



Cátedra de la Paz y ciudadanía mundial: desafíos de una educación decolonial en América Latina

Peace Education Chair and Global Citizenship: Challenges for Decolonial Education in Latin America

Sandra Janneth Rodríguez Ávila*

sarodriguez51@uan.edu.co

Eduardo Pérez Archundia**

Doctor en Ciencias Sociales y Políticas

eperarc@hotmail.com

*Universidad Antonio Nariño, **Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Recibido: 15-01-2026. Aceptado: 13-03-2026.

Correspondencia: sarodriguez51@uan.edu.co

RESUMEN

En América Latina, la institucionalización de políticas como la Cátedra de la Paz busca promover la convivencia democrática, la resolución pacífica de conflictos y la formación ciudadana; sin embargo, persiste una brecha significativa entre los discursos normativos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente los obstáculos que enfrentan la implementación de la Cátedra de la Paz y su articulación con la formación de una ciudadanía mundial desde una perspectiva decolonial. El estudio se desarrolló mediante una revisión bibliográfica de literatura académica reciente y documentos oficiales relacionados con educación para la paz, formación docente y políticas educativas. Los textos fueron seleccionados a partir de criterios de actualidad, pertinencia temática y aporte al análisis de las categorías centrales, y posteriormente se organizaron mediante un proceso de síntesis temática. Los resultados evidencian que, aunque existen avances conceptuales y normativos, la implementación de la Cátedra de la Paz se enfrenta a limitaciones asociadas con modelos pedagógicos tradicionales, enfoques eurocéntricos en la formación docente y escasa contextualización de las políticas educativas. Asimismo, se identifican experiencias escolares que muestran el potencial transformador de prácticas pedagógicas situadas, participativas y orientadas a la reconstrucción del tejido social. Por lo tanto, se subraya la necesidad de replantear la educación para la paz desde enfoques críticos y decoloniales que reconozcan la pluralidad cultural y la construcción histórica de los territorios, formando sujetos que ejerzan activamente una ciudadanía global.

Palabras clave: Educación para la paz; Educación para la ciudadanía mundial; Política educativa; Educación para la ciudadanía; América Latina.

ABSTRACT

In Latin America, the institutionalization of policies such as the Peace Education Chair seeks to promote democratic coexistence, peaceful conflict resolution, and civic education. However, a significant gap persists between normative policy frameworks and the pedagogical practices implemented in schools. In this context, the present article aims to critically analyze the challenges associated with the implementation of the Peace Education Chair and its articulation with the development of global citizenship from a decolonial perspective. The study was conducted through a literature review of recent academic publications and official policy documents related to peace education, teacher education, and educational policy. The selected texts were identified according to criteria of relevance, thematic coherence, and contribution to the central analytical categories. Subsequently, the materials were organized and examined through a thematic synthesis process. The findings indicate that, despite conceptual and regulatory progress, the implementation of the Peace Education Chair faces several constraints associated with traditional pedagogical models, Eurocentric approaches in teacher education, and the limited contextualization of educational policies. At the same time, school experiences were identified that demonstrate the transformative potential of situated and participatory pedagogical practices aimed at rebuilding the social fabric. Therefore, the study highlights the need to rethink peace education through critical and decolonial approaches that recognize cultural plurality and the historical construction of territories, fostering individuals who actively exercise global citizenship.

Keywords: Peace education; Global citizenship education; Educational policy; Citizenship education; Latin America.

Cómo citar:

Rodríguez Ávila, S. J., & Pérez Archundia, E. (2026). Cátedra de la Paz y ciudadanía mundial: desafíos de una educación decolonial en América Latina. *GADE: Revista Científica*, 6(1), 502-524. <https://doi.org/10.63549/rg.v6i1.797>



INTRODUCCIÓN

La enseñanza actual es objeto de tensiones muy importantes entre los discursos institucionales que enarbolan por un lado la convivencia, la equidad, la paz, la solución pacífica de conflictos y por otro lado, situaciones de violencia estructural, desigualdad y exclusión. Así, la educación para la paz ha asumido un papel estratégico para la agenda mundial, además de constituir un componente curricular como tal, puesto que está llamada a ser un proyecto civilizatorio que busque la transformación de las relaciones sociales y culturales cimentadas en prácticas discriminatorias y jerárquicas (Ortega & Romero, 2018); sin embargo, la distancia entre las formulaciones normativas y los procesos pedagógicos de la vida escolar cotidiana manifiestan la necesidad de llevar a cabo reformas más profundas que la mera incorporación de nuevos contenidos (Gutiérrez, 2023).

En América Latina, esta tensión reconduce múltiples leyes para promover la formación ciudadana, la resolución dialogada de conflictos y la construcción de tejido social en las instituciones educativas caracterizadas por desigualdades históricas (Cardozo et al., 2020). La construcción de marcos normativos como el de la Cátedra de la Paz puede entenderse como la materialización de este afán regional por

institucionalizar prácticas transformadoras, aunque la aplicación de esta política muestre significativas limitaciones, producto de modelos educativos que se encuentran operando con lógicas del control de la disciplina, del disciplinamiento y de la centralidad del saber hegemónico (Forero, 2018). Bajo este sentido, el abismo entre la norma y la práctica educacional no es una cuestión de los problemas de aplicación, sino, más bien, de tensiones epistemológicas y culturales que delimitan la forma de comprender y apropiarse, por parte del docente, de las políticas educativas.

La formación pedagógica constituye un eje central para analizar la capacidad real de las instituciones educativas de materializar los objetivos de la Cátedra de la Paz y su articulación con el enfoque de la ciudadanía mundial. Aunque los discursos oficiales promueven la figura del docente como mediador, crítico y comprometido con la transformación social, en los procesos de formación inicial y continua persisten prácticas que reproducen modelos pedagógicos transmisivos y fragmentados del conocimiento.

Esta situación contrasta con los planteamientos de la UNESCO (2015, 2020), que conciben la ciudadanía mundial como un proceso educativo integral



orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia de interdependencia global y la responsabilidad ética frente a las desigualdades estructurales. Asimismo, diversos autores advierten que la hegemonía de enfoques eurocéntricos en la formación docente limita la comprensión de los conflictos locales en su relación con dinámicas históricas y globales decolonialidad, exclusión y violencia (Torres, 2015; Oxley & Morris, 2013).

En este contexto, la escasa incorporación de competencias pedagógicas vinculadas a la gestión emocional, el análisis crítico, la lectura histórica de las violencias coloniales y la comprensión de la interdependencia global dificulta la traducción de los lineamientos normativos en prácticas pedagógicas articuladas, contextualizadas y coherentes con una educación para la paz orientada a la formación de sujetos críticos, corresponsables y comprometidos con la construcción de una ciudadanía mundial reflexiva y transformadora.

A pesar de que se ha avanzado mucho en cuestiones de tipo conceptual y normativo en la región, la literatura científica pone de manifiesto un vacío importante: la mayoría de los estudios que versan sobre educación para la paz se ocupan de describir normativas o de hacer una evaluación de los programas muy

superficial sin aportar los elementos epistemológicos que pueden servir para una apropiación pedagógica. En esta línea, son todavía pocos los estudios que integran de manera articulada la formación docente, las prácticas pedagógicas y un enfoque decolonial en el análisis de la Cátedra de la Paz y la ciudadanía mundial.

Esta ausencia limita la comprensión de los procesos que producen y reproducen la brecha entre el marco normativo y las prácticas reales en las instituciones educativas, un fenómeno ampliamente problematizado por autores latinoamericanos como Torres (2015) y Mejía & Awad (2020), quienes advierten que la ciudadanía mundial no puede desprenderse de las condiciones históricas, culturales y políticas de nuestros territorios. Además, la falta de enfoques de formación docente que reconozcan la pluralidad epistémica —como señalan Walsh (2010) y De Sousa Santos (2018)— impide incorporar visiones críticas que cuestionen las lógicas eurocéntricas predominantes en la educación.

En consecuencia, esta brecha en el análisis dificulta explorar la potencialidad de la Cátedra de la Paz como un dispositivo pedagógico transformador y situado, y no como un mero requerimiento legal que se desarrolla en el marco de la autonomía institucional. Recuperar perspectivas



latinoamericanas permitiría reconfigurarla con una mirada desde la justicia social, pensamiento crítico y proyectos de vida colectivos, alineándola con una ciudadanía mundial entendida no como un ideal abstracto, sino como una práctica cotidiana de participación, reconocimiento y responsabilidad ética en contextos locales y globales.

Bajo este marco de referencia, la presente investigación tuvo como objetivo realizar un análisis crítico de los obstáculos presentes en la implementación de la Cátedra de la Paz, atendiendo así a las tensiones que surgen entre los discursos normativos y las prácticas pedagógicas en escenarios latinoamericanos. La discusión sustenta la necesidad de repensar la formación docente de una forma decolonial desde la cual pueda plantear un cuestionamiento a las estructuras epistémicas que materializan la inequidad escolar y que permita desarrollar pedagogías situadas, críticas y socialmente comprometidas. Desde esta mirada, el artículo aporta a la comprensión de las posibilidades y límites de la educación para la paz en condiciones donde las lógicas coloniales aún estructuran las formas de enseñar, aprender y relacionarse en la escuela.

METODOLOGÍA

En la investigación se ha adoptado un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, que resulta apropiado para dar cuenta de las tensiones producidas entre la normativa de la Cátedra de la Paz y las prácticas docentes al ser capaz de dar cuenta de los marcos epistemológicos que sostienen la política educativa y de las racionalidades que determinan la implementación de la misma en los contextos escolares en relación con los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente el número 4, educación de calidad.

En coherencia con este enfoque, el estudio sigue el modelo de revisión narrativa crítica de la literatura sobre la Cátedra de la Paz, la educación para la paz en América Latina y la ciudadanía mundial (y, de manera específica, en Colombia), permitiendo analizar el corpus documental considerado en un sentido reflexivo a partir del grueso de insumos normativos, de lineamientos institucionales y de literatura académica pertinente: conformando así un análisis que circunscribiese las tensiones, vacíos y continuidades entre política educativa, formación del profesorado y prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la ciudadanía mundial.

A partir de este diseño, la metodología se ejecutó en dos fases. La primera de ellas consistió en llevar a cabo una revisión documental en forma narrativa



a partir de la búsqueda sistemática de literatura académica y normativa en bases de datos especializados (Scopus, Web of Science, SciELO y Google Scholar), así como en repositorios institucionales. Se emplearon descriptores como: ‘educación para la paz’, ‘Cátedra para la Paz’, ‘formación docente’, ‘política educativa’, ‘enfoque decolonial’ y ‘ciudadanía mundial’, aplicando criterios de inclusión relativos la pertinencia temática, pertinencia teórica, actualidad de la literatura.

Los documentos En este sentido seleccionados fueron analizados a partir de categorías surgidas de la teoría decolonial, lo que permitió identificar racionalidades coloniales, supuestos pedagógicos y tensiones entre las propuestas institucionales y los contextos de formación docente.

De manera complementaria, la segunda fase estuvo relacionada con un análisis crítico- discursivo mediante el cual se analizaron los sentidos, los silencios y las jerarquías epistémicas que emergen de los documentos oficiales. Este procedimiento permite dar cuenta de un espacio de distancia entre la norma y las posibilidades de implementación en la formación docente y de los límites epistémicos con los que suele encontrarse el cuerpo docente para establecer la formación de una cultura de

paz o. cuando menos, de sus cimientos. La triangulación entre categorías teóricas y hallazgos documentales asegura la interpretación y la coherencia interpretativa de la investigación.

Educación para la Paz

La educación para la paz es entendida así, como un proceso en continua transformación, caracterizado por una adaptación teórica y epistemológica progresiva (Pérez & Alvarez, 2021; Purwanto et al., 2023). Como tendencia general, se observa una predominancia de la comprensión que combina enfoques normativos centrados en el cumplimiento institucional, propuestas de formación orientadas a la adquisición de competencias socioemocionales y enfoques transformadores que pretenden incidir en las estructuras sociales (Abreu, 2023; Ruiz et al., 2024). Esta coexistencia de modelos muestra el campo en tensión, transitando entre la reproducción de marcos tradicionales y la irrupción de enfoques críticos que reclaman una mayor contextualización cultural y territorial (Fontenele et al., 2023; Yanniris, 2021).

La situación de la educación para la paz en Latinoamérica caracteriza a las políticas educativas en la región a partir de asociar la paz con la convivencia democrática, la ciudadanía responsable, la solución pacífica de los conflictos, etc.



(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Sin embargo, estas ideas suelen sostenerse sobre unos discursos universalizantes que no siempre toman en consideración los contextos socioculturales específicos (Perez, 2022). La formación de los docentes es uno de los pilares fundamentales, manteniéndose vacíos en torno a las estrategias de formación para afrontar la paz desde metodologías de tipo participativas, desde enfoques interdisciplinarios y desde prácticas contextualizadas, aunque también se presentan elementos de avance en la transversalidad del currículo, así como en la paz como eje formativo, en especial en el campo de la formación inicial y continua (Muraca, 2025; Ruiz et al., 2024).

Las conclusiones de las investigaciones también apuntan en la dirección de una progresiva expansión del concepto de paz hacia dimensiones psicosociales, pedagógicas y comunitarias, así como aquellas que recogen las voces de los docentes de los contextos de conflicto-memoria histórica (Aristizábal & Ávila, 2024), subrayando unas intervenciones orientadas hacia el acompañamiento emocional, el compromiso ético, la reflexión crítica o la creación de espacios de diálogo (Bickmore & Kishani Farahani,

2022; Grisales-Pascuaza & Rincón-Isaza, 2024).

Todas estas prácticas son unos buenos indicadores, de cara a la comprensión de cómo se articula e institucionaliza la educación para la paz en el aula y cómo se traduce también en la prevención de violencias, en la mediación escolar y en la creación de vínculos, en este caso, de los más horizontales (García-Noguera et al., 2024; Sánchez-Uscamayta et al., 2024).

Los estudios de caso en territorios afectados por el conflicto armado muestran que las instituciones educativas tienen un papel comunitario fundamental en los procesos de reparación simbólica y reconstrucción del tejido social (Grisales-Pascuaza & Rincón-Isaza, 2024): las propuestas vinculadas a la Cátedra de la Paz, particularmente en las comunidades afrodescendientes y rurales, permiten hacer visible las memorias históricas, fortalecer los componentes raciales y culturales, así como activar prácticas restaurativas que enriquecen el significado de vivir juntos (Benítez, 2023; Flórez et al., 2021). El contenido de estas experiencias tensa los relatos nacionales, pues muestran que la paz no se puede entender solamente como una competencia de la ciudadanía, sino también como un proceso político, cultural y comunitario (Romero-Amaya, 2024).



Por otra parte, la literatura internacional muestra la necesidad de ir más allá de enfoques disciplinares parcializados que conectan la educación para la paz con la sostenibilidad, la

ciudadanía global y la prevención de violencias estructurales, incluidas las de género (Bickmore & Kishani Farahani, 2022; Yanniris, 2021). (Tabla 1)

Tabla 1

Resumen de Educación para la Paz

Nº	Tema	Autor y año	Aporte a la investigación
1	Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America	(Pérez & Alvarez, 2021)	Identifica trayectorias regionales, retos comunes y avances; permite comparar modelos y detectar vacíos en formación docente.
2	Actions That Build Peace from the Voices of Teachers Affected by the Armed Conflict in Colombia	(Aristizábal & Ávila, 2024)	Categoriza prácticas docentes en contextos de conflicto; aporta indicadores de acción pedagógica y psicosocial.
3	La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina	(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020)	Ofrece orientaciones globales para integrar EFP, DDHH y prevención de violencia en la formación docente inicial.
4	Evaluación del impacto de la cátedra de la paz en las Instituciones Educativas Villa Santana - Pereira (Risaralda) y Colegio del Niño Jesús - Tuluá (Valle del Cauca)	(Flórez et al., 2021)	Aporta instrumentos y aproximaciones metodológicas para medir impacto de la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria.
5	Educação para a Cultura de Paz e Formação de Professores	(Fontenele et al., 2023)	Analiza relación entre formación docente y cultura de paz; resalta la necesidad de contextualizar la formación en realidades locales.
6	Impacto de la Cátedra de paz en comunidades afro de Colombia: Impact of the Peace Chair in Afro communities in Colombia	(Benítez, 2023)	Evidencia cómo la Cátedra de la Paz promueve memoria histórica y reconocimiento cultural en comunidades afro.
7	Acciones de paz en el territorio: iniciativas del sector educativo. El caso de Riosucio, Caldas	(Grisales-Pascuaza Rincón-Isaza, 2024)	Documenta iniciativas escolares postconflicto y su contribución a prácticas restaurativas y reconstrucción social.
8	Formación Docente, Educación para la Paz y Prácticas Educativas: investigación y experiencias	(Ruiz et al., 2024)	Presenta marcos teóricos y propuestas de formación docente orientadas a la paz.
9	Formação de professores e educação para a paz em Moçambique: análise crítica de um percurso de cooperação internacional	(Muraca, 2025)	Examina proyectos de cooperación en formación docente y su sostenibilidad.



- | | | | |
|----|---|----------------------------------|--|
| 10 | Educação para a Paz como percurso para a formação da educadora e do educador pacifista | (Abreu, 2023) | Describe trayectorias formativas de educadores pacifistas y competencias necesarias para la docencia en paz. |
| 11 | Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual | (Sánchez-Uscamayta et al., 2024) | Conecta formación ciudadana con educación para la paz; aporta criterios para evaluar competencias ciudadanas. |
| 12 | The peace education concept and practice at universities: A systematic review | (Purwanto et al., 2023) | Destaca el rol de la educación superior en promover valores de paz y moldear normas sociales. |
| 13 | Peace education in Mexican education policy Documents: A critical discourse analysis | (Perez, 2022) | Analiza la presencia y formulación de la EFP en documentos de política educativa mexicana. |
| 14 | Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada | (Bickmore & Farahani, 2022) | Kishani |
| 15 | Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar | (García-Noguera et al., 2024) | Evidencia que la Cátedra de la Paz mejora mediación, resolución de conflictos y convivencia escolar. |
| 16 | Education for Sustainability, Peace, and Global Citizenship: An Integrative Approach | (Yanniris, 2021) | Propone un enfoque integrador entre sostenibilidad, paz y ciudadanía global; urge superar fragmentación disciplinaria. |
| 18 | The urgency of linking peace and citizenship education | (Cabezudo & Haavelsrud, 2022) | Argumenta la importancia de integrar educación para la paz y educación para la ciudadanía. |
| 19 | “Peace Education for Global Citizenship” The Genuine Global Dimension of Betty Reardon’s Concept of Peace Education | (Wintersteiner, 2019) | Plantea la paz como base de la ciudadanía global y transformación cultural. |
| 20 | Building a Culture of Peace through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education | (Toh & Cawagas, 2017) | Vincula educación para la paz con ciudadanía global y metodologías críticas participativas. |
| 21 | The Intersections of Peace Education and Global Citizenship Education: Some Theoretical Foundations and New Pedagogic Possibilities | (Kester et al., 2021) | Analiza intersecciones entre EFP y ciudadanía global; aporta fundamentos teóricos y pedagógicos para innovaciones futuras. |
| 22 | Identifying Dimensions and Components of Global Citizenship Education in First-Year Secondary Schools Using Thematic Analysis | (Shirzadi et al., 2024) | Identifica dimensiones de ciudadanía global; destaca la relevancia de la dimensión de paz y reconciliación. |
| 23 | The making of the citizen in Colombia: Transitional assemblages, civic education, and the long quest for peace | (Romero-Amaya, 2024) | Examina cómo la educación cívica en Colombia configura sujetos ciudadanos orientados a la paz. |

Los modelos formativos que articulan estas dimensiones permiten avanzar una pedagogía de la transformación que va más allá del control de conductas y



que tiene como fin desarrollar una conciencia crítica y el compromiso ante las injusticias sociales (Cabezudo & Haavelsrud, 2022; Toh & Cawagas, 2017). El camino recorrido en este sentido lleva de modelos que priorizan lo relacionado con el orden y la convivencia a aquellos que dan paso a otras propuestas que priorizan la justicia social, la participación democrática y el cambio cultural (Kester, 2023; Wintersteiner, 2019).

En este sentido, se identifican límites y potencialidades evidentes. La persistencia de marcos eurocéntricos, la escasa contextualización, la priorización de las habilidades individuales, por encima del análisis estructural, y la escasa vinculación entre política educativa y práctica docente son los principales límites (Perez, 2022; Ruiz et al., 2024); pero, en contraposición, la ampliación conceptual hacia ciudadanía mundial, la implementación de prácticas restaurativas en escuelas de contextos vulnerados, la incorporación de la diversidad cultural en la construcción de paz y la consolidación de la formación docente como motor de transformación educativa son las principales

potencialidades (Pérez & Alvarez, 2021; Shirzadi et al., 2024).

Los hallazgos remiten a la educación para la paz como el ámbito de la construcción colectiva que articula saberes pedagógicos, comunitarios y políticos, un límite propicio para revisar cuasi críticamente los modelos actuales y la proyección de diversas potencialidades para poder avanzar hacia otras formas más integrales, situadas, culturalmente pertinentes (Toh & Cawagas, 2017; Yanniris, 2021).

Cátedra de la Paz, desde un enfoque decolonial

En este apartado (Tabla 2), los estudios toman como marco de referencia al sistema educativo de Colombia, país en el que se desarrolla la Cátedra de la Paz como una política de Estado. Desde la perspectiva del contenido normativo, la Cátedra de la Paz en Colombia se encuentra determinada por la Ley 1732 de 2014, que regula la instauración de este dispositivo como un contexto de enseñanza y aprendizaje del que se hace uso en la educación de los centros educativos, en todas las instituciones educativas del país.

Tabla 2

Resumen de Cátedra de la Paz

Nº	Tema	Autor y año	Aporte a la investigación
----	------	-------------	---------------------------



- 1 La cosa (NO) quedó ahí: estudio de caso de la implementación de la Cátedra de la Paz en colegios de Cúcuta (García, 2021) Evidencia la brecha entre la intención normativa y la práctica escolar; aporta variables contextuales y organizacionales críticas para evaluar implementación.
- 2 Secuencias didácticas de educación para la paz (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021) Proporciona secuencias didácticas para la implementación de la Cátedra; útil para analizar propuestas curriculares y prácticas de aula.
- 3 El Ministerio de Educación Nacional avanza con acciones para la consolidación de la Educación para la Paz en los territorios - El Ministerio de Educación Nacional avanza con acciones para la consolidación de la Educación para la Paz en los territorios (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2024) Documento de política que detalla acciones gubernamentales (formación docente, socio emocionalidad, ciudadanía); permite situar el marco normativo estatal.
- 4 Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar (García-Noguera et al., 2024) Evidencia empírica de cómo la Cátedra fortalece habilidades de mediación y resolución de conflictos; útil para evaluar convivencia escolar.
Registra prácticas docentes vinculadas a reconstrucción social; útil para ejemplificar acciones pedagógicas reales.
- 5 Educating for peace in Colombia: impact, challenges and lessons learned (Ojeda-Díaz, 2025) Analiza programas nacionales y regionales; aporta datos sobre ejecución presupuestal, herramientas y población atendida.
Profundiza en factores territoriales y ejecución de programas; relevante para analizar brechas entre regiones.
- 6 Evaluación del impacto de la cátedra de la paz en las Instituciones Educativas Villa Santana - Pereira (Risaralda) y Colegio del Niño Jesús - Tuluá (Valle del Cauca) (Flórez et al., 2021) Presenta instrumentos y hallazgos empíricos sobre el impacto social de la Cátedra; útil para diseñar métricas de evaluación.
- 7 Lecciones y retos para el diseño de políticas de educación para la paz en Colombia (Salas, 2023) Identifica retos para políticas sostenibles y contextualizadas; aporta criterios para evaluar diseño y viabilidad de políticas educativas.
Aporta análisis sobre sostenibilidad y pertinencia de políticas de paz; destaca retos para su implementación.
- 8 Acciones de paz en el territorio: iniciativas del sector educativo. El caso de Riosucio, Caldas (Grisales-Pascuaza Rincón-Isaza, 2024) & Documenta iniciativas escolares territoriales postconflicto; aporta evidencia sobre prácticas restaurativas y rol comunitario.
Documenta experiencias locales postconflicto; útil para entender vínculos entre escuela y comunidad.



- | | | | |
|----|--|---|--|
| 9 | Impacto de la Cátedra de paz en comunidades afro de Colombia | (Benítez, 2023) | Evidencia participativa en comunidades afro; resalta memoria histórica y reconocimiento cultural como resultados de la Cátedra. |
| 10 | Plan sectorial de educación: la educación en primer lugar | (Secretaría de Educación de Colombia, 2022) | Documento municipal que identifica necesidades formativas locales y estrategias para integrar EFP; útil para análisis subnacional. |
| 11 | Los podcast como herramienta en la especialización de paz y desarrollo territorial | (Mena & Peraza, 2025) | Materiales de posgrado articulados a paz territorial; referencia para diseño curricular de programas en paz. |
| 12 | Actions That Build Peace from the Voices of Teachers Affected by the Armed Conflict in Colombia | (Aristizábal & Ávila, 2024) | Evidencia empírica sobre categorías de práctica docente en contextos conflictivos; útil para operacionalizar variables en la tesis. |
| 13 | Pedagogía Crítica, Educación y Cultura de Paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial | (Bustamante, 2017) | Analiza el campo desde enfoque decolonial; cuestiona enfoques hegemónicos y propone pedagogía crítica contextualizada. |
| 14 | Implicaciones curriculares de la cátedra de la paz en tres instituciones educativas de Bogotá | (Toro, 2018) | Explora implicaciones curriculares de la Ley 1732 en instituciones de Bogotá; identifica desafíos organizativos y pedagógicos. |
| 15 | La enseñanza de la democracia y la Constitución en postconflicto: caso San Ángel | (De la Hoz & Granados, 2017) | Analiza enseñanza de democracia y Constitución en zonas de posconflicto; aporta perspectivas sobre ciudadanía crítica y participación. |

En una lectura política pública, es un dispositivo que representa la respuesta del Estado colombiano en la concretización de las ciudadanías de paz, en contextos donde hay conflicto armado y se experimenta una transición que articula los contenidos de ciudadanía, derechos humanos, participación democrática, memoria histórica y convivencia escolar. No obstante, los estudios que son de corte decolonial nos dicen que la formulación oficial está orientada hacia una concepción de "paces" muy resiliente a la tradición de la paz liberal, que prioriza la estabilidad

institucional y la regulación de la conducta por encima de la búsqueda de la transformación de las estructuras de desigualdad (Bustamante, 2017); al mismo tiempo se señala que hay cabida para una posible reorientación de la Cátedra como un dispositivo donde se pueda vincular con una pedagogía crítica inserta en las realidades latinoamericanas, que también hay que enmarcar en el contexto del inicio normativo que implica la Ley 1732 (Grisales-Pascuaza & Rincón-Isaza, 2024).

En el plano conceptual y en el pedagógico, las líneas de fuerza del



Ministerio de Educación, así como los materiales de las Secuencias Didácticas EDUPAZ, se ocupan en definir la Cátedra de la Paz como un espacio de formación integral que hace confluir competencias en las áreas socioemocionales, ciudadanía democrática y prevención del tema de violencias. Buscan la coherencia con las orientaciones generales para su implementación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Recientes comunicados del Ministerio enfatizan la materialización de un "componente socioemocional y de construcción de ciudadanía" en las escuelas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2024), reforzando así la idea de la paz como aprendizaje de actitudes y comportamientos más que como cuestionamiento de las condiciones estructurales que producen la violencia.

La Cátedra de la Paz, desde la óptica curricular, ha sido ejecutada de distintas maneras: asignatura separada del resto, asignatura transversal o listado de proyectos institucionales. Algunas investigaciones cualitativas realizadas en algunas instituciones de Bogotá sugieren que la obligatoriedad de la Ley 1732 deviene en ajustes en los currículos que en muchos casos se limitan a reorganizar contenidos sin permitir una coordinación completa con el proyecto educativo

institucional (Barragán & María, 2018). Dichos análisis muestran que se consideran temas y problemáticas como los de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, quedando en segundo plano planteamientos estructurales que tienen relación con el conflicto armado o la justicia social (De la Hoz & Granados, 2017).

Dentro de lo dispuesto por la norma, el profesorado es el sujeto que ocupa un lugar privilegiado en la puesta en práctica de la Cátedra, mediador de conflictos, facilitador de procesos de diálogo y guía de la formación ciudadana. Persisten, no obstante, limitaciones de carácter institucional y formativo que hacen que ese mandato conviva con dificultades para ser llevado a cabo, es decir, entre la intencionalidad normativa y la práctica real (García, 2021). Investigaciones que dan cuenta de las voces de los docentes en espacio de conflicto evidencian cómo, pese a esas limitaciones, se realizan acciones psicosociales, pedagógicas y comunitarias que se escapan a lo establecido (Aristizábal & Ávila, 2024), en espacios que pueden ser entendidos como prácticas de cuidado y de diálogo, aspectos que no siempre son visibilizados por la norma.

Respecto a los resultados en convivencia escolar, de acuerdo con García-Noguera et al. (2024), las



evidencias empíricas avalan la afirmación de que la Cátedra de la Paz permite el desarrollo de habilidades de mediación y resolución pacífica de conflictos; en consonancia, otros trabajos han llegado a la conclusión de que hay cambios positivos en actitudes de los estudiantes que tienen que ver con el diálogo y la participación (Flórez et al., 2021); aunque también se hace patente que los resultados dependen en gran medida de la implicación docente y de los proyectos del centro escolar (Salas, 2023).

Las diferencias en la implementación empiezan a ser evidentes con el análisis de factores institucionales, presupuestarios y territoriales. Estudios sobre programas nacionales de educación para la paz indican las variaciones de recursos, herramientas y poblaciones atendidas, lo cual afecta también a la política de sostenibilidad (Ojeda-Díaz, 2025).

En el ámbito subnacional, documentos como el Plan Sectorial de Educación de Soacha avalan la afirmación de que la educación para la paz es una prioridad local; la priorización, sin embargo, no siempre conlleva la necesidad de fortalecer la capacitación del profesorado, ni de establecer mecanismos de seguimiento (Secretaría de Educación de Colombia, 2022).

Todo esto muestra el diseño normativo ambicioso esquemáticamente presentado, pero limitado por la capacidad territorial de llevarlo a cabo. Así pues, al margen de ello y de las limitaciones que se tiñen en la Cátedra, la revisión de programas locales en contextos de posconflicto, muestra el potencial de la Cátedra para ser un dispositivo significativo de la reconstrucción del tejido social escolar. En este marco, textos como el documento Acciones de paz en el territorio muestran cómo, desde las escuelas, se impulsan prácticas restaurativas y proyectos de comunidad que reconfiguran el sentido de la paz (Grisales-Pascuaza & Rincón-Isaza, 2024). Las investigaciones participativas en las comunidades afrodescendientes ilustran el modo en que se promueven la memoria histórica y el reconocimiento cultural en la Cátedra (Benítez, 2023), dilatando los marcos oficiales de la convivencia.

La revisión de la normativa identificó vacíos y silencios epistemológicos, así como la persistencia de lógicas coloniales. La corriente crítica advierte que la Cátedra transmite enfoques universalistas que no incluyen las epistemologías de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas (Bustamante, 2017).



Se deja en segundo plano la investigación sobre la construcción de sujetos como la autorregulación emocional, sin olvidar el análisis de las estructuras estatales y económicas que sostienen y perpetúan la violencia en Colombia (Bustamante, 2017; De la Hoz & Granados, 2017).

En este sentido, los estudios sobre la enseñanza de la democracia en las zonas de posconflicto concluyen que formar ciudadanías de paz requiere avanzar en memorizar lo que ordena la normativa, promoviendo así la participación, la crítica y la deliberación pública (De la Hoz & Granados, 2017). Desde esta línea de razonamiento, la Cátedra de la Paz tiene un alto potencial de transformación, pero también conduce a limitaciones que provienen de lógicas de control curricular y de culturas escolares que aún priorizan la disciplina frente a la participación. La vía en la que cada escuela ofrece salida a la tensión dependerá de las condiciones de localismo, de las políticas subnacionales de apoyo y del lugar que se otorga a las voces docentes y comunitarias en la construcción de la paz.

Apuestas para el Futuro en Educación para la Paz

Se pueden identificar ciertas proyecciones que orientan las apuestas futuras en educación para la paz. De forma

general, los tipos de enfoque devienen de proyectos que intentan transformar las miradas tradicionales asociadas con la paz liberal, al mismo tiempo que avanzan hacia propuestas que tengan en cuenta la complejidad de los problemas sociales actuales. Los informes regionales indican que en este momento crítico deben adaptarse los sistemas educativos a los escenarios marcados por la desigualdad, la violencia y los cambios sociales. El momento crítico requiere que la educación para la paz no se entienda sólo como una parte del currículo, sino que se replantee como un todo que articule ciudadanía, justicia social y sostenibilidad (Ruiz et al., 2024; Unicef, 2021).

En este sentido, las epistemologías del Sur consolidan un punto focal de la revisión al proponer formas de conocimiento situadas, críticas y culturalmente relevantes. La literatura reciente impugna los marcos hegemónicos de la paz liberal y afirma que se ha de dar cabida a las prácticas poscríticas y decoloniales en las prácticas educativas. Se puede afirmar que la educación para la paz y la educación para la ciudadanía global deben dejar de lado los pilares occidentales que han orientado históricamente estos conceptos para dar entrada a entendimientos plurales y ontológicamente diversos de la paz (Kester, 2023). Este



cambio epistemológico conlleva reconocer los saberes comunitarios, territoriales y ancestrales como argumentos para pensar paces contextualizadas.

De la misma forma, aparecen planteamientos para fortalecer la formación del profesorado. Diversos estudios constatan que el profesorado necesita nuevas competencias para responder a los desafíos pedagógicos, tecnológicos y socioculturales. Se muestra que la educación para la paz en América Latina solo podrá ser efectiva si la formación de los docentes se orienta hacia enfoques críticos, que sean sensibles al territorio y que sean competentes en el uso pedagógico de las tecnologías (Ruiz et al., 2024; Zhizhko & Beltran, 2022). A esto hay que sumarle la necesidad de contar con programas extensos de desarrollo profesional, ya que el desarrollo de recursos escolares es fundamental para poder apoyar tanto la formación del profesorado como los programas inclusivos (Ruiz et al., 2024).

En el ámbito institucional, las proyecciones apuntan a que la educación sobre la paz va a tener que encuadrarse en políticas públicas multisectoriales más contingentes. Informes internacionales indican que los sistemas educativos deben adaptarse a problemas sociales complejos como la desigualdad, la violencia, la

migración y las crisis ambientales (Unicef, 2021), lo que requiere de estrategias que articulen escuelas, universidades, organizaciones sociales y actores comunitarios. La revisión sistemática sobre la educación para la paz en universidades muestra que la educación superior debe tener un papel más importante en la formación de las competencias basadas en valores de la tolerancia y la apertura a la integración social e intercultural, ya que esta educación se ha vuelto una pieza clave para contribuir a la construcción de las normas sociales (Purwanto et al., 2023).

Las proyecciones también inciden en una integración de la visión de género como componente estructural de la educación para la paz. La evidencia desde una mirada comparativa muestra que la violencia de género no se previene mediante acciones educativas neutras, y que la prevención de la violencia de género requiere respuestas educativas con enfoque de género y que se articulen con los procesos de construcción de paz (Bickmore & Kishani Farahani, 2022). Desde esta mirada, el futuro de la educación para la paz debe integrar herramientas que permitan interrogar las relaciones de poder, las desigualdades y las formas de violencia normalizadas en los espacios educativos.

Otro aspecto significativo es la articulación curricular. Se da importancia a



crear currículos que sean flexibles, transversales y contextualizados, como también a que reconozcan los saberes territoriales y las prácticas comunitarias como fuentes legítimas para construir paz. Las nuevas obras sobre formación de docentes o educación para la paz asumen que los retos contemporáneos requieren de innovaciones en el sentido de que puedan ayudar a integrarse prácticas colaborativas y metodologías dialógicas (Ruiz et al., 2024). Se pretenden abrir los horizontes pedagógicos y las posibilidades de articular la escuela con los procesos de transformación social de los territorios.

En este sentido, los textos consultados dejan tácito que cerrar la

brecha entre la norma y la práctica consumará uno de los retos estratégicos más reseñados, pero también dan cuenta de las posibilidades significativas para superarla, a partir de reconocer la educación para la paz como un modo de articular alianzas interinstitucionales, formar docentes bajo un enfoque crítico con la capacidad de emplear herramientas digitales para el desarrollo de una ciudadanía global. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía puede ser un medio potente para avanzar hacia paces integradas, anudando la inteligencia emocional, el cambio climático, la equidad de género y la acción colectiva (Massoudi, 2021).

Tabla 3

Resumen de Apuestas para el Futuro en Educación para la Paz

Nº	Tema	Autor y año	Aporte a la investigación
1	The peace education concept and practice at universities: A systematic review	(Purwanto et al., 2023)	Revisión sistemática internacional que evidencia la creciente importancia de la EFP en educación superior; aporta argumentos para integrar espacios universitarios en estrategias futuras. Contextualiza desafíos regionales post-2015 y plantea prioridades para políticas educativas sostenibles; útil para proyecciones y recomendaciones.
2	Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads	(Unicef, 2021)	Identifica prioridades regionales y desafíos estructurales; útil para ubicar propuestas de innovación educativa en un marco regional. Documento regional que justifica la urgencia de reformar sistemas educativos ante desigualdad, violencia y retos globales.
3	Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada	(Bickmore & Kishani Farahani, 2022)	Analiza la relación entre violencia de género y educación para la paz; aporta evidencia para integrar perspectiva de género en estrategias futuras.
4	Education for peace: latin american context	(Zhizhko & Beltran, 2022)	Panorama conceptual que vincula TIC, formación docente y enfoques críticos; útil para propuestas tecnopedagógicas futuras.



5	Formación Docente, Educación para la Paz y Prácticas Educativas: investigación y experiencias	(Ruiz et al., 2024)	Conecta TIC y formación docente con tendencias futuras en EFP; ofrece fundamentos para propuestas tecnológicas. Análisis de tendencias que articula formación docente, TIC y EFP; permite diseñar integraciones tecnopedagógicas. Compilación que propone innovaciones curriculares y pedagógicas; aporta capítulos para diseñar formación docente enfocada en paz. Ofrece propuestas curriculares innovadoras; fundamenta rutas formativas para docentes orientadas a la paz.
6	Peace and Conflict Resolution Conference	(Massoudi, 2021)	Presenta la educación para la ciudadanía global (GCED) como herramienta para la paz, integrando competencias del siglo XXI y enfoque digital.
7	Global citizenship education and peace education: Toward a postcritical praxis	(Kester, 2023)	Propone una praxis poscrítica para articular educación para la paz y ciudadanía global desde enfoques decoloniales y no liberales.

Estas apuestas van encontrando la potencialidad para modelar un futuro en el que la educación para la paz también se configura como un proyecto transformador (un proyecto capaz de articular estos componentes) y entonces articular justicia social, tecnologías emergentes, saberes comunitarios y pedagogías decoloniales. Su consolidación dependerá de cómo los sistemas educativos sean capaces de asumir estas transiciones y de la voluntad política para anudar la paz como eje estructural de las políticas públicas que guían la formación de docentes y la vida escolar.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del documento se centran en la brecha entre los marcos normativos y la práctica escolar, en el papel fundamental de la formación docente y en la necesidad de un enfoque decolonial. Existe una brecha entre la norma y la práctica. Los procesos

pedagógicos no siempre se ajustan a las disposiciones legales, como la Ley 1732. En algunas instituciones se limitan a reorganizar las prácticas de manera que les permita cumplir con lo programado, sin tener como prioridad una verdadera transformación de la cultura escolar.

En un escenario en el que la implementación de la Cátedra de la Paz depende de los actores que conforman las instituciones educativas, el docente se posiciona como eje central. Se requiere que se convierta en un mediador crítico y fundamental para la Educación para la Paz, sin embargo, su formación inicial y continua ha transcurrido desde modelos transmisivos y fragmentados del conocimiento que responden a una pauta occidentalizada. Por ende, se requiere fortalecer el pensamiento crítico del docente para que promueva la resolución pacífica de los conflictos desde un análisis



histórico de las violencias coloniales y así otorgue el peso que merece la formación del ciudadano global, rompiendo con el homocentrismo y eurocentrismo característicos de la educación moderna, para transitar hacia el reconocimiento de la sostenibilidad, la justicia social y la inclusión.

Entre los principales obstáculos que afronta la Cátedra de la Paz encontramos la persistencia de marcos universales que ignoran contextos locales, la falta de recursos y capacitación docente, así como priorizar la estabilidad institucional sobre la transformación de las desigualdades estructurales. En ese sentido, la Educación para la Paz en Latinoamérica, no solo en Colombia, debe avanzar desde las referencias epistémicas y teóricas de una pedagogía decolonial que reconozca los saberes locales, ancestrales (pueblos originarios, afrodescendientes y campesinos) y las condiciones históricas específicas de los territorios.

Es importante destacar que a pesar de las limitaciones existentes, se ha demostrado que en los territorios afectados por conflictos armados las escuelas cumplen un rol vital en la reparación simbólica y la reconstrucción comunitaria, mediante las prácticas restaurativas y el rescate de la memoria histórica. Por lo tanto, para que la Cátedra de la Paz sea

efectiva debe dejar de ser un simple requerimiento legal para convertirse en un dispositivo pedagógico transformador, situado y comprometido con el bienestar y la dignidad de todos los actores que constituyen una sociedad.

REFERENCIAS

- Abreu, Z. (2023). Educação para a Paz como percurso para a formação da educadora e do educador pacifista. *Educação Unisinos*, 1-17. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.07>
- Alcaraz, M., Zapata, S., & Morales, L. (2023). La Cátedra de la Paz: Una apuesta por la vida y la convivencia en las Instituciones de Educación Superior. *Eleuthera*, 25(1), 75-94. <https://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5>
- Aristizábal, L., & Ávila, A. (2024). Actions That Build Peace from the Voices of Teachers Affected by the Armed Conflict in Colombia. *Social Sciences*, 13(11), 597. <https://doi.org/10.3390/socsci13110597>
- Benítez, D. (2023). Impacto de la Cátedra de paz en comunidades afro de Colombia: Impact of the Peace Chair in Afro communities in Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias*



- Sociales y Humanidades*, 4(2), 4035-4043.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.888>
- Bickmore, K., & Kishani Farahani, N. (2022). *Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada*.
<https://doi.org/10.33682/a55e-b08e>
- Bustamante, S. (2017). Pedagogía Crítica, Educación y Cultura de Paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y Humanidades*, 5(5), 9-32.
<https://doi.org/10.61497/0z5whc08>
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2022). The urgency of linking peace and citizenship education. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 14(4), 363-377.
<https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2022-0694>
- Cardozo, A., Morales, A., & Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, e214753.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>
- De la Hoz, M., & Granados, M. (2017). *La enseñanza de la democracia y la Constitución en postconflicto: Caso San Ángel*. Studocu.
<https://www.studocu.com/co/document/universidad-nacional-abierta-y-a-distancia/inclusion-social/alevivi132-144-apuntes/58480892>
- De Sousa Santos, B. (2018). *La difícil democracia: Una mirada desde la periferia europea*. Akal.
- Flórez, J., Herrera, J., Parra, L., & Salas, Y. (2021). *Evaluación del impacto de la cátedra de la paz en las Instituciones Educativas Villa Santana—Pereira (Risaralda) y Colegio del Niño Jesús—Tuluá (Valle del Cauca)*.
<http://hdl.handle.net/10785/7354>
- Fontenele, S., Nogueira, K., & Souza, J. (2023). Educação para a Cultura de Paz e Formação de Professores. *Revista de Iniciação à Docência*, 8(1), e11675.
<https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.11675>
- Forero, P. (2018). *Cátedra de la paz: Praxis del discurso*.
<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/18881>
- García, J. (2021). *La cosa (NO) quedó ahí: Estudio de caso de la implementación de la Cátedra de la Paz en colegios de Cúcuta*.



- García-Noguera, L., Fernández, N., & Ojeda, J. (2024). Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión y Desarrollo*, 11(3), 102-114.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.102-114>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Grisales-Pascuaza, V., & Rincón-Isaza, P. N. (2024). Acciones de paz en el territorio: Iniciativas del sector educativo. El caso de Riosucio, Caldas. *Jurídicas*, 21(1), 273-294.
<https://doi.org/10.17151/jurid.2024.21.1.14>
- Gutiérrez, R. (2023). Educación para la paz: Los contrasentidos de la vida escolar. *Revista Boletín Redipe*, 12(12), 19-31.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v12i12.2052>
- Kester, K. (2023). Global citizenship education and peace education: Toward a postcritical praxis. *Educational Philosophy and Theory*, 55(1), 45-56.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2040483>
- Kester, K., 박소연, & 손채원. (2021). The Intersections of Peace Education and Global Citizenship Education: Some Theoretical Foundations and New Pedagogic Possibilities. *교육학연구*, 59(3), 25-54.
<https://doi.org/10.30916/KERA.59.3.25>
- Massoudi, N. (2021). *Peace and Conflict Resolution Conference 2021 PROCEEDINGS N. El Massoudi*. PCRC2026 | International Peace & Conflict Resolution Conference.
<https://www.pcrconference.org/pcrc2021006.html>
- Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2020). *Educación popular, pedagogías críticas y construcción de paz*. Ediciones Desde Abajo.
- Mena, A., & Peraza, S. (2025). *Los podcast como herramienta en la especialización de paz y desarrollo territorial*.
<https://repositorio.cun.edu.co/handle/cun/9614>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ*.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-



- 05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). *El Ministerio de Educación Nacional avanza con acciones para la consolidación de la Educación para la Paz en los territorios—El Ministerio de Educación Nacional avanza con acciones para la consolidación de la Educación para la Paz en los territorios*. Portal MEN - Presentación. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-421418.html>
- Muraca, M. (2025). Formação de professores e educação para a paz em Moçambique: Análise crítica de um percurso de cooperação internacional. *Horizontes*, 43(1), e023205-e023205. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2005>
- Ojeda-Díaz, M. (2025). Educating for peace in Colombia: impact, challenges and lessons learned. *Eleuthera*, 27(2), 35-56. <https://doi.org/10.17151/eleu.2025.27.2.3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/formacion%20inicial%20docente.pdf>
- Ortega, P., & Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116. <https://doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Pérez, C., & Alvarez, A. (2021). Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 756-776. <https://doi.org/10.21501/22161201.3547>
- Perez, J. (2022). *Peace education in Mexican education policy Documents: A critical discourse analysis*. McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w95055903>
- Purwanto, Y., Suprpto, s, Munaf, D. R., Albana, H., Marifatani, L., Siregar, I., & sumarni. (2023). The peace education concept and practice at universities: A systematic review. *Cogent Education*, 10(2), 2260724.



[https://doi.org/10.1080/2331186X.](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2260724)

2023.2260724

Romero-Amaya, D. (2024). The making of the citizen in Colombia: Transitional assemblages, civic education, and the long quest for peace. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(2), 165-184. <https://doi.org/10.1177/17461979231151641>

Ruiz, R., Carranza, M., Solorzano, M., & Prado, G. (2024). *Formación Docente, Educación para la Paz y Prácticas Educativas: Investigación y experiencias*. <http://www.dykinson.com/libros/formacion-docente-educacion-para-la-paz-y-practicas-educativas-investigacion-y-experiencias/9788410708754/>

Salas, A. (2023). Lecciones y retos para el diseño de políticas de educación para la paz en Colombia. *Papel Político*, 28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo28.lrdp>

Sánchez-Uscamayta, J. O., Valdez-Valdez, L. S., Romero-Vela, S. L., & Lescano-López, G. S. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 276-297.

[https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3](https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3221)

221

Secretaría de Educación de Colombia. (2022). *PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN EN PRIMER LUGAR*. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2022-02/PlanSectorial2020-2024.pdf>

Shirzadi, M., Saheb, M., & Mohammad, A. (2024). *Identifying Dimensions and Components of Global Citizenship Education in First-Year Secondary Schools Using Thematic Analysis*.

Toh, S.-H., & Cawagas, V. (2017). Building a Culture of Peace through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education. *Childhood Education*, 93(6), 533-537.

<https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398570>

Toro, L. (2018). *Implicaciones curriculares de la cátedra de la paz en tres instituciones educativas de Bogotá* [Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.38970>

Torres, C.A. (2015). *Global citizenship and global universities: The age of the cosmopolitan university*. Springer.



- Unicef. (2021). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads*.
<https://www.unicef.org/lac/media/37791/file/Education%20in%20Latin%20America%20and%20the%20Caribbean%20at%20a%20crossroads.pdf>
- Velásquez, A., González, G., Neira, M., & García, A. (2025). Formación Docente en la Resolución Pacífica de Conflictos: Diagnóstico de una Necesidad Curricular en Colombia. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 2936-2952.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1329>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wintersteiner, W. (2019). “Peace Education for Global Citizenship” The Genuine Global Dimension of Betty Reardon’s Concept of Peace Education. En D. T. Snauwaert (Ed.), *Exploring Betty A. Reardon’s Perspective on Peace Education: Looking Back, Looking Forward* (pp. 15-28). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-18387-5_2
- Yanniris, C. (2021). Education for Sustainability, Peace, and Global Citizenship: An Integrative Approach. *Education Sciences*, 11(8), 430.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080430>
- Zhizhko, E., & Beltran, G. (2022). EDUCATION FOR PEACE: LATIN AMERICAN CONTEXT. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(1), 23-40.
[https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(1\)-3](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(1)-3)