

# Educación para la ciudadanía y para la paz

Reflexiones desde la sociología de la educación

DANIA LIZ MEJÍA-RODRÍGUEZ\*

El objetivo de este artículo es analizar características e implicaciones de la educación para la ciudadanía y para la paz desde la perspectiva de la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica. Esto, con el propósito de aportar a la comprensión de postulados que sustentan dichos procesos educativos, así como delimitar aspectos metodológicos que contribuyan en la configuración de acciones educativas pertinentes en torno a la paz y al ejercicio de la ciudadanía. El análisis realizado permite resaltar cómo la educación para la ciudadanía y para la paz pueden constituirse como oportunidades para contribuir a la reflexión crítica, la participación ciudadana y la acción democrática en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, resulta relevante generar acciones deliberadas y procesos contextualizados en torno al pensamiento crítico, la autonomía, la solidaridad y el aprendizaje continuo para contribuir, desde los conocimientos, habilidades, actitudes y entramados simbólicos a la transformación social.

*The objective of this article is to analyze the characteristics and implications of education for citizenship and peace from the perspective of resistance theory and critical pedagogy. This, with the purpose of contributing to the understanding of postulates that support these educational processes, as well as defining methodological aspects that contribute to the shaping of relevant educational actions around peace and the exercise of citizenship. The analysis carried out highlights how education for citizenship and peace can be constituted as opportunities to contribute to critical reflection, citizen participation, and democratic action in teaching-learning processes. For this, it is important to generate deliberate actions and contextualized processes around critical thinking, autonomy, solidarity, and continuous learning to contribute from knowledge, skills, attitudes, and symbolic networks to social transformation.*

## Palabras clave

Educación para la ciudadanía  
Educación para la paz  
Pedagogía crítica  
Cambio social  
Sociología de la educación

## Keywords

Education for citizenship  
Education for peace  
Critical pedagogy  
Social change  
Sociology of education

Recepción: 3 de noviembre de 2022 | Aceptación: 7 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>

\* Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). Doctora en Educación. Líneas de investigación: prácticas pedagógicas y calidad educativa; competencias socioemocionales; educación, ciudadanía y convivencia. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con F. Rodríguez-Pacheco y J. Sánchez-Buitrago), "Cambio climático y ecosistemas estratégicos: percepciones de estudiantes universitarios", *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 6, pp. 165-174. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600165>; (2021, en coautoría con E. Mejía-Leguía), "Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales", *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 3, pp. 702-715. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>. CE: [dania.mejia@unisimon.edu.co](mailto:dania.mejia@unisimon.edu.co)

## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está permeada por procesos dinámicos; en ella se generan cambios constantes e interacciones en las que confluyen diferentes culturas, perspectivas y formas de atender las situaciones y los nuevos retos que se presentan a los individuos y las colectividades. Esta tendencia visibiliza la relevancia de generar condiciones para consolidar conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que permitan a los individuos responder de manera efectiva a los requerimientos que se presentan en los contextos donde se encuentran inmersos (Aguilar y Velázquez, 2018; Goren y Yemini, 2017); en esa línea, se alude a la educación como uno de los referentes en la formación de los individuos y se le asume como una oportunidad y un escenario para la construcción de procesos que aportan al abordaje crítico, contextualizado y efectivo de los retos, demandas y necesidades que tienen lugar en los contextos donde interactúan.

Desde la sociología, existen distintas perspectivas teóricas que se aproximan a la comprensión y explicación del propósito de la educación; entre éstas se encuentran las teorías denominadas de la resistencia, y en línea con ello, la pedagogía crítica, en las cuales se resalta el rol transformador y emancipador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Coherente con lo anterior, se concibe a la educación como un agente que no es ajeno a lo social y que, por el contrario, propicia la construcción de referentes simbólicos y para la acción que repercuten en el cambio social (Santamaría-Rodríguez *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2018; Hirsch y Río, 2015).

En este sentido, el quehacer educativo se asume como una herramienta para el reconocimiento del aprendiz en su rol como ciudadano y como cogestor de acciones que impactan en la dinámica social. Esto es resultado de múltiples procesos de interacción y de construcción de significados que configuran marcos normativos y culturales para la acción,

así como de la generación de estrategias que permiten el planteamiento y cumplimiento de acciones que instan a la reflexión constante, al abordaje riguroso de las características del contexto y al análisis de las acciones y objetivos propios desde una perspectiva de ciudadanía.

Lo anterior implica la configuración de procesos educativos que involucran la participación y la articulación de distintos actores, no sólo estudiantes y profesores, sino también padres de familia, directivos, Estado, organizaciones sociales y comunidad. Todos ellos, desde sus alcances, pueden aportar a la consolidación de objetivos comunes que contribuyan a generar prácticas de enseñanza-aprendizaje útiles para el fortalecimiento personal, para la construcción colectiva y para la transformación social. Desde esta perspectiva de pedagogía crítica, se alude a educar como un conjunto de procesos que van más allá de cumplir con contenidos programáticos o estructurar lineamientos curriculares para replicar patrones sociales. Se habla, por tanto, de una educación orientada a la formación de individuos críticos, democráticos y comprometidos con un cambio que involucra tanto intereses personales como colectivos, a partir de la rigurosidad, la sistematicidad y la contextualización de prácticas pertinentes (Santos, 2020; Wood *et al.*, 2018).

Con base en lo anterior, la educación para la paz se constituye como una aproximación a la promoción del quehacer educativo como factor transformador del ejercicio autónomo de la ciudadanía (Quiceno *et al.*, 2020; Esquivel y García, 2018). De allí que resulte pertinente analizar esta práctica educativa a la luz de referentes teóricos que contribuyan a su comprensión y a la identificación de posibles aportes que podrían generarse para la transformación social.

En atención a este interés, el presente documento realiza un análisis teórico sobre la educación para la paz como escenario para la educación crítica y transformadora que

permita el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, en un primer apartado se realiza una aproximación al propósito de la educación desde referentes teóricos de la sociología de la educación. A partir de ello, en un segundo apartado se aborda la educación para la ciudadanía, con el fin de mostrar el potencial transformador del quehacer educativo en relación a la educación para la paz; para ello se realiza una aproximación a la puesta en práctica de este potencial mediante la presentación de diversos escenarios en los que se propicia la reflexión de los aprendices, en el marco de la sociología de la educación. Todo ello con miras a identificar los aportes y aspectos significativos relacionados con la transformación social desde el agenciamiento de los aprendices en el marco del proceso educativo.

### EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN: UNA BREVE APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA

La educación, desde su complejidad inherente y la multiplicidad de procesos que implica, ha sido objeto de análisis sociológico con distintos fines. Una de las líneas de análisis apunta a la delimitación y comprensión de su propósito. Al respecto, si bien existen sólidas perspectivas teóricas que aluden a lo educativo en términos de la reproducción de los saberes hegemónicos en una sociedad, poco a poco se han ido replanteando estos postulados en función de una tendencia más orientada a posturas fundamentadas desde la pedagogía crítica. Esta postura asume a la educación como una herramienta para la transformación social mediante el ejercicio activo y autónomo de la ciudadanía.

Coherente con estas propuestas teóricas, se habla de la educación como un fenómeno multifactorial donde confluyen aspectos individuales, sociales, culturales, políticos y económicos que, a su vez, dan lugar a la configuración de los sistemas educativos y a la delimitación de referentes relacionados con qué, cómo, cuándo, dónde y a quién enseñar.

En este sentido, educar se circunscribe, pero no se encuentra determinado por la sociedad, pues, si bien los referentes del contexto donde se lleva a cabo inciden en su estructuración, el quehacer educativo se retroalimenta constantemente de la dinámica de los actores involucrados (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; González, 2017).

Así, desde una perspectiva sociológica se habla de la educación como una herramienta, pero también como un escenario para la construcción de ciudadanía, fundamentado desde y para las dinámicas sociales en las que se hallan inmersos los actores que hacen parte de los procesos educativos. De esta manera, educar implica la generación de condiciones para la superación de la desigualdad, la resistencia ante la dominación, pero también el cumplimiento de objetivos —personales y colectivos— y el desarrollo de capacidades orientadas a responder frente a las características, dinámicas, retos y necesidades del contexto. Todo ello en el marco de la concepción del sujeto aprendiz como cogestor en el proceso formativo y como integrante activo de una sociedad en la que volcará lo aprendido para interactuar eficazmente en/con ella (Quiceno *et al.*, 2020; Santamaría-Rodríguez *et al.*, 2019; Wood *et al.*, 2018). Bajo esta perspectiva, el propósito de la educación se asume en función de la transformación del individuo para promover el cambio social y el aprendizaje que posibilite el desarrollo de condiciones para mejorar constantemente en el contexto donde cada uno se desenvuelve.

En palabras de Camdepadrós y Pulido (2009: 56):

Una de las tareas principales de la sociología de la educación es precisamente analizar qué teorías generan un mayor éxito en las prácticas educativas y las que, al contrario, conducen al fracaso... La tarea específica de la sociología es facilitar este análisis a la sociedad para que obtenga un mayor conocimiento científico, tanto de su entorno, como de las acciones que

promueven la reproducción o la superación de la desigualdad.

En este sentido, la acción educativa no se limita a la relación entre docentes y estudiantes en función de un conjunto de contenidos; implica la interacción de estos actores con los demás miembros de la comunidad educativa y con el contexto en el que se encuentran inmersos. Es precisamente desde esta interacción multidimensional, que todos los actores involucrados aportan desde sus aprendizajes, intereses, saberes y necesidades a la construcción de condiciones para el ejercicio de una ciudadanía crítica que posibilite la transformación social. Esto implica la acción coordinada, dialogada y deliberada de sujetos e instituciones, pues se alude a acciones conjuntas que van más allá de la suma de voluntades individuales.

Educación es, por tanto, un constructo que trasciende la mera transmisión de información; si bien ésta resulta importante, no es suficiente para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes al ejercicio de los aprendices como ciudadanos, integrantes de la sociedad en la que se hallan inmersos y potenciales agentes de cambio, capaces de contribuir a la construcción de dinámicas sociopolíticas, culturales y ambientales orientadas al mejoramiento de la sociedad (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; Santos, 2020; Muñoz, 2017). De acuerdo con lo anterior, educar constituye un referente de estudio para la consolidación de prácticas que repercuten en la configuración y, por ende, en la transformación social. Así, se trasciende de una concepción que considera a la escuela como reflejo de la sociedad, para asumirla como un referente de producción cultural y como un escenario clave para el análisis crítico de los marcos normativos y culturales de referencia, de las características y de los retos sociales; todo ello implica promover procesos formativos que permitan el desarrollo de herramientas (cognitivas, conductuales y actitudinales) para el abordaje efectivo de las

interacciones, retos y dinámicas de la sociedad donde los distintos integrantes de la comunidad educativa se encuentran inmersos.

Bajo esta perspectiva, es importante resaltar la necesidad de asumir a la escuela como un escenario que se circunscribe en la sociedad; que no es ajena a ésta, pero que tampoco es reproductora de los paradigmas hegemónicos inscritos en ella. De allí que deban tenerse en cuenta las dinámicas sociales y las pautas de organización social, así como los significados, esquemas y patrones sociales existentes. Tal como lo plantea Ávila (2004: 171):

La escuela como marco sociocultural se refiere tanto a las actitudes y relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa entre sí, como a los significados que los distintos miembros de dicha comunidad construyen sobre su realidad y sobre las circunstancias sociales que la determinan.

En este sentido, la escuela no debe constituirse como una institución acrítica, que asume a sus miembros como receptores de procesos —y al quehacer educativo como el mecanismo para la réplica de patrones sociales— sin tener en cuenta los posibles perjuicios que esto pueda traer consigo. En otras palabras, resulta fundamental reconocer que, en las prácticas pedagógicas, las construcciones curriculares y la predilección por determinadas estrategias didácticas, se ilustran configuraciones sociales que no son ajenas a las escuelas, sin que ello implique que éstas sean escenarios para promover la desigualdad o reafirmar posturas pasivas de los sujetos que se encuentran inmersos en el funcionamiento social. Se toma esta organización como punto de partida, pero se reconoce la posibilidad de generar interpretaciones que repercuten en la transformación y mejoramiento constante del quehacer educativo, y más aún, en su propósito.

Para que esto se dé, es imprescindible la articulación intencional de la escuela con la familia y con el sistema social a partir de la

cual se establezcan herramientas de enseñanza y de aprendizaje coherentes con las distintas dinámicas tanto socioculturales como culturales, políticas, económicas y pedagógicas que permean lo educativo —y que, a su vez, pueden ser influenciados por este factor. Coherente con ello, se insta a la interdependencia de actores e instituciones para comprender y aprovechar, de la mejor manera posible, las condiciones sociales en las que se enmarca la educación (Sincer *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2018). Aquí se reitera la necesidad de asumir a estos actores desde su rol de ciudadanos, así como de reconocer que el individuo es un sujeto de derecho e integrante activo de la sociedad; y, coherente con ello, corresponsable en la construcción de prácticas para su desarrollo (Wood *et al.*, 2018; UNESCO, 2016; Stromquist y Monkman, 2014).

Al respecto, uno de los puntos de partida en el que coinciden autores como Dewey (1998), Freire (2001) y Fisas (2011), entre otros, en torno a la educación como escenario para la transformación social, apunta a la formación para la democracia y la convivencia. De esta manera, se habla de la educación como un constructo de carácter fundamentalmente colectivo, en el que se estructuran entramados simbólicos y pautas para la acción en función del respeto tanto a los derechos como a las libertades y deberes de los actores; así mismo, se asume que éstos están inmersos en un contexto sociohistórico, político, económico, cultural y ambiental. En esta conceptualización se hace referencia al respeto por los derechos humanos, la justicia, la cooperación, la autonomía y la comprensión de la realidad histórica como referentes de las acciones que se propongan la construcción y el aprovechamiento de los aprendizajes que forman parte del quehacer educativo.

Lo anterior implica, según Esquivel y García (2018: 257), que:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades

creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser y a convivir.

Para que esto se lleve a cabo, se reitera la necesidad de abordar la educación en términos de un constructo dinámico, que responda a las exigencias de la sociedad actual desde una perspectiva propositiva y participativa, donde los distintos actores den cuenta de sus recursos, potencialidades, necesidades y oportunidades de mejora. Todo ello con miras al mejoramiento individual, familiar, comunitario y social, tanto desde su configuración como desde su funcionamiento.

### **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA EXPRESIÓN DE LAS TEORÍAS SOCIOLÓGICAS DE LA RESISTENCIA Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA**

La educación, asumida como herramienta y escenario para la transformación, toma como referente la formación intelectual de los individuos, asumida como un insumo fundamental que, acompañado de actitudes y habilidades para el ejercicio ciudadano, contribuye a la inserción de los aprendices en la sociedad. Esto implica que el quehacer educativo debe aportar a la construcción del rol de los aprendices como ciudadanos, así como propiciar la construcción de condiciones, tanto personales como contextuales, para atender a las dinámicas y retos de la sociedad en la que tiene lugar. Bajo esta lógica, indistintamente del área de conocimiento, educar se trata de la formación de ciudadanos en principios y valores propicios para la convivencia en la sociedad donde se encuentran inmersos.

En este sentido, la educación cobra una connotación política en la medida en que aborda a los actores que forman parte de la comunidad educativa como sujetos activos, tanto en la construcción como en la legitimación y puesta en práctica de valores, derechos y deberes tendientes al ejercicio autónomo de la ciudadanía (Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2020; De Paz, 2007). Es de anotar que lo anterior va más allá de un curso, de unos contenidos temáticos y de un conjunto de conceptos; en lugar de ello, se refiere a la articulación intencionada de acciones y procesos integradores que posibiliten la orientación del quehacer educativo, desde sus distintas estrategias y espacios, para la reflexión, la actuación y la retroalimentación de los actores participantes en torno a su rol como ciudadanos corresponsables de la sociedad; y también, a cómo aprovechar los aprendizajes para el desarrollo personal y el aporte social, y cómo consolidar espacios para la convivencia desde la retroalimentación y la construcción conjunta (Chiba *et al.*, 2021; Gorem y Yemini, 2017).

De allí que, referentes como la participación, el reconocimiento de la realidad en la que se encuentran inmersos y el intercambio como práctica inherente al ejercicio ciudadano deben constituirse como pilares transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito educativo. Lo anterior con base en que: “el bien de la ciudad, objetivo ético del ciudadano, deber cívico concreto, sólo podrá alcanzarse a través del conocimiento, es decir, a través de la educación” (Souto, 2010: 15). Igualmente es de anotar que la educación, como ejercicio para la formación de la ciudadanía, requiere la construcción de significados que posibiliten la legitimación de referentes culturales en torno a los cuales se estructuran los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios en el proceso de inmersión social de los aprendices en función de su apropiación (Sanz *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2015).

El escenario educativo se constituye, por tanto, como un espacio de interacción donde la

socialización tiene lugar y desde el cual se va delimitando hacia dónde se orientará el individuo en su sociedad, así como la forma en que manifiesta y aprovecha sus capacidades para definir los roles que asumirá para ubicarse en ella. Esto implica la interacción interinstitucional, así como la de los distintos actores que directa o indirectamente repercuten en la configuración y puesta en práctica del quehacer educativo (Liddiard *et al.*, 2017; Bolívar, 2007).

En función de los planteamientos propuestos hasta aquí, educar para la ciudadanía podría verse como una construcción coherente con los postulados de las teorías sociológicas desde las cuales se asume que los individuos y colectivos humanos pueden generar transformaciones en su contexto a partir de acciones conscientes y deliberadas, pues se asumen como agentes sociales y no como receptores acríticos de patrones estáticos que determinan su comportamiento en la sociedad. Así, es posible afirmar que, en el marco de la educación para la ciudadanía, los individuos median activamente en los procesos sociales y éstos, a su vez, se circunscriben en entramados culturales donde factores como la raza, la clase y el género brindan pautas comportamentales y relacionales que intervienen en la interacción del individuo en los diversos escenarios (Nardacchione y Piovani, 2017). La educación para la ciudadanía parte de aproximaciones sobre cómo las acciones colectivas se generan activamente desde interacciones micro, pero retoma los referentes sociales del escenario escolar, que se organizan desde lo estructural y que harán parte de la vida social.

Esta concepción de la educación involucra múltiples retos, entre ellos, propender por escenarios más democráticos donde se promueva la participación de los actores desde sus distintos estamentos y con miras a la atención de las condiciones del entorno donde interactúan; propiciar el análisis y la acción deliberada en torno a los fenómenos y problemáticas que se presentan; así como reconocer las

capacidades, conocimientos y estrategias que pueden aprovecharse para el desarrollo individual y colectivo. En línea con lo anterior, se alude a que la educación se constituye como uno de los pilares para el auto reconocimiento de los sujetos como ciudadanos, cuyos derechos y deberes se traducen en oportunidades para generar acciones que insten a la convivencia, a la transformación y al crecimiento conjunto. Aquí cabe señalar que uno de los referentes en la puesta en práctica del quehacer educativo en favor de la ciudadanía, es la paz.

Al respecto, autores como Martínez y López (2021), Aguilar-Forero *et al.* (2020) y Souto (2010) coinciden en afirmar que la educación sienta las bases para el pleno desarrollo de los individuos, en tanto que favorece el respeto por sus derechos y libertades fundamentales. Al mismo tiempo, apunta a favorecer la comprensión, la aceptación, el respeto y la tolerancia por las diferencias entre individuos y colectivos, al promover la gestión efectiva de los conflictos desde la valoración de las diferencias. Así, la educación aporta a la consolidación de condiciones para la construcción y el mantenimiento de la paz; la asume como uno de los referentes de la ciudadanía en su acepción más amplia.

En este sentido, es posible plantear que la educación para la ciudadanía da cuenta de un conjunto de principios que permiten reflexionar y configurar las prácticas educativas de manera contextualizada, y que, en función de ello, la educación para la paz alude a uno de los derroteros que aporta al aprendizaje de dicho ejercicio ciudadano desde el quehacer educativo. Así, educar para la paz se constituye como un referente (Boqué *et al.*, 2014) y, como dirían algunos autores, como una herramienta (Acevedo y Báez, 2018) para construir acciones intencionadas y orientar el ejercicio de los actores vinculados a la educación hacia la delimitación y puesta en marcha de condiciones favorables para un ejercicio ciudadano crítico, oportuno y orientado al cambio social.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UN ABORDAJE DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Hablar de educación para la paz implica asumir el quehacer educativo en términos de las actividades, conocimientos y actitudes que se estructuran desde el proceso formativo para orientar, guiar y definir derroteros que contribuyan a la construcción de acciones colectivas, visiones compartidas, marcos simbólicos y estrategias para la apropiación contextual de la paz como pilar del quehacer individual, familiar, empresarial, comunitario y social (Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018; Pérez, 2015; Rettberg, 2013; Fisas, 2011; Salomon y Cairns, 2010). Todo ello en función de objetivos pedagógicos transversales que parten del reconocimiento individual como ciudadanos en un contexto determinado, y como agentes en la mediación de conflictos para la consolidación de la convivencia. En este sentido, la educación para la paz se orienta hacia la formación de ciudadanos a lo largo de su ciclo escolar y promueve que, desde sus competencias, sean capaces de aportar a la consolidación de condiciones y escenarios para la paz.

Lo anterior toma en cuenta que, cuando se habla de paz, se hace referencia a una condición permeada por la armonía y el cooperativismo; factores que aportan a la generación de transformaciones en torno a cuanto hacemos en el mundo (Salamanca *et al.*, 2016). Aquí, si bien se hace referencia al abordaje efectivo de los conflictos, la paz no se limita exclusivamente a ello, sino a que el hecho de abordarlos constituye una condición favorable para la construcción de este constructo en las realidades de los individuos. De hecho, uno de los planteamientos coherentes con el abordaje de la educación para la paz desde la perspectiva de la pedagogía crítica corresponde al de “paz imperfecta”.

El constructo “paz imperfecta” alude a la paz como un proceso en constante construcción, inacabado, participativo y contextualizado. Asimismo, se fundamenta en las caracte-

rísticas y necesidades, tanto del entorno como de los actores que interactúan en ese proceso. De esta manera, involucra la coexistencia de la diferencia, la gestión positiva de los conflictos y el aprendizaje orientado al análisis crítico de la realidad, así como a la construcción propositiva de condiciones para una interacción pacífica y transformadora (Paz y Díaz, 2019). Coherentemente, la educación para la paz alude al reconocimiento de los conflictos como oportunidades de aprendizaje para la convivencia, siempre y cuando den lugar a la participación conjunta, a la construcción de consensos y disensos, así como al análisis de la realidad en función de oportunidades que permitan el ejercicio activo para convivir y promover cambios favorables para el desarrollo individual y social (Mesa-Manosalva, 2022).

Desde esta perspectiva, la paz se construye en distintos escenarios, entre ellos, el educativo. La educación, en el marco de la construcción de paz, implica herramientas individuales, pedagógicas, didácticas y sociales para la creación de condiciones que posibiliten

...valores, actitudes y conductas, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no sólo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades (Fisas, 1998: 6).

De hecho, coherente con los principios de la pedagogía crítica, la educación para la paz involucra la participación, la cogestión y la acción intencionada de profesores, aprendices y demás miembros de la comunidad educativa en torno a espacios de construcción colectiva e integración de contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten:

1. Un abordaje interdisciplinar, sistémico y contextualizado, donde confluyan distintas áreas del conocimiento para delimitar saberes, competencias y recursos para la comprensión de los referentes que permitan avanzar en el análisis crítico del contexto; así como para la construcción de condiciones que, desde el actuar de los participantes en el proceso educativo, favorezcan una cultura de paz (UNESCO, 2016; Valencia *et al.*, 2016).
2. La consolidación de la formación para la paz como una orientación educativa o como un derrotero que permea los objetivos de aprendizaje, los propósitos educativos y los procesos derivados de éste, en lugar de asumirse como una temática, un conjunto de conceptos o un cúmulo de información que debe transmitirse en una asignatura en particular (Martínez y López, 2021; Miklian y Hoelscher, 2017).
3. La identificación e implementación intencionada de estrategias pedagógicas que favorezcan la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico como recursos que potencian el análisis del contexto, el aprovechamiento de los aprendizajes para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía; así como la participación en distintos escenarios sociales desde el reconocimiento y la valoración de la diferencia como oportunidades para la construcción conjunta (Parker y Bickmore, 2020; Esquivel y García, 2018).
4. La resignificación de experiencias de enseñanza-aprendizaje en las que se propenda por la participación, desde el mismo espacio del aula de clase hasta la acción en espacios comunitarios y del escenario educativo, para el abordaje del conflicto, las diferencias, la convivencia y la integración como referentes del quehacer desde los distintos

estamentos de las instituciones: estudiantes, docentes, directivos y administrativos, comunidades y padres de familia, entre otros (Mesa-Manosalva, 2022; Valenzuela, 2019).

Coherentes con esta propuesta, la educación para la paz se constituye como un referente que contribuye a la transformación individual y social; y, por tanto, a la construcción de ciudadanía. Esto, en la medida en que se configura como una apuesta en constante construcción y evaluación, para generar acciones pertinentes, relevantes y coherentes en el marco de la interacción actores-escuela-sociedad. Todo ello desde una perspectiva holística, orientada a aportar en la resolución de problemas tanto individuales como sociales, así como a la edificación de una cultura de paz. En este orden de ideas, cuando se habla de tema, se trasciende el contenido particular para constituirse como un proceso que debe ser transversalizado de manera intencionada y deliberada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En palabras de Tuvilla (2004: 413), en la educación para la paz:

el eje central del currículo no está en las disciplinas o áreas del saber, sino en un nuevo enfoque o paradigma metodológico, tanto en el plano conceptual (aborda de manera integrada cuestiones relativas a la paz, los derechos humanos, el desarrollo y el medioambiente), como en el plano operacional (combina las aportaciones de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación) en un mismo ámbito de acción.

Educación para la paz implica, por tanto, un abordaje contextual desde el cual se responde a las características, dinámicas e intereses de la sociedad en la que ésta se lleva a cabo. Asimismo, requiere un abordaje interdisciplinar, dialógico y crítico, que asuma a los aprendices como gestores activos en la construcción de condiciones para la paz desde la comprensión

de lo que ésta implica, así como un análisis deliberado de su realidad. Se constituye, por tanto, como un derrotero en la definición de objetivos para el aprendizaje de ciudadanos críticos que afronten efectivamente las problemáticas en las que se ven inmersos.

Con base en lo anterior, autores como Miklian y Hoelscher (2017), Yoosuf y Premaratne (2017) y Cajaiba-Santana (2014), entre otros, reiteran la necesidad de trascender un enfoque instruccional y centrado en los contenidos para dar lugar a un enfoque orientado hacia la formación por competencias. Esto, como una estrategia que permite la construcción conjunta de herramientas para propiciar la identificación, apropiación e implementación de referentes comportamentales desde los que se vivencie una cultura de paz construida colectivamente y cimentada desde el rol de los individuos como ciudadanos. Así, se busca aportar a la consolidación de la escuela como un escenario para la convivencia, la construcción de tejido social y la acción para la transformación. Además de ello, se propende por la estructuración de bases sólidas para el ejercicio libre y autónomo de los aprendices como ciudadanos. Todo ello con miras a la consecución de los objetivos personales propuestos, sin desconocer la realización de los otros, ni la interacción con su contexto y las estructuras sociales que hacen parte del entorno donde se desenvuelve.

En atención a estos referentes, educar para la paz se sustenta en una perspectiva emancipadora; en ésta, la escuela asume un rol activo en la construcción de procesos para la transformación individual y colectiva, mediados por entramados culturales legitimados por los actores de la comunidad educativa, quienes son asumidos como agentes en la construcción y apropiación de dichos procesos (Muñoz, 2017; Hirsch y Río, 2015; Morales, 2014). Se reitera, por tanto, la idea de asumir a los miembros de la comunidad educativa —entre ellos, los aprendices— como participantes del proceso educativo, en lugar de

concebirse como receptores que replican patrones impuestos desde el contexto. Aquí cabe señalar que, si bien la educación para la paz está permeada constantemente por el análisis, el aprendizaje y el abordaje crítico del entorno a la luz de los conocimientos, habilidades y actitudes que el sujeto ha consolidado durante su formación, no se desconoce la influencia de las estructuras y dinámicas sociales en la configuración de derroteros que orientan la construcción de paz.

En este sentido, se trata de un recurso para aprender a estar y relacionarse en contexto desde una perspectiva crítica y emancipadora que posibilite el ejercicio ciudadano, atendiendo a las dinámicas, necesidades y retos del entorno donde se desenvuelve. Todo ello en el marco de un conjunto de relaciones multidireccionales en las que se propicia el aprendizaje de competencias para comprender y adaptarse a la realidad, y donde la paz se asume como pilar fundamental en el desarrollo de cada una de las acciones que se emprenden; todo ello implica que la construcción, legitimación, apropiación y uso del conocimiento se da desde lo colectivo.

Asimismo, educar para la paz requiere que se generen escenarios para la acción desde el aprovechamiento intencional de las competencias que hemos mencionado; esto es, abrir oportunidades para analizar los conflictos y conflictividades existentes, y proveer mecanismos de participación para el rol de cada actor en el escenario educativo, incluyendo de manera activa a los estudiantes. De esta manera, se propende por aprovechar los aprendizajes construidos para consolidar herramientas y acciones que aporten al fortalecimiento de la convivencia, al abordaje crítico de la desigualdad y al reconocimiento de los actores educativos como co-gestores y corresponsables en el proceso de cambio social (Parker y Bickmore, 2020; Sanz *et al.*, 2020).

Educar para la paz, por lo tanto, da cuenta de un conjunto de habilidades y actitudes que suelen relacionarse con la generación de

procesos empáticos desde los que se reconoce el valor de los individuos por su condición de humanos; y promueve interacciones sociales fundamentadas en el respeto, la solidaridad y la tolerancia (Parker y Bickmore, 2020; Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018; Pérez, 2015). Asimismo, se dirige hacia el establecimiento de acciones centradas en la toma de decisiones que se fundamentan en la confluencia entre los intereses, necesidades y recursos personales, con los derechos y deberes que corresponden a la condición de ciudadano (Sanz *et al.*, 2020; Yoosuf y Premaratne, 2017).

De esta manera, el énfasis se coloca en la formación de competencias para brindar herramientas a los aprendices sobre cómo construir, implementar y evaluar un conjunto de principios que se vivencian y se retroalimentan colectivamente desde las interacciones con los otros y con su entorno. Esto, teniendo en cuenta que las situaciones de injusticia, la desigualdad social, las manifestaciones de violencia y exclusión, el abordaje de los conflictos como referentes contrarios a la convivencia y los demás fenómenos que se presentan en la cotidianidad de los actores educativos no son totalmente externos y ajenos a cada uno; por el contrario, hacen parte de los retos y referentes a considerar para consolidar acciones y procesos coherentes con el ejercicio ciudadano.

Por lo tanto, se alude a tener en cuenta el contexto y a los otros en el ejercicio autónomo de la ciudadanía, desde una perspectiva de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias que se configura en torno al reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad. Ésta se asume como un eje transversal para la convivencia y para el desarrollo de acciones educativas con miras a un cambio social desde el que se reconocen y se valoran las diferencias; no para imponer y dominar, sino para asumir roles que permitan coexistir, convivir y actuar de manera autónoma, como miembros de una sociedad plural, cambiante y dotada de significados (Guarín *et al.*, 2015; MEN, 2004).

## CONCLUSIONES

El ejercicio de la ciudadanía y la construcción de paz son dos temas relevantes de la sociedad actual que involucran procesos formativos y acciones pedagógicas que deben ser estructuradas con rigurosidad para que sean capaces de aportar a un quehacer ciudadano encaminado al cambio social y a la generación de cultura de paz. Para ello, desde la sociología de la educación existen perspectivas como las de la pedagogía crítica que analizan los fundamentos de la educación para la ciudadanía y para la paz; y que contribuyen a la delimitación de referentes para la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a estos dos constructos.

En función de ello, los referentes descritos en el presente artículo asumen la educación como un ejercicio y un escenario donde se generan transformaciones sociales desde la acción deliberada y la participación de los miembros de la comunidad educativa. Esto, orientado a la construcción de condiciones para la consolidación de una ciudadanía autónoma, libre y responsable. Se alude a la escuela como un núcleo fundamental de la sociedad desde la cual se construye ciudadanía, y se reflexiona en torno a las acciones que generan democracia. Todo ello desde la construcción intersubjetiva de significados, símbolos y marcos de acción que se generan desde la participación y el abordaje crítico de la realidad en la que los sujetos se hallan inmersos.

De esta manera, la educación para la paz se asume como una expresión del quehacer educativo que, de manera transversal, permea los procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos que se convierten en motores de cambios sociales contextualizados, y que pueden repercutir en el desarrollo del individuo y de su sociedad. Coherente con ello, en el marco de la sociología de la educación, educar para la paz se sustenta en los postulados relacionados con la pedagogía crítica y las teorías de la resistencia, que resaltan el papel emancipador de lo

educativo al tiempo que reconocen el papel de los aprendices como participantes en la construcción contextualizada de su aprendizaje.

Se habla de educar para la paz atendiendo a la configuración cultural, así como a las condiciones socioculturales, políticas e incluso económicas que permean la organización y funcionamiento de la educación. Aquí, si bien no se desconoce el papel de la sociedad en la configuración educativa, tampoco se deja de lado la agencia de los actores en la acción educativa. Se trata, por tanto, de un abordaje desde el cual confluyen factores estructurales, individuales y contextuales, en torno a la formación de ciudadanos que propicien la transformación deliberada, responsable y fundamentada, tanto en la pluralidad como en el respeto hacia los otros y hacia sí mismos.

Además, se constituye como un medio para la construcción de conocimientos y de acciones basadas en la comprensión de los aprendices sobre su realidad, así como en el reconocimiento de los recursos personales, intereses, limitaciones, derechos y deberes, tanto propios como ajenos, para generar escenarios de convivencia y de valoración de la diversidad. De allí que se hable de la necesidad de consolidar procesos educativos orientados al cambio social desde el ejercicio democrático y autónomo de la ciudadanía.

Lo que se ha planteado aquí es un aporte hacia la construcción de acciones para la superación de la vulnerabilidad y de las desigualdades sociales a partir del agenciamiento de los individuos, quienes trascienden la transmisión pasiva de información para dar lugar a la construcción participativa de conocimientos.

En ese sentido, se enfatiza la importancia de asumir posturas críticas frente al quehacer educativo y la necesidad de retomar el propósito de la educación más allá de desarrollar contenidos; lo que se plantea es considerarla como una oportunidad para generar condiciones para el desarrollo individual y colectivo. Sin embargo, para que este propósito cobre funcionalidad y se consolide como una

realidad, resulta imperante fundamentar las prácticas educativas en la reflexión teórica y el análisis, tanto de las experiencias como del contexto, para que el éxito académico quede enmarcado en el compromiso hacia la justicia, la felicidad, el conocimiento de la realidad social y la lucha colectiva.

Educación para la paz es una oportunidad para propiciar el intercambio de saberes, experiencias, intereses, expectativas y significados, en el marco de comunidades permeadas por una disposición constante al aprendizaje, como insumo para la transformación social desde el ejercicio de la ciudadanía.

## REFERENCIAS

- ACEVEDO, Aurymerly y Adriana Báez (2018), “La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto”, *Reflexión Política*, vol. 20, núm. 40, pp. 68-80. DOI: <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- AGUILAR, Nicolás y Ana Velásquez (2018), “Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: oportunidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 78, pp. 937-961.
- AGUILAR-Forero, Nicolás, Nancy Alfaro, Ana Velásquez y Verónica López (2020), “Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile”, *Educação & Sociedade*, vol. 41, e213415. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.213415>
- ÁVILA, Mercedes (2004), “Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174.
- BOLÍVAR, Antonio (2007), *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.
- BOQUÉ, María Carme, Mercé Pañellas, Monserrat Alguacil y Laura García (2014), “La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 146, pp. 80-97. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1)
- CAJAIBA-Santana, Giovany (2014), “Social Innovation: Moving the field forward. A conceptual framework”, *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 82, pp. 42-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>
- CAMDEPADRÓS, Roger y Cristina Pulido (2009), “La sociología de la educación desde la pedagogía crítica”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, pp. 56-73.
- CHIBA, Mina, Manca Sustarsic, Sara Perriton y Brent Edwards Jr. (2021), “Investigating Effective Teaching and Learning for Sustainable Development and Global Citizenship: Implications from a systematic review of the literature”, *International Journal of Educational Development*, vol. 81, 102337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337>
- DE PAZ, Desiderio (2007), *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*, Barcelona, OXFAM.
- DEWEY, John (1998), *¿Cómo pensamos?: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- ESQUIVEL, Cristela y Mirna García (2018), “La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares”, *Justicia*, vol. 23, núm. 33, pp. 256-270. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- FISAS, Vincent (1998), *Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz*, Barcelona, UNESCO.
- FISAS, Vincent (2011), *Educación para una cultura de paz*, Barcelona, Quaderns de construcció de Pau.
- FREIRE, Paulo (2001), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), *Guía N° 6. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- GÓMEZ, Cosme, Pedro Miralles y Sebastián Molina (2015), “Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 9-13. DOI: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.01>
- GONZÁLEZ, Francisco (2017), “Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 16, núm. 31, pp. 137-150.
- GOREN, Heela y Miri Yemini (2017), “Global Citizenship Education Redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education”, *International Journal of Educational Research*, vol. 82, pp. 170-183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- GUARÍN, Sergio, María Meza, Paulo Tovar, Juan Torres y Juan Duque (2015), *Capacidades locales para la paz*, Bogotá, Fundación Ideas para la Paz.

- HIRSCH, Dana y Victoria Río (2015), "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista", *Foro de Educación*, vol. 13, núm. 18, pp. 69-91. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- LIDDIARD, Stefany, Francisco Pérez y Guillermo Hernández (2017), "Herramientas de la sociología de la educación aplicadas en la comunidad mormona de LeBaron, en Chihuahua", *Sociológica*, vol. 32, núm. 92, pp. 271-285.
- MARTÍNEZ, Sandra y María López (2021), "La formación del ciudadano. Un desafío histórico de la educación", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 13, núm. 3, pp. 370-381.
- MESA-Manosalva, Edgar (2022), "Educación para la cultura de paz en el contexto de Los Pastos, Colombia", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 3, pp. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.3>
- MIKLIAN, Jason y Kristian Hoelscher (2017), "A New Research Approach for Peace Innovation", *Journal Innovation and Development*, vol. 8, núm. 2, pp. 189-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/2157930X.2017.1349580>
- MORALES, Luis (2014), "El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-23.
- MUÑOZ, Diego (2017), "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire", *Kavilando*, vol. 9, núm. 1, pp. 26-41.
- NARDACCHIONE, Gabriel y Juan Piovani (2017), "Las sociologías post contemporáneas: discusiones teóricas, estrategias metodológicas y prácticas de investigación en contextos diferentes", *Cuestiones de Sociología*, núm. 16, e023. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468904e023>
- PARKER, Christina y Kathy Bickmore (2020), "Classroom Peace Circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue", *Teaching and Teacher Education*, vol. 95, 103129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- PAZ, Eddy y Wilmer Díaz (2019), "Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras", *Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, pp. 171-195.
- PÉREZ, José (2015), "Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, pp. 109-131.
- PINZÓN-Salcedo, Luis y María Torres-Cuello (2018), "Communitiy Operational Research: Developing a systemic peace education programme involving urban and rural communities in Colombia", *European Journal of Operational Research*, vol. 268, núm. 3, pp. 946-959. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.040>
- QUICENO, Francly, Marlen Betancur y Héctor Rojas (2020), "La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela", *Sophia*, vol. 16, núm. 1, pp. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- RETTBERG, Angelika (2013), "La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional", *Estudios Políticos*, núm. 42, pp. 13-36.
- SALAMANCA, Manuel, Mery Rodríguez, Juan Cruz, Ramiro Ovalle, Miguel Pulido y Adriana Molano (2016), *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*, Bogotá, Santillana.
- SALOMON, Gabriel y Ed Cairns (2010), *Handbook on Peace Education*, Nueva York, Taylor and Francis Group LLC.
- SÁNCHEZ, Natalia, Erika Sandoval, Ruth Goyeneche, Dany Gallego y Leidy Aristizabal (2018), "La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina", *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 10, pp. 41-46.
- SANTAMARÍA-Cárdaba, Noelia y Ángel Carrasco-Campos (2020), "La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en educación primaria", *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 3, pp. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.19137/praxis\\_educativa-2020-240303](https://doi.org/10.19137/praxis_educativa-2020-240303)
- SANTAMARÍA-Rodríguez, Juan, Claudia Benítez-Saza, Scarlet Sotomayor-Tacurí y Luis Barragán-Varela (2019), "Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica", *Educação & Sociedade*, vol. 40, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>
- SANTOS, Luis (2020). "Critical Thinking Perspectives across Contexts and Curricula: Dominant, neglected and complementing dimensions", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 35, 100610. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- SANZ, Roberto, Ángela Serrano y Aurelio González (2020), "Educación para la paz: una urgencia educativa para el siglo XXI", *Educação & Sociedade*, vol. 41, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.225347>
- SINCER, Isil, Sabine Severiens y Monique Volman (2019), "Teaching Diversity in Citizenship Education: Context-related teacher understanding and practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 78, pp. 183-192. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- SOUTO, José (2010), "Educación y ciudadanía: contexto histórico y cuestiones actuales", en José Souto y Esther Souto (coords.), *Educación, democracia y ciudadanía*, Madrid, Dykinson, pp. 11-30.
- STROMQUIST, Nelly y Karen Monkman (2014), *Globalization and Education: Integration and contestation across cultures*, Oxford, Rowman & Littlefield Education.

- TUVILLA, José (2004), “Cultura y educación para la paz”, en Beatriz Molina y Francisco Muñoz (coords.), *Manual de paz y conflictos*, Granada, Universidad de Granada, pp. 387-426.
- UNESCO (2016), *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, Santiago de Chile, UNESCO.
- VALENCIA, Iván, Oscar Corredor, Angélica Jiménez, Juan de los Ríos y Laura Salcedo (2016), “Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social”, *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 13, núm. 1, pp. 126-140.
- VALENZUELA, Pedro (2019), “The Values of Peace in the Colombian Peace Agreement: Discursive progress and empirical hurdles”, *Peacebuilding*, vol. 7, núm. 3, pp. 297-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/21647259.2019.1629522>
- WOOD, Bronwyn, Rowena Taylor, Rose Atkins y Michael Johnston (2018), “Pedagogies for Active Citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 75, pp. 259-267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- YOOSUF, Amina y Sandaram Premaratne (2017), “Building Sustainable Peace through Business Linkages among Micro-entrepreneurs: Case studies of micro-enterprises in the North of Sri Lanka”, *Journal of Peacebuilding & Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 34-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/15423166.2017.1281754>