

# Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras

## Conceptualizing Peace Education in Mexico: Building Peace from Other Pedagogies

María Fernanda Trujillo Castillo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO, DOCTORADO

INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN, INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO DE MÉXICO

fer.tc@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1007-4823>

Cristina Perales Franco

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO, INSTITUTO DE

LA EDUCACIÓN, MÉXICO

cristina.perales@ibero.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4733-1547>

Eugenio Riquelme Manzano

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO, LICENCIATURA EN

PEDAGOGÍA, MÉXICO

riqeuge@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5168-2408>

### RESUMEN

La conceptualización de la educación para la paz se ha abordado desde diferentes paradigmas con desarrollos históricos y contextuales específicos, lo que pone de manifiesto que la noción de paz no es unívoca. Este trabajo parte del reconocimiento de las diversas formas de violencia presentes en México y tiene como objetivo presentar una reflexión crítica en torno a la conceptualización de la educación para la paz, así como proponer un marco de referencia para su implementación en el país a través de la incorporación de perspectivas feministas y decoloniales que puedan enriquecer los planteamientos del trabajo educativo para la paz. En primer lugar, se presenta una conceptualización del desarrollo de los estudios y la investigación para la paz, y de la manera en que se ha construido la educación para la paz desde perspectivas más clásicas. Posteriormente, se cuestionan y amplían estas conceptualizaciones desde lo que se conoce como "pedagogías otras", argumentando que pensar la paz y su educación desde los criterios de la experiencia, la ternura, la esperanza y la resistencia es pertinente, dado que es necesario partir de las formas propias en las que se viven, sienten y construyen las paces en el contexto mexicano.

Palabras clave: educación para la paz, construcción de paz, paz territorializada, pedagogías feministas, violencias en México

### ABSTRACT

The conceptualization of peace education has been approached from different paradigms with specific historical and contextual developments, which reveals that the notion of peace is not univocal. This work is based on the recognition of the diverse forms of violence present in Mexico and aims to present a critical reflection on the conceptualization of peace education, as well as to propose a frame of reference for its implementation in the country through the incorporation of feminist and decolonial perspectives that can enrich the approaches to peace education work. First, a conceptualization of the development of peace studies and research, and the way in which peace education has been constructed from more classical perspectives, is presented. Subsequently, these conceptualizations are questioned and expanded from what is known as "other pedagogies", arguing that thinking about peace and its education from the criteria of experience, tenderness, hope, and resistance is relevant, given that it is necessary to start from the specific ways in which peace is lived, felt and constructed in the Mexican context.

Keywords: peace education, peace building, territorialized peace, feminist pedagogies, violence in Mexico

## INTRODUCCIÓN

### **¿Por qué la necesidad de pensar en una educación para la paz en México?**

El presente artículo tiene como objetivo presentar una reflexión crítica en torno a la conceptualización de la educación para la paz, así como compartir un marco de referencia para la educación para la paz en México a través de la inclusión de perspectivas provenientes aproximaciones feministas y decoloniales que pueden enriquecer los planteamientos del trabajo educativo para la paz. Dichas reflexiones conceptuales se sitúan como parte de dos proyectos de investigación en curso que han requerido la construcción de planteamientos cuidadosos respecto a la paz.

El trabajo sobre paz y sobre educación para la paz en México es fundamental puesto que las violencias sociales en el país no sólo son históricas, sino que van en aumento. Una de las más preocupantes es el aumento de homicidios –se pasó de tener ocho homicidios por cada cien mil habitantes antes de 2008 a alrededor de 25, 26 o 27 homicidios para esa misma proporción en 2023 (INEGI, 2023)–, las más de 110 mil personas desaparecidas (Red Lupa, 2023) y el alto número de mujeres que experimentan violencia (en 2021 más de 70% de las mujeres mayores de 15 años han experimentado al menos un incidente de violencia en sus vidas (INEGI, 2022)). Las violencias que se viven en el país incluyen también, el abuso y explotación del entorno y el tratamiento excluyente de comunidades vulnerabilizadas como indígenas, afrodescendientes, migrantes o personas de la comunidad LGBTIQ+ (Quintero y Pérez, 2023). A pesar de que el trabajo para afrontar y revertir las violencias es complejo y debe ser abordado desde múltiples complejos, implica una dimensión educativa que puede ser desarrollada a través de la educación para la paz desde abordajes complejos y situados, puesto que ésta busca cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas a lo largo del tiempo, causando un cambio gradual de las normas sociales y culturales que contribuyen a la violencia.

Bajo este marco, dos proyectos de investigación son la base de la siguiente exploración conceptual. El primero, titulado *La universi-*

*dad como espacio de construcción de paz. Diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas en el Sistema Universitario Jesuita,*<sup>1</sup> parte de la urgente necesidad de desarrollar procesos de construcción de paz a través de su dimensión educativa en espacios escolares y comunitarios. Tiene como objetivos generales a) identificar las necesidades y potencialidades de las universidades del SUJ, en particular del ITESO y las Universidades Iberoamericanas de Puebla y Ciudad de México, como espacios educativos y como actores sociales para la justicia y construcción de paz en México; y b) desarrollar una propuesta de acciones educativas situadas, responsivas, articuladas y sostenibles en y desde las universidades para contribuir a la construcción de paz en el país (Perales, 2023).

Esta investigación representa una búsqueda de alternativas desde los espacios universitarios ante las múltiples violencias y ruptura de convivencialidades en México, las cuales se manifiestan en la imposibilidad la reproducción digna de la vida humana y la destrucción de nuestro planeta (Legorreta *et al.*, 2021). El proyecto se desprende de la propuesta de la creación del Laboratorio para La Paz y la Reconciliación del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) (el Laboratorio, de ahora en adelante), que busca la construcción de prácticas y culturas de paz que hagan frente a las crisis de violencias e inseguridad. El Laboratorio se concibe como un lugar de encuentro transdisciplinario donde se entienden los estudios de paz como un campo de investigación, educación e incidencia ignaciana que busca la construcción sostenible de presentes pacíficos y dignos para todas las personas. Tiene una perspectiva orientada hacia la construcción de paz y reconciliación e integra el desarrollo de propuestas y mecanismos innovadores: educativos, de política pública y de acción ciudadana.

El segundo proyecto, *Mujeres indígenas en resistencia: una construcción etnográfica de la educación para la paz,*<sup>2</sup> emerge de un contexto de violencias en la región de la montaña baja del estado de Guerrero y tiene el objetivo de identificar cómo las experiencias

<sup>1</sup> Agradecemos la financiación otorgada por el Seminario Thizy por el Bien Común dentro del marco de la primera convocatoria de proyectos de investigación “Investigación y praxis del Bien Común”.

<sup>2</sup> Este proyecto de investigación se lleva a cabo gracias a la Beca de Doctorado brindada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

de resistencia y reexistencia de las mujeres pueden contribuir a la construcción de paz (Trujillo, 2022). Es una investigación educativa doctoral también desarrollada en el sistema universitario jesuita. Este estudio pretende analizar no sólo cuáles y cómo son las violencias y las vivencias de las violencias, sino que busca en las mismas experiencias de las mujeres y acciones pedagógicas en las que participan, elementos que pueden ser fuente de transformación en términos de paz. La investigación parte del hecho que las mujeres indígenas viven, sienten, hacen, crean espacios educativos comunitarios, que no se limitan a la formalidad de la educación, desde su ser como mujeres y como indígenas. Esta deconstrucción ontológica de la educación, de lo comunitario, de las violencias, las resistencias y la paz, abre la posibilidad de repensar dichas categorías desde las propias experiencias de las mujeres.

La propuesta de ambas investigaciones es responder a la necesidad de fortalecer la construcción de paz en México a través de la educación, por un lado, en espacios de educación superior y, por otra, a través de los saberes situados que se construyen en las experiencias cotidianas. Conforman parte de un campo de estudio que tiene como objetivo identificar las necesidades y potencialidades que hay en México para desarrollar una propuesta de acciones educativas situadas, responsivas, articuladas y sostenibles en y desde las universidades para contribuir a la construcción de paz en el país.

En este artículo, de corte teórico reflexivo y situado en diálogo con estas investigaciones, se presenta primero un panorama general de las teorías de paz, después se conceptualiza de manera breve la educación para la paz desde su perspectiva más clásica y por último se argumenta la necesidad de poner a dialogar desde una perspectiva crítica estas nociones sobre paz y educación para la paz con pedagogías otras, latinoamericanas, que apoyan una construcción del trabajo educativo para la paz más complejo y responsivo ante la actual situación de violencia en México. Este estudio es relevante porque, si bien hay un amplio trabajo académico sobre violencias en el país, incluidas las violencias educativas (Furlán, Prieto y Ochoa, 2023), el trabajo sobre paz y su educación es sumamente limitado, por lo que se espera que este ejercicio sienta una base pertinente para comenzar a construir un campo académico más consolidado.

## **Panorama general de las teorías de paz: paz positiva, paz negativa, paz neutra, paz imperfecta**

La paz suele ser altamente deseada, pero poco definida en el actuar cotidiano educativo y social. Una manera en que se ha abordado desde lo académico es a través de lo que se conoce como los estudios de paz y la investigación para la paz. En este campo se realizan abordajes sobre cómo la paz puede ser concebida, y se reconocen y problematizan las tensiones y conexiones con la violencia en sus múltiples formas y con el conflicto. Desde estas perspectivas se especifica que el concepto de paz es polisémico y autores como Jiménez (2018) afirman que no existe un consenso sobre la definición de la paz, e incluso se aboga por pensar tanto a la paz como a la violencia como formas plurales: paces, violencias. El punto de partida común es el reconocimiento de que la construcción de un mundo de paces implica partir de (y responder a) un mundo de violencias al que se encuentra sometida la humanidad (Jiménez, 2004), así como diferenciar al conflicto de la violencia, entendiéndolo como algo inherente a la experiencia humana que puede derivar en violencia si no se maneja desde aproximaciones pacíficas (Lederach, 2006).

Si bien se reconoce la presencia de aproximaciones a la paz milenarias en la historia de la humanidad, y, en muchos casos ligados a diferentes religiones, en esta aproximación nos concentraremos en la manera en que se trabaja la paz a partir del siglo XX en el ámbito académico, y, como se verá en el último apartado, en ocasiones en conexión con movimientos sociales que buscan la transformación social. Haciendo una genealogía de los estudios de paz, Álvarez y Pérez (2019), identifican tres grandes periodos:

- 1930-1959 con los estudios de guerra y de violencia, que se da en un contexto de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.
- 1959-1990 con estudios de la justicia, el desarrollo y la paz positiva, en los que destacan la tesis estructuralista de Johan Galtung y se concretan las “ciencias de la paz”.
- 1990- actualidad con la paz imperfecta, violencia cultural y cultura de paz, donde empiezan a emerger nuevas formas de pensar las violencias y las paces.

En la construcción de paz que realiza este equipo de investigación se optó por tomar como punto de partida la tesis estructuralista de la paz de Johan Galtung, considerado uno de los principales representantes de los estudios de paz. Dicha propuesta parte del entendimiento y el reconocimiento de las violencias como clave de la definición de paz (Galtung, 2016). Este autor propone una tipología de la violencia ampliamente usada que incluye tres principales formas: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, tipología a la que también nombra triángulo de la violencia (Galtung, 2003).

La violencia directa se entiende como una violencia que daña al cuerpo y es una violencia por completo dirigida hacia la integridad física de la persona. La violencia indirecta o estructural, dice Galtung, “deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (Galtung, 2016, p. 153) y que proviene de la propia estructura social, como la miseria y las violencias institucionales. A estos dos tipos de violencias se agrega un tercero, que se pone en la base del triángulo y sirve para legitimar la violencia directa y la violencia estructural a través de la ideología, la religión, las creencias, las costumbres, etcétera. Galtung la define como “aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia –materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal...– que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, 2016, p. 149).

Frente a esta tipología Galtung maneja una importante conceptualización de paz, estableciéndola como formada por dos dimensiones: una positiva y una negativa. La paz positiva “se refiere a la promoción de la solución pacífica de conflictos, es decir, fomenta la Cultura de Paz; las investigaciones en esta materia se enfocan en el desarrollo y los derechos humanos”. Por su parte la paz negativa se define “como la ausencia de violencia directa y las investigaciones que adoptan este enfoque se centran en los conflictos” (Jiménez, 2018, p. 15).

Los planteamientos de Galtung han sido utilizados, cuestionados y han servido como base para aproximaciones posteriores. Una muy significativa para nuestro planteamiento es la teoría de la paz imperfecta de Muñoz y Molina (2009). Esta teoría se relaciona con

el conflicto natural de la vida. Muñoz da cuenta de 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” (Álvarez y Pérez, 2019, p. 282). Ante este panorama, la paz imperfecta tiene sus bases en las teorías de la complejidad por lo que el conflicto debe dejar de entenderse desde el reduccionismo.

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 (Álvarez y Pérez, 2019, p. 283).

Se le llama paz imperfecta porque a pesar de gestionar de forma pacífica las controversias, convive con el conflicto y con algunas formas de violencia (Sandoval, 2016). No hay una forma perfecta de hacer la paz y la paz puede coexistir dentro del conflicto, por lo tanto, este planteamiento critica pensar la paz sólo como la ausencia de violencia y conflicto.

Después, Francisco Jiménez Bautista (2004, 2018) propone el concepto de paz neutra, como una tercera dimensión de la paz –además de la paz positiva y la paz negativa– como una paz que neutraliza las formas de violencia cultural y violencia simbólica. La paz neutra “es una propuesta de interpretación que busca romper la polarización entre paz negativa y paz positiva, profundizando en los aspectos culturales para avanzar en la consolidación de una Cultura de Paz, que dé cabida a la creciente diversidad cultural evidente en un mundo globalizado” (Jiménez, 2018, p. 16). Si bien nos parece que el término de neutralidad es desafortunado, por los planteamientos que se detallan en el tercer apartado, rescatamos esta propuesta como un camino que abre la posibilidad de construir paz sin tener que partir del análisis de las violencias directas y que propone ciertas herramientas o elementos fundamentales de caminos hacia la paz, como la empatía, el lenguaje y la investigación acción.

En la actualidad, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) trabaja la paz desde la perspectiva de la cultura de paz, en estrecha relación con los planteamientos de la paz neutra. Así, la ONU la define como:

el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto, la resolución pacífica de los conflictos, la promoción de los derechos humanos, la igualdad de género, conducirse bajo principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo, entre los más importantes para fomentar la paz (Gómez, 2018, p. 9).

Esta aproximación es utilizada como base común de la que parten múltiples análisis y acciones educativas y la revisión de la literatura en el país, muestra su fuerte uso. Sin embargo, vale la pena cuestionar si lo más pertinente es dar primacía a la concepción de cultura de paz como objetivo, en especial en el terreno educativo, principalmente porque esta concepción se postula como construcción universal para ser aplicada a contextos sumamente diferentes con tradiciones históricas particulares en el trabajo con la paz, las violencias y los conflictos.

Desde los dos proyectos señalados consideramos que es importante presentar un posicionamiento ético-político claro que especifique desde dónde se construye la paz. En especial puesto que el mismo Galtung, en *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, afirma que la política de la paz es “blanda” ya que la mayoría de las veces depende de decisiones tomadas por las élites y “más aún, dado que el objetivo de todo el ejercicio es promover la paz, no sólo estudios sobre la paz, es indispensable una epistemología no positivista, con valores y terapias explícitos, más que pararse una vez que se ha pronunciado el diagnóstico” (Galtung, 2003, p. 16). Nosotros tomamos esta invitación en el sentido de buscar aproximaciones críticas a cómo se entiende la situación en el país y cómo, desde allí, podemos promover nociones de paces situadas y no hegemónicas.

Este breve recorrido por algunas de las teorías de paces más representativas en la investigación para la paz permite dar cuenta



de que la investigación para la paz debe ser plural y dinámica, en búsqueda de pensar en nuevas formas de entender las violencias y las paces. Consideramos que las etapas que proponen Álvarez y Pérez (2019) presenta una clasificación de propuestas generadas principalmente desde el Norte Global, y que a ésta debería agregarse un nuevo periodo, en especial a partir de 2010, cuando los estudios de paz empiezan a dialogar con posiciones críticas y decoloniales que nos permiten pensar en paces con otras características. Antes de dar cuenta de estos posicionamientos y su relación con la educación para la paz, se presenta el siguiente apartado donde se expone una conceptualización más clásica de esta línea educativa.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Uno de los mecanismos fundamentales para la construcción de paz es la educación para la paz, la cual busca, como se señaló, cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas a lo largo del tiempo, causando un cambio gradual de las normas sociales y culturales que contribuyen a la violencia. Estos procesos son necesarios puesto que las herramientas institucionales existentes para el mantenimiento, creación y construcción de paz se ven cada vez más sobrecargadas y es necesario trabajar en la modificación de las prácticas diarias, así como de las construcciones simbólicas y formas de relación.

Hablar de educación para la paz es poner la mirada en múltiples acontecimientos históricos, en una diversidad de contextos y de conflictos de los que emergen concepciones diferentes de la misma. Los discursos pueden variar, desde concebirla como un diálogo no violento, hasta ponerla en la línea de los derechos humanos, siendo cada una el resultado de necesidades específicas. Sin embargo, ante las crisis humanitarias que se atraviesan en la actualidad, la educación para la paz surge como una esperanza y una herramienta para la prevención de la violencia.

Reardon (2012) la define como la transmisión de conocimientos sobre las posibilidades de conseguir y mantener la paz, así como el desarrollo de habilidades para interpretar dicho conocimiento para la resolución de problemas. Por su parte, Bajaj (2019) la concibe desde un campo académico para la enseñanza y el aprendizaje que

permitan dismantelar todas formas de violencia y crear estructuras que permitan construir y sostener la paz.

La educación para la paz puede entenderse también, según Jares (1995, p. 96) como un “proceso educativo, dinámico, continuo y permanente ...que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”. Para Ospina (2010, p. 93), la educación para la paz debe entenderse como una “propuesta ético-política permanente e integral que promueve la autonomía y emancipación de personas, pueblos y colectivos, capaces de participar crítica y democráticamente en los diversos procesos de transformación”.

El trabajo por definir la educación para la paz comienza a partir de la Segunda Guerra Mundial, y si bien existen iniciativas anteriores, a partir de este periodo se establece en forma como una herramienta que permita la prevención, la construcción y el mantenimiento de la paz. En sus orígenes, las propuestas de la educación para la paz apelaban a conocimientos universales y reconocidos a nivel institucional, lo que se explica al considerar que sobre todo se buscaba el establecimiento de una paz entre países.

Según Jares (1995) existen cuatro grandes olas de educación para la paz. La primera es la Escuela Nueva –basada en los planteamientos de Dewey y Montessori– que se fundamenta en pedagogías basadas en la resolución de problemas y en la educación con responsabilidad social. El principal medio de esta propuesta son los contenidos escolares y los libros de texto enfocados principalmente a la enseñanza de la historia y hace énfasis en la importancia de tomar en cuenta una dimensión internacionalista.

la contribución de la Escuela Nueva al concepto de educación para la paz, se encuentra su extensa labor a nivel internacional la cual puede distinguirse en tres importantes escenarios de acción: 1. el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (1922) y la Sociedad de las Naciones (1920-1946), 2. la Liga Internacional de la Educación Nueva (1921), 3. la Oficina Internacional de Educación (1925) y su amplia realización de conferencias internacionales como es el caso de la “Paz por la Escuela” (1927) (Ospina, 2010, p. 96).

La influencia de esta primera corriente se puede vislumbrar aún en la enseñanza de la historia y en la búsqueda por internacionalizar la educación para la paz.

La segunda corriente es la perspectiva de la UNESCO, que propone la reestructuración de los sistemas educativos y la enseñanza de los valores de la carta de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. La misma creación de la UNESCO se da con el objetivo de promover la paz y la seguridad por medio de la educación y la cultura. Es importante mencionar que la búsqueda y enseñanza de los valores se refiere a valores universales, por lo que vela por únicas formas de comprensión de la paz. Las recomendaciones que propone dicha instancia se centran en la enseñanza de los Derechos Humanos basada en la investigación multidisciplinaria que permitan comprender los factores que determinan la violación de estos derechos, así como la determinación de políticas y mecanismos institucionales necesarios para garantizarlos (Jares 1995).

Otros de los aspectos a resaltar durante esta segunda etapa son la realización de encuentros internacionales, la capacitación a educadores que promovió el desarrollo y la consolidación de una educación sobre las Naciones Unidas y sus organismos internacionales para la creación de instrumentos internacionales y de planes y programas internacionales que permitieran establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza para la comprensión internacional en adultos y niños (Ospina, 2010, p. 97).

La tercera etapa parte del rechazo al sistema educativo colonial, establecido por los británicos, en búsqueda de un programa educativo que se oriente a la acción política. Surge en Italia un movimiento de la “no violencia” (*Dolci Capitini Millani*), que plantea la educación de la desobediencia pacífica ante los sistemas opresores. Es educar en la no-violencia, que implica conocer las técnicas del método no violento, así como el uso del consenso y disenso, para convertir a la sociedad en una sociedad común (Jares, 1995). Las ideas propuestas en esta tercera etapa siguen estando presentes en la formación y el desarrollo de la educación para la paz en términos de la búsqueda de la no-violencia y el pensamiento crítico.

Por último, en una cuarta etapa, a inicios de la Guerra Fría, es creado el *International Peace Research Association* en Londres, donde se comienza a criticar el carácter cuantitativo que se tenía sobre el

análisis de conflictos. La propuesta de esta etapa es que los estudios de paz tuvieran un enfoque interdisciplinario, así como pensar que la investigación para la paz conlleva una acción para la paz.

Hoy, la educación para la paz tiene la herencia de las cuatro olas que detalla Jares (1995). En el campo educativo se sigue haciendo el esfuerzo por enseñar la paz, explícita o implícitamente. Muchos educadores, aunque no tengan conocimientos sobre la investigación para la paz, llevan a cabo en sus prácticas algunas de las ideas ya propuestas. La misma enseñanza de la historia implica el reconocimiento de acontecimientos históricos donde las violencias y la paz tienen un papel protagonista y permite generar memorias. Por su parte, la enseñanza en valores en la formación cívica y ética también busca la prevención de la violencia.

Así, uno de los mecanismos fundamentales para la construcción de paz es la educación para la paz, la cual busca cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas a lo largo del tiempo, causando un cambio gradual de las normas sociales y culturales que contribuyen a la violencia. Estos procesos son necesarios puesto que las herramientas institucionales existentes para el mantenimiento, creación y construcción de paz se ven cada vez más sobrecargadas y es necesario trabajar en la modificación de las prácticas diarias, así como de las construcciones simbólicas y formas de relación.

En el campo investigativo que estamos conformando, proponemos que:

el eje central de la educación de la paz es el conflicto y sus formas no violentas de vivir con él, de gestionarlo y de, idealmente, transformarlo de manera que se prevenga y atienda las múltiples violencias, así como se construyan, cada vez más, formas más justas de vivir en paz en las comunidades (Perales y Schmelkes, 2024, p. 519).

Para ello, nuestra postura es que no es suficiente trabajar desde concepciones o planteamientos pretendidamente universales de la paz y la educación para su construcción, sino que se debe responder a procesos natural, histórica y contextualmente situados, por lo que

se considera que nuevas alternativas latinoamericanas para su trabajo cuestionan y dialogan con los planteamientos ya establecidos.

## PENSAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ SITUADA/ TERRITORIALIZADA DESDE LAS PEDAGOGÍAS OTRAS

### **Educación para la paz en México y Latinoamérica desde la paz territorial**

En el mundo de la investigación para la paz varios autores coinciden en la necesidad de que estos estudios necesitan un giro epistemológico para “comprender esta otra perspectiva de conocer el mundo, las sociedades, las culturas, las vivencias, las violencias, los conflictos y, en general, la realidad y la subjetividad en sus dimensiones teóricas y analíticas” (Sandoval, 2016, p. 37). Las guerras, las violencias y los conflictos a los que buscan responder las investigaciones sobre violencia y paz, surgen en contextos espacio-temporales específicos, productos del liberalismo moderno, lo que hace pertinente pensar epistemológicamente para entender las violencias que se viven en territorios específicos y construir las paces desde otros lugares. Dentro de estas perspectivas se valoran las ya establecidas, pero también se examinan sus modos de ser construidas, como lo hacen Jaime-Salas y sus colaboradores:

la paz liberal se caracteriza por asumir que la mejor forma de construir la paz es mediante la (re)construcción de instituciones estatales efectivas; la instauración de una democracia representativa, acompañada de derechos civiles y políticos, y el establecimiento de una economía de libre mercado, insertada en el sistema económico global (Jaime *et al.*, 2020, p. 28).

A partir de este reconocimiento, comienzan a surgir teorías críticas a la concepción liberal de la paz que se sitúan dentro de paradigmas decoloniales que cuestionan las relaciones de poder y la construcción del paradigma de paz hegemónico. Se parte de que la paz no es un concepto neutro, sino que es un concepto político, ético e ideológico (Jaime *et al.*, 2020) que se construye desde las diversas

formas que se tiene de concebir el mundo, las subjetividades, la naturaleza, la propia vida. Es por ello que, desde esta perspectiva, no existen definiciones unívocas de la paz “sino que existe una amplia diversidad de formas de entender la paz y los procesos políticos para construirla” (Jaime *et al.*, 2020, p. 26).

La idea de paz imperfecta de Francisco Muñoz ya presentada resulta una base relevante para el entendimiento de la paz desde estas posturas críticas, en tanto que rompe con la idea de la paz como una estructura o meta final, y la concibe, más bien, como un proceso dialéctico, contingente, permanente y siempre inacabado (Álvarez y Pérez, 2019). Esto permite tomar en cuenta que hay diversas interpretaciones de la realidad y, por ello, de la paz, que dependen de contextos particulares y que plantean la necesidad de construir la paz desde conocimientos, experiencias, saberes, sentires y haceres situados.

Es necesario, entonces, pensar en términos prácticos, y América Latina ha sido el escenario principal de donde surgen estas reflexiones, puesto que es imprescindible partir de las realidades específicas de los territorios y de las subjetividades, desde visiones y epistemologías propias.

Epistemologías que amplíen el entendimiento de las violencias y posibiliten entender las realidades que han experimentado contextos que, como el latinoamericano, están precedidos por una historia colonial que ha marcado tanto su construcción como Estados-nación, como los desarrollos de los conflictos armados y las dictaduras, que llevaron en la segunda mitad del siglo XX y en el corrido de este siglo a procesos de paz y transiciones políticas en la región (Jaime *et al.*, 2020, p. 35).

Para Sandoval (2016), situar las violencias y la paz en América Latina supone plantearse otros conflictos, otras necesidades otros contextos y otras formas de ver, entender y vivir las violencias, las paces, y las diversidades; situaciones muy distintas de las planteadas en el contexto europeo y norteamericano que, si bien pueden ser analizados desde las concepciones liberales de paz –paz positiva, paz negativa, paz neutra–, necesitan de perspectivas más amplias desde

el propio pensamiento y praxis latinoamericanas, a lo que él llama paz integral:

Las propuestas de una paz y unas relaciones sociales y nacionales descolonizadas, sin dominio y explotación social ni natural, plantean una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que tiene que ser completa, de un todo y en todos los aspectos, pues de lo contrario hablaremos y tendremos una paz frágil, vulnerable, negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad, y democracias reales (Sandoval, 2016, p. 49).

El concepto de paz territorial, que emerge en el contexto colombiano, en específico en la firma del acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la insurgencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP es un ejemplo de estas formas de concebir paces situadas. Dicho movimiento se fundamenta en “la existencia concreta de múltiples experiencias de construcción de paz desde la base, en medio de la guerra y en diferentes escalas territoriales” (Bautista, 2017, p. 102). A partir de este acontecimiento de paz imperfecta es que Sandra Bautista se da a la tarea de contribuir hacia la construcción conceptual de una paz territorial.

En este ejercicio, ella identifica dos nociones fundamentales para el entendimiento de la paz territorial desde una perspectiva gubernamental: *peacebuilding* y *statebuilding*. Dichas nociones emergen en un contexto de paz liberal y están vinculadas con una construcción de los Estados en torno a la democracia liberal y la economía de mercado “apelando al discurso de la modernización de la sociedad, lo que configura una visión hegemónica de cómo se tendría que construir la paz y resolver los conflictos en escenarios futuros a partir de un diagnóstico sobre lo que ha ocurrido hasta el momento” (Bautista, 2017, p. 103).

A partir de este reconocimiento, la propuesta para conceptualización de la paz territorial de Bautista (2017) toma en cuenta algunas necesidades, entre las que destacan que tanto el conflicto como

la paz, deben ser pensadas desde una perspectiva territorial con un enfoque complejo. Una característica esencial del territorio –en este sentido– “será el hecho de ser un producto directo de los procesos sociales de la territorialización, los cuales configuran una forma específica de vivir/sentir/pensar el espacio” (Bautista, 2017, p. 107).

Por su parte, en México también se han realizado investigaciones en relación con la violencia, el conflicto y la paz desde estas perspectivas sistémicas. Gasparello (2021) ha comenzado una serie de reflexiones en torno a la situación de violencia generalizada debido a los conflictos entre los cárteles de droga, el Estado y las empresas de extracción de recursos que luchan por el control territorial y económico. Esta autora pone como ejemplo el caso del municipio indígena de Cherán, y su enfrentamiento con una organización criminal responsable de violencia directa (secuestros, extorsiones y tala ilegal), lo que generó respuestas comunitarias en procesos de resistencia a la violencia que se fundan en procesos de paz:

El proceso de paz implicó la valorización de una identidad colectiva y territorialmente arraigada, el fortalecimiento de las prácticas de seguridad y justicia basadas en la autoridad de las asambleas, y un interés incipiente en la construcción de alternativas económicas para la población local (Gasparello, 2021, p. 41).

Retomando la definición Cabezudo de la educación como “la pedagogía que tiene que ocuparse del objetivo del cambio para instaurar una educación que no reproduzca el sistema, sino que vislumbre la transformación social” (Cabezudo, 2013, p. 287), toda forma de buscar, pensar, vivir y sentir las paces conlleva una educación para la paz. Desde los planteamientos de la paz liberal es posible pensar en que existe una educación para la paz hegemónica o formas únicas de educación para la paz. Sin embargo, desde las paces situadas, la educación para la paz incluye las experiencias mismas de los sujetos, en sus formas específicas de resistir, de sentir y de vivir las violencias.

En esta lógica, apostar por una educación para la paz territorializada implica el desarrollo de una educación para la paz en y desde los escenarios desde donde se llevan a cabo dichos procesos. Es por ello que la educación para una paz territorializada parte de la premisa de que es en el aprendizaje cotidiano donde se puede construir



la paz, situada en las formas en las que los sujetos viven, sienten y piensan las violencias, desde sus formas propias de resistir. “La resistencia es el camino y la forma de promover la transformación en contextos violentos donde esas condiciones no permiten el cambio ni las acciones hacia el cambio” (Cabezudo, 2013, p. 291). Esto implica repensar las formas tradicionales en que pensamos el trabajo para la construcción de paz en las universidades y optar por situar las experiencias como centro del trabajo pedagógico. Para entender dichas experiencias y trabajar sobre sus potenciales pacíficos, consideramos sumamente relevante el aporte que se ha desarrollado desde perspectivas feministas, críticas y decoloniales en la región.

### **Situar el trabajo para la paz desde pedagogías transformadoras, decoloniales y feministas**

Catherine Walsh (2013, 2014), en sus diálogos con Freire, reflexiona en torno a pensar la pedagogía como “una práctica y un proceso sociopolítico productivo y como una metodología esencial e indispensable que se fundamenta en la realidad de las personas, las subjetividades, las historias y las luchas” (Walsh, 2013, p. 22), por lo que se concibe como un proceso contingente en una búsqueda de constante transformación. Esta forma de pensar la pedagogía reconoce que la educación trasciende los espacios escolarizados y que el aprendizaje se da en las mismas formas de vivir las luchas políticas y sociales, luchas constantes por la vida y la existencia que apelan a la transformación de la realidad. Así, las luchas sociales figuran como escenarios pedagógicos donde se dan procesos de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción (Walsh, 2013).

De la mano de estas reflexiones es que se hace pertinente mencionar las epistemologías feministas como referente a la construcción de una pedagogía transformadora. Éstas comienzan a plantear la necesidad de recuperar subjetividades que puedan dar multiplicidad a conocimientos locales, donde, el discurso científico ya no sea retórico.<sup>3</sup> Se comienza a apostar por un proyecto de ciencia del sucesor,

<sup>3</sup> Cuando Haraway hace referencia a la crítica de la objetividad, caracteriza a la ciencia como un discurso retórico “es decir, la persuasión que tienen los actores sociales importantes de que el conocimiento manufacturado que uno tiene es un camino hacia una forma deseada de poder objetivo... la ciencia como un texto indiscutible y campo de poder” (Haraway, 1995, pág. 317).

que ofrece visiones del mundo más ricas y adecuadas “con vistas a vivir bien en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y de opresión que configuran todas las posiciones” (Haraway, 1995, p. 321), lo que tiende a ser, además de un proyecto epistemológico, un proyecto ético y político.

Haraway (1995) abre la posibilidad de pensar una doctrina de la objetividad que pueda pensarse desde la ciencia feminista a lo que llama objetividad feminista o conocimientos situados, concibiéndolos como formas variadas de conocimiento que parten de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde sus cuerpos –cuerpos siempre complejos, contradictorios, estructurantes y estructurados–, “contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza” (Haraway, 1995, p. 335). Pensar el mundo desde lo situado, desde la parcialidad, permite una conversación con los diversos cuerpos y significados posibles; la división, como algo que debe tratar desde multiplicidades heterogéneas, y donde el sujeto ya no es uno, incorruptible, sino múltiple y contingente.

Estas nuevas formas no pueden dejar de lado el giro afectivo, por lo que se hace necesario plantear nuevas subjetividades humanas que tomen en cuenta los afectos como componentes necesarios de la vida política de los sujetos en lucha. Desde esta perspectiva, la experiencia feminista plantea un desplazamiento en el centro de la revolución política a la vida personal (Millán, 2011), mirando hacia lo cotidiano y poniendo relevancia en lo privado: en lo doméstico y en las subjetividades, lo que lleva al entendimiento de la revolución de manera diferente, a partir de un aprehender desde experiencias múltiples.

Márgara Millán (2011) hace una propuesta de descolonialidad como un proceso mediante el cual el sentido común de la cultura dominante se ve cuestionado por el efecto de sentido de otras formas culturales –como las comunitarias– que van adquiriendo visibilidad y fuerza como proyectos de acción política y donde la concepción capitalista de la modernidad no es la única posible. Desde esta lógica se abre la posibilidad de pensar en pedagogías que pretenden romper con la racionalidad y que reconozcan las experiencias como conocimientos transformadores. Es pensar en que el reconocimiento de las

subjetividades, de los vivires y sentires permite repensar y elaborar reflexiones “que busquen transformar las realidades de explotación, opresión y dominación” (Korol, 2015, p. 134).

Se trata, entonces, de comprender la pedagogía, y en este caso una pedagogía para la paz, como proceso sociopolítico, productivo que se fundamenta en la realidad de las personas “pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y reexistencia que construyen y hacen posible este ‘modo otro’ que hemos señalado; las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/ en la naturaleza” (Walsh, 2014, pp. 24-25). La educación transformadora desde estas pedagogías otras se retoman como apuesta para transformar las violencias y construir las paces. En ellas los afectos, la ternura, la resistencia, la esperanza y el cuidado de la vida, emergen como elementos claves de la praxis pedagógica.

### **La ternura, el cuidado, la resistencia y la esperanza como constructores de paz**

Claudia Korol (2006) menciona que cuando se habla de emancipaciones no hay que pensarlas como una utopía, sino como una realidad que es esperanza en sí misma. Por lo que la educación emancipadora no pretende ser algo ingenuo, sino más bien un proceso complejo que se moviliza para poder concretarse. “Las pedagogías feministas cuestionan las jerarquías establecidas en la práctica educativa que dan prioridad al conocimiento formal, racional y objetivo, en desmedro de otras formas que se configuran desde el dominio de la experiencia, el cuerpo y las emociones” (Bello, 2020, p. 53).

En las pedagogías de la resistencia, el aprendizaje se ve enraizado en los significados y realidades locales. Además, se conciben los espacios educativos como sitios de posibilidad y transformación (Bajaj, 2015). En este sentido, los lugares educativos para la paz deben ser continuos y no se deben limitar a espacios específicos, lo que pone en relevancia la necesidad de reconocer que es en los saberes cotidianos, como escenarios pedagógicos, donde de forma constante se están llevando a cabo prácticas de lucha y resistencia que posibilitan la construcción de paz.

A su vez, la ternura parte del reconocimiento de los seres humanos en todos sus aspectos, no sólo en términos de racionalidad, sino de afectos y vulnerabilidad. La propuesta de la pedagogía de la ternura surge en un contexto de guerra interna en Perú (Cussiánovich y Schmalenbach, 2016), en búsqueda de una respuesta a la violencia y a la indiferencia que atentaba contra las vidas, es una respuesta a la realidad que en ese momento vivían niños, niñas y maestros durante el conflicto armado en Perú.

La pedagogía de la ternura busca romper con la tendencia hegemónica de la racionalidad moderna, del endurecimiento frente al dolor y el sufrimiento (Cussiánovich y Schmalenbach, 2016) e intenta reconocer elementos internos y romper con la negación del sentimiento. Implica construir a través del reconocimiento de los sentimientos y transformar desde la vulnerabilidad. En palabras de Cussiánovich (2016, p. 67), “se habla de sensimiento. Sensimiento, neologismo que tiene que ver con sensibilidad y pensamiento. Es decir, no hay pensamiento que no venga envuelto en sentimiento, en sensibilidad”.

El cuidado es otro de los elementos que toma una gran relevancia en estas reflexiones, pues es necesario tomar en cuenta cómo a través de su desarrollo se pueden construir escenarios de supervivencia. Arraigadas en las epistemologías feministas y los ecofeminismos, los cuidados parten del reconocimiento de experiencias de conocimientos situados y experiencias carnales (Bello, 2020). La perspectiva del cuidado en la educación cobra sentido en tanto que la concibe, no desde una lógica instrumental, sino como una praxis que involucra experiencias, subjetividades, conflictos y saberes diversos.

El cuidado, como forma de resistir y reexistir a las violencias, involucra un mantenimiento constante de la vida, no sólo humana, y la búsqueda del bienestar; es una lucha constante en favor de la vida y la existencia que construye también pedagogías específicas:

La Pedagogía del Cuidado que queremos construir se orienta al desarrollo integral de la persona como ser humano y por tanto como parte inherente del resto de la Humanidad y de la Naturaleza. Tendría su eje prioritario en torno a la idea nuclear de “poner la vida en el centro” en todos los ámbitos de la educación, entendida en sentido amplio (formal, no-formal e informal), partiendo del men-

cionado reconocimiento de la persona como ser interdependiente y ecodependiente, contando con la comunidad (o comunidades) en que se inserta la persona como actriz igualmente protagónica (Agüedo *et al.*, 2016, p. 75).

Así, la resistencia, la ternura y el cuidado en los escenarios pedagógicos inmersos en las violencias, abren la posibilidad de educar desde una paz territorializada.

## REFLEXIONES FINALES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ TERRITORIALIZADA

Los estudios de paz, como en cualquier otra disciplina, fueron emergiendo a partir de necesidades y contextos específicos. La humanidad se vio en la necesidad de entender las violencias para poder aspirar a encontrar espacios y momentos de paz y es por eso que las teorías de paz responden a necesidades contextuales. Parten de los estudios en torno a la guerra, siguiendo por la identificación de otras violencias que no necesariamente se asocian al conflicto armado, de donde surge la teoría estructuralista de la paz de Galtung (1969, 2003, 2016), hasta llegar a las teorías que van surgiendo alrededor de los debates contemporáneos y en búsqueda de formas de construir la paz como la idea de paz neutra (Jiménez, 2004) y paz imperfecta (Muñoz y Molina, 2009).

Alrededor de este trabajo por teorizar la paz, estaba también el interés por construirla. Así, la educación para la paz se convierte en el medio fundamental para ello, configurándose alrededor varias tradiciones en búsqueda de la enseñanza y del aprendizaje de la paz que han trascendido barreras institucionales e internacionales. Si bien los esfuerzos por desarrollar una educación para la paz han sido relevantes, es importante tomar en cuenta que se cimentaron desde el Norte Global y desde situaciones de conflicto dadas en contextos específicos que, aunque aspiren a la universalizar las formas de enseñar y aprender la paz, podrían ser insuficientes ante las condiciones de violencias que se viven en otras latitudes, como el caso de México.

En este sentido, reiteramos que la educación para la paz no es neutral (Jares, 1995) y debe ser profundamente situada. Para Bajaj (2015), desde una perspectiva crítica, la educación para la paz tra-

baja en “escenarios de conflicto” entre los que destacan los lugares donde hay conflictos armados, conflictos prolongados, postconflictos y formas subyacentes de conflicto social, económico y político que aún no han desencadenado violencia generalizada. En el caso mexicano, podemos considerar que esos escenarios “se entrelazan en diferentes configuraciones en sus diferentes regiones, por lo que la educación para la paz es una necesidad urgente y reconocida por la población” (Perales y Schmelkes, 2024, p. 519).

Para ello, se propone en este artículo nutrir también su conceptualización desde pedagogías otras, pues pueden brindar claves importantes para la construcción de una educación para la paz situada-territorializada. En particular, retomamos las corrientes feministas puesto que son en especial importantes, no sólo por los análisis que realizan sobre las violencias, sino porque parten de las experiencias y desde allí se abren caminos para abordar las violencias y construir la paz. Así, pedagogías feministas de la ternura, de la resistencia, de la esperanza y del cuidado, aportan al entendimiento de la educación para la paz y coinciden en que el aprendizaje se da desde la subjetividad situada en territorios históricos específicos.

“Caminando y preguntando” es el lema que planteaba Walsh (2014) en sus diálogos con Freire y es en este camino que, en los procesos de investigación que detonan esta exploración –los proyectos *La universidad como espacio de construcción de paz* y *Mujeres indígenas en resistencia: una construcción etnográfica de la educación para la paz*– surgen interrogantes y reflexiones en torno a la complejidad de las violencias mexicanas y la necesidad de pensar en procesos de construcción de paz territorializada que permitan responder a estas complejidades y, con ello, apostar por una educación transformadora para la paz en México. Con este artículo buscamos compartir un marco conceptual que recoge no sólo cómo se ha desarrollado la educación para la paz, sino que la cuestiona desde sus implicaciones epistemológicas y propone considerar como punto de partida las experiencias situadas que, si bien en muchos casos reflejan vivencias de profunda violencia, también abren posibilidades para su transformación pacífica a través de la educación, en especial en el nivel superior.

## REFERENCIAS

- Aguado, G., Cabeza, M., y Castillo, J. (2016). Enseñanzas del buen vivir para construir una pedagogía del cuidado. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 10, 3.
- Álvarez, 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. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Bajaj, M. (2019). Conceptualizing critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bautista, S. C. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 100.
- Bello, A. (2020). Una pedagogía visceral: Experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, 39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2335>
- Cabezudo, A. (2013). Repensar la educación para la paz. *Journal of Conflictology*, 4(1).
- Cussíanavich, A., y Schmalenbach, C. (2016). La Pedagogía de la Ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos*, 16, 63-76. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- Furlán, A., Prieto, M., y Ochoa, N. (Coords.) (2023). *Estado del conocimiento: convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: Comie.
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika-Lumo: Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Revista de Investigación para la Paz*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gasparello, G. (2021). Communal Responses to Structural Violence and Dispossession in Cherán, Mexico. *Latin American Perspectives*, 48(1), 42-62. <https://doi.org/10.1177/0094582X20975004>

- Gómez, M. E. (2018). *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- INEGI (2023). *Defunciones por homicidios*. México: INEGI [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/DH/DH2023\\_En-Jn.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/DH/DH2023_En-Jn.pdf)
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Jaime, J. R., Gómez, D., Pérez, K., Londoño, S. L., Castro, F. S., y Jaramillo, J. (2020). ¿Paces insurrectas, paces decoloniales? Disputas, posicionamientos y sentidos a contracorriente. En *Paz decolonial, paces insubordinadas: Conceptos, temporalidades y epistemologías* (pp. 21-75). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Jares, X. R. (1995). *Educación para la Paz*. Colombia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, F. (2018). Cartografía de paces y Cultura de Paz. En *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo* (pp. 13-35). México: Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Literario.
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (34), 21-54. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1563>
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 132-153.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. E. Ceceña (ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 199-221). Buenos Aires: Clacso.
- Lederach, J. P. (2006). Defining Conflict Transformation. *Peacework*, 33(368), 26-27. [http://c2c.oise.utoronto.ca/c2cFiles/220394/31129/Readings/Lederach\\_2006\\_Defining\\_conflict\\_transformation.pdf](http://c2c.oise.utoronto.ca/c2cFiles/220394/31129/Readings/Lederach_2006_Defining_conflict_transformation.pdf)
- Legorreta, J. (Coord.) (2021). *Entre desgarramientos y alternativas emergentes. Aproximaciones críticas al tejido social ante la crisis civilizatoria*. Barcelona: Gedisa.



- Millán, M. (2011, septiembre-diciembre). Feminismos, postcolonialidad, decolonización: ¿del centro a los márgenes? *Andamios. Revista de Investigación Social*, 8(17), 11-36.
- Muñoz, F. A., y Molina, B. (2009). Pax Orbis, Una paz compleja e imperfecta. En *Pax Orbis. Una paz compleja y conflictiva* (pp. pp. 15-53). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125.
- Perales, C. (Coord.) (2023). *La universidad como espacio de construcción de paz. Diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas en el Sistema Universitario Jesuita*. México: Universidad Iberoamericana, Seminario Thizy para el Bien Común.
- Perales, C., y Schmelkes, S. (2024). Educación para una cultura de paz. En T. Luna *et al.* (Coords.), *Agenda Balance. Alternativas hacia la Paz con Reconciliación: Propuestas desde el Sistema Universitario Jesuita* (pp. 519-530). México: SUJ.
- Quintero, A., y Pérez, G. (2023). *Documento fundacional de la Coordinación de Reconciliación para una Cultura de Paz, Cerpaz. Documento de trabajo*. México: Dirección de Integración Comunitaria ITESO.
- Reardon, B. A. (2012). Peace education: A review and projection. *Educación para la Paz. Informes*, (17), 397-425.
- Red Lupa (2023). *Informe Nacional. Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia*. <https://imdh.org/redlupa/wp-content/uploads/2023/05/informe-nacional-16052023.pdf>
- Sandoval, E. A. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores.
- Trujillo, M. F. (2022) *Mujeres indígenas en resistencia: una construcción etnográfica de la educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 17-30.
- Walsh, C. E. (2013). Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 23-68). Quito: Abya Yala.