

Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz

Annie Julieth Álvarez-Maestre

orcid.org/0000-0002-9432-8554
Universidad Simón Bolívar, Cúcuta,
Colombia
a.alvarez@unisimonbolivar.edu.co

Carlos Alfredo Pérez-Fuentes

orcid.org/0000-0003-0645-5973
Universidad Simón Bolívar, Cúcuta,
Colombia
c_perez2@unisimon.edu.co

Resumen

Este artículo presenta un estudio documental acerca de los elementos teóricos que fundamentan epistemológicamente un proyecto de investigación sobre educación para la paz. Aborda tres temas centrales: análisis de la teoría de la paz y el conflicto; comprensión de los imaginarios sociales en el contexto de la paz; aprehensión conceptual de la educación para la paz mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Como conclusiones, se plantea que la comprensión de los imaginarios sociales de paz es fundamental para generar propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Estas propuestas se deben soportar en una teoría sistemática de la paz, que incorpore elementos de la paz estructural, imperfecta y neutra.

Palabras clave (Fuente: tesauro de la Unesco)

Educación ciudadana; educación para la paz; educación para los derechos humanos; imaginarios sociales; pedagogía escolar; educación política; investigación sobre la paz; cultura de paz.

Recepción: 06/01/2019 | Envío a pares: 24/04/2019 | Aceptación por pares: 03/06/2019 | Aprobación: 18/06/2019

DOI: [10.5294/edu.2019.22.2.6](https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>

Peace Education: Theoretical Approach from Peace Imaginaries

Abstract

The article presents a desk study about the theoretical elements that epistemologically support a research project into peace education. It addresses three central themes: analysis of the theory of peace and conflict, understanding of social imaginaries in the context of peace, and conceptual comprehension of peace education through information and communication technologies (ICT). In brief, it is stated that understanding social imaginaries of peace is fundamental to bringing forward pedagogical proposals appropriate to the students' needs. These proposals should be built on a systematic theory of peace that incorporates elements of structural, imperfect and neutral peace.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Civic education; peace education; human rights education; social imaginary; social pedagogy; political education; peace research; culture of peace.

Educação para a paz: aproximação teórica a partir dos imaginários de paz

Resumo

Este artigo apresenta um estudo documental sobre os elementos teóricos que fundamentam epistemologicamente um projeto de pesquisa sobre educação para a paz. Aborda três temas centrais: análise da teoria da paz e do conflito; compreensão dos imaginários sociais no contexto da paz; apreensão conceitual da educação para a paz mediante as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Como conclusões, tem-se que a compreensão dos imaginários sociais de paz é fundamental para gerar propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Essas propostas devem estar apoiadas em uma teoria sistemática da paz que incorpore elementos da paz estrutural, imperfeita e neutra.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Educação cidadã; educação para a paz; educação em direitos humanos; imaginário social; pedagogia escolar; educação política; pesquisa de paz; cultura da paz.

Introducción

El desarrollo del presente artículo se trabajará en tres secciones: análisis de la teoría de la paz y el conflicto; comprensión de los imaginarios sociales en el contexto de la paz; aprehensión conceptual de la educación para la paz mediante las TIC, a partir de las cuales se sacan las conclusiones. En la metodología de los artículos de revisión bibliográfica expuesta por Vera (2009) es necesaria la exposición de los tipos de información, estrategias de búsqueda y criterios de selección. De esta forma, frente a los tipos de información se retoman como fuentes primarias: libros y artículos científicos, tesis de doctorado, maestría, especialización y pregrado, respectivamente, para la comprensión del objeto de estudio. Como fuentes secundarias se toman artículos de revisión científica y compendios teóricos sobre la temática. Como estrategia de búsqueda se toman bases de datos y repositorios de universidades y bases de datos de artículos científicos bajo las palabras clave “teoría de la paz”, “imaginarios sociales”, “teorías del conflicto”, “imaginarios sociales de paz” y “educación para la paz”, utilizando los filtros de búsqueda de las carreras profesionales de educación, derecho, antropología, pedagogía y psicología, en los idiomas español, inglés, portugués, para Colombia, Estados Unidos de América, Brasil, España, Chile, Venezuela, Ecuador, Perú, Salvador, entre otros países. Como criterios se seleccionaron: teorías de la paz, educación para la paz, conflictos sociales, imaginarios sociales e imaginarios sociales de paz.

Análisis la teoría de la paz y el conflicto

El presente apartado tiene como finalidad descomponer la teoría de la paz y el conflicto en perspectiva sociohistórica y en relación con las diferentes corrientes que la han abordado. De esta forma, se enunciarán las diferentes vertientes de la teoría de la paz partiendo de la tesis “estructuralista” de Galtung (2003; 2006), la tesis “imperfecta” de Muñoz y Molina (1998; 2004a), la tesis “neutra” de Jiménez (2009) y teoría de la paz en relación con el

medio ambiente. Así mismo, se rastrean los análisis semiótico y sociológico del conflicto con el ánimo de dar a conocer la relación entre el lenguaje, los conflictos y la resolución o transformación de los conflictos mediante el diálogo, la empatía y la no violencia, y, de esta forma, vincularlo con los imaginarios sociales –que estudiaremos más adelante– entendidos como las representaciones simbólicas de una comunidad respecto de un objeto, en un espacio-tiempo determinado.

Las teorías de la paz

Las teorías de la paz han tenido un notable desarrollo desde la mitad del siglo XX hasta hoy en día. López Becerra (2011b) ha observado que en el mundo se desarrollan dos tendencias sobre paz: la primera relacionada con la violencia y la segunda relacionada con la conflictividad natural de la vida. En la primera postura, se destacan autores como Galtung (2003), quien desarrolla el doble concepto violencia-paz a partir de la noción de la “paz positiva”; y en la segunda, autores como Muñoz (2004b) comprenden la “paz imperfecta” a partir de la convivencia pacífica.

De esta forma, siguiendo a López Becerra (2011b), la paz se relacionó históricamente con el estudio de la guerra. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, la humanidad reaccionó ante los vejámenes de derechos humanos y se tomó conciencia de la necesidad de comprender la paz como fenómeno social (Martínez, Comins y París, 2009). En este contexto sociohistórico, se distinguen tres periodos o etapas de formación teórica de la paz como objeto de estudio: de 1930 a 1959, donde se desarrolla un enfoque de estudio de la guerra y la violencia; de 1959 a 1990, donde se la estudia a la luz de la justicia, el desarrollo y la paz positiva; y, finalmente, de 1990 a la actualidad, en un enfoque de paz imperfecta, violencia cultural y cultura de paz (López Becerra, 2011b). Algunos teóricos observan, por un lado, que la construcción de paz en el mundo se ha dado como parte de un proceso inconsciente (López Becerra, 2011a) y, por otro, que los estudios históri-

cos y políticos permitan comprender la fuente de las desigualdades del mundo para enfrentarlas con políticas públicas eficaces (Hobsbawm, 2007).

Galtung (2003) plantea *grosso modo* la “paz negativa” como la “ausencia de conflicto”, que pasa a ser “paz positiva” y convertirse en proceso metodológico y teórico que comprende la construcción del mundo a través de la superación de las violencias directa, estructural y cultural. De esta forma, la violencia es vista como obstáculo para la realización del potencial y desarrollo humano debido a que choca con la paz positiva cuando se relaciona con violencia que daña el cuerpo y el espíritu (directa), la violencia de las instituciones corruptas (estructural) y la violencia que atañe a las creencias ideológicas, religiosas, costumbres, artísticas, etc. (cultural). Otra de las tesis es la expuesta por Jiménez (2009), quien habla de “paz neutra”, entendida como catalizador de manifestaciones de violencia cultural a través del diálogo y la empatía. En este punto, Lederach (2009) apoya el desarrollo de la resolución y la transformación de los conflictos mediante el diálogo como forma de reconciliación entre las partes.

Y, finalmente, desde el punto de vista crítico, con su concepto de la “paz imperfecta” Muñoz (2004) critica la formulación teórica de la paz negativa-positiva, que ve como una categoría estructuralista de las teorías de la paz que no comprende que la paz debe abordarse desde un enfoque complejo que atienda a las conexiones profundas existentes en las subcategorías de la violencia propuestas por Galtung. De aquí que su propuesta de la teoría de la “paz imperfecta” la vea como un proceso dinámico e inconcluso en donde la visión optimista de la construcción social se da en términos de reconocimiento de la naturalidad del conflicto y construcción de la paz de acuerdo con los contextos. En aras de profundizar aún más en cada una de estas teorías de la paz, se presentan explícitamente las siguientes teorías que se conciben como las más representativas en el mundo.

Teoría de la paz positiva-negativa en Johan Galtung

Según Calderón (2009), Galtung desarrolla su teoría de la *paz positiva-negativa* con base en una visión del “hombre como un ser con capacidad de paz”. Calderón reseña cuatro teorías estudiadas por Galtung acerca de la evolución humana, que caracteriza como “demasiado deterministas”, para el caso de la teoría del diseño inteligente, pues supone que la vida y el destino se rigen por agentes inteligentes superiores; como “demasiado pesimista”, para la darwinista, pues supone que la selección natural es el motor de la evolución humana; como “demasiado optimista”, para la perspectiva de Kropotkin, para quien la ayuda mutua permite evolucionar; y finalmente, como “demasiado ligada al contexto cultural y religioso”, la expuesta por Imanishi, para quien la naturaleza es más armónica que competitiva y, por tanto, los humanos deben cambiar cuando llegue el momento (Calderón, 2009).

Según Calderón (2009, p. 64), la teoría de la evolución de Galtung unifica los criterios anteriormente mencionados y ve al hombre como un “ser con capacidad de paz”. Acá el concepto paz remite a la paz negativa, a la paz positiva, a la paz con el entorno y con uno mismo (Imanishi), a la paz que gestiona los conflictos (Darwin), a la paz como ayuda mutua para el desarrollo (Kropotkin) y a la paz con una perspectiva y contenido antropocéntrico (diseño inteligente).

El giro epistemológico propuesto por Galtung propone: “si quieres la paz, prepárate para la paz”, en contraposición al *dictum* “si quieres la paz, prepárate para la guerra”, con lo que se abre la posibilidad para la humanidad de observar una antropología que confía en el hombre, en los mecanismos de resolución pacífica de conflictos, en la construcción de la paz y en el fortalecimiento de la ética. De esta forma, los valores adquieren especial relevancia frente al contexto teórico, debido a la posibilidad que arroja aplicar el constructivismo, el empirismo y el criticismo, como enfoques epistemológicos que sustentan la construcción de una paz ensombrecida que crece día tras día (Galtung, 2016).

De igual forma, Galtung retoma los estudios sobre el desarrollo, las teorías del conflicto y los estudios para la paz, para reconocer que el conflicto es crisis y oportunidad, un hecho natural y permanente en el ser humano, una situación que conjuga objetivos incompatibles que se enfrentan con la creatividad, la empatía y la no violencia, pues los conflictos no se solucionan, si no se comprenden holísticamente (Calderón, 2009). En este punto, una teoría del conflicto adecuada se fija en que estos se desarrollan en los ámbitos personal, interpersonal e institucional, en la forma de focalización de actitudes, comportamientos, contradicciones en las personas, los cuales, si no se transforman, tienden a deteriorar al individuo o a los individuos, dependiendo del contexto. Ahora bien, construir paz en este estado de cosas se logra implementando el enfoque pedagógico del oprimido desarrollado por Paulo Freire, el cual será tratado en profundidad más adelante, al establecer la necesidad de que el individuo tome conciencia de su papel en el mundo y busque su libertad en la transformación de su realidad opresora (Calderón, 2009).

Finalmente, la violencia puede ser vista “como el fracaso en la transformación de conflictos” (Calderón, 2009, p. 74). Esto conlleva la necesidad de una relación entre la teoría de los conflictos y la de la violencia, debido a que no puede haber violencia sin conflicto y a que esta degenera en la violencia directa, la estructural y la cultural. De aquí que Galtung proponga el modelo *transcend*, método de diagnóstico, pronóstico y terapia que permite transformar los conflictos a través de la empatía para suavizar las actitudes, la no violencia para suavizar los comportamientos y la creatividad para superar las contradicciones en un nivel social micro, meso, macro y mega, y así lograr el desarrollo de una paz positiva en el mundo.

Teoría de la paz imperfecta en Francisco Muñoz

En la teoría de la *paz imperfecta* propuesta por Muñoz (2009) se observa que las experiencias de paz

deben ser revividas, sentidas, contadas y escritas con el ánimo de armonizarlas con el devenir diario de la humanidad, es decir, que es necesario revivir la historia y enseñar a la humanidad la forma la resolución pacífica de conflictos en un espacio tiempo determinado (Bautista, 2018; De Vera, 2016; Trifu, 2018). De esta forma, la comprensión de la paz imperfecta hace necesario exponer sus bases metodológicas, sustentadas en el paradigma de la complejidad y en la paz como elemento dinamizador de la humanidad. Desde este punto de vista, la complejidad se observa como un conjunto de fenómenos naturales y sociales que exigen la transdisciplinariedad para su entendimiento. No obstante, la visión reduccionista y simplista de dichos fenómenos pierde fuerza en la medida en que estos son irreductibles, imperfectos y generan incertidumbres, debido a la cantidad de causas de conflicto que se pueden derivar y se precisa resolver pacíficamente (Muñoz, 2009). De esta forma, los conflictos y la manera de gestionarlos óptimamente se convierten en la clave central de las dinámicas sociales, debido a que a partir de ese punto se define la posibilidad de supervivencia del ser humano en el mundo, para lo cual los “equilibrios dinámicos” se convierten en la postura a través de la cual la humanidad se adapta constantemente a los cambios de la naturaleza (López, 2018).

Para Muñoz (2009) la paz representa la transformación o gestión pacífica de los conflictos y la búsqueda de “equilibrios dinámicos”. Así es como los derechos humanos se relacionan con la paz como forma de gestión de conflictos y, a su vez, así se comprende que la posición estructuralista de la paz negativa no se fija en las conexiones naturales entre el conflicto y la violencia en la sociedad. Los conflictos son el motor de la sociedad debido a que algunos de estos surgen para suplir necesidades o intereses. Pero no todos los seres humanos piensan de esta forma y algunos los toman como forma de desarrollar el propio potencial o ejecutar proyectos que se constituyen como retos. Los conflictos, con sus mediaciones y transformaciones, se encuentran in-

timamente relacionados debido a que la forma de gestionarlos es la clave para el desarrollo humano (Fernández, de Guzmán, Gámez y Casado, 2019).

En conclusión, la paz imperfecta se concibe como algo dinámico e inconcluso, por la propia dinámica humana y su permanente cambio. Vista así, ella 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.

Teoría de la paz neutra en Francisco Jiménez Bautista

La teoría de la *paz neutra* se fundamenta en la construcción de un concepto de paz independiente, compleja y multidimensional, que, como esfuerzo intelectual empático, no violento y creativo, se enfoca en eliminar la violencia cultural defensora de la violencia directa y estructural (Jiménez, 2009). En Galtung (2003) la paz cultural hace referencia a los aspectos de la cultura que sirven para justificar la paz directa y la paz estructural, para lo cual las instituciones educativas, en todos sus niveles y a través de sus currículos, se encuentran trabajando en la investigación para la paz, los conflictos y la violencia, esto, con el ánimo de ampliar los estudios sobre la temática de la paz y fortalecer aún más, a través del diálogo y el debate, la cultura de paz. De esta forma, la *paz cultural* se desarrolla con la reducción de la violencia cultural mediante acciones que se fundan en la empatía, la no violencia y la creatividad y que impiden que se perpetúe el silencio y la apatía ante la violencia, mientras que la *cultura de paz* se distingue por ser un “conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad” (Hernández, Hernández y Cadena, 2017, p. 157). Es decir, la cultura de paz, vista como proceso, admite la existencia de los conflictos, pero rechaza toda interacción violenta a la hora de prevenirlos, y busca

solucionarlos a través del diálogo y la negociación, garantizando los derechos de las partes en la participación resolutoria (Unesco, 2015).

La paz neutra se funda en el método dialógico, pues comprende que el lenguaje es la forma en la que los seres humanos interactúan con otros seres humanos. En estas interacciones las palabras representan percepciones, sentimientos, emociones, confianza e intereses que se convierten en ejes centrales de la transformación mediadora del conflicto (Jiménez, 2009). Este tipo de paz se logra con el fortalecimiento de la cultura de paz, concebida como el “conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana, a su dignidad y a los derechos humanos” (Agüero, 2015; Muñoz *et al.*, 2005; Jiménez, 2006) y la positivización del “derecho humano a la paz” como fundamento de la sociedad contemporánea (Rueda y Villán, 2007; Zaragoza, 2016). De esta forma, la paz neutra es un proceso gradual a través del cual los actores en conflicto logran un acuerdo mediante el diálogo y pactan el cumplimiento de un conjunto de normas que garantizan la igualdad, la libertad, la justicia y la responsabilidad (Jiménez, 2009; Enriquez, 2000). Finalmente, la neutralidad del concepto de paz viene de que se eliminan los espacios de violencia cultural a través del diálogo social, es decir, “supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar de forma frontal y radicalmente en contra de ella” (Jiménez, 2009, p. 173).

La teoría de la paz y el medio ambiente

En el contexto contemporáneo se ha comprendido la necesidad relacionar la paz en su sentido personal, institucional y ambiental, para observar que los daños cometidos al medio ambiente han sido en gran medida por la voluntad del hombre y su búsqueda de intereses. López Becerra (2011a) observa que la humanidad está comprendiendo que la conflictividad no es solo una perspectiva antropocéntrica, sino también biocéntrica, en la medida en que nuestras decisiones afectan al mundo en su

dimensión natural. De esta forma, el modelo de desarrollo económico no solo ha aumentado la desigualdad y la pobreza en el mundo, pues también ha afectado la comprensión del papel que juega la naturaleza en la búsqueda de la riqueza, ya que solo es vista como un recurso económico del cual se puede sacar provecho “ilimitadamente” (Caride, 2017). En este punto, Martínez (2000) propone un giro epistemológico que comprenda que en los procesos sociales el sujeto debe dejar de ser observador para convertirse en participante y, de esta forma, intentar trabajar mancomunadamente en la conflictividad biocéntrica de la “paz imperfecta”. Este giro epistemológico ha entendido que, a través de la transdisciplinariedad, la multimetodología y la transculturalidad se han de formular políticas como las desarrolladas en la Cumbre de Río (1992) sobre el desarrollo sustentable, de acuerdo con las necesidades ambientales y la Cumbre de Johannesburgo (2002) sobre la relación íntima entre la pobreza y las problemáticas ambientales.

Teoría de conflicto social contemporáneo

En la teoría del conflicto expuesta por Lopera Becerra se desarrolla 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. En una aproximación semiótica al concepto de conflicto, se observa que su significación nace de la relación entre el signo, el objeto y quien lo interpreta. De aquí que las diferentes interpretaciones que se generen del conflicto pueden llegar a divergir o convergir, dependiendo del contexto de enunciación, al punto que, de esa forma, pueden significar diferentes cosas. Por ello, la expresión “conflicto” hace referencia a la interacción social básica que se origina entre dos o más partes por la realiza-

ción de acciones o reacciones opuestas que generan una mutua exclusión (Lopera Becerra, 2014).

No obstante, el concepto de conflicto, en una visión macrosociológica, posee otras acepciones en diferentes autores. Para Coser, el conflicto se define como “una lucha respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales” (1961, p. 8). Y si bien el conflicto siempre resulta de una interacción social y sirve para liberar sentimientos de hostilidad aprisionados, cuando se trata de conflictos reales, es un fin en sí mismo o un medio para liberar la tensión en uno de los agentes que interactúan en el conflicto, lo cual podría resolverse en agresión, derivada de la frustración de no lograr las expectativas. De esta última perspectiva, los conflictos tienen como finalidad relajar la tensión entre los antagonistas, estabilizándolos e integrándolos. No obstante, algunos no son funcionales a la relación y degeneran en el daño causado al individuo antagonico. Frente a los conflictos entre grupos, se ha de mencionar que la movilización de energías se genera con el ánimo de cohesionarse, centralizarse y estructurarse, para ejercer acciones bélicas y defensivas de en cada caso concreto (Coser, 1961; Lopera Becerra, 2014).

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. En este punto, por la “oposición estructural” –debido a la exclusión, que viene de que no se compartan los intereses y valores de la clase dominante–, se conforman grupos o cuasi grupos que buscan conservar el poder y otros que impugnan el poder existente. Así, entre la “conser-

vacación” y la “modificación”, se cimientan las relaciones sociales. De esta forma –y comprendiendo que los conflictos hacen parte natural de las relaciones humanas, debido a las posiciones diferentes que poseen los individuos frente a un objeto en particular–, la comunicación se convierte en un instrumento de vital importancia para transformar positivamente el conflicto y estabilizar a las partes del conflicto. La clave es llegar a comprender el porqué del conflicto ahondando en los intereses y las necesidades de las partes, para llegar a resolver constructivamente la problemática (Hernández, Hernández y Chala, 2017).

La agencia alemana Capacitación y Desarrollo Internacional (2008) ha observado que, entre los enfoques que debe poseer un mediador o facilitador de conflictos, se encuentran: prevenir el conflicto y trabajar en la irrupción del conflicto destructivo; gestionarlo, saberlo administrar y reducir sus aspectos negativos; transformarlo creativamente superando las raíces del problema (Galtung, 1996); analizar los conflictos racionalmente, identificar sus causas, problemas, efectos, actores, historia, proceso, etc.; manejar el conflicto; mediar en la búsqueda de acuerdos entre las partes. Y entre las causas de un conflicto está el “círculo de conflicto”, que hace referencia a cinco categorías problemáticas que generan disputas entre los individuos o grupos: problemas de información (falta o mala información), de relación (estereotipos, mala comunicación o comportamientos negativos), diferentes intereses (respecto de valores e ideologías), problemas de estructura (relacionados con desigualdades e injusticias), y problemas relacionados con el poder institucional.

Lederach (2009) menciona que, ante los diferentes niveles del conflicto, es necesario llevar a la práctica diferentes estrategias de construcción de paz. Así, el nivel alto de conflicto se puede abordar a través de la conciliación discreta directa con los actores del conflicto y en equipo, de modo que se apoyen espacios de mediación o conciliación; a nivel comunitario, se puede generar la transformación comunitaria permitiendo que las comunidades recuperen

su voz y mediante la creatividad sean propositivas en lo que atañe a la transformación de los conflictos.

Comprensión de los imaginarios sociales en el contexto de la paz

A continuación, se desarrollarán conceptualmente los imaginarios sociales y su relación con la teoría de la paz a través del conflicto, entendido como representación simbólica de diferentes interpretaciones que la comunidad posee de un objeto determinado. Para ello, se expondrán las tesis de los principales autores sobre la temática, remarcando los aspectos de su pensamiento que resultan fundamentales para comprender nuestro objeto de estudio.

Teoría de los imaginarios sociales

José Cegarra (2012) recorre las conceptualizaciones de varios autores –entre ellos, Moscovici, Abric, Castoriadis, Durand, Carretero, Baeza y Pintos– acerca de los imaginarios sociales, entendidos en general como esquemas interpretativos de la realidad que se encuentran socialmente legitimados y se manifiestan materialmente en discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos. Además, al ser históricamente elaborados y ser modificables como matrices útiles para la cohesión e identidad sociales, tales imaginarios se difunden fundamentalmente a través de la escuela, los medios de comunicación y demás instituciones sociales, lo que sugiere que están comprometidos con los intereses de los grupos hegemónicos que detentan el poder. No obstante, para llegar a este punto la comunidad científica tuvo que aceptar que la imaginación y lo simbólico son fuentes plausibles de conocimiento, que el racionalismo de la Ilustración no consideraba (Cegarra, 2012). Para Maffesoli (1993), la realidad se la comprende encuadrada en la complejidad, pues los conflictos sociales, económicos, culturales, ambientales, etc., se encuentran interrelacionados, por lo que las respuestas surgidas de los métodos clásicos de investigación no permitían conocer los fenómenos desde la interdisciplinariedad.

Para la disciplina de la historia, la imaginación constituye una idea fantasiosa de la realidad, por lo que tiene una valoración negativa y se toma como opinión o mera apariencia de juicio “maduro” (Zolla, 1968). De esta forma, se la concibe como puro “fantaseo” de la sociedad a través de sus relaciones sociales. No obstante, en Ugas (2007, citado en Cegarra, 2012), ella es una actividad mental expresada en imágenes que representan el contenido de la conciencia y, a su vez, participan individualmente en el desarrollo colectivo de la sociedad, y Cegarra muestra que los imaginarios son “un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construida intersubjetiva e históricamente determinada” (2012, p. 3), a diferencia de la imaginación, que se concibe como capacidad humana para imitar o recrear la realidad mediante el uso de imágenes. En Moscovici (1979), las representaciones sociales son esquemas que permiten comprender y actuar en el mundo, tienen materialidad y sirven como conocimientos sociales necesarios para interactuar e interpretar la realidad. La función social de estas representaciones es la de tener un carácter informativo y explicativo de las prácticas sociales (Abric, 2001). Para Baeza (2004), las representaciones sociales son precodificaciones anticipadas de carácter subjetivo que se desarrollan como experiencia previa a través de la relación con la sociedad, la cual le enseñará a esta cómo vivir, actuar y representarla, a diferencia de los imaginarios sociales, que se conciben como matriz hegemónicamente determinada en la vida social del hombre (Cegarra, 2012).

De esta forma, los imaginarios adquieren una lógica propia ligada a los procesos de construcción social a partir de la significación y la creación de realidades (Carretero, 2001). En Durand (2005), ellos son un conjunto de imágenes que se interrelacionan con el pensamiento social y dan sentido a la realidad vivida por los seres humanos, es decir, se constituyen como una fuente de significado de lo humano (Cegarra, 2012). En LeGoff (1995), las producciones no se encuentran vinculadas solo con los textos, sino tam-

bién con los imaginarios sobre las cosas. De aquí que los imaginarios sociales sean materialmente tangibles e históricamente reconocibles como fuentes de interpretación del mundo y del significado que se le otorga a la vida. Los símbolos legitimados son un ejemplo del poder del imaginario social para el “esquema interpretativo” de cohesión y consenso de un grupo determinado (Baczko, 1991 citado en Cegarra, 2012). En este mismo sentido, Castoriadis (2007) comprende el imaginario social como una significación instituida por la sociedad, un fenómeno subjetivo que se representa colectivamente, dada la necesidad y las condiciones históricas y sociales que hacen favorable que sea instituido. Al igual que Pintos, quien concibe los imaginarios sociales como representaciones colectivas que identifican la integración social y como “esquemas, construidos socialmente que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (1999, p. 5, citado en Cegarra, 2012). Finalmente, Cegarra concluye su estudio afirmando que los imaginarios sociales se constituyen en un “repertorio de sentidos que se han legitimado en un marco social y cultural para interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas valoraciones ideológicas y culturales” (2012, p. 13), es decir, que son un conjunto de sentidos socialmente legitimados, a los cuales el ser humano recurre cuando los necesita.

Imaginarios sociales de paz

Acerca de los imaginarios sociales de paz, autores como Molinares (2005) han observado que ellos se relacionan con la paz a través de la dimensión del conflicto, debido a que pueden llegar a ser el resultado de una interpretación inadecuada de un concepto por parte de los individuos. Al respecto, Barón (2001) menciona que los conflictos surgen de representaciones simbólicas que se dan en la realidad y, por tanto, es posible que los símbolos, mitos, jergas e imágenes de los individuos en una comunidad sobre un objeto determinado se constituyan en factor

de conflicto. De esta forma, siguiendo a Zuleta (1994) y a Valenzuela (1994), la “sociedad armónica” no es aquella que carezca de conflicto, sino la que sabe resolverlos con mecanismos apropiados de transformación de problemas interpersonales o intergrupales, ya que ellos se presentan en el devenir diario de las relaciones sociales, en el trabajo, la universidad, el colegio, etc. En este punto, se plantea que los conflictos son necesarios para provocar cambios y descubrir potencialidades que permitan crecer en la dinámica social (Molinares, 2005), para lo cual, existe una serie de etapas a través de las cuales se puede observar la incidencia del imaginario en el conflicto. Así, se tendría en primer lugar la invisibilidad del conflicto, en la representación simbólica o imaginario que la comunidad tiene de él (Vedrine, 1990, citado en Carretero, 2001); en segundo lugar, el conflicto latente, como materialización sin consecuencias del conflicto; y finalmente, la manifestación del conflicto a través de la violencia social (Molinares, 2005).

Para Castoriadis (1993), como se vio, el imaginario social se presenta como una institución en la cual los individuos portan una identidad que parte de una significación imaginaria; de esta forma, la imaginación crea lo real y le da un orden a la sociedad partiendo de la representación social simbólica de la realidad. Pintos (1994) observa que los imaginarios hacen visible lo invisible socialmente, debido a que permiten definir los instrumentos de percepción de la realidad construida por la comunidad. Y como el lenguaje –como instrumento de comunicación intersubjetivo– permite constatar cuál es la visión del mundo de una comunidad en concreto (Berger y Luckman, citados en Álvarez, Álvarez y Facuse, 2002), logra que el imaginario social de la humanidad se convierta en la historia del imaginario humano, del cual hacen parte los conflictos. Ello porque la interrelación de los grupos e individuos pueden generar interpretaciones propias que conlleven posturas de violencia o no violencia para la transformación de conflictos en una sociedad (Molinares, 2005).

Aprehensión conceptual de la educación para la paz mediante las TIC

Este apartado tiene como finalidad aprehender conceptualmente la educación para la paz partiendo de su fundamentación paradigmática, epistemológica y axiológica. Para esto, se toman conceptos que permitan reconocer la educación como un proceso que, partiendo de la interrelación de individuos, puede llevar no solo a reproducir, transferir, producir y apropiarse el conocimiento, sino también a transformarlo positivamente hacia el fortalecimiento de la cultura de paz en el mundo.

Teoría de la educación

Para Lucio (1989), la educación es el proceso general a través del cual la sociedad facilita el crecimiento de sus miembros, es decir, su evolución, desarrollo y adaptación. Por tanto, la educación es una práctica social cuya finalidad es apoyar la visión del ser humano en sociedad. No obstante, dependiendo de la forma como se vea el hombre, puede tener una finalidad “mercantilista” y educar para la producción, sin permitirle mejorar destrezas, o para la “liberación”, educando para el desarrollo de la autodeterminación del ser. Para Zayas y Rodríguez, la educación se concibe como un proceso que consiste en “la transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores” (2010, p. 3). Es un fenómeno a través del cual el ser humano se interrelaciona con la comunidad, cultural e históricamente, comunicando sus vivencias en comunidad.

Teoría de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire

Ocampo (2008) menciona que la pedagogía de Freire (1993) es liberadora, en la medida en que busca crear una educación con carácter político que, con base en la alfabetización y la educación popular, otorgue una conciencia colectiva a las masas acerca de su necesidad de transformar sus realidades opresoras. Fundador del movimiento de educación de

base, Freire propende por concientizar a los oprimidos sobre la importancia de la educación partiendo de la aproximación crítica a la realidad en la que viven, valiéndose de la alfabetización y la interrelación dialéctica de la comunidad con la educación popular (Freire, 1970). Los “grupos opresores” no permiten la liberación del pueblo latinoamericano y mantienen una educación tradicional hecha para privilegiados, lo que impide que todas las personas puedan aprender. El papel de la educación tradicional o “educación bancaria” es pasivo en los estudiantes, debido a que estos son depósitos del saber del docente y deben memorizar los conocimientos, para replicarlos sin someterlos a crítica alguna, lo que los convierte en “opresores” oprimidos por estructuras superiores que dificultan el pensamiento auténtico (Ocampo, 2008; Freire, 1970). En este punto, “la educación problematizadora” tiene como finalidad la liberación de los educadores y educandos a través de una interacción comunicativa en donde el diálogo conlleva un proceso socialización del aprendizaje y la búsqueda permanente de descubrir la realidad, para transformarla en comunidad. De esta forma, un diálogo social adecuado a las necesidades del pueblo da como resultado una transformación positiva de las realidades opresoras a la que se encuentran sometidos.

Teoría de la educación para la paz

Cerdas (2013) observa que la paz es un derecho humano por el que hay que luchar día tras día y que la educación es la mejor herramienta para promoverlo y lograr su garantía en la sociedad. De esta forma, resulta fundamental el reconocimiento del ser humano como agente transformador de su realidad violenta, agresora, opresora e injusta, debido a que solo a través del reconocimiento crítico de la situación social se puede llegar a transformar el contexto en el que se habita. De esta forma, la educación para la paz se fundamenta en el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, partiendo de la transformación de las actitudes, acciones y normas de conducta, con fundamento en una perspectiva crítica social y en aras de construir una cultura de paz. Entre los fun-

damentos teóricos de la educación para la paz está la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la medida en que resalta la necesidad de fundamentar sistemas educativos que contribuyan a la solución pacífica de conflictos, la confianza y la solidaridad entre los seres humanos. La educación se concibe como proceso a través del cual se pretende formar a un creador, capaz de transformar la realidad en la que vive. Por tanto, dicho aprendizaje debe darse en un contexto de trabajo y libertad (Jares, 1999).

Para Rodríguez (1995), la educación para la paz se entiende como un proceso basado en la no violencia que busca que el individuo alcance la armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; de ahí que se puedan distinguir tres dimensiones, a saber: personal, sociopolítica y ambiental. Por esto, la educación en este contexto no juega un papel neutral, sino que busca promover los derechos humanos a través del impulso del afecto, el amor, la solidaridad, la cooperación, la comprensión, entre otros valores. El proceso educativo se da en términos de aprendizaje significativo, y se aprende a través del cooperativismo, el “aprender a aprender” y el desarrollo socioafectivo; es decir, que partiendo de las posibilidades de cada persona se busca fortalecer el proceso de crecimiento de sus habilidades, de acuerdo con un contexto en el que –a través del trabajo en equipo, la cooperación, el respeto, el diálogo, la no competencia y el consenso– se “aprenda a aprender”, basados en la generación de ideas creativas, la curiosidad, la reflexión y aplicación de conocimientos a diversos contextos (Rodríguez, 1995).

La educación para la paz se fundamenta epistemológicamente en la crítica del conocimiento y la realidad del sujeto, ello en aras de concebir un ser humano con una visión holística y prepararlo para transformar su realidad de forma reconstructiva (Rodríguez, 1995). De ahí que un individuo que comprenda la importancia de la participación, el diálogo, la crítica, el consenso, la libertad y la primacía de los derechos humanos sea una persona que entiende la complejidad y el error que llevan implícitos los actos

del lenguaje y el pensamiento subjetivos, fundados en falsas creencias o en verdades que llevan al no reconocimiento de los derechos humanos (Morin, 1999; Quintero y Flórez, 2018).

Respecto de la “racionalidad constructiva” Morin (1999) menciona que con ella el ser humano adquiere un papel central en todas las relaciones que establece con los otros, y lo hace mediante el diálogo, la crítica y la autocrítica de las ideas de la comunidad. Por ello, la complejidad se vive a en las interacciones humanas y, con ello, las semejanzas y diferencias desencadenan actos de solidaridad, cooperación y empatía, necesarios para una educación para la paz. En este punto, resulta importante comprender el papel de la afectividad, toda vez que este se ha visto como una limitación para la objetividad o como riesgo de error en el conocimiento; no obstante, para Maturana (2007), la emoción y el amor se conciben como elementos de la acción humana, necesarios para convivir con los demás.

El paradigma de la educación para la paz es el *modelo sociocrítico*, cuyos antecedentes se remontan al respeto por los instrumentos internacionales de derechos humanos, la crítica, la autorreflexión, la autonomía racional y liberación del ser humano. El fundamento axiológico se basa en ser una educación en valores de cooperación, solidaridad, respeto, amor, comprensión, libertad, autonomía, etc. (Cerdas, 2013), de acuerdo con los contextos históricos y culturales en los cuales se desarrollen las relaciones humanas (Bernardini, 2010; Del Pozo, 2017). Rodríguez (1995) observa que la educación para la paz se basa en valores y se inscribe en la dimensión humanística –es decir, fundada en valores democráticos y pluralistas– y responde ante situaciones problemáticas mediante la promoción de la cultura de paz y el diálogo. Además, intencionalmente, ella es política, ya que propende por la transformación mediante la promoción y protección de los derechos humanos, y beneficia tanto al ser humano como al entorno, con su apertura a nuevos conocimientos (Del Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá, 2017).

Teoría de la educación y las TIC

Flórez, Aguilar, Hernández, Salazar, Pinillos y Pérez (2017) llaman la atención acerca de la relevancia del proceso de globalización para la difusión de los discursos educativos y observan que, como fenómeno complejo, posee una serie de aristas que las diversas ciencias han intentado comprender, dada la influencia que ella ha tenido en los ámbitos estatal, educativo y empresarial (McLuhan, Powers y Ferrari, 1997). En este escenario, la sociedad del conocimiento se concibe como la fase más avanzada de la civilización globalizada, donde las diferentes formas de aportar al desarrollo económico y científico se realizan con métodos innovadores que desatienden a los planteamientos educativos tradicionales expuestos en el pasado (Moreno, 2000; Flórez *et al.*, 2017). Así las cosas, las instituciones educativas deben adecuarse al paradigma globalizador de las tecnologías de la información y la comunicación, en la sociedad del conocimiento, debido a que han cambiado las formas de interacción de las personas, además que la información reposa en bases de datos cada vez más accesibles en la web (Flórez *et al.*, 2017). Las TIC son una revolución cultural que ha cambiado las dinámicas de la vida cotidiana del ser humano (Underwood, 2009), razón por la cual las instituciones educativas, a través de sus docentes, requieren una formación tecnopedagógica apropiada que les permita maximizar el uso de dichas herramientas (Izquierdo, De la Cruz, Aquino, Sandoval y García, 2017). En cuanto a los estudiantes, se les debe enseñar a ser responsables del manejo de dichas herramientas en la consecución de sus fines académicos (Domínguez, Martínez y Ceballos, 2017). De esta forma, las TIC se convierten en un “puente de contacto entre el docente y el estudiante para intercambio de información que derivará en la construcción conjunta de conocimiento” (Domínguez, Martínez y Ceballos, 2017, p. 7). Para Kozma (2005), por su parte, las TIC facilitan el acceso a la educación y el aprendizaje a través de la comprensión de aprendizajes que pueden llegar a ser más profundos, de acuerdo con los tópicos de enseñanza que se estén

dando. De aquí que C. López (2014) mencione que las TIC, en el contexto educativo, son una necesidad de atención urgente, por su eficacia en mejorar el nivel educativo de los docentes y estudiantes en las investigaciones de las instituciones educativas.

La visión “transformadora” de las instituciones educativas en la sociedad globalizada del conocimiento se basa en comprender que las TIC son una forma apropiada de lograr que la educación para la paz se promueva en el mundo informativo. No obstante, como la educación para la violencia también encuentra una posibilidad de difusión en las redes informáticas, la humanidad debe propender por su neutralización y transformación positiva, si desea construir una cultura de paz en el mundo (Martínez, 2016).

Conclusiones

Como finalidad primigenia, el presente artículo de revisión hizo una aproximación teórica a los imaginarios sociales de paz en la educación para la paz. De esta forma, partiendo de las teorías de paz, conflicto social, imaginarios sociales, educación y educación para la paz, se pueden sacar varias conclusiones. Una de ellas es que educar para la paz significa proveer a la humanidad de un proceso de transferencia, reproducción, producción y apropiación de conocimientos que se adecúe a unas pautas de conducta, normas y valores socialmente reconocidos en la sociedad. No obstante, este proceso de enseñanza debe tener como finalidad la transformación positiva del ser humano en cuanto a la concientización de su realidad y la importancia que esta juega como conflicto estructural en el desarrollo de su vida.

En este punto, se vio que los conflictos nacen en todos los campos de la vida humana, a través de las diferentes interpretaciones que se puedan llegar a tener de un objeto determinado. Por esta razón, partiendo de la interacción básica humana a nivel interpersonal o intergrupala, es posible configurar

conflictos que pueden degradar en actos agresivos mediante los cuales una sociedad concreta se cohesiona, centraliza y estructura a través de acciones bélicas o defensivas. Enseñar en cultura de paz significaría entonces transferir conocimientos técnicos y en valores fundamentados en la empatía, la no violencia y la creatividad, para no permitir que los conflictos y las relaciones humanas degeneren en agresiones. De ahí que la esencia de la educación para la paz implique que todos los individuos de la especie humana puedan ser mediadores o facilitadores de conflictos, con el ánimo de neutralizarlos y transformarlos positivamente de la forma más expedita, justa, equitativa y eficazmente.

Constituidos como esquemas representativos socialmente legitimados y materializados a través de discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos históricamente elaborados y modificables que representan la cohesión e identidad social, y difundidos a través de instituciones y comprometidos con los grupos hegemónicos del poder, los *imaginarios sociales* representan una categoría autónoma en la teoría de la paz y la educación para la paz. Ello se hace evidente –y constituirá como imaginario social de paz–, al comprender los *imaginarios sociales de paz* en una perspectiva compleja que los relaciona con el conflicto, entendido como un fenómeno natural de la vida que de las diferentes interpretaciones de la realidad que depende, por tanto, de la valoración “estructural”, “imperfecta” o “neutral” de la paz que tenga una determinada comunidad.

Ahora bien, en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es necesario mencionar que las redes informáticas son espacios de comunicación en los que la información goza de una libertad que permite que la educación se propague con mayor facilidad y accesibilidad en el mundo. No obstante, así como la educación en ciencias sociales, naturales o para la paz se propaga por esta vía, también lo hace la “educación para la violencia”, basada en los valores antagónicos de la educación para la paz, lo que genera un conflicto de escala vir-

tual, imposible de controlar, debido a que promueve la no empatía, la violencia, la agresión, la no cooperación y la imposición de un único conocimiento, al tiempo que atenta contra de los valores democráticos por los que lucha la educación para la paz.

En este punto, resulta fundamental desarrollar una “teoría sistemática de la paz” a través de la cual la educación para la paz pueda “estructurar” e identificar los elementos de paz positiva y negativa existentes en el mundo físico y digital, para posteriormente pasar a “neutralizarlos” a través de acciones pedagógicas transformadoras basadas en el diálogo, la crítica, la empatía, la solidaridad y la cooperación.

Esto, sin caer en el error fundamental de pensar que, como ciencia “imperfecta”, dichas estructuras definidas puedan llegar a ser modificables, dada la dinámica cambiante de la realidad. Una sociedad en donde, a través de acciones pedagógicas, enseñamos a los niños a neutralizar y transformar de forma positiva los conflictos que se generan naturalmente en la realidad física o virtual, es una sociedad que comprende la importancia de la democracia y que toma de los elementos identificados de la paz negativa y los diferentes tipos de violencia una fundamentación pedagógica para la neutralización y transformación positiva de realidades sociales opresoras, para buscar su cambio de forma mancomunada.

Referencias

- Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Agüero, E. C. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Álvarez, G., Álvarez, A. y Facuse, M. (2002). La construcción discursiva de los imaginarios sociales: El caso de la medicina popular chilena. *Onomazein* 7, 145-160. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/8_Alvarez.pdf
- Arteaga, I. H., Hernández, J. A. L. y Chala, M. C. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>
- Baeza, M. (2004). *Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*.
- Barón, L. (2001). La ilegitimidad frente al sectarismo. Representaciones sobre los conflictos en medios y audiencias de Irlanda del Norte y Colombia. *Signo y Pensamiento*, 20(38), 46-63.
- Bautista, F. J. (2018). Paz imperfecta: nuevas querellas amistosas. *Revista de Cultura de paz*, 2, 25-43. Recuperado de <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/38>
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, 17, 11-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v12i17.559>

Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Capacitación y Desarrollo Internacional [Internationale Weiterbildung und Entwicklung] (2008). *Teoría básica del conflicto*. Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, Agencia de Cooperación Internacional Alemana.

Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación*, 29(1), 245-272. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291245272>

Carretero, A. (2001). *Imaginario social y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Tesis de doctorado en Ciencias Políticas, Universidad Santiago de Compostela, España.

Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Uruguay: Altamira y Nordan.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Túsquets.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>

Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23(1-2). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804>

Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: FCE.

Dahrendorf, R. (1957). *Las clases sociales y su conflicto en las sociedades industriales*. Madrid: Rialp.

De Vera, F. H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

Del Pozo Serrano, F. J. (2017). Pedagogía Social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Enseño & Pesquisa*, 15(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

Del Pozo Serrano, F. J., Martínez, J. A., Manzanares, M. A. y Zolá, A. I. (2017). Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 15-39. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6491>

Domínguez, G., Martínez, A. y Ceballos, M. (2017). Educar la virtualidad. Pixel-bit. *Revista de Medio y Educación*, 50, 187-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.150.13>

Durand, G. (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: FCE.

- Enríquez del Árbol, E. (2000). La paz y las relaciones internacionales en los inicios del mundo moderno. En *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores* (pp. 229-253). Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, S. S., De Guzmán, V. P., Gámez, T. R. y Casado, R. R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus*, 6(1), 235-250. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Flórez, M., Aguilar, A. J., Hernández, Y. K., Salazar, J. P., Pinillos, J. A. y Pérez, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios*, 38(35). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Hernández A., I., Hernández, L., Alberto, J. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>
- Hobsbawm, E. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- Izquierdo, J., De la Cruz, V., Aquino, S.P., Sandoval, M. y García, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar*, 50(25). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=50&articulo=50-2017-03>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (2 ed.). Madrid: Popular.
- Jiménez Bautista, F. (2006). Cultura de paz, educación y valores. Ponencia I *Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo*, Toluca, México.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un *paradigma pacífico*: la paz neutra. *Convergencia*, 16, 141-189. <http://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- Kozma, R. (2005). National policies that connect ICT – based education reform to economic and social development. *Human Technology*, 1(2), 117-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.17011/ht/urn.2005355>
- Lederach, J. P. (2009). Perspectiva ética de la construcción de paz a nivel nacional e internacional. Encuentro internacional Retos y propuestas sobre acción sin daño y construcción de paz en Colombia, 17-18 de septiembre, Universidad Nacional de Colombia, COSUDE, Embajada Suiza, GTZ – Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, Bogotá, Colombia.

LeGoff, J. (1995). *Pensar la historia*. Barcelona: Altaya.

Lopera Becerra, A. F. (2014). El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 153-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266007.pdf>

López Becerra, M. H. (2011a). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 4, 121-135. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/458/527>

López Becerra, M. H. (2011b). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul*, (33), 85-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a08.pdf>

López, C. (2014). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la administración curricular de postgrado. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 183-212.

López, H. V. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 123-144.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(17).

Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. Compendio de sociología. México: FCE.

Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I. y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.

Martínez, C. J. S. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 609-637. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903029>

Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23).

Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: CED.

McLuhan, M., Powers, B. R. y Ferrari, C. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.

Molinares Hassan, V. (2005). Los imaginarios sociales sobre el conflicto social y la forma como lo solucionan los pobladores del barrio La Paz en Barranquilla (Colombia). *Revista de Derecho*, 24, 106-139. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/2553/4195>

Moreno, L. (2000). *Sociedad del conocimiento y sustentabilidad de la globalización*. Caracas: Nueva Sociedad.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Muñoz, F., & Molina, B. (1998). Circunstancias de las cosmovisiones de paz en el Mediterráneo. En *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval* (pp. 11-28). Universidad de Granada.

- Muñoz, F. (2004a). La paz. En B. Molina y F. Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004b). Qué son los conflictos. En B. Molina y F. Muñoz, *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2009). Clío y Eiréne. Una Paz conflictiva e imperfecta. *Reflexión Política*, 11(21), 30-42.
- Muñoz, F. et al. (2005). Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía. Granada: Universidad de Granada
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ocampo (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Pintos, J.-L. (1994). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Santiago de Compostela: Fe y Secularidad.
- Pintos, J.-L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65.
- Quintero, M. A. G. y Flórez, P. (2018). Títulos y temáticas de la investigación en Educación y Pedagogía: una mirada crítica desde la paz. *Revista de Investigaciones UCM*, 30, 42-53. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/97>
- Rodríguez, M. (1995). La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rueda Castañón, C. y Villán Durán, C. (eds.) (2007). La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz. Siero, Asturias: Madú.
- Trifu, L. A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602>
- Underwood, J. (2009). The impact of digital technology: A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. *Becta*, 1-27. Recuperado de <https://dera.ioe.ac.uk/10491/>
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Valenzuela, P. (1994). La estructura del conflicto y su resolución. En *Democracia y conflicto en la escuela*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlo Galán.
- Vera Carrasco, Ó. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es

Zaragoza, F. M. (2016). Desarme para el desarrollo humano: De una cultura de guerra a una cultura de paz y no violencia. *Cultura de Paz*, 22(70), 11-14. DOI: <https://doi.org/10.5377/cultura.v22i70.3019>

Zayas Pérez, F. y Rodríguez Arroyo, A. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>

Zolla, E. (1968). *Historia de la imaginación viciosa*. Caracas: Monte Ávila.

Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.