures globales), Freire (2011) opta por plantear una opción que lleve a la sociedad a “descolonizarse” cada vez más; esto, según Álvarez y Pérez (2019), comprendía la labor concientizadora de la educación de los oprimidos para aproximarse críticamente a la realidad valiéndose de la alfabetización y de la interrelación dialéctica de la comunidad con la educación popular:

Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa. [...] En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por

lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. (Freire, 2005)

Una vez presentada esta otra opción planteada por Paulo Freire (a quien la UNESCO le otorgó el premio “Paz y Educación” en 1986, además de que fue postulado al premio Nobel de la paz en 1993 (Muñoz Gaviria, 2016)), se irán abriendo interrogantes para reflexionar en el papel que desempeñamos las y los actores de la EpP en estas primeras décadas del siglo XXI, si esto ha de ser perpetuando estructuras donde las sociedades modernas reproduzcan procedimientos racionales proyectados en las regulaciones económicas y los ordenamientos de la administración pública (Villoro, 2010), o bien, dialogando desde la palabra potenciadora y liberadora para que las miradas a la cultura de paz logre la descolonización humanizante que se recupera del binomio educación y paz:

¿Cómo construir otro camino epistemológico donde los sujetos cognoscentes descubramos que somos iguales porque somos diferentes?  
y ¿cómo caminar conjuntamente hacia aquella utopía de un mundo donde quepan muchos mundos? (Escobar Guerrero, 2012)

### **Capítulo 3. La Disyuntiva entre la Paz Universal y la Educación Hegemónica vista desde las Pedagogías Críticas y Decoloniales Latinoamericanas: Abordaje desde la Perspectiva Teórica de las Pedagogías Decoloniales**

#### **3.1 Principios Pedagógicos Críticos de Paulo Freire**

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? (Freire, 2005)

Una coyuntura que evoca a la conciencia, a la reflexión y al diálogo, debe partir, inherentemente, del uso de la palabra. La palabra ha de construir y plantear realidades *otras* desde las cuales las personas nos pronunciamos e integramos lo que sentimos, pensamos, sabemos, conocemos, y su relación con la alteridad, la valoración y la interdependencia que existe para sostener vínculos guiados por la humanización y sensibilización de las necesidades y lo que siente, piensa, sabe y conoce la otra y el otro. En tanto ejecutamos nuestra capacidad de accionar críticamente en nuestras realidades, se abre la conciencia a encausar la transformación social hacia condiciones dignas, justas, pacíficas, resilientes y amorosas. Por lo tanto, el epítome que coloca la presencia de las ausencias, que antepone estos elementos en la praxis pedagógica de manera espléndida y persuasiva desde la segunda mitad del siglo XX, el denominado patrono de la educación brasileña y guardián de las más diversas utopías pedagógicas para la educación latinoamericana y mundial (Kohan, 2020), Paulo Reglus Neves Freire, se retomará como parteaguas para articular las disertaciones entre los marcos conceptuales, teóricos, metodológicos y prácticos de las pedagogías críticas en su relación indisociable con las ideas de paz desde el campo educativo y el devenir que lo vincula con el pensamiento decolonial.

La pregunta detonadora inicial, que detona a su vez otras tantas, integra diversos planteamientos que se pueden problematizar en las diferentes obras del pedagogo brasileño, sin embargo, por la forma en la que es estudiada su praxis educativa y política, se habrán de desglosar algunos conceptos representativos de su pensamiento, en relación con momentos y situaciones de encuentro y desencuentro que tuvo a bien discutir a lo largo de su trayectoria para “hacer escuela” a la vida misma. De acuerdo con Kohan (2020) un primer momento, se conforma por los ideales que aprehendió desde su nacimiento en 1921 hasta la dictadura en Brasil en 1964, el segundo comprende su posicionamiento radical que le llevó al exilio en Bolivia, Chile, Estados Unidos, Suiza y África durante prácticamente toda la década de los años 70, y finalmente el tercero, que además es vinculante con el campo de estudio decolonial, va de 1980, cuando vuelve a Brasil, hasta 1997, donde culmina con su muerte. Sobra decir que la vigencia de su planteamiento no expiró con el final del siglo XX, ya que tan solo de 1991 a 2012, Ana Saul (2016) afirma que se registraron 1852 trabajos de posgrado en Brasil que retoman sus argumentos en diversas áreas de conocimiento, además de que Pedagogía del oprimido, según Green (2016), es la tercera obra más citada desde Google Académico en el mundo dentro del campo de las ciencias sociales:

Las aportaciones de Paulo Freire se abren y nos abren al mundo para la comprensión y el conocimiento de la realidad, manteniendo la esperanza como la espera activa que nos lleva a trabajar comprometidos con el sujeto social, la praxis, la libertad, el diálogo, la autonomía, las relaciones de poder y la democracia. Por ello, promover, estudiar y actualizar(nos) a través de la lectura de Paulo Freire como propuesta teórico-metodológica contribuye a enfrentar los desafíos de la educación en América Latina ante las políticas neoliberales. (Gadotti, Gomez, Mafra, & Fernandes de Alencar, 2008)

El principal aporte del pedagogo nacido en Recife, de acuerdo con esos primeros momentos a retomar, coloca generalmente la mirada en su implicación en los procesos de alfabetización de personas adultas, ya que como se ha mencionado, el potencial que acaece del uso de la palabra, -hablada y escrita- comprende acciones emancipadoras y que dan lugar a la reflexión, concienciación y (re)construcción de preguntas:

No deja de ser llamativo que el principal enemigo de un gobierno sea un educador; menos que sea un educador del pueblo oprimido; menos aún, que sea el inspirador de una pedagogía de la pregunta, esto es, una pedagogía que enseña, sobre todo, a preguntar. Porque es a eso a lo que le temen los gobiernos autoritarios –aunque hayan sido elegidos en elecciones “democráticas”–: a un pueblo que pregunte y se pregunte. [...] Porque es como ofrecer una pregunta, la potencia de una pregunta, el mundo que una pregunta nos abre cuando nos atrevemos a pensar en el mundo que vivimos y en el mundo que podríamos vivir. (Kohan, 2020)

En relación con lo anterior, estas preguntas eminentemente incluyen a las propuestas y postulados del propio Freire, ya que él mismo llama a rehacer, repensar y reformular sus planteamientos en el devenir de la acción de acuerdo con el contexto al que sea posible aplicarlo, dictando que: *para seguirme, lo fundamental es no seguirme* (Freire & Faundez, 2013). Es así, que una de las primeras preguntas subsecuentes cuestiona la posibilidad de mantener una congruencia entre los planteamientos pedagógicos de paz y educación que implican al accionar desde el diálogo como acto pedagógico por excelencia para la reivindicación de la libertad, pero sin subvertir la relación asimétrica que presupone la genealogía del campo cimentado como Educación *para la paz*, es decir, esta problematización provocadora que se vincula con el argumento pedagógico de Freire señala el carácter apremiante de hacer una aproximación crítica en torno a, fundamentalmente, concientizar(nos) para reconocer cómo la relación establecida

entre los términos de educación-paz suelen asociarse desde una postura autoritaria y antidemocrática con la preposición “para”, ya que ésta no congrega a la propia realidad de sus sujetos, sino que les percibe como objetos dispuestos ante las intenciones y propuestas preestablecidas: “Ella [la educación para la paz] habla *a, para y sobre* los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y su verdad. Y hasta cuando habla con el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él (Freire, 2010)”. Si bien esta idea señala originalmente a la figura de autoridad que representan las y los docentes en la educación tradicional, la precisión de colocar el campo de estudio que se está discutiendo, no dista de los posicionamientos críticos que encauzarán más adelante a las ideas que se entretujan con las y los pensadores decoloniales.

Anterior a esto, es preciso colocar los campos de estudio desde los cuales se abarcan los planteamientos del educador pernambucano, que de acuerdo con John Elias en “Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica (2020)”, los principales son el progresismo político y educativo (liberalismo), el existencialismo, la fenomenología, la teología católica y el humanismo marxista revolucionario (Kohan, 2020); por lo tanto, el eje de articulación para estos elementos plasmados en sus obras de orden pedagógico crítico, político subversivo y filosófico transformador, es el diálogo, y de esa forma es como se da paso a la problematización de unidades dialécticas analizadas como: sujeto-objeto, teoría-práctica, opresor-oprimido, educación liberadora-educación bancaria, diálogo-anitidiálogo, entre otras (Freire, 2016). Por lo tanto, se recuperarán breves nociones que datan de los posicionamientos que sostienen el argumento que atribuye la interrelación entre las unidades enunciadas y su contribución en la actualidad para las discusiones sociopolíticas y educativas que dialogan con las problemáticas del complejo colonialidad-modernidad. Para esto, con la intención puesta en delinear los marcos discursivos y teóricos que se enfrentan en el diálogo que establece Freire a lo largo de

Pedagogía del oprimido (2005), se enuncia a la radicalidad planteada como categoría dialéctica de la utopía creativa y viable con relación a la verdad objetiva, siendo entonces un área de posibilidad para dar cabida a la transformación desde el conocimiento compartido en la práctica social; la idea de organización política, a su vez remite al argumento fundacional de la necesidad de la alfabetización liberadora, siendo entonces éstas esenciales tanto desde su dimensión histórico-política, como práctica pedagógica, para devenir consustanciales y coyunturales en el posicionamiento opositor ante el capitalismo del subdesarrollo que subsumía a la contraparte con quien su práctica dialogaba principalmente en sus obras, método y propuestas: la clase oprimida; para ello, su metodología no solamente pone en disputa la relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, sino que coloca a la técnica como determinante de la realidad desde la cual se complejiza la construcción de conocimiento en, con y desde lxs sujetos cognoscentes que la crean y la transforman, que se permiten mirar a la praxis como reflexión y acción de las contradicciones que contienen a la asimetría entre opresor-oprimido (Freire, 2016):

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres [y las mujeres] son los productores de esta realidad y si ésta, en la 'inversión de la praxis' se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres [y de las mujeres]. (Freire, 2005, pág. 50)

El pronunciamiento del pedagogo, incluso una vez condenado al exilio por la dictadura en Brasil que repudió y vetó su programa de Alfabetización de Adultos en 1964, se encuentra plasmado en sus obras vinculadas a la militancia para provocar a un llamamiento no solamente a la conciencia propia a manera de pautar sus acciones particulares, sino que remite más bien a ejecutar una convocatoria para enunciar el mundo desde las capacidades implicadas en la lectura del mismo; tal convocatoria

dispuesta por procesos cognoscitivos, que si bien son primero de orden literal (la obligación de visibilizar y abordar las problemáticas que trae consigo el analfabetismo desde procesos pedagógicos de alfabetización para lograr descifrar y emplear el alfabeto conforme a las necesidades que pongan en palabras las y los educandos), a su vez, contempla la responsabilidad del desprendimiento del analfabetismo de orden político (el cual habría de llevar a las personas a ocupar los espacios de participación, creación y recreación de una cultura liberadora); asimismo, Varela y Escobar plantean en “La importancia de leer y el proceso de liberación” (Freire, 2016) como categoría y unidad dialéctica a la relación que sostiene el argumento anterior con lo que definió Freire en cuanto al texto y contexto:

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación entre conocimiento- transformación del mundo y conocimiento- transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos. (Freire, 2016)

Igualmente, es indispensable hacer la precisión de la concomitancia que sostiene la crítica de la educación tradicional, señalada como “educación bancaria”, la cual vacía en las y los educandos pedazos de una realidad que no implica directamente los contextos donde se viven las problemáticas que suelen emplear como bandera los diferentes mecanismos educativos hegemónicos alienantes, pero con discursos revestidos de democracia, justicia, libertad y, ante todo, paz. Esto, no da cabida al carácter transformador de la educación, dado que los programas, técnicas o acciones políticas han de sobreponerse cómo una invasión cultural por implicar visiones particulares del mundo, que, aunque se establezcan diálogos entre civilizaciones, “su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su

habla es un discurso más, alienado y alienante (Freire, 2005)". De tal forma, la realidad dialógica apela a la actividad heurística de la conciencia, para que desde la unidad dialéctica que se plantea como sujeto-objeto se posicione una operatividad de esa conciencia, es decir, disponiendo de las formas concretas de accionar: *separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; mientras que desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría* (Freire, 2016). Lo que congrega entonces los ejes de articulación epistémica crítica en cuanto a las realidades leídas en los mundos subalternos, se problematiza por Freire con la polarización dicotómica de lo que plasmó como el contexto teórico y contexto concreto, es decir, cuando los aspectos discursivos plasmados desde las teorías abocan sus esfuerzos en interpelar constantemente a un sujeto hegemónico idealizado con fines individualistas desde un verbalismo alienante, a su vez, se relaciona antagónicamente al fenómeno educativo desde la lectura de contextos concretos que requieren de la posibilidad de sostener las disputas en y desde dentro de las realidades con las que se relacionan los hechos, para pasar a un plano que supere la dicotomización y puntualice, desde las contradicciones, la reivindicación y dialecticidad de la reflexión-acción en lo concreto, superando así al activismo vacío de compromiso político, técnico y práctico, siempre y cuando se convoque a dialogar pedagógicamente trascendiendo los márgenes del conocimiento de la realidad y la transformación de ésta:

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el

proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. (Freire, 2016)

Si bien los señalamientos que enfatizan a la Pedagogía del oprimido como la vía que encauza los esfuerzos políticos y educativos hacia una sociedad organizada desde la liberación y la dignificación de la vida, la idea general no se desprende del carácter imperioso del abordaje de sus campos de pensamiento-acción basados en la operatividad del poder; siendo que las personas que se encuentran en una posición de privilegio en relación desigual frente a las personas que se adentren en el proceso de liberación, al verse despojadas de sus antiguos derechos que se pueden englobar en la posibilidad de oprimir, encontrarán, además de innecesaria tal transformación, peligrosa para el sostenimiento de su forma de vida:

Se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que, si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse, pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo eso, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de desesperanza. Es que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son 'objetos, cosas'. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean 'generosos'. (Freire, 2005)

Ahora bien, el planteamiento detona la necesidad de problematizar también las implicaciones que dificultan la materialización de principios pedagógicos emancipatorios desde los campos políticos y educativos como los espacios que van a reestructurar y rearticular la labor de las instituciones, sus agentes y las prácticas que se den dentro y fuera de éstas, priorizando la transformación desde las colectividades; sin embargo, la complejidad a profundizar se encuentra, además, en cuáles serían los intereses desde los que se haría accionar al poder para crear una transformación y cómo serían jerarquizadas ciertas redes ideológicas que se sostengan por los marcos normativos y los valores compartidos de esa aspiración, sin crear relaciones nuevamente asimétricas por detentar el poder, pero de forma inversa. Es entonces, igual de relevante atender a la profundidad en la que se crean los condicionamientos para que las sociedades se interrelacionen de una determinada forma, y que ésta, invariablemente, se signifique por los espacios de poder que se congregan desde las culturas y moldean las subjetividades, hasta alienarlas y deshumanizarlas a niveles inmundos, y cada día con mayor ahínco:

En el marco de su relativa autonomía, resultado de su propia evolución histórica, cada campo elige y jerarquiza las formas de expresión y desarrollo del conflicto, fija los roles, además de los niveles de participación de los actores en la estructura social y establece los mecanismos de confrontación de los individuos y grupos que, simultáneamente, producen y reproducen el sentido y la creencia en el valor de sus propias acciones. Al configurar históricamente normas de relación y procedimientos de lucha no siempre explícitos, los campos tienden a evitar su propia disolución o exterminio, heredando así, pasiones, compromisos, ideales y deberes a las siguientes generaciones. La confrontación de actores y grupos sociales, condicionada por la desigualdad en las posiciones y relaciones de fuerza, expresa, en este sentido, tanto la búsqueda de poder como de legitimidad

al interior de cada campo y frente a la sociedad en su conjunto. (Vizcarra, 2002)

Aunque esto representa una problemática que no ignoró Paulo Freire, existen diversos posicionamientos (entre éstos, algunos de pensadoras y pensadores decoloniales) que se alejan de ciertas ideas del pedagogo por la obsolescencia discordante que existe en la lectura que se puede hacer con relación a la profundización de los conceptos que fue abarcando en sus obras; tal como lo recupera Kohan (2020), hay quienes, como Flávio Brayner, critican el supuesto que hace Freire de la idea que define como opresión, además de su suposición sobre que las personas quieren realmente liberarse de aquello que su pedagogía considera como tal:

Brayner considera obsoletas las ideas de Paulo Freire: la fábrica ya no es el centro de lo social, y sí el shopping, y el sueño de las personas, hoy, es consumir. Si antes interesaba develar las apariencias, ahora solo importa vivir en ellas, aparentar. (Kohan, 2020)

Por otra parte, en los argumentos de Restrepo y Rojas (2010), a su vez sostienen diversas tesis centrales y aportaciones que al día de hoy resultan fundamentales, provechosas e inspiradoras para el campo pedagógico crítico, cuya complejidad convoca y demanda, de forma multidisciplinaria, a los campos de saberes a comprometerse ética y políticamente en la construcción de estrategias pedagógicas y políticas que acerquen a tal liberación, y no solamente disientan -con argumentos pertinentes, válidos y enriquecedores- desde espacios académicos de intelectuales o discursos hegemónicos que condenan más de lo que logran subsanar de las problemáticas, además de invalidar las necesidades que procura la idea de la praxis liberadora que representa Freire. Nuevamente, resulta fundamental, la tarea de dialogar y construir propuestas integradoras, que conjuguen las contradicciones desde las cuales surgen más problemáticas que enfatizan las opresiones y alejan las miradas del camino pedagógico y

político hacia la liberación, lo denominado por Kohan (2020) como la antinomia de la concientización: “No puede ser dada porque, en ese caso, el educador estaría negando la propia concientización; pero sin esa ‘ayuda’ externa, ¿cómo alguien puede liberarse, saliendo de la opresión cotidiana y, en cierto sentido, comfortable?”:

A diferencia de los planteamientos de la colectividad de argumentación de la inflexión decolonial, el proyecto de la pedagogía del oprimido no se construye en contraposición a las narrativas de la modernidad ni al pensamiento eurocéntrico. Su preocupación está centrada en los problemas concretos de los ‘condenados de la tierra’, de los ‘desarrapados’: es una propuesta de intervención sobre las condiciones históricas de opresión para transformarlas en un diálogo y acción con el oprimido. Freire se ocupa de los problemas contemporáneos de su época, la escasa alfabetización de los sectores más pobres, que por su ‘ignorancia’ llegan a ser más sometidos. Es un proyecto de formación cuyo eje y propósito no es la educación en sí misma, sino la praxis transformadora, la liberación, la revolución. (Restrepo & Rojas, 2010)

De igual forma, Kohan (2020) presenta algunas de las críticas elaboradas por Rodolfo Kusch hacia los elementos que asevera como desarrollistas encontrados en los ideales de la cultura popular y campesina que plantea Freire, refiriendo que la noción de educación que propone como promotora del desarrollo y de la liberación del oprimido, resulta ser la misma que reproduce en las comunidades su propia noción de realidad, asegurando que esa emancipación resulta más bien, una visión occidentalizada, eurocéntrica y negadora de las culturas originarias americanas, y readaptando los discursos que buscan convertir una cultura en otra, y que además, por sí sola, no lograría una transformación liberadora. Es con esto, que el autor afirma, que se da paso a una mirada crítica al “carácter colonial” del pensamiento de Freire (Kohan, 2020, pág. 199), lo

cual, a su vez, se vincula con la disertación de la detentación del campo de pensamiento crítico como poder epistémico:

Los campos liberan energía social que se traduce en un tipo de capital concreto, es decir en un tipo de valor. La fortaleza de cada campo estriba en la capacidad de producción, difusión y preservación de determinados capitales que sólo tendrán valor dentro de los límites de este espacio. [...]

El capital es la riqueza del campo y su apropiación y control el objeto de la lucha. (Vizcarra, 2002, pág. 61)

Para esto, el campo de estudio de la modernidad/colonialidad, según Bolo (2019), convoca en su conformación al fenómeno de la modernidad desde lo que contiene y significa al capitalismo, al eurocentrismo y la colonialidad. Asimismo, la autora sostiene que, al ser Paulo Freire el pedagogo más importante de América Latina, resulta innegable su influencia desde el pensamiento-acción alrededor de lxs oprimidxs en corrientes latinoamericanas como la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y el pensamiento decolonial, presentando la afirmación de Restrepo y Rojas (2010):

... el oprimido es clave en su concepción sobre el funcionamiento del poder. El oprimido no es sólo aquel que soporta la dominación, la opresión es una relación dialéctica entre opresores y oprimidos, en la que estos últimos incorporan la lógica opresora. (Restrepo & Rojas, 2010)

Para dar paso a la recuperación de los elementos que se entretajan en el diálogo que ha contemplado ciertos principios valiosos que actualmente se resignifican en la praxis pedagógica desde el pensamiento crítico de Freire, la interdependencia de los campos de estudio crítico y decolonial, y, posteriormente, las pedagogías decoloniales que convergen desde el caminar con las palabras de Catherine Walsh y otrxs pensadores de éste y otros campos de estudios, es preciso partir desde diversos ejes que arremeten

en y entre procesos de la humanidad que, hasta el día de hoy, determinan e inciden en las estructuras sociales de los últimos siglos:

... la posición de los individuos en un campo específico está determinada por su volumen de capital económico (dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc.), capital social (relaciones, contactos, membresías, parentescos, etc.) y capital cultural (información, saberes, conocimiento socialmente validado, etc.). Asimismo, por el volumen de capital cultural objetivado (libros, hemerografía, archivos, bases de datos, música, videos, objetos de arte, etc.), de capital cultural subjetivado (consumo, apropiación, interiorización de la cultura objetivada) y de capital cultural institucionalizado (títulos, constancias, certificados, diplomas y otras formas de acreditación institucional). (Vizcarra, 2002, pág. 62)

Lo anterior, se vincula directamente con la idea que demarca un punto de partida para abordar entonces las construcciones epistémicas, filosóficas y pedagógicas del pensamiento decolonial en función de la disputa que se asevera al campo crítico que encabeza Freire:

Esto equivaldría a encontrar dentro de la tensión 'opresor-oprimido', un posicionamiento social de cada uno de ellos, en donde tanto oprimidos como opresores no podrían estar totalmente en una misma 'categoría de clase' o 'status de poder', sino que éstos responden a momentos que se desenvuelven en polos distintos, lejanos y/o contrarios en la realidad material, pero que pese a ello, conviven ambos en constante resistencia/tensión histórica. (Bolo Romero, 2019)

La vinculación ontológica del ser humano, según Kohan (2020), así como diversas ideas que indican cierto racismo epistemológico y moralización pedagógica en las últimas obras de Freire, han sido algunas de las fervientes críticas que han generado

aproximaciones más directas al pensamiento freireano por autores como Facundo Giuliiano, Rodolfo Kusch, Walter Mignolo y Enrique Dussel.

¿Qué caminos podemos seguir? Hay varias alternativas. Freire puede ser una inspiración para eso, como sugiere Funston (2017), a través de la pedagogía crítica. No obstante, existen caminos para explorar la inspiración de Freire más allá de la pedagogía crítica. Uno de ellos es seguir la dirección decolonial, abriendo, por ejemplo, una “racionalidad mestiza” (Anzaldúa, 1999), una del cuerpo sensual, “llena de sentimientos, de emociones, de gustos” (Freire en Freire y Horton, 1990, p. 23; 2018, p. 52). Ella necesita ser una racionalidad sensible a las diferentes formas de ser del “oprimido” (para usar términos freireanos), que incluiría la opresión a las personas LGBT, indígenas, negros, mujeres, niñas y niños: una racionalidad sensible a la contradicción y a la ambigüedad. (Kohan, 2020)

### **3.2 Fundamentos del Pensamiento Decolonial**

Desde las preguntas que establecen en los diálogos las y los pensadores decoloniales surgen diversos posicionamientos y teorizaciones, sin embargo, como afirman Restrepo y Rojas (2010), las constantes desde las cuales se pueden lograr aproximaciones a los conceptos, categorías de argumentación, sus significaciones en el contexto que los originó y las problemáticas que guían su análisis, pueden organizarse en la conformación de la inflexión decolonial, para lo que se proponen seis rasgos y características fundamentales de estudio:

1. Diferencia entre colonialismo y colonialidad
2. La colonialidad como el lado oscuro de la modernidad
3. Problematización de los discursos euro-centrados e intra-modernos de la modernidad
4. Pensar en términos de sistema mundializado de poder

5. Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma *otro*

6. La inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial

Para dar paso al diálogo entre las y los pensadores decoloniales que han profundizado y enriquecido por décadas cada uno de tales rasgos, es fundamental precisar que las investigaciones del complejo modernidad/colonialidad parten desde corrientes enfocadas a la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Teoría de la dependencia, los debates latinoamericanos sobre la modernidad y la posmodernidad, la hibridez en la Antropología, la Comunicación y los Estudios culturales, el grupo de estudios subalternos, y a la Pedagogía del oprimido. Ésta última, es recuperada por los autores como un importante referente intelectual y político que ha tenido poco reconocimiento por la colectividad del campo de estudio, en comparación con el monumental trabajo que desarrolló su autor (Restrepo & Rojas, 2010):

Es de anotar que todos estos debates, sin embargo, tomaron lugar dentro de cánones eurocéntricos, sin preguntarse a profundidad por su relevancia para las comunidades y 'las masas' del continente. Habría que esperar hasta la denuncia radical del maestro Orlando Fals Borda, en su libro *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970) y en el influyente libro de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970) para que se estremeciera el edificio epistémico de las academias, tanto críticas como de izquierda, y se empezaría a tomar en serio lo que hoy llamaríamos 'conocimientos otros' de los mundos subalternos. (Escobar, 2017)

De las ideas que pueden introducir a las siguientes construcciones de significados a través de pensadoras y pensadores críticos, Fals Borda estableció:

Esto demostraría cómo las viejas corrientes intelectuales colonizadoras del Norte hacia el Sur pudieran estar cambiando parcialmente de curso en

estos años para volverse en dirección contraria, del Sur hacia el Norte, y crear interesantes olas de convergencia temática inspiradas en la vieja consigna de conocer para poder actuar bien y transformar mejor. En cuyo caso, lo que estaríamos observando sería realmente el comienzo de una hermandad universal comprometida políticamente contra sistemas dominantes, una hermandad conformada por colegas intensamente preocupados por la situación social, política, económica y cultural de todos los que heredamos este mundo injusto, deforme y violento, allá como acá, y que queremos cambiarlo de manera radical. (Fals Borda, 2015)

Una vez trazado el punto de partida por algunos de los referentes más transcendentales para los estudios decoloniales, como lo son Orlando Fals Borda y Arturo Escobar, se da paso a la discusión del primer rasgo constitutivo en las argumentaciones decoloniales que recuperan los autores de la Inflexión decolonial (2010), mismo que antes de dar significado al binomio modernidad-colonialidad, define al colonialismo como la conjunción del proceso y los aparatos de dominio político y militar que cumplen con la intención de beneficiar al colonizador, por lo cual contempla la explotación del trabajo y de la riqueza de las colonias; por su parte, la colonialidad refiere un fenómeno histórico extendido al presente y caracterizado por el poder operante de jerarquías estructuradas en razón de cuestiones territoriales, raciales, culturales y epistémicas, además de que sostiene, desde esa estructura, las relaciones asimétricas de dominación, explotación, subalternización y obliteración del conocimiento y formas de vida *otras* (Restrepo & Rojas, 2010). De esto, Mignolo (2005) afirma que la colonialidad, al señalar las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad, consiste en develar la lógica que impone dichas jerarquías, ya que se encuentran ocultas por discursos de salvación, progreso, modernización y bien común; es un patrón o matriz de poder que estructura al sistema mundo moderno (Restrepo & Rojas, 2010), colocando entonces al colonialismo como

parte ello, pero en relación a las formas de dominación encausadas a través los períodos históricos específicos y los lugares de dominio: ha sido una de las tantas experiencias históricas constitutivas de la colonialidad (Restrepo & Rojas, 2010).

Ahora bien, con relación a lo que Catherine Walsh (2008) refiere, los esfuerzos que existen frente a los cambios vividos en América Latina, apuntan fundamentalmente a la descolonización comprendida desde perspectivas pedagógicas que vinculen proyectos interculturales críticos con la decolonialidad, lo cual será discutido posteriormente alrededor de los conceptos que engloban las pedagogías decoloniales. Sin embargo, en la delimitación del campo que comprende el estudio del paradigma de conocimiento decolonial, define primero a la descolonización como aquella conciencia social crítica en la vida y para la vida, encaminada a los proyectos de interculturalización y plurinacionalización (2008). Dicha conciencia representa, según Grosfoguel (2007) un proceso de superación del colonialismo moderno, para entenderlo ahora como colonialidad global del sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial. A su vez, la decolonialidad contempla la subversión del patrón de poder colonial y que también es delimitada por cuestionamientos radicales que buscan la superación de las opresiones perpetradas contra las clases y grupos subalternos que están sometidos por agentes, relaciones de poder y mecanismos de control, discriminación y negación de la modernidad/colonialidad (da Mota Neto, 2018).

En cuanto al segundo rasgo constitutivo de este paradigma, es indispensable precisar que la colonialidad no es equivalente al colonialismo, sino que la modernidad co-constituye a la colonialidad; este argumento problematizado por Grosfoguel es recuperado y desarrollado por Restrepo y Rojas (2010) de la siguiente manera:

La colonialidad no es conceptualizada como una contingencia histórica superable por la modernidad ni como su 'desafortunada desviación'. Al contrario, la colonialidad es inmanente a la modernidad, es decir, la

colonialidad es articulada como la exterioridad constitutiva de la modernidad. Así, las condiciones de emergencia, existencia y transformación de la modernidad están indisolublemente ligadas a la colonialidad como su exterioridad constitutiva. (Restrepo & Rojas, 2010)

Dicha idea que comprende la colonialidad, se materializa y opera a partir de cuatro dominios en la experiencia humana, lo que en el lenguaje de lxs decoloniales se entiende como matriz colonial (Walsh, 2008): el dominio económico incluye la apropiación de la tierra, la explotación de la mano de obra y el control de las finanzas; el dominio político acapara el control de la autoridad y lo que a ésta compete; el dominio social se encarga de ejercer control en razón del género y la sexualidad; y el dominio epistémico contempla el control del conocimiento y las subjetividades (Mignolo, 2005). A su vez, esta matriz colonial de poder se reforzó y expandió desde una nueva forma de colonialismo a partir de 1990: Si bien es cierto que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la 'idea' del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2005). En cuanto a las implicaciones del poder en el mundo, Quijano (2007) traza una línea que coteja éstas y otras consideraciones más: Colonialidad de la clasificación social universal del mundo capitalista, Colonialidad de la articulación política y neocultural, Colonialidad de la distribución mundial del trabajo, Colonialidad de las relaciones de género, Colonialidad de las relaciones culturales o intersubjetivas, y Dominación/Explotación, colonialidad y corporeidad. No obstante, las líneas discursivas de Walsh (2008) ilustran y contemplan como base la estructura triangular de la colonialidad propuesta por Castro-Gómez (Restrepo & Rojas, 2010), la cual articula tales dominios y lógicas de la colonialidad de la siguiente forma:

- Colonialidad del poder: implica el establecimiento de un sistema de clasificación social que jerarquiza racial y sexualmente a través de la modelación de las

identidades sociales entendidas como superiores sobre las inferiores. Para este elemento, es preciso señalar que, de acuerdo con Quijano (2020), la idea de raza es originada para señalar las diferencias entre lxs sujetos colonizadores y colonizados (no se relaciona con el color de la piel o la pureza de la sangre, sino con respecto a la similitud que mantienen las personas respecto al modelo de humanidad hegemónica), y que a su vez, la escala de dichas identidades comprende, de superior a inferior: blanca, mestiza, india y negra (Walsh, 2008).

- Colonialidad del saber: posiciona el pensamiento eurocéntrico como la perspectiva única de conocimiento, de forma tal que requiere una ubicación geohistórica y geopolítica en la diferencia epistémica colonial. A su vez, la geopolítica del conocimiento valida y legitima el saber basándose en los parámetros occidentales y en los designios del poder global (Mignolo, 2005). Esto se ve reflejado, según Walsh (2008), en los sistemas educativos que despliegan marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares como dispositivos de poder; además, accionan desde nuevas manifestaciones de la colonialidad, ya que enaltecen y legitiman el privilegio epistémico, dotado por el sistema androcéntrico hegemónico, para resignificar las estructuras de conocimiento del sistema-mundo amparado por los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI que propone Grosfoguel (2013): hacia la población de origen judío y musulmán en la conquista de Al-Andalus, hacia los pueblos indígenas del continente americano, hacia las personas africanas raptadas y esclavizadas en el continente americano y hacia las mujeres europeas quemadas por acusaciones de brujería. El concepto que incorpora el autor para esta afirmación respecto a los epistemicidios corresponde a la elaboración de Boaventura de Sousa Santos, el cual describe así a la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas.

- Colonialidad del ser: Nelson Maldonado-Torres se refiere con este concepto a la inferiorización, subalternización y deshumanización impuesta desde la dimensión ontológica de la colonialidad del poder. En los efectos de esta colonialidad de la experiencia vivida, se ven afectados tanto quienes son inferiorizadxs y deshumanizadxs, como quienes se imaginan superiores y encarnando el paradigma de la humanidad moderna (Restrepo & Rojas, 2010). Ya que la colonialidad del poder nace simultáneamente con la colonialidad del ser, los cuatro genocidios/epistemicidios que presenta Grosfoguel (2013), además de producir el privilegio epistémico que se enunció anteriormente, pautaron la producción de conocimiento para inferiorizar desde el “sentido común”, correspondido con el “yo pienso, luego existo” cartesiano, a todxs aquellxs que no cumplieran con esa cualidad de privilegio conferido a la figura del hombre occidental, perteneciendo entonces a la zona del no-ser de Fanon o a la exterioridad de Dussel: por lo tanto, lxs sujetos considerados inferiores no piensan y no son dignos de la existencia porque su humanidad está en duda (Grosfoguel, 2013). Es así, que esta herida colonial viene a definir a las y los condenados, oprimidos, lxs nadies, dado que el discurso hegemónico irrumpe contra la humanidad de todo aquello que no pertenece al mismo locus de enunciación (Mignolo, 2005).

Los dos rasgos posteriores, tanto el de la problematización de los enfoques de las narrativas históricas, sociológicas, culturales y filosóficas euro-centradas e intra-modernas, como el análisis del sistema mundializado de poder desde una perspectiva geopolítica integral y transversal, concurren en el argumento que induce a la comprensión en amplitud del sistema geo-político en donde también Europa se encuentra supeditada a la perspectiva de poder con la cual requiere relacionarse con el sistema-mundo, ya que éste, como unidad de estudio fundamental del campo de la inflexión decolonial, no agota su análisis sin ahondar en la comprensión de cómo se produce la modernidad y lo

determinante que es el proceso de expansión colonial europeo para lograr trastocar a nivel global los ámbitos de la vida actual (Restrepo & Rojas, 2010). De esta manera, en palabras de Mignolo (2005), las explosiones provenientes de la conciencia teórica, política y ética de la herida colonial despiertan la imaginación y permiten la construcción de otro mundo, un mundo en el cual muchos mundos son posibles.

Esta última aseveración de Walter Mignolo, da lugar al quinto rasgo, desde el cual se enuncia el posicionamiento crítico de la generalidad de las y los estudiosos del pensamiento decolonial:

Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad, etc.), sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial. (Restrepo & Rojas, 2010)

Asumiendo dicha diferencia colonial, Walsh (2007) caracteriza a ese paradigma desde una dimensión otra, lo cual se entiende desde la conformación de la interculturalidad como camino para transitar las diferencias sociales, políticas y epistémicas hacia la descolonización, cuestionando e inhabilitando las construcciones de la subalternización colonial fundada en la realidad histórica occidentalizada. La propuesta de Dussel (2001), a su vez, integra como alternativa una filosofía que se mantenga inmanente a la alteridad del otro, la cual conduciría a una filosofía de la liberación:

Debemos pensar, oír, ver, sentir y saborear el mundo desde el punto de vista del otro. Éste es el momento analéctico. Así, si la dialéctica está condicionada por la magnanimidad, la analéctica está condicionada por la humildad; si una está condicionada por el amor erótico, la otra por la

solidaridad compasiva; si una está condicionada por el quid pro quod, la otra está condicionada por la solidaridad expectante; si una se refiere a la producción y al beneficio, la otra se coloca al servicio ya la donación. Nos acercamos al otro en actitud reverente, dispuestos a servirlo ya mostrar una empatía solidaria. La alternativa es la guerra, la desposesión, la oclusión, la exclusión y el genocidio. Una filosofía que trate de pensar sobre esta alternativa, desde la perspectiva de la alteridad del otro, es una filosofía de la liberación y no sólo una hermenéutica o fenomenología radical. (Mendieta, 2001)

Es en el último rasgo propuesto por Restrepo y Rojas (2010), donde se detona la actualización transitada y en constante desaprendizaje-reaprendizaje por Catherine Walsh, situando a las pedagogías decoloniales como el campo de saberes interculturales con alternativas con amplias elaboraciones críticas y disruptivas que se (re)crean constantemente alrededor de la colonialidad del poder, del ser y del saber, siendo esta última la que se encuentra especialmente encarnada en los espacios educativos homogeneizadores, occidentalizados, antropocentristas, deshumanizantes, racistas, clasistas, sexistas y heteropatriarcales de la etapa de la modernidad a la que nos enfrentamos.

### **3.3 Las Pedagogías Decoloniales desde la Mirada Crítica Latinoamericana de Catherine Walsh**

Catherine Walsh, mujer, investigadora, pedagoga y profesora, es el referente más representativo al hablar de pedagogías decoloniales, además de que su más reciente contribución epistemológica a este campo ha sido alrededor del principio de interculturalidad desde las luchas decoloniales (Restrepo & Rojas, 2010). No obstante, para llegar a sus problematizaciones recientes, se puede partir de la recuperación de

algunas de sus ideas que han resignificado tanto los paradigmas pedagógicos como los decoloniales: lo que implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente (Walsh, 2013).

En lo que define de las pedagogías contempla a prácticas, estrategias y metodologías que se entretujan con y en la resistencia y la oposición, así como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013). Directamente relacionado con ello, el eje vinculante de su definición y los proyectos decoloniales, propone entonces a pedagogías que perturban y trastornan la razón moderno-occidental, que inciden en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica que resulta de la colonialidad; estas pedagogías recuperan de Freire, según la autora, la posibilidad de trazar caminos que invitan a leer el mundo e intervenir, a desalienarse, a luchar por la concientización y por recuperar la cualidad de humanidad que ha sido arrebatada con la invasión colonial-imperial. Estas ideas provienen del análisis profundo que establece con los primeros registros en los territorios mesoamericanos y andinos y las estrategias subversivas del siglo XVI de lxs indígenas para hacer frente a la invasión colonial. Otro elemento fundante de su pensamiento refiere a Paulo Freire y a Frantz Fanon (Walsh, 2013); de Freire resalta la articulación de rutas metodológicas y analíticas de lo pedagógico-político para el pensamiento decolonial en virtud de los principios de intervención en contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales para lograr la concientización de las relaciones de opresión, dominación, marginación y subordinación, y en el proceso consciente de liberación, ejercer las capacidades políticas y transformadoras de las y los oprimidos; asimismo, de Fanon convoca al diálogo con las aportaciones alrededor del carácter ontológico de los seres racializados y deshumanizados por la colonización.

El argumento de Walsh (2013) parte también del concepto de descolonización de Fanon, el cual implica una forma de (des)aprender lo que dejó la colonización y

reaprender a humanizarse hombres y mujeres, con mayor énfasis en los pueblos negros, pero también incluyendo a lxs cómplices del sistema moderno-colonial-racial, lxs blancxs.

En cuanto al binomio humanización-deshumanización que había abordado Freire, ella presenta la primera como una concreción en proceso que implica renunciar a los ordenamientos económicos, políticos, sociales e ideológicos que día con día conducen al segundo apartado, siendo la deshumanización el resultado de un orden injusto donde genera violencias desde lxs opresorxs y deshumaniza así también a lxs que cargan con esas violencias. En relación a tal binomio, Walsh (2013) recupera el manifiesto del escritor Manuel Zapata Olivella para brindar orientaciones hacia la rehumanización y desalienación:

1. Ubicarse desde y con lxs oprimidxs desde la herida colonial para abonar a la resonancia con las cicatrices del colonialismo
2. Enfrentarse a las herencias alienantes de la esclavitud y la colonialidad (desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia, pensamiento afro e indígena) para enfrentar al colonialismo intelectual
3. Retomar la palabra viva y recrear el conocimiento vivencial (descolonizando la mente, desalienando la palabra)
4. Revelar el proyecto eurocéntrico-occidental dominante racista y alienante que se oculta en la historia, filosofía y ciencia, y replantear conocimientos que reconozcan al pensamiento y sabiduría de las luchas libertadoras
5. Rescatar tácticas y estrategias de la herencia ancestral liberadora e insurgente
6. Forjar la familia "Muntú" (la suma de difuntxs y vivxs) unida por la palabra al entorno y a su humanidad
7. Desmontar la categoría de raza, alejarse del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista y alentar un mestizaje-otro para mirar críticamente la interculturalización e interversalización

Con relación a este manifiesto, lo que plasma en sus más recientes discusiones epistémicas, profundiza con especial interés en lo que implica la interculturalidad, sobre la cual reflexiona su posicionamiento crítico-pedagógico-feminista-decolonial, señalando la necesidad de descolonizar los conocimientos científicos y tecnológicos en una interrelación plural y desafiante a las lógicas geopolíticas que dicta la racionalidad con género masculino y de raza blanca (Walsh, 2008). Esto lo sustenta, desde la necesidad de plurinacionalizar los saberes ancestrales que, al no corresponder con las lógicas de dominación moderna capitalista, suelen ser infravalorados y eliminados; no obstante, ya que las ideas no se matan, sino que sobreviven porque son parte de la vida (Mignolo, 2005), el pensamiento fronterizo surge de esas gritas, grietas, gritos (Walsh, 2017), desde la región andina y zonas donde residen inmigrantes africanxs, asiaticxs, sudamericanxs y caribeñxs, desde los dolores y la rabia, en consecuencia del diferencial de poder que existe en el contexto moderno/colonial (Mignolo, 2005). Las lógicas del sistema capitalista a escala global emplean el multiculturalismo, contrario a lo que propone Walsh, para fomentar proyectos sociales respaldados por organismos multilaterales que se presentan como alternativas de apoyo, pero cuya intención es abarcar cada vez más los espacios de diversidad cultural mediante estrategias neoliberales de desarrollo y acumulación del capital. Esto, desde el plano epistemológico, según los autores de la inflexión decolonial, abre cuestionamientos a los mecanismos que desvalorizan los conocimientos ancestrales y denostándolos como folclore por no contar con el reconocimiento universal para validarlo; Mignolo (2005) conjuga la categoría de raza (que refiere a la genealogía sanguínea, genotípica, de color de piel) con la étnica (que incluye la lengua, la memoria, las experiencias, las formas de vivir la cultura en la comunidad y lo que se comparte entre determinado grupo social), las cuales Walsh prioriza en el planteamiento de un proyecto político y epistémico que incida en las relaciones de saber-poder para dialogar con, en y desde las luchas, resistencias y alternativas que han creado a lo largo de la historia los

grupos subalternizados en los sures globales, esto teniendo en cuenta también a la cultura hegemónica para lograr un diálogo intercultural (Restrepo & Rojas, 2010). Una aproximación que resuena en diversos puntos en encuentro y desencuentro dentro del pensamiento decolonial, sería la que propone Boaventura de Sousa Santos como ecología de saberes, definida como la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico (el aceptado por los espacios academicistas y eruditos en las instituciones educativas) y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos de culturas no occidentales (de comunidades racializadas y subalternizadas) (2019):

... las epistemologías del Sur nacen y se forjan al calor de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, dando lugar a una nueva ecología de saberes. Miradas que no imponen, sino que dan lugar a otras perspectivas para cuestionar y cuestionarse; miradas que reconocen los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello conlleve desacreditar el conocimiento científico. La ecología de saberes remite también al diálogo necesario que debe producirse entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales reconociendo que ningún cambio social puede promoverse desde las ciencias sociales sin tomar en cuenta la devastación ecológica, la predación, el extractivismo, el epistemicidio y la eliminación física a las que muchas veces ha contribuido la racionalidad moderna. (Sousa Santos, 2019)

Al igual que con otros cuestionamientos que han ido presentándose, en su intento por abordarlos llevan hacia otras preguntas, una pregunta detonadora de Catherine Walsh permitirá abrir el diálogo dentro de los siguientes apartados: “¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy ante los momentos políticos actuales?” (2013).

Es preciso, además de aprender y desaprender lo aquí citado y en otros textos, identificar la agencia que se cumple dentro de las propias intervenciones y los factores determinantes de que con ello desencadenan. Las y los rebeldes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se refieren a este sistema que enfrenta el paradigma decolonial como una hidra con múltiples cabezas que se regenera y gana fuerza apenas se intenta hacerle frente. Alrededor de esta idea, Zibechi (2015) plasma tres momentos fundamentales para poder volver a la pregunta de Catherine y situar(nos) en y entre las problemáticas que esa hidra ha provocado: en primer lugar, la última década del siglo XX fue para Sudamérica un parteaguas de rebeliones frente a los gobiernos, ya que se consiguió derrocar al menos a 12 a través de las acciones populares organizadas; en segundo lugar, lograron ascender al gobierno dirigentes que compartían los ideales populares y resistían y luchaban en contra del sistema neoliberal; finalmente, el tercer momento, representa la manipulación que se hace por los gobiernos progresistas para sostener sus intereses neoliberales pero disfrazados de discursos que apelan a los derechos humanos y a la lucha para erradicar la pobreza, mientras que se fortalecen y enraízan hasta lo más profundo posible. Para esto, propone renacer de la hidra con las siguientes consideraciones:

1. Cuidado con la vía institucional-electoral
2. Eso que llaman democracia electoral-representativa ya no existe: confiar en las instituciones es peligroso
3. La vía institucional contribuye a regenerar cabezas de la hidra
4. Finalmente, estamos nosotros y nosotras

Ese último punto, devuelve la palabra, las preguntas, la valentía y la resistencia que se fue conversando alrededor de cada uno de los conceptos, ya que concluye con lo siguiente:

Cuánto tenemos que crecer, cuánto tenemos que aprender, cuánto tenemos que dejar de ser lo que somos, para estar en condiciones de enfrentar a la hidra y crear un mundo nuevo, diferente.

Mi impresión es que todavía somos poco humildes, poco sencillos, que aún nos sentimos mejores, superiores, y que tenemos que seguir aprendiendo de los pueblos, de la gente común, de las bases de apoyo...

Que nos quedan por delante tareas inmensas, que se relacionan con modelarnos a nosotros mismos... no para ser más grandes, no para ser más importantes, sino para ser menos, para ser uno más entre los tantos y tantas que combaten la hidra capitalista. Muchas gracias. (Zibechi, 2015)

## **Capítulo 4. Encuentros y Desencuentros entre la Educación para la Paz y las Pedagogías Decoloniales**

### **4.1 Habitar el Dolor Resignificando la Paz**

Con las ideas presentes en el tejido que crea este ensayo, tanto del discurso académico presente como en el andar sinuoso que me implica como mujer, estudiante, compañera y futura profesional de la educación, se ha venido procurando presentar, defender y disentir a través discursos y argumentos en torno a las circunstancias que, como personas sobrevivientes a las violencias que se han presentado hasta inmovilizarnos y ensimismarnos como entes impasibles a la alteridad, representa una responsabilidad que sobrecoge y vulnera nuestras subjetividades y sus matices con la inmanente necesidad de reivindicar la cualidad de persona-ser humano y a su vez, la necesidad de confortarnos, sanar y habitar al dolor con espacios y redes para sentir-pensando, mismas que el lenguaje nos brinda para reconocerlas, implicarnos en ellas y transformarlas; el poder humanizador y reconfortante de las palabras para aproximarnos empática, sensible y activamente, además de la connotación que se ha venido analizando a través de las aportaciones que han tenido a bien hacer especialistas en áreas de la educación, psicología, filosofía, historia, sociología, entre muchas otras hebras que permiten al momento hilar y desbordar palabras que rebasan y desdibujan los marcos que delimitan el abordaje desde una única perspectiva, ahora se permiten ser observadas desde una mirada de orden analítico que no solamente se agota en las ideas, discursos y propuestas de la corriente pedagógico-decolonial. Si bien los discursos esbozan las formas de violencias que encarnamos a lo largo de diferentes etapas de los duelos vividos con cada situación que nos lleva a desbordarnos en emociones, sentimientos y comportamientos que impactan en lo que se pretende alcanzar como paz y como

descolonización del saber y del ser, es preciso que aquellas heridas sean, además de reconocidas y atendidas, abordadas desde posicionamientos pedagógicos que, más allá de señalar y sostener las estructuras colonizadoras modernas, permeen en quienes nos encontramos compleja y profundamente sujetxs a éstas.

Al partir del hecho de que estxs mismxs sujetxs que luchamos una constante guerra contra la muerte que estamos viviendo, para sembrar vida donde está la muerte (Olvera Salinas, 2017) nos encontramos y resonamos en conjunto, además de evocar heridas, dolores y miedos contenidos, ello puede no precisar las dificultades e impedimentos que promete la paz como utopía vista desde las conceptualizaciones que se han venido desentramando con el análisis del fenómeno de la colonialidad, ya que sobrevivimos más de lo que se nos permite vivir, y a pesar de los entramados culturales hegemónicos universalistas y occidentales que nos han colocado mayormente a los cuerpos leídos como femeninos y que engloban el significado de resistir como mujeres (en tanto lugares de enunciación fundamentales de las problemáticas) permitiendo ocupar cada vez más espacios académicos, culturales, políticos, económicos y sociales, éstos han seguido siendo reificados y dispuestos como territorios de conquista y de explotación, impidiendo así una apropiación genuina de éstos; sin embargo, la valentía que requiere leernos desde dentro ya no como víctimas, sino como agentes de cambio de los discursos dicotómicos simplistas/reduccionistas, aun desconoce el coraje con el cual nos implicamos en re-pensar, re-conocer y re-vivir las particularidades que nos conducen a identificarnos como iguales desde la desigualdad misma, conviniendo con la factibilidad de resolver y transformar las violencias y las desigualdades que devienen de los conflictos en forma violenta en y desde una metonímica re-conquista de la humanización, resignificando cualidades como la sensibilidad, la empatía y el cuidado, designadas esencialmente a la fragilidad y la delicadeza de aquello enmarcado como lo femenino, lo

cual a su vez podría trastocar la necesidad de alivio de una sociedad como la nuestra donde es tangible en, con y desde los escenarios pedagógicos posibles que muestran las y los pensadores críticos y decoloniales.

La necesidad apremiante de llevar a cabo un ejercicio de vinculación de los textos con los contextos a partir del análisis de discursos en relación con la educación para la paz y las pedagogías en clave decolonial, hace posible la resignificación de unidades de análisis donde convergen disciplinas con relaciones semánticas y pragmáticas interesadas en la deconstrucción de los preceptos modernos y colonizadores latentes. Partir de (des)encuentros apegados a las realidades otras de educar(nos) para construir y habitar otros mundos posibles donde emerge la comunalidad no se agota en la utopía que evocan los fundamentalismos hegemónicos y colonizadores, y a su vez, tampoco nos es posible afirmarlo remitiéndonos únicamente a las experiencias en y con los sures globales, ya que Díaz (2010) problematiza la complejización que requieren dichas demarcaciones, incluyendo así la perentoria descolonización del estudio de la historia de las sociedades y del conocimiento, abordándolos crítica y analíticamente para lograr desentramar las acciones que provoquen e induzcan al quiebre epistémico que se pretende; a su vez, la construcción y participación continuada de prácticas de naturaleza emancipatoria refieren a que dicho quiebre epistémico congregue ideas, proyectos y experiencias alrededor de nuevos significados orientados a una transformación crítica de la realidad social desde dentro y desde abajo, movilizándolo enérgica y positivamente las acciones de quienes se encuentran trabajando en pro de una conciencia histórica que se construya desde los cuestionamientos en torno a las apuestas pedagógicas que han de trascender los contextos y territorios a resignificar; y como último eje estructural para abordar las problemáticas desde pedagogías en clave decolonial se propone el descentramiento de la perspectiva epistémica decolonial, ya que el conocimiento como

producto histórico cuenta con un lugar de enunciación inmanentemente político, jerárquico y científico moderno, siendo necesarias las reflexiones que dialoguen alrededor de las provocaciones y convocan preguntas tales como:

¿Qué saberes son los que del lado de la diferencia colonial pueden ser susceptibles de ser enseñados y reflexionados? ¿Qué apuestas metodológicas y epistémicas pueden incluir la perspectiva del sujeto, su orientación ética, valórica e histórica, como variantes clave en la activación de procesos formativos? ¿Cómo producir, potenciar y hacer circular saberes que no se hallen estrictamente circunscritos a los mecanismos convencionales de producción de conocimiento de la modernidad? (Díaz, 2010)

Es con el trazado de estos caminos que se vislumbra el acceso e incorporación de las y los sujetos históricos a los actos de apropiación de saberes subversivos y críticos en y desde la realidad y la indefectible permanencia de sentidos y conocimientos otros.

A su vez, desde la materialización de las categorías que se han presentado en clave decolonial, es fundamental descentrar el binomio que hemos incorporado constantemente desde el feminismo blanco (hegemónico, occidentalocéntrico, colonial, moderno y racista), ya que esto permite problematizar las condicionantes que las imposiciones legitimadas por los sistemas de dominación modernos coloniales y sus dispositivos de producción de conocimiento, reafirman y cimentan las categorizaciones elaboradas por ciertos feminismos hegemónicos y burgueses; con la línea argumentativa de Garzón (2018) la sedimentación de la blanquitud no solamente se remite al cuerpo, sino que refiere a una construcción geopolítica y discursiva del sistema mundo moderno colonial con dispositivos de poder entramados en las dicotomías e implicaciones para representar y legitimar la ideología racial, y en contraparte, contamos con los feminismos que apuestan por la descolonialidad implicando la construcción de genealogías que

articulan tradiciones críticas y alternas a la modernidad occidental y del pensamiento radical feminista de Nuestramérica. Para hacer hincapié en este argumento, la feminista presenta la idea de Anzaldúa (Garzón Martínez, 2018) en torno a la necesaria “traición a la cultura”, misma que representaría actos sostenidos de humildad (en cuanto a la identificación y desidentificación para con una misma y su lugar de enunciación), angustia (dado el riesgo de implicarse sin observar las propias prácticas y opresiones desde las cuales somos cómplices), sorpresa (para permitirse reconocer la propia ignorancia como oportunidad), miedo (encarando la pérdida de privilegios y el trasfondo que los reproduce) y desollamiento (refiriendo aquello que requiere ser analizado desde dentro como una crítica en-desde-con los grupos en tensión), es decir, una apuesta por la producción de conocimiento feminista crítico de la blanquitud como proceso de creatividad valioso, riguroso y necesario para con-vivir en las contradicciones. Estos elementos permiten dilucidar pensamientos-acciones en relación a los momentos discurridos a lo largo del texto, a la vez que demarcan las posiciones desde las cuales se generan lugares de identificación, desidentificación, resignificación y apropiación del pasado, presente y futuro para descolonizar pedagógicamente las formas otras de vida posibles.

Por lo anterior, es indispensable discutir alrededor de los puntos de encuentro de dichas problematizaciones respecto a las violencias ejercidas y encarnadas en nuestra cotidianidad, las formas de acaparamiento del complejo colonialidad/modernidad en los espacios educativos, las rupturas epistémicas acaecidas por el contraste irreconciliable de las subjetividades deshumanizadas y en constante fragmentación y los posicionamientos recolonizadores de planteamientos ideológicos privilegiados alrededor de la blanquitud, ya que las alternativas conformadas desde las construcciones de paz y de pedagogías descolonizadoras inciden directamente en el debilitamiento de las estructuras que originan, sostienen y reproducen dichas situaciones. No obstante, relegar a las estrategias

pacificadoras de las pedagogías decoloniales la responsabilidad de transformar las sociedades sin una implicación profunda en aprender a desaprender para luego reaprender a aprender dificulta las posibilidades de plantear panoramas que trasciendan a los planos intrasubjetivos desde los cuales se sostienen nuestros vínculos con las realidades de la alteridad.

Para conducirnos hacia diversas ideas que confluyen a través de preguntas otras, nos compete introyectar formas de autocrítica y autopercepción respecto a las idealizaciones que hemos materializado en torno a los posicionamientos que brindan las pedagogías descolonizadoras y descoloniales del saber y del conocer, por lo cual, la agencia del entramado social en las particularidades se puede remitir a las situaciones que rebasan y son proyectadas en y con la colectividad que se implica en ella. Además de que existen diversas violencias que atraviesan frecuentemente a ciertas poblaciones, el punto de partida de las propuestas alternas atiende a la totalidad y a la comunalidad que gesta dicha problemática, es decir, partir del entendido de que ninguna forma de violencia nos es ajena o indiferente debido a que incluso a través del desinterés y la falta de compromiso de la sociedad se refuerzan los medios desde los que se cimbran en el tejido social. Así, es a través del reconocimiento de la alteridad como se hace posible habitar lugares de emancipación frente a la colonialidad, debido a la ruptura proyectada a partir de la implicación y el compromiso social en culturas plurales y diversas. Reconocer, a su vez, las contradicciones desde donde se agrupan las dinámicas sociales de desigualdad, nos llevan a entrever cómo las vulneraciones que prefiguran a los grupos subalternos y en desventaja perfilan los contextos para que correspondan directamente a quienes reconocen, aprovechan y reproducen dichas normas sociales en una – supuestamente – constante adaptación, sin embargo, con asimilación para los grupos sociales dominantes.

Si bien resulta una labor compleja y prolongada la problematización para dialogar con las violencias implantadas a nivel social y su injerencia en determinadas problemáticas educativas, formar parte de ellas directamente e incorporar las heridas irreparables en los tejidos sociales rebasa toda lógica de interés investigativo meramente academicista. Identificar aquellos remanentes que siguen encarnados desde las propias heridas esbozadas a partir de la necesidad de pertenencia en los entramados socioculturales modernos coloca a lxs sujetxs subalternizados, vulnerados e invisibilizados en una posición de humanidad, significado que es posible replantear desde la apropiación integral de las paces que han sido históricamente imposibilitadas. De acuerdo con lo anterior, las preguntas que surgen se generan cada vez con mayor profundidad, contemplan mayores elementos de análisis y convocan a más formas de diálogo para su abordaje, sin embargo, identificar en ello las acciones concretas, desde las cuales se puede incidir para generar los quiebres epistémicos que reivindican al cono sur como el lugar de enunciación de nuestras luchas por la paz, mientras que las intersecciones que se van conjuntando para configurar pedagogías feministas descolonizadoras resignificando las categorías de ser, saber, conocer y poder, se generan aproximaciones a la comunalidad, a la reparación y trazado de rutas para habitar el tejido social con vínculos sólidos y diversos; ante ello, una posible problematización que han generado las problematizaciones de Butler (2020) ha sido si permitirá este modo de conocimiento vivir, pensar, respirar, movernos, desear y enfrentar al mundo llevando a cabo el potencial emancipador que se pretende desde paces descolonizadoras.

Y tal vez la pregunta de cómo imaginamos el futuro de las humanidades pasa a ser una pregunta distinta: ¿cómo pueden imaginar el futuro las humanidades?

¿Dedican esfuerzos a imaginar el futuro, las humanidades, y es así como debería ser? ¿Es una de sus obligaciones sociales fundamentales, de esas que idealmente

deberían llevarse a cabo en la universidad? ¿O es una pregunta que llega de la vida exterior a ella, una pregunta que se inscribe en las paredes de la universidad y que acaba por redefinirlas?. (Butler, 2020)

Nuevamente, la encarnación de diferentes contradicciones discurridas a lo largo de este ejercicio de reflexión e interpretación de las realidades y escenarios pedagógicos posibles, se toca con la disyuntiva respecto al sesgo por el academicismo crítico requerido para cuestionar los condicionamientos y normatividades sociales pasadas, presentes y – en el mejor de los casos – futuros.

No se trata de una transformación que pretenda imponer una visión totalitaria de cómo debería ser el mundo sobre el mundo tal y como es, pero sin legitimar un modo de imaginar, un modo de pensar en el futuro con el que tal vez reconsideremos y reevaluemos a qué nos referimos con libertad, igualdad y justicia. Los movimientos en pos de la transformación social generan muy a menudo problemas intelectuales para la academia; y la academia, en ocasiones, proporciona ideas o conceptos que inspiran a quienes buscan elaborar y defender las libertades básicas de todas aquellas personas que viven bajo restricciones autoritarias; una igualdad básica para las que sufren la discriminación y la desposesión; una justicia básica para las que han sufrido daños o han padecido pérdidas políticas de la mano de formas diversas de violencia de estado. Es en la academia donde empezamos a formular un concepto de derechos que va más allá de lo humano, que incluye lo animal, y que engloba también el entorno, la tierra, el mar, [...]. En las humanidades, nos ocupamos muy a menudo de los mundos imaginarios. (Butler, 2020)

Las formas desde las cuales se entrecruzan las pedagogías emancipadoras de dichos mundos imaginarios se colocan en nuestro contexto

indispensablemente descolonizador, ya que el caminar pensando a través de la alteridad construye formas otras de conocimiento que permea en las subjetividades a través de significados plurales y el reconocimiento de la alteridad como principio fundamental de las sociedades humanizadas y decoloniales.

## Capítulo 5. Implicación, Subjetividad y Reflexiones Pedagógicas

Crear espacios de diálogo con los textos, contextos, prácticas, propuestas y otros procesos pedagógicos de problematización de lo colectivo y lo decolonial conduce a la recuperación del interés por la vida misma. En dicha búsqueda las dificultades son incontables y las rutas se obstaculizan conforme nos deshumanizamos día con día, no obstante, la educación como proceso-medio de intervención en la formación de sociedades abordada desde lo común deberá obligarnos no a dejar de pensar en alternativas y formas otras de resistir, pero sí a comenzar a implicarnos y accionar desde la alteridad y la empatía. En lo que José de Sousa (2013) recuperó sobre la subalternidad estableció a lo bárbaro, primitivo, negro, indio, subdesarrollado u oriental como aquello que, por la religión, la ciencia y la educación ha perdido la voluntad de cambiar el mundo y la voluntad de vivir; de éstos se espera entonces un remedo de vida dominada, sin esperanza, en peligro constante y sin futuro. A su vez, las alternativas que re-forman el modelo de desarrollo sin promover educación desde el pensamiento libre y colectivo no harán posibles nuevas formas de vida justa, pacífica, segura y libre. Entonces, plantea que se trata de un paradigma civilizatorio alternativo al de la civilización occidental preñado de indignación y esperanza donde germinan ideas, valores, interpretaciones y propuestas que se derivan del compromiso con la con-vivencia entre todas las formas y modos de vida en la Tierra. A lo anterior, bell hooks (2021) ha añadido que partir del aprendizaje como revolución es un acto contrahegemónico que desde la labor pedagógica articula el ejercicio de la palabra y la libertad plural en una constante criticidad, es decir, la formación crítica, propositiva y creativa interviene directamente en el pensamiento eurocéntrico y colonizador, formando nuevas subjetividades sensibles a las diferencias y no condicionadas únicamente por la necesidad de sobresalir para poder sobrevivir. El pensamiento crítico es, de acuerdo con hooks (2021), el principal ingrediente que da

posibilidad al cambio. A su vez, los procesos de desidentificación hacen posible que las personas nos veamos interpeladas por las discusiones alrededor de la descolonización y la decolonialidad:

Son los indignados los que más rápidamente comprenderán la necesidad de realizar la descolonialidad de su pensamiento, si quieren contribuir a la decolonialidad de la historia, la educación, la economía, el Estado, la agricultura, la salud, o cualquier otro campo de interés de la sociedad. También necesitamos de los que entienden que la humanidad no puede vivir sin esperanza de otro mundo relevante, y se preguntan diariamente: ¿qué hacer para que no muera la esperanza de otro mundo en que quepa todos los mundos, un mundo donde la vida sea la fuente, centro y fin de la “cultura del cuidado” con el Otro? (de Sousa Silva, 2013)

Finalmente, junto al planteamiento de las diversas aristas que conducen a la problematización de las preguntas que se han presentado y se presentarán tras leer el texto, es posible, como lo presentó José de Sousa (2013), dialogar sobre el papel que cumplen las pedagogías descolonizadoras en el quiebre paradigmático que nos llevaría a transitar de la civilización del tener a la civilización del ser, de la inmersión en los proyectos de desarrollo de comunidades a la participación activa y democrática en los proyectos de vida comunitarios, del compromiso con la eficiencia por el de la suficiencia, del trabajo competitivo al cooperativo, del individualismo antropocéntrico a la solidaridad biocéntrica, de la dictadura de la razón a la pedagogización del amor y la emoción, de la competencia a la convivencia, y por consiguiente, de la educación para la paz hegemónica y moderna al compromiso sostenido en, con, desde y para las pedagogías decoloniales de la liberación, la esperanza, la justicia, la ternura y la dignidad.

El diálogo es, además de la acción educadora y de resistencia, por antonomasia, la forma en la que se encuentran las palabras desde las cuales pronunciamos el mundo junto al otro. Según Freire (2005), este acto creador que significa la liberación de la humanidad surge desde el amor hacia lo que compartimos como sujetxs. Por el contrario, la desesperanza, dice que es la forma que tenemos de negar el mundo y de encarnar la falta de concordancia de lo que decimos, sentimos y hacemos. De acuerdo con ello, las discusiones que se construyeron en el texto apelan a la dialogicidad y la esperanza que humaniza y libera la conciencia crítica para aspirar a un mundo donde quepan muchos mundos, sin embargo, su concreción se ha situado en los marcos de un distanciamiento social que prácticamente diluyó las formas en que se procuraba compartirnos y vincularnos empática y cuidadosamente, enraizando profundamente las mismas dicotomías que se han intentado desentramar mediante las problematizaciones y análisis realizados.

Dicha construcción resultó compleja dada la aproximación remota a las realidades que nos siguen siendo negadas, alejando de la conversación lo que nos sigue motivando para sobrevivir, que es y siempre ha sido la otredad, por lo cual ha sido indispensable leernos y escucharnos desde lo que quedó de nosotrxs tras las consecuencias de los primeros dos años de la pandemia. Ésta ha implicado formas de resistir ante las pérdidas que nos han atravesado y dejado sin aquellas partes que tenían de nosotrxs aquello que perdimos con el confinamiento y el encierro en nosotrxs mismxs, cuestión que indiscutiblemente determinó la profundidad, alcance y consecuencias de investigar, aprender, reflexionar y discutir como se ha venido haciendo. Si bien no se busca desestimar aquello que no sea afín a las formas en las que se ha procurado argumentar que la vida es digna de ser vivida y de aferrarse a resignificarla pese a las circunstancias que luchan en contracorriente, lo valioso se encuentra en la esperanza por encontrar

nuevamente las motivaciones iniciales que nos han movilizado para crear formas de entendernos con el mismo respeto que entendemos a lxs otrxs. Freire lo explica de la siguiente manera:

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. (2005)

Con esto no significa que una postura u otra tenga validez únicamente en tanto sea sostenible teórica y empíricamente, ya que las mismas alteridades damos cuenta de cómo se intenta resistir ante la hidra que lucra con el dolor y el miedo. Como se mencionó en los primeros apartados del ensayo, el encuentro que podemos plasmar que confiere validez al binomio paz-educación junto a violencias-miedo, es que podemos fungir como el reflejo de que ese miedo pierde la capacidad de aislarnos y confinarnos en cuanto logramos anclarnos a la colectividad y a lo que pervive de nosotrxs en lxs otrxs. Ensayar las subjetividades a través del diálogo – como acto creador de amor y encuentro que se enriquece en la medida en que apertura las reflexiones y preguntas – no solamente es liberador para quien ha investigado, sino que pretende que aquello que es cognoscible resignifique la propia identidad de lxs sujetxs que encuentran su lugar en el mundo al cual pertenecemos para tener vidas dignas, sanas, justas y pacíficas, y ese lugar es encontrado a través de la educación como acto emancipatorio de transformación y liberación de todas y todos. Podemos indagar sobre qué es latente de nosotrxs si nuestras acciones no se ven motivadas por el miedo y la coerción, si la educación para la paz no representa una necesidad en nosotrxs a llenar un vacío irreparable y logramos crear formas de aprender desde la humanidad y no desde la falta de ésta.

## Referencias

- Abrego Franco, M. G. (2009). *Tesis doctoral: Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla (México)*. Granada: Universidad de Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 277-296.
- Bastidas Hernández-Raydán, A. J. (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 79-98.
- Berlanga Gayón, M. (2018). *Una mirada al feminicidio*. Ciudad de México: Editorial Itaca.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 9-33.
- Bolo Romero, K. (2019). Críticas decoloniales a Paulo Freire: La mirada de Catherine Walsh . *Phainomenon*, 99-109.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Calveiro, P. (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cano Valverde, M. d., & Reyes Ruiz, M. T. (2015). EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA VIVIR EN PAZ. ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Ra Ximhai*, 11(1), 209-222.
- Cerdas Agüero, E. (2013). Educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24, 189-201.
- Cerdas Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- da Mota Neto, J. C. (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 3-13.
- de Sousa Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (págs. 469-507). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apreturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 217-233. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1794-24892010000200009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1794-24892010000200009)
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Escobar Guerrero, M. (2012). *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: .
- Escobar, A. (2017). Capítulo 1. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II* (págs. 56-75). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Esobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Fals Borda, O. (2015). El Tercer Mundo y la Reorientación de las Ciencias Contemporáneas. En O. Fals Borda, & V. M. Moncayo, *Una sociología sentipensante para América Latina* (págs. 367-381). México. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. CLACSO.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI .
- Freire, P. (2016). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadotti, M. (2015). *Historia de las Ideas Pedagógicas* . Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M., Gomez, M. V., Mafra, J., & Fernandes de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Garzón Martínez, M. T. (2018). Oxímoron. Blanquitud y feminismo descolonial en Abya Yala. *Descentrada*. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75519/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75519/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gómez Collado, M. E. (2010). La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. (U. d. Granada, Ed.) *Revista de Paz y Conflictos*, 123-139.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 423-442.
- Green, E. (12 de mayo de 2016). *LSE Impact Blog. The London School of Economics and Political Science*. Obtenido de What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>
- Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 31-58.
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 285-298.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitan Swing.
- Jiménez Bautista, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia*, 21-54.
- Jiménez Bautista, F. (2017). Paz ecológica y Paz gaia: Nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 7-29.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Labrador, C. (2000). Educación para la Paz y Cultura de Paz en Documentos Internacionales. *Contextos Educativos*, 45-68.
- Loñondo Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Caderón Villafañez, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Network of Knowledge, (ICONK).
- Lozano García, N. (2011). De teorías, Metodologías y Prácticas para la Paz. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. *Instituto de Investigaciones Gino Gemani. Facultad de Ciencias Sociales*, 1-21.
- Lugones, M. (julio-diciembre de 2008). Colonialidad y Género. *Tábula Rasa*, 73-103.
- Martínez Andrade, L. (2019). *Feminismos a la contra. Entre-vistas al Sur Global*. Cantabria: La Vorágine, editorial crítica.
- Mendia Azkue, I., Guzmán Orellana, G., & Zirion Landaluze, I. (2017). *Género y justicia transicional. Movimientos de mujeres contra la impunidad*. Bilbao : Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional HEGOA.
- Mendieta, E. (2001). Política en la era de la globalización: Crítica de la razón política de E. Dussel. En E. Dussel, *Hacia una filosofía política crítica* (págs. 15-39). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Comunidades de aprendizajes una mediación que potencia múltiples inteligencias*, 57-64.
- Muñoz Hernández, L. A. (2014). Introducción a la Epistemología de la Paz y la Justicia Transicional. Experiencia jurídica y social en Colombia. *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, 79-82.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2004). Paz Imperfecta. En M. López Martínez, *Enciclopedia de Paz y Conflictos 2 vol* (págs. 898-900). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Olvera Salinas, R. (2017). Pedagogías de la resistencia. De los cómo sembrar vida donde está la muerte. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II* (págs. 195-208). Quito: Ediciones Abya-Yala.

- ONU. (21 de Septiembre de 2018). *Organización de las Naciones Unidas*. Obtenido de El Derecho a la Paz: 70 años después de la Declaración Universal de Derechos Humanos: <https://www.un.org/es/events/peaceday/index2018.shtml>
- ONU. (21 de Septiembre de 2020). *Organización de las Naciones Unidas*. Obtenido de Forjando la paz juntos, nuestro tema para 2020: <https://www.un.org/es/observances/international-day-peace/2020>
- ONU. (2020). *Revista Encuentros Multidisciplinares*. Obtenido de N° 2 Mayo-Agosto 1999: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>
- ONU. (2021). *Biblioteca Dag Hammarskjöld de las Naciones Unidas*. Obtenido de Estados Miembros fundadores de la ONU: <https://research.un.org/es/unmembers/founders>
- Oswald Spring, Ú., Hernández Pozo, M. d., & Velázquez Gutiérrez, M. (2020). *Transformando al mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género*. Cuernavaca: Juan Pablos Editor.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 219-264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Ramos Pérez, M. E. (2003). El Desarrollo de la Educación para la Paz: Un camino de Obstáculos y Oportunidades. *Educación XXI*, 129-146.
- RedPEA, U. (2020). *Coordinación Estatal Red PEA UNESCO*. Obtenido de Escuelas Asociadas de la Unesco, RED PEA, Jalisco: <http://edu.jalisco.gob.mx/redpea/que-es-la-redpea>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sáenz López, K., & Ramos Morales, M. L. (2019). La irenología en la formación de la dignidad humana. *Revista Juris Poiesis*, 208-228.
- Sáenz López, K., & Ramos Morales, M. L. (2019). La irenología en la formación de la dignidad humana. *Juris Poiesis. Revista do curso de Direito Universidade Estácio de Sá*, 22(28), 208-228.
- Saul, A. M. (2016). Paulo Freire na atualidade: Legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, 9-34.
- Segato, R. L. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Puebla: Pez en el árbol.
- Soriano González, M. L. (2011). Del Diálogo de Civilizaciones a la Alianza de Civilizaciones. Continuidad y Contrastes de dos iniciativas de Naciones Unidas. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 89-108.
- Sousa Santos, B. d. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

- UNESCO. (25 de Octubre de 1955). *Portal UNESCO Instrumentos Normativos* .  
Obtenido de Declaración de Principios sobre la Tolerancia:  
[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13175&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ury, W. (2006). *William Ury Getting to Yes*. Obtenido de The Story of the Abraham Path: <https://www.williamury.com/story/>
- Valenzuela y Gómez Gallardo, M. d. (2020). La educación para la paz desde la pedagogía feminista: relato de una experiencia. En E. González, & G. Escobar, *2° Congreso de Construcción de Paz con Perspectiva de Género* (págs. 155-179). Ciudad de México: CIAS POR LA PAZ A.C.
- Villoro, L. (2010). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 55-68.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (págs. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II* (págs. 17-45). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zibechi, R. (2015). Participación de Raúl Zibechi. En EZLN, *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista III* (págs. 228-236).