

Capítulo 2

Subjetividades y educación para la paz: un análisis de los discursos gubernamentales*

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA
ANDREA DEL ROSARIO RUIZ GUERRERO
CARMEN CECILIA LEÓN MUÑOZ

La política es la continuación de la guerra por otros medios.
Michel Foucault

Introducción

En el presente trabajo, se hace un estudio de los discursos gubernamentales de educación para la paz, que se han producido en Colombia en el periodo de 2010 a 2017, con el objetivo de hacer visibles las subjetividades que se vienen constituyendo a partir de estos. La educación para la paz es un tema que se encuentra presente en las agendas políticas a nivel mundial y local. En el contexto colombiano, es un tema cuyo interés crece notoriamente, en especial luego del reciente proceso de paz

* Este capítulo es fruto de las investigaciones “Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia durante el periodo de 2010 a 2017”, adelantada en la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y “Experiencias juveniles y territorios de paz. Configuración política de jóvenes universitarios y aprendizajes para la paz”, financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad De la Salle —n.º 243 283—.

firmado entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Es un contenido obligado en las líneas de trabajo gubernamental que buscan consolidar el camino para la puesta en marcha de los acuerdos. Por tanto, desde autores como Galtung (1985, 2003), Jares (1999) y Lederach (2000), se hace una aproximación a la variedad de concepciones existentes sobre la paz para adelantar el proceso analítico que permita reconocer cómo está abordándose en Colombia desde los discursos gubernamentales de educación para la paz.

Preguntarse por el sujeto y la constitución de subjetividades implica dar una mirada en retroceso para reconocer las huellas que cultural y socialmente se han conformado, huellas que han sido atravesadas por los diferentes discursos gubernamentales con los que se han constituido. La mirada crítica y reflexiva sobre estos acontecimientos será la ruta que guíe el reconocimiento de las intencionalidades que se vienen configurando, a través de la perspectiva analítica de autores como Foucault (1995), Martínez (2010, 2014) y Zangaro (2011), de modo que este es uno de los intereses del presente estudio: visibilizar las subjetividades que se derivan de los discursos de educación para la paz, identificando las posibles conexiones y discontinuidades que se han ocasionado durante su recorrido.

Para llevar a cabo este estudio, se ha desarrollado la metodología análisis crítico del discurso (ACD), desde la perspectiva de Wodak y Meyer (2003), como ruta fundamental para abordar los discursos de educación para la paz, reconociendo aquellas estrategias de persuasión e influencia que maneja el Gobierno Nacional con el propósito implícito de modificar o instaurar en las sociedades determinados valores, creencias, deseos y comportamientos que aporten a la formación ciudadana acorde con los intereses gubernamentales. Además, y siguiendo los planteamientos de Castro-Gómez (2010), Foucault (1995) y Martínez (2010, 2014), este trabajo pretendió interrogar y develar el tipo de conocimiento producido en los sujetos (constitución epistémica), la forma de participación en ámbitos comunes (sujeto político), así como el sujeto ético-moral, capaz de autorregularse y decidir por “sí mismo”, que se viene constituyendo a partir de las enunciaciones de paz, a través de las relaciones producidas como dispositivos de poder, que para este caso está atravesado por el discurso.

Subjetividad epistémica, ética y política para la paz

La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad.

Michel Foucault

La invitación que se hace desde el epígrafe se refiere a la reflexión alrededor de la constitución de sujetos que se interroguen sobre los discursos gubernamentales de educación para la paz como un evento particular por analizar. El significado de sujeto resulta ambiguo por las acepciones dadas a lo largo de la historia, sin embargo, es pertinente conocer esos significados que ha adquirido este término, iniciando desde su raíz etimológica en la que se entiende “sujeto” como esa relación con “lo puesto debajo”, “lo que se encuentra de base”, o, como argumenta Pereyra (1976), en cuanto al sentido ontológico de dicho término: “El sujeto es el ente que está en la base sosteniendo una determinada realidad” (p. 71). Por otra parte, sujeto también se entiende como lo opuesto a objeto, como un elemento autónomo, el cual a través de sus actividades establece relaciones y no se encuentra en estado pasivo como el objeto. Otro significado de sujeto es reconocerlo como aquel individuo que toma un camino de subjetivación y genera sus propios espacios dentro de los espacios sociales ya institucionalizados (Díaz y González, 2005), es decir, se constituye un determinado sujeto tanto en su individualidad como en la relación con los otros y el contexto, más precisamente en aquello que se denomina subjetividad, en lo que se profundizará más adelante.

Cada época de la historia trae consigo unas prácticas y organizaciones sociales que configuran nuevas formas de relacionarse y, por tanto, diferentes estilos de sujetos. De acuerdo con Zangaro (2011), se entiende “la subjetividad como el resultado de una práctica y el sujeto como efecto de una actividad de constitución” (pp. 27-28), entonces es comprensible que Foucault haya manifestado que el sujeto es una génesis, en cuanto tiene una formación, una historia y, por ende, el sujeto no es originario (Zangaro, 2011), sino que es producto de una red de relaciones y discursos histórico-sociales que lo van definiendo

como sujeto a través de la subjetividad. El concepto *subjetividad* con el que termina el párrafo anterior es sumamente importante en la comprensión de la formación del sujeto, el cual ha sido un campo poco recorrido por las ciencias humanas y sociales, por lo que ha generado un foco de análisis muy pertinente, que vale la pena seguir explorando, en el cual su significado reseña procesos y dinámicas internas de la persona, tal como se expone en las dos siguientes aproximaciones: a) la subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configuran en un sistema que desde sus inicios se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, y b) la subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten. Se comprende además que la subjetividad está dada por la experiencia del sujeto a lo largo de toda su vida y, en términos generales, ha sido definida como la capacidad de los individuos de constituirse a sí mismos a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación (Martínez, 2014, p. 64).

El sujeto no está terminado, sino que por el contrario continuamente se reconstituye, se reevalúa, se piensa una y otra vez, y así llega a entender también que la subjetividad, como la experiencia que configura al sujeto, es dada por ese ejercicio de interrogar la verdad (Martínez, 2014). Comprender la subjetividad a partir de su carácter móvil y cambiante, como asegura Martínez (2013), es entender que se continuará modificando de acuerdo con la experiencia de cada sujeto en el contexto y con los otros. Formar sujetos está relacionado con aquel proceso en el que los individuos se adhieren a las prácticas de sus colectividades, asumiendo regímenes de verdad como parte de la realidad de sus vida, en el que se ha identificado que esto ocurre de manera poco reflexiva en la mayoría de los casos. La invitación con el conocimiento de esta situación es a promover subjetividades auténticas, conscientes, que transformen al individuo en un ser activo, capaz de convertirse en actor de su propio mundo y realidad, capaz de reflexionar sobre las situaciones presentadas en su contexto y validador de las verdades existentes, de modo que sea posible promover cambios significativos en sus interacciones con los otros, constituyendo una identidad cultural que cuestione con frecuencia la influencia

de los discursos gubernamentales que se institucionalizan en el contexto con el propósito de mantener las sociedades de control, en las cuales se promueven ciertas verdades que enajenan e impiden que el sujeto esté en una dinámica reflexiva ante las acciones de estos; tema que se abordará en el siguiente apartado.

Si el interés de este ejercicio investigativo está en analizar y develar cómo los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia funcionan como elementos del dispositivo de producción de subjetividades en el periodo de 2010 a 2017, es coherente comprender al sujeto como “una construcción histórica como producción, y el proceso de socialización es el modo como el sujeto se configura como ‘verdadero’ en el marco social” (Martínez, 2014, p. 12), que pone en evidencia las redes que configuran subjetividades a través del biopoder. Por lo anterior, es pertinente analizar cómo se van conformando los sujetos en sus relaciones con los demás, cómo entienden qué deben hacer en determinada situación, cómo asumen determinadas acciones como verdad, cuándo son dirigidos para “cumplir ciertas normas”, cómo son controlados desde estructuras organizadas llamadas instituciones.

El análisis de lo expuesto permite reconocer las técnicas biopolíticas como productoras de vida, que, por medio de los discursos gubernamentales, han llegado a permear la construcción de subjetividad social, lo cual exterioriza el interés de su trascendencia más allá de orientar y hacer dóciles a las poblaciones. El Gobierno pretende incidir en sus comportamientos para que funcionen de acuerdo con las características propias de las actuales sociedades, atendiendo, por supuesto, a la organización de cuerpos útiles en la producción fabril y aumento de procesos económicos.

Entender que la política viene generando efectos colaterales en los procesos de subjetivación es analizar la complejidad entre la interacción saber, poder y sujeto. Este juego de relaciones entre instituciones (Gobierno, escuela, trabajo, etc.) está valiéndose de distintas técnicas gubernamentales y saberes económicos que controlan y garantizan la permanencia de la mano de obra, su producción y reproducción (Martínez, 2010). El término clave para comprender cómo se institucionalizan subjetividades en las sociedades es la biopolítica, acuñado por Foucault “para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos

y que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad” (Hard y Negri, 2002, citados por Martínez, 2010, p. 62). Para reconocer las constituciones de sujeto (epistémico, político, ético-moral) inmersas en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, este trabajo se ha basado en la revisión del marco histórico educativo que permite reconocer el tipo de ciudadanía que el Gobierno desea constituir a partir del tema de la paz como eje transversal en la educación. Así es que se está dando una transición entre la escuela tradicional, enfocada en el disciplinamiento, la memoria y la repetición de los conocimientos, que sigue vigente, a la escuela moderna, en la que la perspectiva educativa ha venido transformándose. Esta última, caracterizada en la formación de seres humanos autónomos, capaces de relacionarse consigo mismo, desde el autocuidado, y con los otros, en un marco de la democracia neoliberal. En esta formación de la autonomía, Martínez (2010) vislumbra el interés discursivo por la constitución de una triple subjetividad: un sujeto capaz de razón y de ciencia, es decir, un sujeto epistémico; un sujeto moral, capaz de adecuar sus máximas morales a las exigencias universales propias de la razón, y a su vez un sujeto político, que se relaciona como ciudadano mediante el dúo capitalismo-democracia (Martínez, 2014).

El sujeto que se produce tiene tres órdenes diferentes, pero interconectados. Por un lado, se produce un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de la voluntad de obediencia) y, finalmente, un sujeto político (cuando se considera el cuerpo en su potencia y su resistencia) (Martínez, 2010, p. 38). Es decir, el control de la vida se hace eficaz mediante la conformación de sociedades de control en las que se están configurando cuerpos y mentes a favor del capital, y así es que se requiere la constitución de estas tres formas de sujeto a quienes se orienta hacia la producción de riquezas, para que originen conocimiento.

En este orden de ideas, la constitución de un sujeto político se orienta a involucrarlo como “ser activo” en las decisiones que se toman en la sociedad. Sin embargo, esa capacidad de decisión se ve permeada por el mismo sistema capitalista que maneja un discurso de democracia en el que parece que existe la libertad de elegir, pero donde en realidad las prácticas están afectadas en tanto las conductas humanas

están siendo dirigidas y sometidas por el poder que ejerce el Gobierno sobre los sujetos, el que finalmente conduce esas decisiones hacia el interés de desarrollo de la sociedad neoliberal.

Y finalmente, y no menos importante, cuando se menciona la constitución de sujetos ético-morales, se está precisando en el interés gubernamental por valerse del conocimiento para generar nuevas técnicas de poder para la reproducción de nuevos valores (Martínez, 2014). Por tanto, reconocer lo que está bien de lo que está mal ante la sociedad posibilita conducir acciones y generar relaciones de obediencia frente a los regímenes de verdad que ha instaurado el Gobierno ante la sociedad. Asimismo, al mencionar el aspecto ético del sujeto, se reconoce que existen formas para resistir estas lógicas de la sociedad productora o sociedad del mercado, y es precisamente pensarse a sí mismo, un sujeto ético que reflexiona sobre sus prácticas, y en la medida en que mueve el pensamiento, también genera movilidad en sus acciones. Así es que constituir un sujeto ético-moral brinda la posibilidad de pensarse a sí mismo y reflexionar sobre el papel de cada uno en el mundo, basándose en una perspectiva de formación de sujetos responsables y autónomos, que desde la educación trabajan en un contexto que se dinamiza con unos valores específicos, de acuerdo con la época, coherentes con el horizonte social de la ciudadanía liberal que se está constituyendo.

Por lo anterior, la educación es precisamente el espacio en el que convergen estos tres órdenes de constitución de sujeto (epistémico, político y ético-moral), los cuales permiten vislumbrar el capital humano que se está institucionalizando en las comunidades mediante una subjetividad concebida sobre cómo hacer de los sujetos “empresarios de sí mismos”, o lo que para Foucault se podría denominar un *homo economicus*, en el que cada sujeto es productor de su propio capital, y así mantiene las relaciones de saber-poder que rigen las prácticas discursivas capitalistas del Gobierno actual.

Un breve recorrido por el concepto de *paz*

Preguntarse por la producción de subjetividades en los discursos de educación para la paz en Colombia implica reconocer y comprender la concepción de paz que se tiene o que se pretende consolidar. La paz

es una palabra que adquiere una relevancia mayor en la época actual de posacuerdo; es una expresión de uso cotidiano que involucra diferentes significados y sentidos, desde lo personal y lo social. Una palabra que parece sencilla pero a la vez muy compleja por todas las consideraciones que sobre esta se puede tener. A continuación, se exponen diferentes planteamientos en relación con el concepto de *paz*.

Desde el campo científico, la paz empezó a ser estudiada por investigadores que sintieron la responsabilidad de aportar en la construcción de nuevos escenarios y resignificar las huellas derivadas de las dos guerras mundiales. Uno de los investigadores que más contribuciones ha realizado a la comprensión de la paz es Johan Galtung, quien realizó aportes significativos desde la teoría del conflicto, la teoría de la violencia y la teoría de la paz. Siguiendo sus planteamientos, se entiende el conflicto como un hecho propio del ser humano, el cual se encuentra presente en diferentes situaciones de la vida. En esencia, un conflicto no es bueno ni malo, sino que representa una oportunidad para transformar una situación. Gestionar un conflicto depende de la forma en que este es percibido y abordado, por lo que cuando un conflicto es manejado en forma inadecuada puede desencadenar acciones violentas o agresivas.

Asimismo, Galtung (2003) considera “la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (p. 9). Por tanto, la violencia no se reduce a las confrontaciones directas entre unos y otros, sino que implica otras formas menos perceptibles, pero que afectan notoriamente el bienestar de las personas. Siguiendo al autor, la violencia puede presentarse en tres tipos: a) violencia directa, b) violencia estructural y c) violencia cultural; cada tipo de violencia tiene características propias, pero se relacionan e interactúan en forma conjunta.

En primer lugar, la violencia directa corresponde a actos de agresión en los que hay un agente específico que causa daño (físico, verbal o psicológico), es una violencia fácilmente percibida e identificable. En segundo lugar, la violencia estructural se deriva de los agentes o sistemas institucionales, en lo social, en lo político, en lo económico o en cualquier otro orden, de las formas de gobierno de la sociedad

y se evidencia en situaciones de desigualdad e injusticia social. Y en tercer lugar, la violencia cultural, que corresponde a los aspectos culturales con los cuales se legitiman o naturalizan acciones de violencia directa o estructural. En palabras de Galtung: “La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos y la violencia cultural es una constante, una permanencia, que se mantiene básicamente igual, dura largos periodos, dadas las lentas transformaciones de cultura básica” (2003, p.12).

Atendiendo a los planteamientos anteriores y al desarrollo histórico que ha tenido el concepto de *paz*, se presentan las siguientes dos perspectivas: a) la paz negativa y b) la paz positiva. La paz negativa fue la primera concepción de paz definida por Galtung (1985), en la que esta es comprendida como ausencia de violencia directa o ausencia de guerra. Es decir, acabar con las confrontaciones bélicas entre naciones, grupos o individuos significa alcanzar la paz. Desde esta mirada, se desconocen otras formas de violencia que también afectan a los individuos e inciden en la comprensión de paz que se pueda tener. Sin embargo, en el imaginario de muchas personas, naciones y contextos, se sigue considerando la paz desde este enfoque. Lederach (2000) explica la noción de paz negativa a partir de la antropología de Occidente retomando la influencia grecorromana (*eirene* y *pax*). Desde el griego, *eirene*, la paz es un estado de tranquilidad y armonía que busca alcanzar ideales de unidad y de perfección en el territorio, lo cual representa la ausencia de conflictos y de violencia. Desde la tradición romana, *pax* hace referencia a una relación legal para mantener el orden, para ello, normalmente se recurre a las estrategias militares con el fin de proteger y mantener la seguridad y el control tanto interno como externo, asegurando la ausencia de violencia. Desde esta concepción de paz, se desconoce el sentido de justicia y bienestar para los ciudadanos; de acuerdo con el autor, este enfoque aún perdura en muchas sociedades actuales.

Siguiendo esta perspectiva de paz negativa, Ramos (2015) afirma que desde esta óptica de paz se legitima el uso de mecanismos de represión y de guerra que realizan los pueblos por garantizar el orden interno y la defensa de sus territorios: “Es posible legitimar la producción y venta de armamento, la inversión en tecnología bélica, en sistemas

de seguridad, en estrategia y táctica militar, e incluso, el militarismo y su máxima expresión: la guerra en forma de ‘guerra justa’” (p. 29).

Así es que la paz negativa centra sus intereses en firmar pactos para eliminar los enfrentamientos y mantener un orden social, pero a su vez es contradictoria, ya que justifica la guerra como instrumento para alcanzar la paz. Ante este concepto limitante de paz negativa, Galtung (1985) consolidó un nuevo horizonte y define la paz positiva, que se contrapone con los diferentes tipos de violencia: directa, estructural y cultural. Desde esta concepción de paz positiva, se empieza a valorar la construcción de paz desde el interior del individuo, retoma algunos preceptos de culturas orientales e incluye conceptos de justicia social, derechos humanos y convivencia pacífica.

Por otra parte, Lederach (2000) reconoce aspectos positivos en todos los conceptos de paz, incluso en la concepción grecorromana en la que la armonía y la seguridad son condiciones anheladas por la humanidad. Retoma algunos aportes de la tradición oriental a la concepción de paz, entre ellos, la *shanti* (paz) del hinduismo que representa la tranquilidad y el orden de la mente, y la *ahimsa* (paz) del jainismo que significa no hacer daño (para Gandhi la paz se construye desde las relaciones interpersonales y la forma de comportarse, representada en la “noviolencia”). Otro postulado, tomado del hebreo, es *shalom*, relacionado con el bienestar personal que se logra de un relacionamiento justo. Asimismo, el cristianismo aporta a la paz, desde la concepción del ágape, que expresa entrega, servicio y sacrificio por los demás e incluso con sus enemigos. De esta manera, se amplía la concepción de paz a nuevos valores que las personas desarrollan en sus experiencias con los demás. Por tanto, desde la paz positiva, Lederach considera que es “la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginaciones, hambre, etc.), pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación, es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva” (p. 37).

Así es que la paz positiva adquiere un sentido y significado más amplio relacionado con la justicia social, con el bienestar y con el desarrollo humano, en los que no es suficiente con eliminar la guerra y los conflictos, sino que se deben crear las condiciones y garantizar

los mecanismos que aseguren bienestar y calidad de vida personal y social. Desde otra mirada, Muñoz (2001) plantea la paz imperfecta como una nueva opción que permite entender la paz como un proceso no terminado, que representa la realidad humana de un ser que vive en permanentes conflictos individuales y sociales. De este modo, considera la paz como una construcción permanente que tiene en cuenta sueños, obstáculos y limitaciones.

Desde esta perspectiva, la paz en Colombia es un desafío al que todos debemos aportar, es una oportunidad para abordar desde escenarios académicos sus múltiples significados, un compromiso que une a las familias y a las instituciones educativas para establecer acuerdos que conlleven vivenciar valores, actitudes y desarrollar habilidades en la construcción de una cultura de paz. Una responsabilidad que el Estado debe liderar, pero que requiere un esfuerzo colectivo que conduzca a la realización de ese gran sueño.

La educación para la paz: una aproximación a los discursos en Colombia

La educación es un acto eminentemente social, una construcción en la que se descubre el mundo. Es en esa relación de unos con otros en la que las personas entran en conflicto y la convivencia adquiere diferentes significados; es allí donde la educación y, en especial, la educación para la paz, ejercen un papel fundamental.

Jares (1999) realiza un recorrido histórico de lo que ha sido la educación para la paz, a través de lo que ha denominado cuatro grandes hitos u olas, inspirado en la similitud con este fenómeno físico, un devenir constante, que se crea y se recrea. Según Jares, la primera ola surge con el movimiento pedagógico de escuela nueva que propone un cambio en los esquemas tradicionales autoritarios hacia una concepción integral del ser, con prácticas pedagógicas flexibles creadas a partir de los intereses y las necesidades de los estudiantes y con la intencionalidad de transformar e intervenir la realidad. En la segunda ola, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) promueve la educación como una herramienta fundamental para la transformación social, teniendo como propósitos:

la formación en el respeto a los derechos humanos, la cooperación entre naciones en la solución de problemas internacionales y la promoción de acciones a favor de la paz. La tercera ola, impulsada por investigadores como Fisas (1987, 2010), Galtung (1985, 2003) y Muñoz (2010), quienes proponen métodos socioafectivos que involucren en forma activa y participativa al estudiante, promoviendo acciones para eliminar el castigo y cualquier tipo de violencia, postulados que van en armonía con los planteamientos de Paulo Freire en cuanto a la formación en autonomía y libertad. Por último, la cuarta ola toma como referente la teoría gandhiana que promueve la construcción de un pensamiento no violento al considerar que la educación para la paz debe contribuir a que el ser humano desarrolle en forma armoniosa sus dimensiones. Siguiendo los planteamientos de Jares,

la educación para la paz es un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que [...] pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (1999, p. 31)

Desde esta concepción, se proponen como principios fundamentales de la educación para la paz la formación en valores (justicia, cooperación, solidaridad, respeto, autonomía y compromiso), la acción social en beneficio de otros y la transversalización del currículo con un enfoque integrador e interdisciplinario. Asimismo, se plantea el método socioafectivo, el cual busca “desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales [...] y del análisis” (Jares, 1999, p. 40).

Siguiendo el enfoque de paz positiva, Fisas (1987) afirma que “educar para la paz no significa aplicar una fórmula mágica que convierta a las personas en gente pacífica. Educar para la paz es, más bien, tratar de estimular el conflicto, aceptarlo como algo consustancial a la naturaleza humana, pero desde una perspectiva positiva, creadora” (p. 258).

La educación para la paz no es algo nuevo en el país, sino que desde la década de los ochenta se han venido gestando en las instituciones, comunidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y empresas ideas, propuestas y proyectos encaminados a asumir de manera reflexiva y crítica la situación de conflicto que ha vivido el país. Como resultado de los acuerdos políticos en el periodo de 1989 a 1994, surgieron proyectos educativos dirigidos a personas con interés de reincorporarse a la vida civil, que buscaban la construcción de una cultura de paz. En palabras de Jiménez (2001):

Los proyectos educativos consistieron en capacitación para ejecutar proyectos de economía solidaria, desempeñar oficios y conocer la administración pública y la estructura orgánica del Estado, asignación de créditos para adelantar estudios técnicos, tecnológicos y universitarios, alfabetización y validación de primaria y secundaria, divulgación de la nueva Constitución Política y promoción de la participación ciudadana y defensa de los derechos humanos y atención psicosocial. (p. 39)

Según Arias (2016), la educación para la paz en Colombia se puede entender como

un proceso educativo amplio, complejo, que en todo caso debe ser holístico para una paz integral, con un compromiso expreso por promover la justicia, la convivencia pluralista, el abordaje democrático de los conflictos, la prevención de la violencia, la memoria, la atención de diversos tipos de víctimas, la integración social de los desmovilizados y de los agentes de violencia de diferente orden. (p. 23)

La educación para la paz debe propiciar en este momento la apropiación de los acuerdos pactados, promover el conocimiento de los instrumentos que permiten la formalización y puesta en marcha de estos, los mecanismos para ejercer la garantía de los derechos individuales y colectivos, el reconocimiento de una memoria histórica de dolor inspirada en la esperanza del cambio, incentivar actitudes de reconciliación y perdón, el aprendizaje de nuevas formas de vivir el conflicto, y la formación de ciudadanos críticos y participativos en las decisiones locales y nacionales.

La Constitución Política de 1991 fortaleció el interés por el tema, otorgándole un marco jurídico a la educación para la paz, derivado del artículo 22 que expresa: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” y del artículo 67 que indica: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. En consecuencia, se definió desde la Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación, una educación como derecho, inspirado en el desarrollo individual y social, que garantice el goce de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, la cual debe representar un acto de corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado. Además, esta ley expresa en uno de sus fines el interés de atender a la educación para la paz y a los principios democráticos y la convivencia.

Asimismo, los últimos planes decenales de educación promueven, en relación con la paz, que “la educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 1996).

El Plan Decenal de Educación 2006-2016 (MinEducación, 2006) expresa como uno de sus propósitos “la educación en su función social [...], la cual] debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos” (p. 16).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) plantea, entre las tareas por desarrollar para el país,

la transformación de la cultura y educación de los/as colombianos/as. Se debe buscar cambiar muchas prácticas que a diario remiten a la violencia por prácticas que conduzcan al diálogo y a la resolución pacífica de los conflictos [...]. De ahí que educar para la paz y la no violencia debe ser un propósito societario y estatal que sobrepase las coyunturas y que nos remita a diario a pactar, a buscar acuerdos de convivencia; acuerdos que dentro

de un marco de libertad y respeto, nos conduzcan a aceptar reglas de juego en el que todos actuemos de locales, enfatizando en el diálogo, la pluralidad y la tolerancia para vivir. (2016, p. 340)

Asimismo, dentro de la propuesta de orientaciones que ofrece el MinEducación para la implementación de la cátedra de paz plantea que

los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de derecho y los Derechos Humanos. (2016a, p. 9)

La gubernamentalidad en los discursos de educación para la paz

En cuanto a la gubernamentalidad, entendida como la capacidad del Estado para dirigir las acciones de los sujetos de un modo eficaz, así como autogobernarse o naturalizar esas directrices, el Gobierno Nacional se basa en la formulación de políticas públicas para conducir el actuar de los individuos hacia los fines o intereses previstos. En esta perspectiva, el camino que se ha trazado en Colombia para educar para la paz también se encuentra inscrito dentro de las orientaciones gubernamentales que pretenden regular e institucionalizar las formas de lograrlo. Por tanto, es pertinente identificar a través de qué instancias o medios el Estado colombiano despliega su estrategia de acción para dar cumplimiento a la tarea de la educación para la paz. Así es que, a causa de la revisión minuciosa de once documentos gubernamentales emitidos en el periodo de 2010 a 2017, se identificaron que las instituciones o los medios responsables de garantizar el cumplimiento de las normas del Gobierno están mediados por:

- La Constitución Política de 1991, como máxima ley que establece los derechos y deberes de los ciudadanos, la cual no hizo

parte del corpus de análisis, sin embargo, se reconoce su incidencia para el marco normativo de la educación.

- Las leyes que son normas jurídicas por medio de las cuales el Congreso de la República decreta las normativas legales para el debido cumplimiento. Se reconoce la Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación, la cual se basa en los principios de la Constitución Política, que, aunque no fue priorizada como documento de análisis, se considera base de las políticas educativas. En esta investigación, se abordaron la Ley 1620 de 2013, de 15 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y la Ley 1732 de 2014, de 1 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- Los decretos que son normas generales emitidas por el presidente de la república con el objeto de reglamentar leyes. En este ejercicio, se analizaron el Decreto 1965 de 2013, de 11 de septiembre, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y el Decreto 1038 de 2015, de 25 de mayo, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Los planes de gobierno, a través de los cuales se proponen las acciones para dar cumplimiento a las legislaciones vigentes. Para este caso, se abordaron el Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018.

- El MinEducación es la entidad responsable del aseguramiento de la calidad de la educación en el país, al cual le compete establecer planes, proyectos, directrices y orientaciones que garanticen el cumplimiento de los fines de la educación estipulados en la Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. En este proyecto, se analizaron las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (MinEducación, 2011), las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (MinEducación, 2016a) y los *Desempeños de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia* (MinEducación, 2016b).
- El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), aun cuando funciona como ente anexo al MinEducación, es el administrador de la promoción y evaluación de la educación colombiana en los distintos niveles, por medio de las Pruebas Saber. De esta entidad, se abordó el *Marco de referencia para la evaluación: las competencias ciudadanas en las pruebas Saber* (Icfes, 2016). Lo anterior establece la obligación, “por parte de las instituciones educativas públicas y privadas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos” (p. 10).

En consecuencia, y al realizar el análisis de los documentos referenciados, se encuentran hallazgos discursivos que permitieron identificar las siguientes regularidades frente a la relación entre las categorías gubernamentalidad y la educación para la paz:

La Constitución Política de Colombia, en el artículo 22, menciona la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento que requiere de la participación de los diferentes estamentos de la sociedad, y en el artículo 67 reconoce la educación como un servicio con función social que debe formar en el respeto a los

derechos humanos, a la paz y a la democracia. En concordancia con los anteriores planteamientos, la Ley General de Educación de 1994 expresa en el segundo fin: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Icfes, 2016, p. 3)

Asimismo, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en cumplimiento con el artículo 72 de la Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación, plantea como uno de sus macroobjetivos, en el capítulo II, lo siguiente: “Diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible” (p. 27).

Continuando con la regularidad discursiva encontrada en las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (MinEducación, 2011) y la Ley 1620 de 2013, de 15 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, se reconoce la coincidencia de intereses para formar “mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (MinEducación, 2011, p. 14). Por otro lado, en la visión y los objetivos del capítulo 4 de las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 se expone que “Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2014, p. 39).

Siguiendo con la política educativa, se crea la Ley 1732 de 2014, de 1 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país,

con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia [...].

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Para desarrollar el anterior marco normativo, el MinEducación plantea las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* y la propuesta de *Desempeños de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*, las cuales se encuentran en relación directa con los planteamientos de los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (MinEducación, 2014).

La Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato [...], está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos. (MinEducación, 2016a, pp. 6-8)

Con el propósito de reconocer los avances en la implementación de la Cátedra de la Paz, el Icfes, a partir de 2016, debe incorporar en las Pruebas Saber 11 un componente de competencias ciudadanas para la evaluación de los logros correspondientes. El Plan Decenal de Educación constituye el camino y el referente obligatorio para la planeación de proyectos y programas educativos, por lo cual mediante el análisis se evidencia en el discurso de educación para la paz una regularidad discursiva que engloba conceptos como *formación ciudadana, enfoque de derechos humanos, convivencia pacífica, democracia, diversidad y desarrollo sostenible*, que proponen a la escuela como un espacio que prepara el ejercicio de la ciudadanía activa.

Para establecer la relación entre la educación para la paz y el sujeto por el cual se apuesta formar, se reconocen las intencionalidades planteadas en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 en cuanto a la formación ciudadana y la convivencia, desde un enfoque de derechos y deberes, diversidad, manejo constructivo de los conflictos y desarrollo sostenible con el objeto de consolidar una educación en y para la paz en Colombia.

En consonancia con lo anterior, las competencias ciudadanas se han constituido en el eje fundamental para la formación de ciudadanos activos, estas

son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (MinEducación, 2011, p. 22)

Por lo cual, una formación basada en competencias ciudadanas favorece el desarrollo moral de los sujetos, toda vez que sirve de base para la construcción de ciudadanía, dado que articula aspectos cognitivos y emocionales que permiten la toma de decisiones de forma autónoma, considerando las perspectivas de otros y favoreciendo su actuar en dirección al bien común. Otro eje importante en la formación de la ciudadanía es la convivencia escolar, reglamentada por la Ley 1620 de 2013, de 15 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, la cual está orientada a promover la formación y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como la prevención y mitigación de la violencia escolar y contribuye a “la formación de ciudadanos activos que aporten a [la] construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural”.

En síntesis, la formación ciudadana es el propósito principal en el que convergen las orientaciones brindadas por el MinEducación a través de las competencias ciudadanas y la ley de convivencia escolar, las

cuales contribuyen con una educación para la paz a partir de la cual se reconoce una apuesta de sujeto, que será analizado en la siguiente sección a partir de tres órdenes: epistémico, político y ético-moral.

A modo de conclusión: la Constitución de una triple subjetividad sujeto epistémico, político y ético-moral

El Gobierno Nacional, a través de las políticas educativas, dispone de una serie de estrategias para la formación de ciudadanos en correspondencia con intereses que emergen en el contexto histórico-social y político actual, denotando un énfasis en educar para la paz, desde donde ha sido posible identificar características de la constitución de sujetos, que, de acuerdo con Martínez (2010), corresponde a tres órdenes diferentes pero interconectados: por un lado, un sujeto epistémico (cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto ético-moral (voluntad de obediencia) y, finalmente, un sujeto político (cuerpo en su potencia y resistencia).

La Cátedra de la Paz establece unas categorías temáticas que se consideran fundamentales para la formación de ciudadanos activos que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista y pacífica (tabla 2.1).

Los doce temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, o las seis categorías propuestas aquí, son fundamentales para la construcción de culturas de paz. Por esta razón [...] es muy importante que las escuelas puedan analizar cómo los están abordando en los distintos grados (o ciclos de grados), y qué más podrían hacer para brindar una formación significativa, auténtica y de calidad en estos temas o categorías de temas. (MinEducación, 2016b, pp. 28-29)

Así es que se reconoce que los sujetos están siendo formados para que adquieran conocimientos (sujeto epistémico), en los temas citados, de modo que les permita desarrollar habilidades de razonamiento y análisis para comprender las realidades y los problemas de su contexto llevándolos a construir relaciones armónicas en la convivencia y a ejercer la ciudadanía de una forma responsable y autónoma.

Desde la Cátedra de la Paz se reconoce la escuela como un territorio de paz en el cual los estudiantes aprenden a ejercer la democracia y se preparan para la participación futura como ciudadanos activos de la sociedad. Se considera que un ciudadano (sujeto político) competente debe estar en capacidad de reconocer y defender sus derechos y los de los demás; hacer elecciones de sus representantes de manera reflexiva e informada; discutir constructivamente acerca de situaciones de interés común; y analizar y proponer alternativas de solución a problemas del contexto buscando como finalidad el bienestar general para una convivencia pacífica. En este ámbito, la participación constituye una herramienta fundamental de la formación ciudadana, puesto que permite ejercer su acción ciudadana. Asimismo, el liderazgo y el trabajo en equipo favorecen el desarrollo de iniciativas sociales para intervenir de forma pertinente sus realidades.

Tabla 2.1. Temáticas de la Cátedra de la Paz

Cátedra de la Paz en Colombia	
Temas de la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de 2015, de 25 de mayo, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz)	Categorías de la Cátedra de la Paz (<i>Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia</i>)
Resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso	Convivencia pacífica
Participación política, proyectos de impacto	Participación ciudadana
Diversidad y pluralidad, protección de las riquezas culturales de la nación	Diversidad e identidad
Memoria histórica, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales	Memoria histórica y reconciliación
Uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas naturales de la nación	Desarrollo sostenible
Dilemas morales, proyectos de vida y prevención de riesgos	Ética, cuidado y decisiones

Fuente: Elaboración propia.

Otros aspectos que definen a un sujeto político, en el marco de la educación para la paz, son la corresponsabilidad, el pensamiento crítico y sistémico, a partir de los cuales es posible asumir autónomamente posturas, desempeñarse de manera consecuente y emprender acciones que favorezcan el bien común.

La educación para la paz puede contribuir a [...] la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones. (MinEducación, 2016b, pp. 18-19)

La Cátedra de la Paz reconoce la dignidad humana como principio que favorece la construcción de identidad y valoración de la diversidad, para la consolidación de una sociedad justa, pluralista e incluyente que respete los derechos humanos y favorezca la convivencia pacífica. Un aspecto fundamental en la construcción del sujeto ético-moral atiende a desarrollar habilidades para el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, el manejo constructivo de emociones y la promoción de relaciones asertivas entre los integrantes de la comunidad educativa con el propósito de prevenir situaciones de violencia que afecten el clima escolar.

Asimismo, se promueve la capacidad de decisión frente a situaciones de cuidado de sí mismo, de los demás y de los recursos de su entorno, con el fin de fortalecer la autorregulación de los estudiantes para resistir a las presiones de grupo y actuar con autonomía frente a sus principios y valores; aspectos relevantes para la construcción del proyecto de vida.

Para la promoción de una cultura de paz, es esencial un enfoque en derechos humanos, lo cual implica que los estudiantes puedan identificarlos, respetarlos, conocer los mecanismos para ejercerlos, exigir su cumplimiento y comprender que nadie debe vulnerarlos. Según lo anterior, en concordancia con los planteamientos de la educación para la paz, se reconoce que la formación ciudadana debe

preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas. La educación puede ayudar a los estudiantes a que puedan, autónomamente: a) reconocer los momentos en los que deben tomar decisiones, b) identificar las opciones disponibles, c) generar creativamente alternativas, d) considerar las consecuencias (de corto y largo plazo) para sí mismos y para otros, e) empatizar con quienes pueden verse afectados por sus decisiones, y f) en algunos casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y derechos humanos. (MinEducación, 2016b, p. 26)

Es posible reconocer cómo a través del discurso gubernamental de educación para la paz se proponen prácticas culturales que promueven una ideología de paz a partir de la formación en conocimientos, habilidades y competencias que permitan al sujeto ejercer su ciudadanía, atendiendo a las directrices brindadas por el MinEducación con el objetivo de constituir una subjetividad basada en la concepción del sujeto mediante el enfoque de derechos y deberes desde el reconocimiento de la dignidad humana, la convivencia escolar, el diálogo y la resolución de conflictos, la toma responsable de decisiones para la mitigación de la violencia y el uso responsable de los recursos naturales.

En vista de lo complejo que resulta analizar al sujeto como un campo de estudio, que no es fácilmente descriptible por la multiplicidad de interacciones que intervienen en su construcción, se hace pertinente profundizar y visibilizar cómo este se constituye a partir del momento histórico social que atraviesa, tomando como base los tres órdenes analizados (epistémico, político y ético-moral), desde los discursos gubernamentales de educación para la paz y las intencionalidades que estos proponen para la instauración en la sociedad; desde donde se reconoce la propuesta de una subjetividad basada en la formación ciudadana y la convivencia pacífica como dos grandes ejes que contribuyen a la formación de una sociedad incluyente, democrática y pacífica, responsable de sí y de su entorno. Comprender la subjetividad como un proceso constructivo-interpretativo invita al reconocimiento de las experiencias como medio para constituirla o modificarla; por tanto, el interés del Estado por consolidar una cultura de paz se refleja

mediante la adquisición de conocimientos y competencias ciudadanas, que les permita a los sujetos vivenciar creencias, actitudes y valores generadores de relaciones más pacíficas, solidarias y creativas, que contrarresten tantos años de prácticas violentas y excluyentes comunes en el contexto colombiano.

En síntesis, se ha evidenciado cómo el discurso gubernamental de la educación para la paz se ha convertido en un medio para reconocer la interrelación entre las categorías gubernamentalidad, educación para la paz y sujeto, de cuyo análisis emerge la constitución de una subjetividad dominante que pretende instaurarse en las prácticas sociales como una cultura de paz, pero que aún dista mucho de hacerlo realidad. Mediante la formación de ciudadanos activos, capaces de reconocer y exigir sus derechos, manejar acertadamente los conflictos para mitigar la agresión, actuar responsablemente con sus contextos y de esta forma contrarrestar la tradición de relaciones violentas y excluyentes vividas por tantas décadas de guerra en Colombia, son las propuestas discursivas manejadas en los documentos analizados; sin embargo, despierta el cuestionamiento sobre qué tanta libertad y autonomía es la que se profesa si todo se rige bajo normativas que indican la obligatoriedad de las acciones sociales.

Referencias

- Abrego Franco, M. G. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/2161>
- Acuña Méndez, A., Bernal Cruz, P. A. y Martínez Suárez, A. (2009). *Análisis de experiencias de educación para la paz en América Latina* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).
- Anzaldo Jiménez, J. C. (2016). *Proyecto transdisciplinario “Hacia una cultura de paz”*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Arias, C. (2016). La educación para la paz: retos de las universidades en el posconflicto armado. En M. Zapata Jiménez (ed.), *Educación para la paz* (pp. 13-26). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

- Arias Vargas, V., González López, L. E. y Hernández Guevara, N. (2009). Constitución de sujeto político: historias de vida política de mujeres líderes afrocolombianas. *Universitas Psychologica*, 8(3), 639-652.
- Bernal Herrera, C. y Sierra Becerra, L. F. (2006). *Escuela territorio de paz* (Tesis de grado, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia).
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos en investigación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014/Paginas/Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014-2018.pdf>
- Concha Ramírez, D. (2009). *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones cotidianas* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 56, 121-135.
- Cortés Salcedo, R. A. y Marín Díaz, D. L. (comps.) (2011). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Gubernamentalidad%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Discusiones%20contempor%C3%A1neas.pdf>
- Cruz Artunduaga, F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf

- Decreto 1965 de 2013, de 11 de septiembre, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Decreto 1038 de 2015, de 25 de mayo, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Autor, *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/Unesco. Recuperado de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona, España: Intermón Oxfam.
- Díaz Gómez, Á. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural; conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díez, F. y Quinn, J. (2015). *Reformas educativas en los acuerdos de paz*. Bogotá, Colombia: Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Recuperado de <http://docplayer.es/17332870-Reformas-educativas-en-los-acuerdos-de-paz-autores-francisco-diez-jason-quinn-www-rededu-paz-co-reformas-educativas-en-los-acuerdos-de-paz.html>
- Fernández Moratilla, S. (2010). *El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil* (Tesis de maestría, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13423/1/TesisSaraFern%c3%a1ndez.pdf>
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona, España: Lerna.
- Fisas, V. (2010). Procesos de paz comparados. *Cuadernos de Construcción de la Paz*, 14. Recuperado de http://escolapau.uab.es/img/qcp/procesos_paz_comparados.pdf
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*, 11, 5-25. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8774/1/Que%20es%20la%20critica,%20critica%20y%20Aufklarung.pdf>
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, España: Fontamara.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo, España: Gernika Gogoratuz.

- Gutiérrez Ayala, J. F. (2012). *Los alcances de la educación para la paz en la generación de capital social* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).
- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de pos-conflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1156>
- Hernández Romero, B. E., Mahecha Mahecha, C. M., Rojas Guatama, M. I. y Sánchez Velandia, Y. (2010). *Análisis de los procesos formativos en los programas de apoyo psicosocial dirigido a jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos alzados en armas en su proceso de reintegración a la vida civil en la ciudad de Bogotá* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis62.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Marco de referencia para la evaluación: las competencias ciudadanas en las pruebas Saber*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj8kuOSl4zeAhXM61MKHeDDClMQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fdocman%2Festudiantes-y-padres-de-familia%2Fsaber-pro-estudiantes-y-padres%2Fmarcos-de-referencia%2F2436-marco-de-referencia-competencias-ciudadanas%2Ffile&usq=AOvVaw0lQyM-gHn27WnoVSCG-Zqf>
- Jares X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Popular.
- Jiménez, R. (2001). *Educación para la paz en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ápice.
- Lederach, J. P. (2000). *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid, España: Catarata.
- Ley 115 de 1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.
- Ley 1620 de 2013, de 15 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Ley 1732 de 2014, de 1 de septiembre, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- Lozada, O. del P., Manjarrés, D., Sanabria Forero, J. E., Muzuzu Torres, J. y Cortés, W. G. (2015). *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz*

- en los colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra* (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://docplayer.es/26594660-1-tipo-de-documento.html>
- Martínez Posada, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Martínez Posada, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- Méndez Méndez, N. (2008). *¿Puede la educación para la paz constituir un mecanismo de cultura política? Una aproximación desde el programa Aulas en paz* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7868>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educar para la paz*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-351620.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas: orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Desempeños de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Mockus, A. (2001). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997*. Washington, D. C., EE. UU. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/5252>
- Molina Rueda, B. y Muñoz Muñoz, F. A. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Moreira Aguirre, D. G. (2012). *Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja, Ecuador* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29804/21618227.pdf?sequence=1>
- Muñoz Francisco, A. A. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. En Autor, *La paz imperfecta* (pp. 21-66). Granada, España: Universidad de Granada.
- Oñate, O. (2015). *Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia* (Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela). Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?sequence=1>
- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/10250/1/C%C3%B3mo%20hacer%20ACD.pdf>
- Pereyra, C. (1976). El sujeto de la historia. *Dialéctica*, 1(1), 71-91. Recuperado de [https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/6859/1/el-sujeto-de-la-historia%20\(2\).pdf](https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/6859/1/el-sujeto-de-la-historia%20(2).pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Colombia; herramientas de aproximación al contexto local*. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSWWS-2016.pdf>
- Ramos Muslera, E. (2015). *Paz transformadora (y participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Tegucigalpa, Honduras: Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad.
- Rodríguez Rodríguez, C. (2008). *Modelos mentales y construcción de una política pública de pedagogía para la paz en la ciudad de Bogotá* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado

- de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7860/tesis90.pdf?sequence=1>
- Salgar Antolínez, D. (2015, octubre 24). “La paz la construye cada colombiano”. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/paz-construye-cada-colombiano-articulo-594867>
- Salguero Juan y Seva, J. M. (2004). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/514808>
- Sandoval Forero, E. A. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2), 115-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf>
- Solano Ramírez, I. (2010). *Programa de educación para la paz y la resolución de conflictos en Costa Rica* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18950395.pdf>
- Rodríguez Solorza, B. N. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo: una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis127.pdf>
- Vasilahis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zangaro, M. B. (2011). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.

