



Educación para la paz y violencia estructural: el caso colombiano

Alexander Benavides-Franco

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (abenavida@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Recibido: 06/10/2024 / Aceptado: 07/02/2024 / Publicado: 10/04/2025

Para citar este artículo:

Alexander Benavides-Franco. (2025). Educación para la paz y violencia estructural: el caso colombiano. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(23), 50-64.
<https://doi.org/10.63314/JJMQ2242>

Resumen

El artículo se propone examinar si lo que está en juego en la propuesta estatal de Educación para la Paz en Colombia, no sería la reproducción de un determinado orden social que, a través del tiempo habría resultado, justamente, naturalizado, y cuyos compromisos iluministas y la violencia epistemológica y estructural que lo atraviesan, no habrían llegado a ser, tal vez, hasta el momento, suficientemente problematizados. En esa medida, nuestra problematización partirá del análisis de un corpus de fuentes conformado por libros, artículos de revistas científicas y de divulgación, artículos de prensa, informes y documentos de políticas públicas colombianas sobre la Cátedra de la Paz, en la perspectiva de lo que llamaremos aquí una “crítica posmoderna” asociada al trabajo del filósofo de la educación israelí Ilan Gur-Ze’ev. Se concluye que uno de los grandes problemas de la propuesta del Estado colombiano de Educación para la Paz fue la falta de coherencia teórica o elaboración filosófica en lo que se refiere a sus presupuestos, y que dicha propuesta no será sino una expresión más de la normalización de la educación y del mantenimiento de un determinado orden social, y que, al ser concebida bajo la perspectiva de esa razón técnica moderna, correría el riesgo de reproducir esquemas naturalizados de violencia estructural.

Palabras clave: educación para la paz, Colombia, violencia, filosofía, crítica posmoderna

Educação para a paz e violência estrutural: o caso colombiano

Resumo

O artigo tem como objetivo examinar se o que está em jogo na proposta estatal de Educação para a Paz na Colômbia não é a reprodução de uma determinada ordem social que, ao longo do tempo, se naturalizou, e cujos compromissos iluministas e a violência epistemológica e estrutural que a fundamentam talvez não tenham sido suficientemente problematizados até o momento. Nesse sentido, nossa problematização se baseará na análise de um corpus de fontes composto por livros,



artigos em revistas científicas e de divulgação científica, artigos de imprensa, relatórios e documentos de políticas públicas colombianas sobre a Cátedra da Paz, sob a perspectiva do que chamaremos aqui de “crítica pós-moderna” associada ao trabalho do filósofo educacional israelense Ilan Gur-Ze'ev. Conclui-se que um dos principais problemas da proposta de Educação para a Paz do Estado colombiano foi a falta de coerência teórica ou de elaboração filosófica em termos de seus pressupostos, e que essa proposta não será nada mais do que outra expressão da padronização da educação e da manutenção de uma determinada ordem social, e que, sendo concebida a partir da perspectiva dessa razão técnica moderna, correria o risco de reproduzir padrões naturalizados de violência estrutural.

Palavras-chave: educação para a paz, Colômbia, violência, filosofia, crítica pós-moderna

Peace education and structural violence: the Colombian case

Abstract

The article aims to examine whether what is at stake in the state proposal of Education for Peace in Colombia, would not be the reproduction of a certain social order that, through time would have been, precisely, naturalized, and whose enlightenment commitments and the epistemological and structural violence that cross it, would not have come to be, perhaps, sufficiently problematized. To this extent, our problematization will be based on the analysis of a corpus of sources made up of books, articles in scientific and popularization journals, press articles, reports, and Colombian public policy documents on the Peace Education. The analysis is made from the perspective of what we will call here a "postmodern critique" associated with the work of the Israeli educational philosopher Ilan Gur-Ze'ev. It is concluded that one of the major problems of the Colombian State's proposal of Education for Peace was the lack of theoretical coherence or philosophical elaboration in terms of its assumptions, and that such proposal will be nothing but another expression of the standardization of education and the maintenance of a certain social order, and that, being conceived under the perspective of that modern technical reason, it would run the risk of reproducing naturalized schemes of structural violence.

Keywords: education for peace, Colombia, violence, philosophy, postmodern critique

1. Introducción

El proyecto de construir una cultura de paz mediante la educación surge, en el contexto europeo, hacia la última década del pasado siglo. Así, en 1994, la UNESCO inició su *Programa por una Cultura de la Paz*, en respuesta al desafío de la construcción de la paz planteado en la *Agenda para la Paz* publicada por la ONU en 1992. Dicho programa se presentaba como una iniciativa dinámica de construcción de paz, destinada a contrarrestar y a transformar las subjetividades violentas que comenzaban a predominar en las sociedades del mundo. En esa medida, el propósito de la UNESCO en el mediano plazo no fue otro que insistir en la necesidad imperiosa de construir una cultura de paz, y, en virtud de ello, comenzó un proyecto de carácter transdisciplinar denominado “Hacia una cultura de paz”. A través de él, la organización promovió una gran variedad de proyectos que invitaban a sus miembros a incorporar en sus programas de educación, tanto formal como informal y no formal, políticas y principios de acción que favorecieran el fomento de los Derechos Humanos y la

configuración de una ciudadanía de carácter democrático. Así, se comenzó a plantear programas especiales que insistían en la idea de una Educación para la Paz -en adelante EpP- y promovían, para ello, la enseñanza de valores como la tolerancia y la no violencia. Surgía, de esta manera, el reconocimiento de la relevancia de la educación como herramienta por excelencia para la configuración de una cultura de paz.

Sin embargo, de acuerdo con el filósofo de la educación israelí Ilan Gur-Ze'ev, lo que estaría en juego en la tarea de educar para la paz, sería la problematización de un concepto de paz que, según el autor, manifiesta “el olvido de la humanidad de su propio objetivo: el estado de domesticación y tranquilidad que refleja la victoria de la normalización de la educación” (s.f., p. 13). Gur-Ze'ev sostiene que la tradicional distinción entre paz y violencia debe ser problematizada, y que no resulta tan obvio que sea posible educar para la paz o promover una cultura de paz. Por el contrario, el autor argumenta que una gran parte de los discursos de la EpP no sólo estarían al servicio de varias violencias —que la EpP no llega a problematizar y cuestionar—, sino que ella sería, en sí misma, una manifestación de esas violencias. El problema, de acuerdo con Gur-Ze'ev, sería que muchas de las versiones actuales de la EpP operan dentro del marco de la razón técnica moderna. Y esta se manifestaría a través de puntos de vista positivistas, pragmáticos y funcionalistas del conocimiento, que prestan escasa atención al contexto social y cultural, y a la violencia que, paradójicamente, es producida por sus propios criterios y concepciones del conocimiento, así como también por los ideales, valores e identidades que promueven.

Este resultaría ser el caso de Colombia, como se mostrará en este trabajo. Allí, casi hasta mediados de la segunda década del presente siglo, los discursos estatales de la formación ciudadana tomaban en cuenta la importancia de enfrentar los fenómenos particulares y cotidianos de violencia, pero callaban sobre la violencia en cuanto fenómeno estructural, social y político (Ortega et al, 2015). Y, a pesar de atravesar un conflicto armado de más de cincuenta años, los avances en materia de EpP en Colombia fueron, durante mucho tiempo, casi invisibles, y no llegarían a concretarse en políticas públicas educativas sino hasta el 2015 con el establecimiento de la obligatoriedad de la *Cátedra de la Paz*. Sin embargo, ésta no será sino un reflejo más de esa victoria de la normalización de la educación de la que habla Gur-Ze'ev, en la medida en que, al ser concebida bajo la perspectiva de esa razón técnica moderna que el autor cuestiona, correría el riesgo de reproducir esquemas naturalizados de violencia estructural. Así, pues, en una actitud de inspiración foucaultiana, y de la mano de Gur-Ze'ev, buscaremos volver difíciles los gestos demasiado fáciles¹, y preguntarnos si lo que está en juego en la propuesta estatal de EpP en Colombia, no sería la reproducción de un determinado orden social que, a través del tiempo habría resultado, justamente, naturalizado, y cuyos compromisos iluministas y la violencia epistemológica y estructural que lo atraviesan, no habrían llegado a ser, tal vez, hasta el momento, suficientemente problematizados. Nuestra problematización, justamente, partirá del análisis de documentos

¹ A propósito de la crítica, Foucault va a decir que esta consiste en “mostrar que las cosas no son tan evidentes como se cree, hacer que lo que se acepta como que va de suyo deje de ir de suyo. Hacer crítica es volver difíciles los gestos demasiado fáciles” (Foucault, 2015, p. 186).

de políticas públicas colombianas sobre la EpP, en la perspectiva de lo que llamaremos aquí una “crítica posmoderna” asociada al trabajo de Gur-Ze’ev.

2. ¿Es posible enseñar la paz?

¿Cómo se ha entendido tradicionalmente la tarea de educar para la paz? Según James Page (2008), uno de los aspectos más curiosos de la EpP sería el hecho de que no existe una formulación única y absoluta de lo que constituye dicha educación². Y es que, dado que tanto la idea de paz como la idea de educación son abstracciones, no debería sorprender la dificultad de encontrar un amplio consenso sobre lo que realmente es la EpP. No obstante, una interesante analogía de otro teórico importante del campo de la EpP, Ian Harris, parece brindar una pista de cuál sería el enfoque predominante sobre el tema. Según Harris (2011), la EpP buscaría crear en la consciencia humana un fuerte compromiso con los caminos de la paz. De manera que, así como los médicos aprenden en la escuela médica como ministrar a los enfermos, los estudiantes en las clases de EpP aprenderían como resolver los problemas causados por la violencia. Y es que, según el autor, la violencia social y la guerra pueden ser consideradas formas de patología, enfermedades que amenazan la seguridad y protección del organismo humano (Harris, 2011). Por eso la EpP trataría de vacunar a los estudiantes contra los efectos nocivos de la violencia, enseñándoles habilidades para manejar conflictos de formas no violentas, y creando en ellos el deseo de escoger soluciones pacíficas frente a los conflictos. En esa medida, argumenta Harris (2011), si las sociedades invierten dinero y recursos entrenando médicos para sanar enfermedades, ¿por qué no debería también educar a sus ciudadanos en el manejo no violento de situaciones con el fin de proporcionar seguridad?

Resulta interesante notar que, en la visión “médica” de Harris, parece reproducirse el motivo eminentemente iluminista de la emancipación del sujeto a través del conocimiento. Allí, el sujeto se entiende como una consciencia oscurecida y “enferma” que es susceptible de ser iluminada y curada a través del único remedio posible: la educación. Dicho de otra forma, se tiene un estado patológico —la guerra, la violencia— producido por la falta de un cierto tipo de conocimiento —las formas no violentas de solución de conflictos—, y la EpP se constituiría en el tratamiento más adecuado para esa enfermedad, en la medida en que sólo ella es capaz de proporcionar a los estudiantes el remedio que los va a curar de la enfermedad de la violencia: ese remedio no sería otro que el conocimiento y las habilidades para resolver situaciones de conflicto de una forma no violenta. Es interesante ver cómo, en la perspectiva de Harris, ese conocimiento es inoculado en los sujetos como si de una vacuna se tratara, y como si el proceso de inoculación fuese totalmente aséptico e infalible.

² De acuerdo con Gur-Ze’ev (2001), resulta bastante engañoso hablar acerca de la Educación para la Paz como si se tratara de una entidad “monolítica”, por lo que debería hablarse, mejor, de varias teorías y prácticas dentro del campo de la Educación para la Paz.

De acuerdo con Harris (2011), tradicionalmente los educadores no cuestionan las formas de violencia estructural que condenan a las personas a niveles precarios de existencia, y por esa razón los niños a menudo aprenderían en la escuela a apoyar esas estructuras que contribuyen a la violencia. Para Harris (2011) es claro que la labor de los educadores de la paz debería ser cuestionar las estructuras de violencia que dominan en la vida diaria y crear una disposición pacífica en sus estudiantes. Sin embargo, podría preguntarse hasta qué punto la visión del propio Harris sobre la acción de educar para la paz, no estaría ya atrapada en una estructura de violencia. Es decir, si son los educadores los encargados de “inocular” el conocimiento que ha de salvar a los estudiantes de las consecuencias perversas de la violencia, una cierta voluntad de construir la consciencia del otro de una cierta manera puede ser señalada como central a ese proceso. Y ella remite a una cierta forma de relación educativa que Galtung (1974) señala como incompatible con la idea de paz.

Es que, para Galtung, a menudo puede resultar mucho más importante la forma del acto educativo que el contenido de este: “la forma puede abrir algunas posibilidades nuevas que deberían también verse reflejadas en el contenido” (1974, p. 155). En esa medida, es claro que la forma que adquiere la EpP debe ser compatible con la idea de paz. Por lo tanto, el acto educativo mismo debe excluir no solo la violencia directa, sino también la violencia estructural. Al respecto, Galtung (1974) señala que, aunque en la época actual es rara la presencia de violencia directa en la educación —ya que los días del colonialismo y el castigo corporal fueron más o menos superados— la violencia estructural parece estar siempre presente bajo formas bastante usuales:

Una altamente vertical división del trabajo que, en este caso, se expresa como comunicación unidireccional; fragmentación de los receptores de esa comunicación de forma tal que no pueden desarrollar una interacción horizontal ni organizarse para eventualmente cambiar el flujo de la comunicación en la otra dirección; ausencia de verdadera multilateralidad en el esfuerzo educativo (Galtung, 1974, p. 155).

De acuerdo con Galtung (1974), cualquier forma educativa sugerida debería ser evaluada en términos de la estructura que engendra. Para ello resulta fundamental preguntarse si se trata de una forma que permite el *feedback*, o si logra reunir a las personas en un esfuerzo común en lugar de mantenerlas apartadas, o si permite la participación general, o, en resumen, si ella permite el diálogo y no sólo transmite información. Sin embargo, esta importante cuestión que señala Galtung (1974) sobre la importancia de la forma de la acción educativa, parece no resultar suficientemente problematizada en la medida en que, generalmente el énfasis parece recaer en los contenidos de la EpP, y no tanto en la forma que ella debe tomar para ser consistente con esos contenidos.

Así, pues, volviendo a Harris, su comprensión del acto de educar tiene como punto de partida la propia etimología de la palabra educación, que vendría de la palabra latina “educare” —sacar o llevar fuera—. En ese sentido, la EpP sería aquella que saca de las personas sus instintos para vivir de forma pacífica con los otros y pone el énfasis en las estrategias que promueven la paz (Harris, 2011). Dentro de este tipo de tendencias, que Gur-Ze'ev (2001) denomina positivistas, existiría, de acuerdo con este autor, una fuerte convicción de que las habilidades de resolución de conflictos son una cuestión de conocimiento profesional y

buena didáctica. Y existiría, además, la creencia de que dichas habilidades podrían enseñarse, junto con la búsqueda de la justicia, de la manera más concreta y específica. Sin embargo, la EpP en todas sus manifestaciones evitaría cuestionar la vida misma y el rol positivo y constitutivo que, a decir del autor, la propia violencia jugaría dentro de ella (Gur-Ze'ev, 2001). Evita, según Gur-Ze'ev, abordar el *statu quo* como “protección y reproducción de un orden cuya existencia misma implica la destrucción de otras posibilidades para la vida” (2001, s.p.).

Y es que, para Gur-Ze'ev, el principal objetivo de la EpP parece no ser otro que el fortalecimiento del orden existente y la preservación de la invisibilidad de la violencia hegemónica, aun cuando dice dar voz a los silenciados, y desafía la injusticia infligida a los marginados o los oprimidos. Y lo haría a través de una violencia epistémica que es precondition para el uso explícito e inmediato de la violencia, al que luego se le otorga un nombre y se lo llama “conflicto” o “violencia” en general. Esa violencia epistémica se realizaría en la formación de aparatos conceptuales, conocimiento, conciencia, orientaciones ideológicas y consensos. Y sería, de acuerdo con Gur-Ze'ev (2001), el objetivo de la educación normalizadora, al servicio del orden autoevidente y hegemónico de las cosas. Así, dicha violencia epistémica jugaría un papel importante en la producción del sujeto y su auto-evidencia, así como en la producción de los horizontes de un consenso predeterminado entre los sujetos. Y por ello, resulta importante señalar el carácter productivo de los límites teóricos de la EpP, en la medida en que ella produciría

[...] no solo la negativa a problematizar los conceptos de conocimiento, representación, comunicación, consenso, intersubjetividad y a tratar las dimensiones sociales, culturales e históricas del contexto dentro del cual la educación para la paz florece; al mismo tiempo, también vuelve a producir las dicotomías entre víctimas y victimarios, el bien y el mal, la luz y la oscuridad, y, finalmente, da a luz a una utopía positiva que hace posible la búsqueda de la “paz” (Gur-Ze'ev, 2001, s.p.).

Ahora bien, de acuerdo con James Page (2004), pese a que parece razonable decir que la EpP es hoy en día oficialmente aceptada como un importante aspecto de la educación social, existe una laguna que Page califica como “intrigante y persistente” dentro de la literatura crítica sobre el tema: Se trata de la incapacidad para desarrollar y exponer fundamentos filosóficos sistemáticos para la EpP. De hecho, Page (2004) considera que el enfoque filosófico actual de la EpP en la literatura crítica y el de la perspectiva de las organizaciones internacionales pueden ser descritos casi como siendo enfoques “fideísticos”. Es decir que se asume casi como un dogma de fe que es importante creer en la paz y en la EpP. Y, aunque tal enfoque puede ser comprensible, dada la autoevidente importancia de lo que estaría en juego en el tema de la paz, lo cierto es que parece no proporcionar ningún fundamento educativo importante para avanzar en la comprensión de lo que sería la EpP. Al respecto, Gur-Ze'ev (2001) considera que las más actuales iniciativas sobre EpP manifiestan buena voluntad, pero muy poca coherencia teórica o elaboración filosófica en lo que se refiere a sus presupuestos, objetivos, métodos y evaluación de sus efectos y su significado. En la perspectiva de este autor, muchas de las dificultades que los practicantes de la EpP deben enfrentar no llegan a ser desafiadas a causa de esta falta de reflexión y de trabajo conceptual. Lo paradójico aquí, es que, tal como lo señala el autor, la ingenuidad de los practicantes de la

EpP y de su público se torna un elemento potencialmente productivo en procesos educativos normalizadores, en los cuales el trabajo filosófico es entendido como “innecesario, artificial e incluso peligroso” (Gur-Ze'ev, 2001, s. p.).

Por otra parte, la forma en que los ministerios de educación se apropian del discurso de la EpP seguramente varía en diversas proporciones de un país para otro. Ello va a depender, bien sea de las necesidades del contexto social particular, o bien de los intereses políticos del gobierno que detente el poder. Parece plausible pensar, que si, tal como lo plantean Page y Gur-Ze'ev, el trabajo conceptual para la fundamentación teórica de la EpP en el ámbito académico y en el de las instituciones internacionales, resulta insuficiente, también ocurra lo mismo en el caso del establecimiento de proyectos y programas educativos que pretendan formar para la paz, por parte de los ministerios de educación nacionales. Esto, dado que, en muchos casos, puede tratarse de la necesidad de responder de la manera más pragmática y “eficaz” a problemas sociales y políticos de coyuntura, o, simplemente, de estar en sintonía con los discursos y la retórica de las organizaciones internacionales que promueven la educación, sin que lo que se realice, llegue a tener, al final, un impacto importante en la realidad social que se buscaría transformar. Pero, además, en la implementación de un programa de EpP pueden estar en juego los intereses de grupos políticos o de élites económicas que buscan generar imaginarios sociales que estén en sintonía con un determinado proyecto de sociedad. En fin, en lo que se refiere a la adecuación en contextos concretos, de determinadas perspectivas teóricas y proyectos que se plantean el problema de educar para la paz, parece que nos encontramos ante un panorama bastante complejo y atravesado por innumerables tensiones.

Y es que, tal como lo plantea Gur-Ze'ev, “¿quién, hoy en día, se atrevería valientemente a desafiar este ídolo u ofrecer una negación sistemática del propio principio de la paz?” (2001, s.p.). Según el autor, modernistas ilustrados, pero también los que él denomina posmodernos “suaves”, multiculturalistas, feministas, pensadores críticos, conservadores y liberales, todos parecerían participar tan ardientemente en la celebración de esta “nueva moda” —la EpP—que resultaría legítimo preguntarse qué terrible secreto yace oculto bajo la forma de tal devoción (Gur-Ze'ev, 2001). Y en esa medida, según el autor, se hace necesaria una elaboración filosófica seria de lo que se ha llamado EpP, que lleve a cabo reconstrucciones sociohistóricas que confirmen las estrechas relaciones conceptuales existentes entre las nociones de paz y violencia, y representen la “paz” como una “manifestación extrema y altamente efectiva de una violencia que oculta su origen y su telos en la forma de legalidad, seguridad y normalización pacífica” (s.f., p. 28). Son precisamente, la ausencia de análisis de esas relaciones conceptuales, y de esa problematización de la “paz” como manifestación de una violencia profunda y silenciosa, lo que analizo en este trabajo, a propósito de los discursos estatales de la EpP en Colombia.

3. Educar para la paz en Colombia

Tal como afirma Mariela Sánchez Cardona (2010), el valor de la paz pasaría a ser una de las directrices del sistema educativo colombiano, aunque permanecería en un nivel de

abstracción y de lineamientos meramente axiológicos. Así, aunque ya desde 1994, la *Ley General de Educación* en su artículo 5, numeral b), menciona la paz como uno de los fines de la educación, y en el artículo 14, numeral d), obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media a educar para la paz, durante mucho tiempo en las políticas públicas educativas estos mandatos permanecieron inmaterializados, puesto que ni la jurisprudencia ni el *Plan Decenal de Educación*³ habían consagrado acciones concretas. No deja de ser paradójico, sin embargo, el hecho de que mientras comenzaba a gestarse ese nuevo enfoque humanista en la educación, que apuntaba a la construcción de una cultura de la paz en Colombia, los imaginarios sociopolíticos de la sociedad colombiana parecían configurarse a partir de una lógica absolutamente inversa.

En efecto, durante la primera década del nuevo milenio, el país pareció abrazar la propuesta de “seguridad democrática” del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), y ello suponía la aquiescencia de la sociedad colombiana con la idea de la “solución” militar del conflicto armado interno, como única vía de solución a dicho conflicto. Ello implicaba, por supuesto, el robustecimiento de la guerra en los campos de Colombia, y como consecuencia de ello, durante esos años de “seguridad democrática”, la sociedad colombiana atravesó momentos de intensa violencia: tomas guerrilleras de poblaciones rurales, masacres paramilitares de campesinos, crímenes de lesa humanidad perpetrados por el propio ejército nacional, etc. Y frente a todo ello, los discursos educativos, que paradójicamente comenzaban a hablar de paz, parecían mostrarse indiferentes. Las raíces sociales y políticas del conflicto armado, y las relaciones de poder que configuraban esa racionalidad violenta que —como una especie de paradoja macabra que había llegado a tornarse sentido común— anhelaba alcanzar la paz a través de la exacerbación de la guerra, eran aspectos que no resultaban problematizados en la planeación educativa, ni en la confección de los currículos.

Así pues, en lo atinente a la violencia derivada del conflicto interno armado en Colombia parecía presentarse un preocupante silencio. Y es que, según una investigación realizada por la *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, y consignada en el libro *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Ortega et al., 2015), durante el período comprendido entre 1964 y 2011 el marco normativo que establecía y definía las políticas educativas en Colombia muestra una preocupante ausencia de iniciativas en torno a la enseñanza de la historia reciente, y persigue la formación de una ciudadanía abstraída de las dinámicas históricas del conflicto interno armado y de los efectos de ese conflicto en la población colombiana. Los investigadores de la *Universidad Pedagógica Nacional* afirman que, durante el referido período —1964-2011—, el conflicto interno social, político y armado, así como sus causas,

³ La Ley General de Educación en Colombia establece, en su artículo 72, que el MEN debe preparar un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, por lo menos cada diez años. Este debe incluir las acciones encaminadas a dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales para la prestación del servicio de la educación en Colombia.

actores y dinámicas, no son enunciados bajo ninguna denominación. Resultan, así, abstraídos de un abordaje pedagógico por la vía de la política educativa nacional.

Es así como, después de más de dos décadas de haber sido expedida la Carta Política, los avances en materia de EpP en Colombia fueron casi invisibles, no dejaban de ser una mera abstracción, y no llegaban a materializarse en políticas públicas educativas. Es cierto que no puede negarse la existencia de una multiplicidad de experiencias en todas las regiones del país, como lo muestra el documento *Experiencias locales de construcción de paz en Colombia* (Parrado & Henao-Izquierdo, 2020). Sin embargo, durante esa época, la EpP continuaría siendo un proceso aislado, desarticulado y carente de un marco único de acción. Y es que el discurso de la paz comenzó a aparecer en el discurso educativo, estrechamente relacionado con la formación ciudadana, pero sin llegar a concretarse en políticas públicas específicas. No resulta claro en qué medida su surgimiento habría obedecido a la situación de conflicto armado interno del país. Pero podría pensarse que el énfasis cada vez más fuerte que los organismos internacionales ponían en el tema de la paz como instrumento para erradicar la violencia, jugó un importante papel para que el Ministerio de Educación colombiano quisiera ponerse “a tono” con las nuevas tendencias mundiales. Así, aunque ya desde que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*⁴, en el año 2004, venía hablándose del tema de la paz como uno de los objetivos primordiales de la educación, no llegaba a establecerse una política pública en educación que girara en torno a esa cuestión.

Solo hasta el año 2014, cuando el tema de la paz entró con fuerza en la agenda política del gobierno colombiano, por cuenta de los diálogos con la guerrilla de las FARC, la idea de educar para la paz se materializó en una política concreta que, no obstante, ha sido bastante cuestionada y criticada. Se trata de la ley 1732 de 2014 que aprobaba la *Cátedra para la paz*, y el decreto 1038 de 2015 que reglamentaba la implementación de dicha cátedra en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. Debe señalarse, sin embargo, que, curiosamente, la iniciativa de la *Cátedra para la Paz* no provino del campo educativo, sino que fue una propuesta liderada por el presidente de la *Confederación colombiana de consumidores*. Es decir, tal como lo afirma el pedagogo colombiano Julián de Zubiría, se habría tratado de una propuesta que fue construida “sin la mínima participación de rectores, educadores, investigadores, pedagogos e intelectuales” (Zubiría, 2015, s.p.). Y en esa medida, se trataría de “una iniciativa de corto vuelo, poco trabajo y poca reflexión e investigación. Como suele ser frecuente cuando la clase política intenta resolver aquello que no comprende” (Zubiría, 2015, s.p.).

Inclusive, en su momento, se habría planteado la discusión sobre la inconveniencia de aplicar “el anticuado método de crear una cátedra en la que se dictaran unos contenidos en una

⁴ El documento pretende definir unos estándares básicos que permitirían desarrollar en los niños ciertas habilidades “para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano”, bajo el supuesto de que “el hogar y la escuela son lugares privilegiados para desarrollar esta tarea, porque allí el ejercicio de convivir con los demás se pone en práctica todos los días” (MEN, 2004).

clase” (Herrera, 2017, s.p.). No obstante, en medio de la euforia de una nueva posibilidad de acuerdo entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC, el Congreso aprobó la *Cátedra de la Paz* y el gobierno no se dio a la tarea de orientar dicha propuesta de acuerdo con la reforma hecha por el Ministerio de Educación. En consecuencia, se avaló que las competencias ciudadanas y el tema de la paz, fueran simplemente una serie de contenidos que un docente imparte en un salón de clases. Y en esa medida, se trataba, para algunos, de “una paz de recinto cerrado que está lejos del compromiso amplio que debe tener la educación en la construcción de paz en un país desigual como Colombia” (Herrera, 2017, s.p.).

Estas dificultades permiten ver que, por parte de las instancias gubernamentales, no habría existido un trabajo serio de reflexión en torno a la tarea de educar para la paz. Dicha tarea habría sido pensada, según parece, a partir de nociones de educación y de paz que, asumidas con una cierta ligereza, y derivadas de los imaginarios más cotidianos, no habrían llegado a ser problematizadas o desarrolladas con un cierto rigor conceptual. Así, como ha podido verse, se pensaba la paz como un contenido teórico más a ser enseñado en un proceso educativo que, al recaer principalmente en la responsabilidad del docente, se entendía meramente como la transmisión de un saber más en el aula de clase. En esa medida, parece necesario problematizar esa perspectiva de la EpP que se ha caracterizado aquí como positivista. Esto es, la perspectiva de que existen unas ciertas habilidades para la construcción de la paz que se pueden enseñar mediante la transmisión de los conocimientos adecuados y haciendo uso de unas estrategias didácticas pertinentes. Y es que, sin una reflexión profunda, y bien fundamentada teóricamente, en torno a las tensiones y contradicciones que constituyen y rodean a la idea misma de paz y su relación paradójica y dialéctica con la idea de violencia, no sería posible llegar a comprender qué es lo que está en juego y lo que realmente se propone “construir” cuando se habla de la construcción de paz. La llamada EpP se reduce a un ejercicio ingenuo aunque aparentemente bien intencionado, si los educadores no asumen la difícil tarea educativa – y no invitan a sus educandos a hacer lo mismo – de adquirir una consciencia despierta y vigilante de las múltiples violencias – de orden epistémico y cultural – que constituyen sus propias subjetividades, y que, de una u otra manera, configuran sus formas de relacionarse y estar con los otros y en sociedad.

Habría que preguntarse entonces si la antes mencionada incapacidad para desarrollar una adecuada y rigurosa fundamentación filosófica para el campo de la EpP, no se traduciría más bien en una culpable falta de voluntad que resultaría reproductora de procesos educativos normalizadores. No se puede desconocer sin más que una indagación seria sobre la tarea de educar para la paz, implica una reflexión más amplia sobre las formas que la educación en general asume en el ejercicio cotidiano de las aulas de clase, y la estructura que esas formas generan. La paz, con toda la complejidad semántica que implica, pareciera ser un fin al que todo esfuerzo educativo debería tender, y no ser relegada simplemente a una parcela de dicho esfuerzo. De manera que, la llamada EpP no debiera implicar el aquietamiento y la pacificación de un pensamiento que se conforma con el estado de cosas que ofrece la educación actual, sino la exaltación constante de ese pensamiento y el cuestionamiento profundo de las formas en que educamos. Pero ¿cómo se entendía la EpP en los documentos que reglamentaban la *Cátedra de la Paz* en Colombia? El decreto 1038 de 2015 se

limitó a definir la paz como “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución política de Colombia”; y la EpP se definió como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario”. Sin embargo, es en el documento que contiene las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz*, publicado en 2016 por el MEN, que se expone con mayor precisión el enfoque sobre EpP que el gobierno nacional decidió adoptar. Allí se presentan tres enfoques diferentes: uno que se describe como “muy específico”, un segundo que se describe como “muy amplio”, y un tercero que sería un enfoque “intermedio” y que se adoptaría como el enfoque oficial del gobierno nacional. El primero, esto es, el enfoque específico, también llamado de “convivencia pacífica”, estaría mucho más próximo de la idea de paz negativa de Johan Galtung. Tiene que ver con la “el manejo constructivo de conflictos, el perdón, la reparación, la reconciliación y la prevención de la agresión, la discriminación o el acoso escolar” (MEN, 2016, p. 5). El enfoque amplio, tematizado como “una educación de calidad accesible a todos”, propende por una “educación de calidad con amplia cobertura, que incluya a la población más vulnerable” (MEN, 2016, p. 6). Este tipo de educación contribuiría a la paz, tanto en el sentido de paz negativa —ausencia de violencia directa— como en el de paz positiva —justicia social o ausencia de violencia estructural—, definidos por Galtung. Y aunque en dicho documento se reconoce que una educación de calidad en todas las áreas académicas podría, eventualmente, contribuir a la paz⁵ en un sentido amplio, se desiste de esta perspectiva porque “abarcaría prácticamente a toda la educación, y sobrepasaría por mucho el alcance del documento” (MEN, 2016, p. 6), según explican los autores del texto.

Finalmente, es el enfoque denominado de “formación ciudadana”, el adoptado en el documento, y, por lo tanto, el que ha de orientar la implementación de la *Cátedra de la Paz* en las instituciones educativas del país. A partir de dicho enfoque, se considera que la EpP 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 cercanos y en la sociedad en general, (MEN, 2016, p. 7):

La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (Ministerio de Educación Nacional, 2015a) (*Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz*, 2016, p. 8).

Bajo esta comprensión, la tarea de educar para la paz parece entenderse como la enseñanza de una serie de habilidades y aptitudes que, una vez adquiridas y puestas en práctica por los estudiantes, van a garantizarles, de manera infalible, la experiencia de una convivencia

⁵ El documento no se da a la tarea de explicar lo que significa una educación de calidad, y tampoco explica el sentido en el que allí se está entendiendo la paz. Sobre esta última, parece asumirse la perspectiva de Galtung.

pacífica y sin conflictos. Allí, la responsabilidad de la paz parece delegarse tan solo en los sujetos individuales, quienes, mediante una actitud “prosocial”, “activa” y “participativa”, adquirida, por supuesto, gracias a una adecuada educación, deciden voluntariamente generar transformaciones y cambios positivos en la sociedad, siempre por medios pacíficos y democráticos. No parece ser necesaria la problematización y el cuestionamiento de los contextos y de las relaciones de poder que configuran el orden social vigente. La centralidad está en el sujeto y en las competencias que éste puede adquirir para el logro de la paz. Y, como se mencionó antes, dentro de este tipo de tendencias, que Gur-Ze'ev (2001) denomina positivistas, existiría una fuerte convicción de que tales habilidades efectivamente pueden enseñarse, y que son una cuestión de conocimiento profesional y buena didáctica. Asimismo, en este tipo de tendencias de la EpP se evitaría abordar el *statu quo* como “protección y reproducción de un orden cuya existencia misma implica la destrucción de otras posibilidades para la vida” (Gur-Ze'ev, 2001, s.p.). El problema, siguiendo el razonamiento de Gur-Ze'ev, radicaría en que, en este caso, como en muchas de las versiones actuales de la EpP, se estaría operando dentro del marco de la razón técnica moderna. Es decir, una razón que se manifestaría a través de puntos de vista positivistas, pragmáticos y funcionalistas del conocimiento, y que presta escasa atención al contexto social y cultural. Y dicha razón encubriría, como se argumentó, una violencia que, paradójicamente, es producida por sus propios criterios y concepciones del conocimiento, así como también por los ideales, valores e identidades que promueve.

4. Consideraciones finales

A la luz de lo dicho en este trabajo, parece plausible afirmar que uno de los grandes problemas que presenta la EpP en general —y en Colombia en particular— es, precisamente, la falta de problematización de la idea de “educar para la paz”. Parece asumirse con la fuerza de una verdad incontrovertible que la principal obligación de la educación en los tiempos que corren no puede ser otra que la de formar a esos sujetos de paz, buenos ciudadanos, que, hermanados por unos ciertos valores —en muchos casos, de orden iluminista—, y mediante el aprendizaje de unas ciertas habilidades —asociadas, generalmente, a una lógica del mercado—, trabajarían incansablemente por la construcción de una anhelada cultura de paz. Todo esto resulta, a simple vista, bastante “natural” a los ojos de los educadores, en particular, y de la sociedad en general, puesto que ¿bajo qué tipo de argumentos se atrevería alguien a controvertir tan elevados ideales de la humanidad? ¿No iría, pues, contra el sentido común, el negar que una de las formas más eficaces de alcanzar la paz en un contexto violento y conflictivo como el colombiano, sería formar adecuadamente a los ciudadanos para que estén en condiciones de resolver sus conflictos más cotidianos y de respetar la preminencia de los Derechos Humanos? Pareciera, así, que nos encontramos frente a verdades incontrovertibles.

Sin embargo, como se ha mostrado en este trabajo, al no problematizar las tradicionales ideas de paz y violencia, y al limitarse a reproducir visiones positivistas de la EpP, el ejercicio

de educar para la paz en Colombia corre el riesgo de encubrir esas violencias estructurales que históricamente han atravesado a la sociedad colombiana.

En ese sentido, es importante mencionar que, tal como lo afirma Villamil (2013), durante mucho tiempo, en Colombia, se volvió muy común pensar en la paz como la finalización del conflicto armado. Y esta idea parece haber sido usada, perversamente, por un amplio sector de la clase política, “para distraer la atención de lo que realmente mata más personas en este país” (Villamil, 2013, p. 26). El autor se refiere a una violencia “cultural”, que haría las veces de marco legitimador que implicaría la interiorización de actitudes, creencias y comportamientos que regirían acciones que acaban, muchas veces, por convertirse en “desafortunadas reglas implícitas que estimulan a la violencia directa” y conducen a “justificar y normalizar la violencia estructural” (Villamil, 2013, p. 27). Y es que esas violencias que han alcanzado reconocimiento en los relatos oficiales de la historia y en los discursos mediáticos, no lograrían dar cuenta de los lugares de guerra invisibles. En otras palabras, las llamadas “violencias de la guerra” no se agotarían con la expulsión o el exterminio de los enemigos, ni mucho menos con la firma de un acuerdo de paz. Tales violencias antecederían y sucederían la experiencia de los hombres armados en combate, ya que “la guerra no es un acto social aislado, sino antes algo que impregna, como realidad cultural, nuestra cotidianidad, haciendo que para muchos la guerra se confunda con la paz” (Moura, 2007, p. 6). De manera que podríamos decir que, aunque algún día se llegara a una superación de las violencias del conflicto armado, la educación colombiana aún tendría la difícil tarea de identificar y problematizar esas violencias invisibles y normalizadas de la paz.

Para ello parece importante, tal como lo ha afirmado Fernández Herrería (2003), recuperar, de lo que él denomina la “crítica posmoderna”, esa lectura de la modernidad que se vale de la sospecha, la deconstrucción, el trabajo genealógico, y que, en el ámbito de la EpP, llegan a ser *desveladoras* de violencia. Con la ayuda de dicha crítica, “se podría partir de descripciones narrativas de situaciones problemáticas (...), para alcanzar, en una segunda fase, el desvelamiento de su sintaxis violenta, y acabar finalmente con propuestas de acciones transformadoras” (Fernández, 2003, pp. 120-121).

Referencias

- Fernández, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XX1*, 6(1), 107-127. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.o.354>
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos*. Biblioteca Nueva.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1974). On peace education. En C. Wulf (Ed.). *Handbook on Peace Education* (pp. 153-172). International Peace Research Association – Education Committee.
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory*, 51(3), 315-336.
- Gur-Ze'ev, I. (s.f.). Beyond Peace Education: Toward Co-poiesis and Enduring Improvisation. Recuperado de <https://haifa.academia.edu/IlanGurZeev>.
- Han, B-C. (2013). *Topología de la violencia*. Herder editorial.

- Harris, I. (2011). The many faces of peace education. From international relations to interpersonal relations. En: Tozer, Steven; Gallegos, Bernardo (Eds.) *Handbook of Research in the Social Foundations of Education*. Routledge.
- Herrera, N. (29 de mayo de 2017). *Educación para la paz, no para una cátedra*. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/educar-para-la-paz-no-para-una-catedra>
- Koch, A. (2014). Cultura de paz: perspectivas. En: J. Tavares dos Santos y L. Madeira (Org.). *Segurança cidadã*. Especialização Rede Escola de Governo. Tomo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Serie guías No 6. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014*. Bogotá. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Bogotá. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735#0>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz*. https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf.
- Moura, T. (2007). *Rostos invisíveis da violência armada: um estudo de caso sobre o Rio de Janeiro*. 7Letras.
- Navarro-Castro, L., & Nairo-Galace, J. (2010). *Peace Education: a pathway to a culture of peace*. Quezon city, Philippines: Center for peace education, Miriam College.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Trabajos de la memoria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Page, J. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50(1), pp. 3-15.
- Page, J. (2008). *Peace Education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Information Age Publishing, Inc.
- Parrado, E. & Henao-Izquierdo, L. (2020). *Experiencias locales de construcción de paz en Colombia*. Cinep/ Programa por la Paz. https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20200820_Experiencias_paz_Colombia.pdf
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Via Iuris*, 9, pp. 141-160.
- UNESCO (1995). *Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>
- UNESCO (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. A/RES/53/243. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/a/res/53/243>
- Villamil, M. (2013). Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40.
- Zubiría, J. (2015, 11 de junio). ¿Es posible una educación para la paz? *Revista Semana*, <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737-3>

Alexander Benavides-Franco

Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil); magíster en Filosofía de la Universidad de Los Andes (Colombia) y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (Colombia). Docente del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Francisco José de Caldas.