Artículos

Sentidos acerca de la Educación para la Paz de maestros en territorios de conflicto armado colombiano

Revista Educación y Sociedad

Meanings about Education for Peace of teachers in Colombian armed conflict territories

Gómez Barriga, Juan Carlos

Juan Carlos Gómez Barriga
jucagomezb@correo.udistrital.edu.co
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colombia

Revista Educación y Sociedad
Academia de Estudios Educativos y Sociales, Perú
ISSN-e: 2709-9164
Periodicidad: Bianual
vol. 3, núm. 6, 2022
revista@acees.net

Recepción: 28 Septiembre 2022
Aprobación: 30 Noviembre 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/590/5904145002/

DOI: https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.97

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Citar como: Sentidos acerca de la Educación para la Paz de maestros en territorios de conflicto armado colombiano. Revista Educación y Sociedad, 3(6), 11-20. https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.97

Resumen: El presente artículo muestra algunos sentidos sobre la Educación para la Paz a partir de reflexiones hechas en las narrativas de maestros en territorios de conflicto armado colombiano. La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo (Vasilachis, 1992,2006), a partir del diseño de análisis narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin and Connelly, 2000;Riessman, 2000,2005, 2008), haciendo uso de la entrevista narrativa como instrumento para la recolección de datos. Los resultados mostraron la importancia de reconocer las voces de los maestros para la comprensión de la paz y la Educación para la Paz a partir de sus saberes, acciones y experiencias.

Palabras clave: educación para la paz, sentidos, maestros, conflicto armado.

Abstract: This article shows some meanings about Education for Peace based on reflections done from teacher's narratives in territories of Colombian armed conflict. The research was approached from a qualitative approach (Vasilachis, 1992,2006), based on narrative's design analysis (Connelly and Clandinin, 1995;Clandinin and Connelly, 2000;Riessman, 2000, 2005,2008), using narrative interviews as a tool for data collection. The results showed the importance of recognizing teacher's voices for peace comprehension and Education for Peace based on knowledge, actions and experiences.

Keywords: peace education, meanings, teachers, armed conflict.

Introducción

Los estudios sobre la Educación para la Paz (EP) en los contextos europeo y norteamericano, se sitúan, desde la postura de Jares (1995,1999), a inicios del siglo XX con el fin de reflexionar sobre las guerras que azoran al mundo. Grasa (1996) también afirma que la EP nació inicialmente en los años veinte y treinta gracias a los distintos movimientos pedagógicos que, a raíz de los hechos sucedidos en la I Guerra Mundial, vieron la necesidad de generar estrategias para la construcción de acciones pacíficas en la escuela. Por su parte, Hicks (1993) otro teórico de la paz manifiesta que los orígenes de la EP, como práctica pacífica, es

tan vieja como la guerra. No obstante, en un sentido más formal, su origen hace parte, por un lado, de la educación libertaria y la educación para la comprensión internacional, y por otro, de la Investigación para la Paz (IP).

En lo que concierne a la noción de la EP, Hicks (1993) manifiesta: "La educación para la paz, es pues, una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal" (p. 23). Esta consideración sobre la EP devela el interés de Hicks por reflexionar sobre el tema de la violencia estructural porque, según el investigador, vivimos en crisis interconectadas que van desde el aumento de la pobreza a la disminución de libertades civiles, pasando por la violación de los DDHH, el aumento del militarismo y los gobiernos autoritarios, hechos que van cimentando violencias en las sociedades.

El primer organismo que brinda directrices mundiales sobre la EP es la UNESCO. Sus acciones, desde la II Guerra Mundial, han estado orientadas a la cooperación y la comprensión internacional sobre los asuntos de la guerra, la paz y su tratamiento desde el entorno escolar. Desde su inicio, la UNESCO ha tenido dos metas permanentes. Por un lado, situar la educación, la ciencia y la cultura al servicio de los DDHH —y sus ideales afines a la justicia, la libertad y solidaridad —. Y, por otro, desarrollar precisamente la educación, la ciencia y la cultura para contribuir al progreso social y el bienestar de la humanidad en la lucha contra la discriminación y las desigualdades (Saban, 2003).

Así las cosas, la UNESCO plantea la necesidad de reformular los modelos pedagógicos y los estilos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, de tal manera que el ejercicio educativo sea encaminado a definir temas y acciones que posibiliten la construcción y consolidación de una Cultura de Paz (CP). Esta es entendida como un proceso de construcción de valores, comportamientos y formas de relacionamiento con los otros, en los cuales primen las acciones de tolerancia y respeto. Esto significa que la EP es un ejercicio transversal en la escuela y no una materia más del currículo escolar.

Educar para la paz, en esta perspectiva, es educar también para el conflicto, lo que significa en últimas develar las formas de violencia —directa, estructural, cultural y simbólica— que se anidan en las sociedades, de tal manera que lo sujetos establezcan juicios críticos al respecto y así se logre promover lo que Fisas (2011) denomina «Cultura de Paz». Esto es, comportamientos cotidianos que reflejan las formas pacíficas en las relaciones de los seres humanos y que favorecen la construcción de la paz y el bienestar colectivo. Bienestar que no puede estar sujeto sólo a lo local, sino que, por el contrario, debe contemplar al sujeto como un ser planetario.

Para consolidar una verdadera EP, el propio Fisas (2011) manifiesta que es necesario cambiar la forma de pensar porque es, precisamente, allí donde se alojan las formas de comportamiento violento. "La violencia es siempre un ejercicio de poder, sean o no visibles sus efectos, y como tal, puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida, en lo cultural, lo económico, lo político o lo doméstico" (p. 5). Sin embargo, cambiar la mentalidad y las formas de comportamiento arraigadas en la cultura es un ejercicio que demanda no sólo tiempo, sino esfuerzos colectivos en tiempos sostenidos.

De acuerdo con lo expuesto, al hablar de EP, no se pueden desconocer las dinámicas sociales ya que éstas corresponden con la materialización de las

acciones de la escuela en mayor o menor medida. Es decir, la consolidación de valores sociales en un grupo puede rastrearse en sus instituciones educativas y, por el contrario, la práctica de antivalores o la ausencia de todo tipo de comportamiento ético y moral es reflejo de la carencia de prácticas de formación.

Ahora bien, al hablar de la institución educativa como garante de la EP por medio de la transformación de prácticas de formación y comportamientos, es preciso afirmar que la escuela debe revisar el currículo oculto toda vez éste supera en gran medida las dinámicas del currículo explícito. Si en el currículo abierto —o explícito— se generan formas de violencia por la imposición de saberes o el disciplinamiento de los cuerpos, en el oculto, este tipo de acciones o se agudizan, en algunos casos, o por el contrario, surgen nuevas formas de relación entre los actores educativos. Estas últimas acciones pueden estar referidas a formas de respeto, prácticas educativas innovadoras —que se oponen a las directrices establecidas en los planes educativos— las cuales deben aprovecharse para promover distintas formas de relación con los otros en el marco del respeto y la ética.

En el caso colombiano, si bien no existe una política pública sobre la EP como sí la hay sobre la Educación en Derechos Humanos, se evidencian avances en este campo desde dos perspectivas. Por un lado, el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), en el cual se establece la creación de programas para la apropiación del Acuerdo —Pedagogía y didáctica del Acuerdo— y la construcción de una CP así como el fortalecimiento de la educación para la democracia. Y, por otro, la Ley 1732 de 2014 o Cátedra de la Paz que se convirtió en una iniciativa para fomentar ambientes pacíficos en las instituciones escolares. No obstante, algunas de las problemáticas que ha tenido esta Cátedra es su implementación como una asignatura más del currículo escolar y a trabajar la EP y la CP como temas y no como prácticas esenciales en la realidad cotidiana de las escuelas —currículo oculto—.

En relación con lo expuesto, en el presente estudio se pudo evidenciar que las escuelas han abierto espacios para la reflexión y deliberación sobre las formas de violencia del conflicto armado interno que han encontrado un nicho en los territorios rurales para su reproducción, asumiendo la Cátedra de la Paz no como una asignatura sino como un proyecto de los territorios. La finalidad de estos espacios es, justamente, que las prácticas pedagógicas ayuden a transformar los lenguajes y las acciones de violencia o, lo que es lo mismo, las maneras como se ha hecho cuerpo la violencia en la cultura, y crear escenarios para fomentar el respeto y la convivencia con el otro. En esta tarea, las narrativas de los maestros mostraron los sentidos construidos sobre la paz y la EP y, a partir de esto, se logró establecer nuevas formas de comprensión de la guerra y los asuntos de paz desde una óptica territorial.

Metodología

El objetivo del presente estudio fue comprender los sentidos sobre Educación para la Paz (EP) que emergieron de narrativas de maestros en zonas de conflicto armado colombiano (Huila y Caquetá) y su incidencia en la práctica educativa. Para dar cuenta de ello, se extrapolaron nociones desde la literatura trabajadas

por Bajtín (1982) para ser usadas como categorías de investigación: sentido, comunicación dialógica, polifonía, enunciados y cronotopos.

En cuanto a la noción de «sentido» Bajtín (1980, como se citóen Silvestri y Blanck, 1993), alude a los distintos significados que dotan de conocimiento a los sujetos respecto a un hecho de la realidad, se forma a partir de tres elementos esenciales: saberes, prácticas y experiencias. Los saberes sobre las violencias del conflicto armado interno así como la paz, las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones para construir relaciones pacíficas y sus experiencias de vida en el conflicto armado, en conjunto, permitieron comprender los sentidos que tienen los maestros sobre la EP y el lugar que ésta ocupa en contextos de violencia producto del conflicto armado interno en el país. Tales sentidos fueron develados por medio de narrativas adoptando un enfoque de investigación interpretativo como fuente para su comprensión.

Para la sistematización de las entrevistas se usó el análisis dialógico/ performativo propuesto por Riessman (2008). Este tipo de análisis enfatiza en el carácter interpretativo de los datos construidos en el trabajo de campo. De acuerdo con la investigadora Riessman (2005,2008), es importante conocer el contexto, toda vez que éste tiene una gran influencia en los sujetos participantes. Por tal razón, se realizaron visitas a los territorios, a las escuelas y a los contextos de vida de los maestros para conocer de cerca su realidad cotidiana y sus comprensiones sobre los asuntos de paz previstos en sus narrativas.

Tanto para Connelly y Clandinin (1995), como para Riessman (2008), las narrativas se construyen de pequeños relatos de vida con una sucesión temporal en espiral. En estos relatos se ilustran ciertos hechos particulares en la vida de los sujetos —las experiencias de vida de los maestros para hablar de violencia y paz —, que no sólo se constituyen en el lenguaje sino también en actos, que ponen en escena formas corporales de auto-representarse y enunciarse como sujeto.

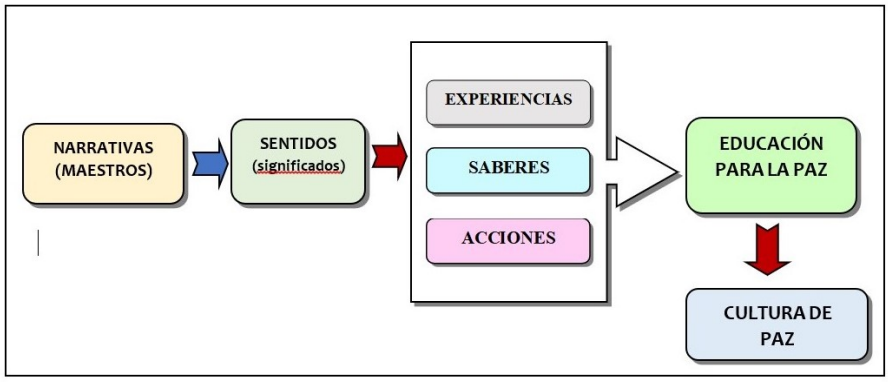

Figura 1
Esquema general de la investigación

Para alcanzar el propósito establecido y responder a la pregunta de investigación, se abordó este estudio desde el enfoque cualitativo (Vasilachis, 1992,2006), a partir del diseño de análisis narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Riessman, 2000,2005). En este análisis se apostó por el acopio de nociones del pensamiento bajtiniano —comunicación dialógica, enunciado, polifonías y cronotopos—, las cuales se constituyeron en unidades interpretativas

y comprensivas para dar cuenta del objeto de investigación (EP), situándolas en el ámbito educativo.

La construcción de datos (Schöngut y Pujol, 2015) se llevó a cabo por medio de la entrevista narrativa (Atkinson, 1998,2002), que, como herramienta de investigación, ayudó a la comprensión de experiencias de vida no solo individuales (maestros) sino colectivas (territorio). Este tipo de entrevista permitió la interacción entre los participantes del proceso investigativo —maestros e investigador— en la cual se pusieron en juego acciones, usos del lenguaje, enunciados, formas de escucha y gestualidades que en esencia mostraron eventos vividos por los protagonistas gracias a una comunicación dialógica. Para Bauer (1996, como se citó en Atkinson, 1998), la entrevista narrativa es la reconstrucción de acontecimientos sociales —individuales o grupales— desde la perspectiva de los informantes a través de una conversación de carácter narrativo, para el caso del estudio, la reconstrucción de hechos de violencia y paz en zonas de conflicto armado, por parte de maestros, y las acciones pedagógicas de paz llevadas a cabo en escuelas rurales.

De acuerdo con lo expuesto, se considerar0n las siguientes rejillas para la recolección y organización de la información:

Tabla 1

Identificación de cada maestro en la entrevista narrativa

IDENTIFICACIÓN DE LOS MAESTROS		
Entrevista narrativa No. _____	Importar imagenImportar imagenImportar imagenGénero: Feminino (F) Masculino (M) Otro (O) Campo disciplinar (área): _____ Institución: _____ Ciudad y Municipio: _____ _____	Edad: Tiempo en la docencia
CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
1		(E), (M)
2		(P) (T)
3		(X)
4		(AH)|

Luego de esta identificación, se codificó el contenido de la entrevista narrativa: a) identificación de número en cada línea, b) uso de distintos colores para señalar: enunciados (E), actos de habla, (AH) metáforas (M), formas temporales (T) espacios (X), prácticas (P), polifonías (PF). Una vez se codificó cada línea de la narrativa transcrita asignando los códigos, se procedió a organizar la información teniendo en cuenta el siguiente cuadro:

Tabla 2
Estrategias de recolección y organización de información

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN				
Nivel	dimensión	Categorías	subcategorías	indicadores
Experiencia humana en asuntos de Paz	Comunicación dialógica	Enunciados	Sujetos discursivos	-Quiénes participan de las experiencias narradas. Interacciones con la alteridad-polifonías - Cómo participan en las experiencias -Imputaciones - Actos éticos-responsabilidades
			Saberes	- Significados de paz. - valoraciones atribuidas a la Paz -guerra - Metáforas usadas sobre Paz y guerra - Experiencias individuales o colectivas en la escuela o comunidad
			Prácticas	-Acciones comunitarias de resistencias a los modos de violencia
			Cronotopos	- Tiempos de la (s) experiencia(s) humana(s) - Espacios de la (s) experiencia(s) humana(s)

Resultados

La presente investigación partió de la problematización acerca de los sentidos que le otorgan los maestros a la Educación para la Paz (EP) en sus prácticas pedagógicas. Estos sentidos emergieron en las narrativas de doce maestros que habitan distintos territorios colombianos afectados por el conflicto armado interno en los departamentos de Caquetá y Huila. Cabe mencionar que los nombres de los profesores participantes fueron cambiados para proteger su identidad y sus relatos fueron usados bajo un consentimiento informado.

Del análisis de doce relatos de los maestros participantes, se seleccionaron y analizaron a profundidad tres entrevistas narrativas las cuales fueron seleccionadas bajo los siguientes criterios: a) experiencias directas del maestro en el conflicto armado; b) experiencias en la escuela en temas de Paz; c) tiempo desempeñado por el maestro en la labor docente (más de 10 años); d) edad (sin límite de edad); e) labor pedagógica de los docentes en escuelas rurales, f) labor del maestro en la comunidad (líderes comunitarios); g) maestros que hayan permanecido desde su infancia en los territorios en los cuales ha transcurrido su experiencia como sujeto y como formador.

Las voces de estos tres maestros, como sujetos y fuente de relatos, sirvieron para comprender tres elementos fundantes en la construcción de sentidos sobre la EP previstos en los propósitos específicos de la presente tesis. Por un lado, se buscó develar los saberes que los maestros han construido sobre la EP en

sus territorios. En segundo lugar, reconocer cómo estos saberes inciden en sus prácticas pedagógicas tanto en las aulas de clase como en contextos comunitarios. Y, en tercer lugar, conocer e interpretar experiencias de vida, de estos maestros en tiempos y espacios —cronotopos— particulares, sobre el conflicto armado que les permitieran crear escenarios de deliberación pública sobre la EP. Hay que decir que, para el mismo Bajtín (1982), la noción de sentido funciona a manera de intersección entre el significado (qué es) y la valoración (cómo es). En el marco de este estudio esto correspondió a lo que para los maestros es la EP —su saber — y el valor atributivo que le confieren como fenómeno social en su quehacer pedagógico —sus acciones—.

A partir de lo expuesto se procederá a presentar apartes de la interpretación global de los relatos de cada uno de los docentes:

Tabla 3
Resultados de las entrevistas narrativas

Entrevista	Saberes	Acciones
Narrativa No. 1: Yo diría que lo primero es reconocer lo que ha pasado y quiénes han sido los actores del conflicto, quiénes han sido las víctimas	– Existencia de violencias directas y estructurales – Impacto social (carencias territorio) y simbólico (comportamientos sujetos) – Pérdidas humanas como patrimonio territorial – Representación social/habitus colectivos Reconocimiento del pasado para comprenderlo y construir discursos/acciones sobre Paz – Conocimientos sobre la Cátedra de Paz – Nociones de Paz positiva/negativa – Paz como principio comunitario/Territorial	– Estrategias didácticas (mesas redondas, debates) /cartografía social/víctimas– Tertulias sobre la Paz (escuela y comunidad) – Escritura para la construcción de Paz (herramienta expresión emocional) Relatos y testimonios (reconocimiento de la alteridad /dimensión ser humana /vulnerabilidad) conocer experiencias colectivas – Acompañamiento a familias (fracturas/apoyo emocional) – Lenguaje: permite construir nuevas realidades – Maestro: Sujeto responsabilidad y compromiso social (conocer el pasado/construir futuros)
Narrativa No. 2: Si la paz no se vuelve una cultura como ha sido la violencia, pues la paz es simplemente un discurso, no una vivencia	– Saberes sobre las leyes se restitución de tierras (de víctimas/desplazamiento) – Construye un saber del conflicto desde lo corporal (corporeidad de los sujetos) – Cuerpo como un lugar de comprensión de la Paz (no sólo la teoría /sentir la Paz) – Cátedra de Paz, pero ajena a la realidad/sacarla del currículo–proyecto) – Nociones de Paz positiva /bienestar restitución	– Trabajo con las madres para reproducir acciones y educar para la paz – La guerra/paz desde lo colectivo (kantiana) – Educar en actitudes/ corporal – Recurre a la memoria de pasado para enseñar el Conflicto armado – trabajo colectivo como forma de construcción de paz (desfiles, teatro, eventos culturales) /fundó un colegio lema de Paz – Lenguaje como un eje de la violencia/construir paz – Arte para la paz como un anhelo/esperanza del buen vivir
Narrativa No. 3: El lenguaje es una herramienta poderosa. Uno usa historias fabulosas para mostrar a los niños lo que pasó, mostrarles que hay caminos para hacer la paz	– Saberes empíricos de las armas /participar en el combate – Construcción social /experiencia violencia – Territorio disputas por siembra de coca – Lenguaje genera violencias/odios y disputas (corporal y discursivo) – Educar la conducta humana lograr la paz – Conocimientos sobre la Catedra de Paz/Cultura de paz – Nociones de Paz decolonial/contrahegemónica – Paz como construcción social	– Estrategias aula (cartografía, líneas de tiempo/memoria colectiva/ El papel de la memoria construcción de paz – Proyectos comunitarios (desplazadas) – La paz positiva /Cultura de Paz (construir, reparar, ayudar) – convivencia social (acuerdos, diálogos) – Lenguaje: permite construir estructuras de violencia y nuevas realidades (cultura de paz) – la paz como una vivencia

Conclusiones

De acuerdo con esta interpretación de resultados, se presentarán a continuación algunas de las conclusiones y los hallazgos correspondientes a ciertos sentidos sobre la Educación para la Paz que emergieron del encuentro dialógico con los profesores en los territorios, a través del uso de entrevistas narrativas y del posterior análisis de estos relatos.

Primer sentido: La Paz y la EP como una relación comunitaria

Uno de los primeros sentidos hallados en los relatos de los es la comprensión de la paz, y su orientación educativa, como una relación comunitaria. Este aspecto es interesante ya que pensar la paz como una relación con los otros en la cotidianidad se opone, de alguna manera, a los imaginarios sobre la paz como categoría analítica (González, 2014;Galtung, 2003; López, 2004), porque desde esta perspectiva la paz se vuelve un objeto de estudio y se priorizan las referencias teóricas —causas, consecuencias, características de la paz—. Desde la postura de los maestros, la paz no es un asunto sólo del saber sino una relación comunicativa y dialógica que se establece con los otros. Dicho de otra manera, la paz se construye en las relaciones cotidianas que se establecen en las comunidades y que nacen con acciones como el saludo, estrechar la mano, brindar ayuda, orientar sobre un asunto, etc., como lo afirmó uno de los maestros "*uno puede encontrar muchos autores que definen la paz, pero es una paz teórica. La verdadera paz es la paz vivencial*".

Segundo sentido: El cuerpo como territorio de Paz

Las distintas teorías sobre la paz la localizan fuera del cuerpo, es decir, la paz tiene que ver con los valores, las relaciones sociales, nociones teóricas, etc. No obstante, un sentido sobre la paz, que emergió de los relatos de los maestros, es la comprensión de la noción de paz a partir del cuerpo.

Los seres humanos no sólo se expresan con palabras, con el uso del lenguaje sino también a través de la comunicación no verbal: gestos, posturas, movimientos, distancias sociales, etc., que complementan la comunicación dialógica. Es así, como al entrevistar a los maestros, sus relatos estuvieron acompañados en todo momento por expresiones de tristeza, de alegría, miradas de esperanza, movimientos que denotaban nerviosismo, posturas corporales que mostraban seguridad o tranquilidad. Asimismo, ellos relataron cómo en las aulas de clase o en las comunidades cuando se habla del conflicto armado las personas lloran, se conmueven, guardan silencio, expresan gestos de dolor, de angustia, de ira. Por el contrario, cuando se habla de paz, los rostros expresan alegría, esperanza, etc. En otras palabras, se puede asegurar que los maestros entrevistados no sólo relataron experiencias con sus voces sino también con sus cuerpos, lo que se denominó en esta investigación «corponarrativas».

Esta noción alude al relato de los sujetos —maestros— que comprende la narración cotidiana acompañada de dos aspectos fundamentales: las corporalidades —acciones del cuerpo, roles corporales: como profesores, padres, madres, hermanos —, y sus corporeidades —emociones, saberes, acciones,

sentimientos —. Como lo contó una de las maestras: "*Un caso fue del asesinato de 10 -o no recuerdo cuántos concejales en Puerto Rico-. Cuando le decimos eso, la profesora se nos desvanece y dice: "sí, yo fui testigo, yo estuve ahí" y empieza a contarnos y a llorar*". Esto demuestra que las narrativas son escenarios de los lenguajes verbales y no verbales de los sujetos. Es importante mencionar que tanto las corporalidades como las corporeidades hacen parte de lo que Castañeda (2011) llamó «prácticas corporales», que les dan identidad social y cultural a los sujetos como habitantes de los territorios.

Tercer sentido: La Educación para la Paz es un ejercicio del lenguaje

Las distintas reflexiones expuestas a lo largo de la presente tesis mostraron diversos enunciados sobre la Paz y la Educación para la Paz inscritos en posturas de carácter académico-investigativo (Galtung, 1964,1969;Martínez, 2004;Magendzo, 2000, Jares, 1995) y también de carácter Ideológico (Sandoval, 2016;Ruíz, 1998). Lo que se pudo establecer es que para los maestros estas teorías no resultan desconocidas ya que hay un saber académico sobre estas posturas epistemológicas, sobre sus posiciones ideológicas y sus acercamientos teóricos. No obstante, son discursos que se imponen en las escuelas por vías de las políticas públicas educativas desconociendo la realidad territorial.

Lo que se constató en este estudio, justamente, es el lenguaje como lugar simbólico al que apelan los maestros para mostrar que es en él donde se generan los conflictos y que es importante educar para transformar la cultura de violencia en una Cultura de Paz. Uno de los maestros entrevistados afirmó: *Si seguimos con un lenguaje que exprese la violencia, pues simplemente seguimos construyendo estructuras violentas*. Esto se comprende por cuanto los actores de la violencia justifican sus acciones a través de los discursos —las guerras justas e injustas de Walzer (2001)— y cada cual usa argumentos éticos y morales para mostrar su posición dentro del conflicto armado, esto es, a favor o en contra.

Referencias

Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview Qualitative Research Method Series.* Sage Publications.

Atkinson, R. (2002). The life Story Interview. En Gubrium J. y Holstein, J. (Eds). *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 187-245). Sage Publications.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Castañeda, G. (2011). El devenir de las prácticas corporales. *Revista Educación física y deporte,* 30(2), 651-657. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.11322

Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. y. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Leartes.

Clandinin, D. J., y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* Jossey-Bass.

Fisas, V. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Escola de Cultura de Pau - UAB.

Galtung, J. (1964). An Editorial. *Journal of Peace Research, 1*(1), 1-4. https://doi.org/10.1177/002234336400100101

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

González, M. A. (2014). *Antecedentes de la Investigación para la Paz y acercamiento epistemológico* [Tesis de Maestría]. Universidad Carlos III de Madrid.

Grasa, R. (1996). Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía, (*287), 52-56. https://docplayer.es/18879703-Evolucion-de-la-educacion-para-la-paz-la-centralidad-del-conflicto-para-la-agenda-del-siglo-xxi.html

Hicks, D. (ed.) (1993), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.* Morata.

Jares, X. R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos* Bakeaz, ., 1-12. http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Lostratoste% C3

Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y si práctica.* Editorial Popular.

Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (1 de septiembre de 2014). Diario Oficial 43261.

López, M. (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos.* Universidad de Granada.

Magendzo, A. (2000). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo, Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina.* IIDH y Fundación Ford.

Martínez, G. V. (2004). El estado de la Cuestión. Investigar la Paz. *Diálogo filosófico, 20*(60), 412-442. https://www.dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/453

República de Colombia. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. https://peacemaker.un.org/node/2924

Riessman, C. K. (2000). Analysis of personal narratives. http://alumni.media.mit.edu/~brooks/storybiz/riessman.pdf

Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. In Riessman, C. *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). University of Huddersfield. http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/2/Chapter_1_-_Catherine_Kohler_Riessman.pdf

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciencies.* SAGE Publications. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi= fnd&pg=PR7&dq=-

Ruíz, M. (1988). *La justicia de la guerra y de la paz*. Centro de Estudios Constitucionales.

Saban, C. (septiembre 2003). La labor de la UNESCO en la educación para la Paz a [Conferencia]. En Muñoz, F., Molina, B. y Jiménez, F. (Eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Universidad de Granada.

Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research, 16*(2). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207

Sandoval, F. E. (2016). *Educación para la Paz Integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores.

Silvestri, A., y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos. I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa.* Gedisa.

Walzer, M. (2001). *Guerras justas e injustas. Un razonamiento moral con ejemplos históricos*. Paidós.