



# Pedagogía del deseo mimético: rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos\*

Rodiel Rodríguez Díaz<sup>\*\*</sup>, <sup>\*\*\*</sup>  
Analia Elizabeth Leite Méndez<sup>\*\*\*\*</sup>  
Mario Hernán López Becerra<sup>\*\*\*\*\*</sup>

---

Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E. y López Becerra, M. H. (2024). Pedagogía del deseo mimético: rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 175-197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8>

---

## Resumen


El presente artículo propone un estudio a la teoría mimética desde René Girard (1923-2015) y la cultura de paz, con la intención de exponer algunas ideas a la tesis denominada: *pedagogía del deseo mimético*. Esta reflexión orbita en torno a las tesis del deseo humano, que es similar a una fuerza imitativa propia en el comportamiento social de los animales y los seres humanos, y el cual se caracteriza por la apropiación moral y psicológica de maneras de ser, modos de pensar y de sentir, siendo el deseo mimético el “motor de las relaciones humanas” (Girard, 2006, p. 16)

**Palabras clave:** cultura de paz, educación para la paz, violencias, mimetismo, deseo

---

\* El presente artículo, se deriva del proyecto de investigación realizado por el autor en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Manizales en cotutela internacional con el programa de Doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, Andalucía Tech, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071 Málaga, España, grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) de la Universidad de Málaga. Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía. En el marco de la convocatoria del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías para la conformación de una lista de proyectos elegibles para ser viabilizados, priorizados y aprobados por el OCAD en el marco del programa de becas de excelencia, presentado por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación: Formación de Capital Humano de Alto Nivel Universidad de Caldas-Nacional.

\*\* Magíster en Educación. Doctorando en Educación de la Universidad de Caldas, en cotutela doctoral con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). E-mail: [rodieldrodriguez@uma.es](mailto:rodieldrodriguez@uma.es); [rodieldrodriguezdiaz@gmail.com](mailto:rodieldrodriguezdiaz@gmail.com)

 [orcid.org/0000-0001-7692-8364](https://orcid.org/0000-0001-7692-8364) **Google Scholar**


\*\*\* Seudónimo Kerix.

\*\*\*\* Doctora en Educación. Docente de la Universidad de Málaga (España). E-mail: [aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es)

 [orcid.org/0000-0001-5064-999X](https://orcid.org/0000-0001-5064-999X) **Google Scholar**

\*\*\*\*\* Doctor en Paz, Conflictos y Democracia. Docente de la Universidad de Caldas (Colombia).

E-mail: [mario.lopez\\_b@ucaldas.edu.co](mailto:mario.lopez_b@ucaldas.edu.co)

 [orcid.org/0000-0002-6265-5382](https://orcid.org/0000-0002-6265-5382) **Google Scholar**

**Recibido: 7 de octubre de 2022. Aceptado: 25 de noviembre de 2022.**



## Pedagogy of mimetic desire: reflective routes for a culture of peace in educational settings

### Abstract

This article proposes a study of mimetic theory from René Girard (1923-2015) and the culture of peace, with the intention of exposing some ideas to the thesis called: pedagogy of mimetic desire. This reflection orbits around the theses of human desire, which is similar to an imitative force inherent in the social behavior of animals and human beings, and which is characterized by the moral and psychological appropriation of ways of being, ways of thinking and of feeling, that is, mimetic desire is the “engine of human relationships” (Girard, 2006, p. 16)

**Key words:** culture of peace, education for peace, violence, mimicry, desire

*La paz es una reflexión que nace de la vida misma, y a ella  
regresa como un escenario biopolítico.  
(Kerix)*

### Introducción

Los escenarios educativos son universos propicios para una cultura de paz, donde se forma la autorregulación de los conflictos. Se considera que el papel esencial de la pedagogía se enmarca en una reflexión filosófica por la formación del ser. A las tesis centrales en el presente texto se les denominarán “rutas”, por considerar que algunas incertidumbres que impregnan la vida misma ameritan un tránsito continuo por las polisemias de las disciplinas científicas que estudian el asunto de la educación y la paz.

### Ruta metodológica

Para alcanzar la interpretación y comprensión de las nociones, teorías y tesis esenciales que se abordan en las principales categorías de estudio, se traza la siguiente ruta, como un camino que posibilita el estudio de la construcción de la reflexión denominada *Pedagogía del deseo mimético*:

- Preestructura del texto: es el proceso de escribir literalmente las nociones o tesis centrales, similar a una documentación textual (Mardones, 2006, p. 369)

de las construcciones teóricas del deseo, la paz y la educación, conservando su significado y sentido estructural (Gadamer, 2004).

- Preconfiguración histórico-social, el contexto: es la aproximación a las situaciones históricas, sociales, culturales, económicas, entre otras (Quintero Mejía, 2018), como parte del entorno y el carácter comunicativo del texto (Gadamer, 2007).
- Preconfiguración de las intenciones, el pretexto: es la indagación de lo que conlleva a formular el texto, el concepto vivido (Gadamer, 2007). Aquí se fundamentan las intenciones que permiten al texto constituirse en las diversas categorías de estudio y el sentido de una realidad particular (Curcio, 2002, p. 54).
- Reconfiguración del texto, o análisis hermenéutico: es la comprensión del texto como experiencia vivida, permitiendo una meta-narrativa (Geertz, 1973, p. 32) posibilitando que “el Ser que puede ser comprendido, es lenguaje” (Gadamer, 1991, p. 567).

## Discusión

### Rutas estrechas: la víctima y el paso de la violencia a la paz

Generalmente las comunidades humanas, tienden a organizarse bajo dos grandes campos políticos: a) las sociedades civiles (*potentia*) y b) las instituciones (*potestas*) (Castro-Gómez, 2015, p. 380). Analógicamente dichas tendencias constituyen los remos que aproximan la barca de la humanidad a puerto seguro, independientemente de las tormentas que provoca la cuestión política.

Ante esta tensionante realidad emerge políticamente la figura del *contrato social* (como un modelo social) comprendido como una de las formas más expeditas creadas por la sociedad occidental para pactar acuerdos entre sus diferencias y alcanzar la estabilidad social. En este sentido, una de las misiones del sistema educativo es formar ciudadanos para vivir en la lógica del contrato social, cuya finalidad es alcanzar la paz como un principio ético y utópico de talante universal.

Estos concordatos, al igual que la seguridad mutua, han sido también motivo de críticas por su excesiva formalidad y abstracción. En principio los contratos sociales surgen de los sueños en común, pues “cuando *disoñamos* estamos diseñando nuestros sueños, y en educación generalmente se asocia al proceso

de creación de relaciones posibles” (Calvo y Cerveró, 2016, p. 298). En suma, las teorías contractuales, aquellas que se postulan desde los pensadores Thomas Hobbes (1588- 1679) hasta Friedrich Hegel (1770 -1831), plantean al Estado como la gran invención institucional que somete al individuo a un contrato social en aras de mejorar la calidad de vida de quienes donan sus voluntades.

En muchas ocasiones tal contrato sacrifica algunas comodidades individuales para un bien común; es decir, que es posible perpetuar un contrato que violenta ciertas voluntades, tal y como ocurre con las comunidades marginadas y migratorias, entre otros casos, en función de someterlos a un gran pacto donde domina la ley impuesta del más fuerte, además de invisibilizar sus esfuerzos de resistencia y reivindicación social (Honneth, 1997; Dupuy, 1998). Por consiguiente, como pregunta problema se genera la inquietud: *¿qué otras formas, pueden los sistemas educativos concebir la violencia y la paz, para ir más allá de las dinámicas opresoras que plantea el modelo contractual moderno?*

Desde tal planteamiento se propone la hipótesis centra, que espera evitar conceptualizar la paz desde la teoría tradicional del contrato social, que ha consentido algunas expresiones violentas a lo largo de la historia. Y como hipótesis alterna se plantea resignificar las nociones de violencia y paz, desde la teoría de los deseos conflictivos propuestos por los girardianos, en el marco del sistema educativo.

En concordancia, se evocan los planteamientos formulados por René Girard, quien en su obra *La Violencia y lo sagrado* (2016), propone un análisis al fenómeno social de la violencia desde la mimesis y el sacrificio, explicando así las ideas centrales de los procesos de humanización, que son los cimientos reflexivos de la pedagogía del deseo mimético. Ahora bien, el planteamiento girardiano en clave antropológica, precede a los modelos estructurales o sistémico, similares a los aportes teóricos de Galtung (1998) y sus estudios sobre la paz positiva.

Girard, inicia sus estudios analizando una obra cumbre de la literatura universal *Edipo rey* de Sófocles (430 a. C.). En este clásico, descubre un hecho fulminante: las sociedades constantemente diseñan chivos expiatorios para canalizar sus deseos. De este modo lo refiere:

Cualquier comunidad víctima de la violencia (...) se entrega gustosamente a una caza ciega del “chivo expiatorio” (...) en los fenómenos del tipo linchamiento, pogromo, “justicia expeditiva”, etcétera. Es revelador que estas violencias colectivas se justifiquen a sí mismas, casi siempre, por unas acusaciones de tipo edípico: parricidio, incesto, infanticidio, etc. (Girard, 2016, p. 91)

La vida en comunidad está dominada por la mimesis conflictiva, se vive en una sociedad que deconstruye modelos sacrificiales, atravesados por la fragilidad de superar un estadio de indefensión, a un estadio de confrontación y de venganza. Tal situación influye en el sistema educativo cuando, por ejemplo, los estudiantes llevan sus dramas familiares a la confrontación, bien sea con sus compañeros y/o con el maestro.

En este orden, el Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. La Violencia Contra los Niños, Niñas y Adolescentes (Pinheiro, 2006), destaca que las violencias en la escuela son fundamentalmente relaciones conflictivas entre pares, con algunas situaciones desbordantes como el tráfico de armas y de drogas (p. 50). Adicionalmente, denuncia que algunos menores de edad, en formación preescolar y primaria, son violentados por los mayores a través de castigo físico, acompañado con maltrato psicológico (Pinheiro, 2006, p. 49). Entonces, urge asumir una cultura de paz, decantando la comprensión del fenómeno de las violencias y su relación con la paz positiva como construcción social (Galtung, 1998).

La formación de las ciudadanías históricamente en Colombia se ha construido desde múltiples dramas edípicos, donde se manifiesta la violencia en las relaciones *interindividuales* (González *et al.*, 2012). Ejemplo de ello, es el caso generado en el sistema de muerte implantado por el comercio gomero a inicios del siglo XX en los límites del río Amazonas con los países de Colombia, Brasil y Perú (Ballén, 2021a). Una tragedia ancestral más fuerte que las patologías psíquicas narradas por Sófocles. El episodio de “progreso” (ideal de las sociedades modernas) se apropia del recurso del caucho (oro blanco) siendo llevado desde las rutas fluviales de la Panamazonía hasta los Estados Unidos y Europa, representando así la mayor fuente de riqueza y combustible.

Las comunidades originarias (indígenas), fueron víctimas del capitalismo, sirviendo como chivos expiatorios de un sacrificio no sagrado, pero cruento, en el que colonos se apropian del extractivismo del caucho. Este memoricidio (Gamboa, 2014, p. 168) y epistemicidio (Correa Muñoz y Saldarriaga Grisales, 2014, p. 154) de las naciones milenarias, consideró al indígena como la no encarnación de la humanidad, sino el instrumento de un trabajo esclavo que, para finales del siglo XIX perpetuó una violencia de talante colonial con usurpación de tierras, particularmente en la región surcolombiana, límites con Brasil y Perú (Ballén, 2013).

Desde estos antecedentes vividos en el Abya Yala (Walsh, 2014), los investigadores se preguntan: *¿cómo definir el fenómeno de la violencia en medio de un escenario dominado por prácticas sacrificiales sin redención? ¿Qué papel asume la educación, en el contexto de una sociedad saturada por estéticas de violencia?* En este sentido, la violencia puede definirse como un fenómeno real-totalizante, que se contiene en el mecanismo sacrificial, con la escogencia de un sujeto, que es objetivado como “chivo expiatorio”. La víctima sacrificial se inmola en un rito practicado por el hombre blanco, para generar un bien superior, y asegurar la extracción del caucho. El indígena fue expuesto a nuevas violencias distanciándolo de la humanización, para convertirlo en el medio para legitimar un ideal de civilización diferente a la selva amazónica (Ballén, 2021b).

Este modelo de implantación social se reproduce actualmente con diferentes actores, por ejemplo: los asesinatos de los líderes sociales en Colombia, luego del acuerdo de paz firmado en La Habana (Cuba) en el 2016 y que según la investigación: *Paz sin garantías: el asesinato de líderes de restitución y sustitución de cultivos de uso ilícito en Colombia* (2020) para la fecha se registran 60 líderes muertos, en esencia por la desprotección que ejerce el Estado ante la presencia de estructuras armadas en el territorio, situación que genera la muerte tanto de líderes sociales, como de los firmantes de la paz de las antiguas guerrillas de las FARC-EP (Gutiérrez *et al.*, 2020, pp. 4-5).

Esta lógica bélica impacta continuamente la escuela (figura institucional que representa al Estado en los territorios) (Arias, 2002), resemebrando con mayor tenacidad el *statu quo* del poder corrupto, suscitando una “fascinación de la violencia” para desplegar así el “círculo vicioso de la violencia” (Girard, 2016, p. 93). Lo anterior, conduce a pensar que la violencia corresponde al espectáculo

de un sacrificio donde las víctimas no son inocentes, sino simples medios para legitimar todo un sistema de explotación, entonces surge otra pregunta esencial: *¿cómo alcanzar la paz desde la educación en los territorios?*

La educación invita a acudir a las capacidades humanas para enfatizar que las personas no son medios para disponer a voluntad, sino que realmente son fines en sí mismos, dignos y merecedores, partiendo del reconocimiento político de la víctima en su característica de inocencia (Ballén, 2020) que exige en su condición vulnerable una ética de la liberación, que defienda la vida en sí (Dussel, 1995), ello, independiente a las expresiones invisibilizadas de corte cultural, ideológico o tradicionales de las víctimas.

### **Rutas de incertidumbres, entre el caos y los deseos humanos**

En la conciencia humana habita la noción de bien, de ello da razón “las culturas de paz que se derivan de la multiplicidad de soluciones pacíficas” en la historia (López Becerra, 2009, p. 101). En este sentido Girard, plantea que el arranque de las violencias surge del *deseo mimético*, siendo su desencadenamiento social y religioso, el sacrificio, esta teoría es fundamentada en disciplinas donde confluyen las ciencias sociales y humanas (Girard, 2006, pp. 9, 21), con el fin de plantear la idea de la antropogénesis (teoría que afirma que el origen de la cultura humana se da en la práctica sacrificial, donde la ira de todos se canaliza por una violencia individual: víctima) como principio social constitutivo, en el cual la raíz conflictiva de las relaciones humanas sería *el deseo*.

Si la subjetividad se define como una realidad deseante, entonces sus maneras de interrelación estarán animadas por la envidia, los celos, la venganza. Esta concepción antropológica está bajo el recurso de la imitación. Desear es imitar el ser de otro individuo que también desea. El deseo orbita entre las subjetividades con diversas expresiones de violencias, hasta el punto de ser caótica y acaecer en algo que se denomina: *la crisis mimética* (Girard, 2006). Realidad creada cuando las partes caen en conflicto por cuenta de la imitación del deseo, se crea un ambiente antagónico con pugnas marcadas en los deseos entre un Yo y un Tú. Uno de los modos más originales para resolver los antagonismos ha sido la expiación. Este ha funcionado a través de la escogencia de una víctima sacrificial. Desde el pensamiento imitativo, la ritualización de la víctima reproduce un mensaje

tajante sobre el colectivo, que se encuentra sometido por la barbarie: la superación de un conflicto y el inicio de la reconciliación y la paz.

El deseo es una condición humana y generalmente florece en el encuentro con el otro, en dos situaciones: a) una hostil, donde la mimesis negativa se iguala en conflicto mutuo, provocando el daño o muerte de los rivales; y b) una armónica, donde la mimesis positiva, busca amparar las diferencias entre los integrantes, propendiendo por la sustitución de las violencias, por acciones pacíficas, de superación de los conflictos (Galtung, 1998).

Una obra literaria que ilustra la situación ocurre en *El corazón en las tinieblas* (1899) del escritor polaco Joseph Conrad. Esta obra expone cómo el deseo de adquisición tiene al marfil, como su principal objeto para el enriquecimiento; empero, el mal no se encuentra en la posesión del recurso natural, sino en las intenciones expresadas en los deseos de las personas por someterla; estas, las brutalidades en el alma de los individuos, son tensiones que se transponen a la emergencia de dominar un mundo salvaje (Safranski, 2002). En esta obra, a la violencia sacrificial que caracteriza los episodios de exterminio de seres humanos, la acompaña una lógica de lo espantoso que aflora en contextos; la violencia ya no es simplemente una relación social, sino todo un ritual de admiración y fascinación por la muerte del otro:

La tierra salvaje se desenmascara como algo que rechaza por completo cualquier sentido... El aspecto perturbador de lo salvaje no es un salvajismo, sino un mutismo que rechaza todo sentido. El territorio salvaje 'susurra' al hombre, en forma sobrecogedora, que no tiene nada que decirle. (...). Si el territorio salvaje tiene algo que decir, su mensaje es: ¡haz lo que quieras, no tendrá significación alguna! La tierra salvaje pasará indiferente por encima de eso, tenderá por doquier sus verdes zarpas, como si nada hubiera sucedido. (Safranski, 2002, pp. 189-190)

En la literatura relativa a la violencia en Latinoamérica se alude el papel de la selva y la naturaleza como elemento protagónico en la creación de una correspondencia social conflictiva y caracterizada por la desarmonía. En Colombia, una de las novelas que versan sobre la mimesis conflictiva en la espesura de la selva



tropical de la Orinoquia colombiana, paisajes donde se han desarrollado los últimos acuerdos de paz, es la obra *La Vorágine* (1924), del escritor huilense José Eustasio Rivera (1888-1928), obra que narra la huida de sus personajes a contextos donde la esclavitud y la degeneración de la humanidad por el contacto con la selva y ambientes hostiles, por la explotación cauchera, son la pretexto para la dominación del diferente (indio o negro).

Una parte de la literatura colombiana plasma, con el develamiento de la tragedia, el drama de las víctimas de los modelos engañados en un sistema puramente sacrificial, de ello da razón la novela *Siervo sin tierra* (2016) de Eduardo Caballero Calderón, que ilustra el conflicto entre liberales y conservadores a inicios de 1920, provocando como víctimas a los campesinos, a ejemplo de la historia de Siervo Joya y su mujer Tránsito. Otra novela que evidencia esta lógica es *Amor enemigo* (2005) de Patricia Lara, quien narra la tragedia del conflicto colombiano de dos combatientes: Jhon Bayron y Mileidi, militantes de fracciones diferentes que se enamoran en medio del antagonismo y las violencias de dos bandos que imponen yugos deshumanizantes a sus víctimas.

En Colombia, como en la novela de Edipo, la condena de Creonte hacia Antígona persiste a generaciones de víctimas que han pasado por el olvido y desprecio. En su lugar, despunta la versión de los *Creontes*, élites arrogantes que históricamente han ejercido el poder soberano de forma corrupta, acallando las resistencias civiles, con el silenciamiento la vida (Anrup, 2011). En consecuencia, al igual que Girad, es posible identificar que la literatura es uno de los dispositivos culturales de mayor potencia a través del cual viaja el relato de la violencia y que la imitación, en clave de paz positiva e imperfecta, es un poderoso insumo didáctico y pedagógico que, en el sistema educativo, logra generar un efecto sobre el auditorio que contempla la pieza artística (Fusillo, 2009, p. 28).

El escritor Tzvetan Todorov en su propuesta de la *Poética estructuralista* (2004) resalta el encuentro entre la lingüística y la literatura en función del desciframiento de un mensaje poético, donde el signo puede ser decodificado para saber la semántica que atraviesan las historias lastradas por la guerra y la violencia. En este sentido, los dramas relativos a las víctimas pasan necesariamente por el lenguaje y la literatura testimonial, ámbitos discursivos en los que tienen lugar las expresiones de la violencia.

Y aunque la mimesis, como imitación de la naturaleza, fue materia de rechazo en la antigua época griega al ser próxima a la retórica, considerándose que el arte podía falsear la realidad, ya en el contexto actual es definida como una técnica de la producción de la belleza, y que, desde la perspectiva de Gérard Genette (1972), ha sido definida bajo el concepto de “simulación”, como es reconocido en el mundo del espectáculo “show” y en general del arte de masas. La simulación hace parte de la reproducción infinita de un mensaje artístico bajo otros artefactos tecnológicos (Fusillo, 2009, p.30).

Al ser la mimesis una forma de simulación de la realidad; es decir, una técnica racionalmente diseñada para la invención de mundo, la creación como intención estética integra a la mimesis el *mythos* o el momento de la composición de la trama, sería esta una de sus características más relevantes. Por tal consideración, el movimiento de la *mimesis* al *mythos* se gesta en la lógica de un proceso de autoexigencia que caracteriza a la creación estética, que se compromete con la recomposición bien representada y estructurada, coherente y unitaria (Fusillo, 2009, p. 31).

En este sentido, la narración hace parte del conflicto que despierta la trama. El nudo de una historia bien contada pone de presente la violencia. Muestra de ello se evidencia en la narración del mito clásico de Irene “Diosa de la paz” en la mitología griega (Martínez López, 2000, p. 246), el antagonismo y la rivalidad toman parte del relato mítico que resuena en la literatura, creando obras poéticas basadas en los conflictos de los deseos humanos.

### **Rutas para una interpretación del deseo mimético**

En la magna obra: *Violencia y lo Sagrado* (1972), Girard plantea una discusión diferenciada frente a la teoría del deseo de Freud. Algunos psicoanalistas consideran que el motivo del conflicto interno de los seres humanos es atribuible a una relación negativa con un objeto del deseo, generando una serie de patologías psíquicas, que son las relativas a la esquizofrenia, psicosis, deseos de persecución, ira, neurosis, entre otras afectaciones mentales, “Freud encontraba en el deseo una explicación de la formación del síntoma, como un recurso que evite las causalidades biologicistas y dé paso a la comprensión del inconsciente” (Fernández y Urriolagoitia, 2019, p. 387).

En la teoría mimética girardiana, la relación entre el deseo y la imitación supone la existencia del Otro, asumiendo rivalidades, como verdaderas barreras para el regocijo o en algunas particularidades impedimentos para un deleite vengativo. En este sentido, el ser del Otro se convierte en el medio que configura ciertos rasgos de la personalidad. Girard, descubre que los actos humanos además de diseñar una ruta de adquisición del objeto, inclina su balanza hacia la satisfacción del deseo como mediador y sujeto de deseo, un rival que puede oponerse prolongando en las relaciones *interindividuales* las condiciones pasivas y otras activas de las fuerzas que expresan los deseos:

El rival desea el mismo objeto que el sujeto. Renunciar a la primacía del objeto y del sujeto para afirmar la del rival, sólo puede significar una cosa. La rivalidad no es el fruto de una convergencia accidental de los dos deseos sobre el mismo objeto. El sujeto desea el objeto porque el propio rival lo desea. Al desear tal o cual objeto, el rival lo señala como deseable ante el sujeto. El rival es el modelo del sujeto, no tanto en el plano superficial de las maneras de ser, de las ideas..., como en el plano más esencial del deseo. (Girard, 2016, p. 157)

El deseo violento no nace solo de un estado anímico individual perturbado en su interior, como lo plantean algunos psicoanalistas, sino que este es fruto de la interacción de individuos que entran en una mutua relación de rivalidad. Con lo anterior se indica que el origen de la violencia es producto de una relación social, y a su vez, puede estar frustrada por el modelo de contrato social que se pacte en un Estado, ahora bien, son las instituciones del Estado, en especial la educativa, la garante de la formación de los ciudadanos que participan de tal contrato (Rodríguez Díaz, 2024, p. 6).

El sujeto es el actor esencial de la constitución de los deseos. Es indispensable *diseñar* una pedagogía del deseo mimético, que incorpore en los documentos oficiales (currículum) dispositivos racionales que favorezcan la formación del deseo mimético en categorías como educar la gestión de las emociones, inclusión, diversidad, identidades, nuevas masculinidades, lo disruptivo, el género, entre otros dispositivos mencionados en las teorías tradicionales, críticas y poscríticas en el campo de la educación (Da Silva, 1999, p. 7).

## Tras la ruta añorada, el deseo mimético como génesis de la paz en la inocencia de la víctima

La paz inicia a configurarse como objeto y campo de estudio a partir de la transición política denominada posguerra (1945). Las rutas y comprensiones hermenéuticas derivadas a partir de esta época incitaron a pensar el asunto de la paz en la educación como un proceso alterno para desplegar capacidades críticas en la formación de la ciudadanía mundial (Monclús y Sabán Vera, 2008, p. 12). Como fruto teórico en este contexto se destaca: *Ettore Gelpi* (1985), una denuncia a los obstáculos que impiden el avance de la educación para la paz (p. 15). Federico Mayor Zaragoza y Tom Forstenzer (1995) en su texto: *La nueva página*, exhortan a vencer el miedo como base de la cultura bélica y antagónico de la cultura paz; el miedo se instala en el conflicto y la escasez del mundo. Lederach y Hampson (1998) exponen temas esenciales y controversiales relacionados con la educación para la paz; el desarme, desmantelamiento de aparatos militares, la creación de formas no armadas para la seguridad internacional (p. 87).

Así la cuestión, proponer una ruta que dé cuenta de una educación para la paz que incorpore las polisemias del deseo mimético, como categoría que estudia la génesis del comportamiento humano, resulta ser bastante complejo, considerando que el deseo no se entiende desde sí mismo, sino desde su vinculación con la mimesis y la formación social del sujeto (tarea que asume la institución educativa), donde el deseo se forma del encuentro con el otro y naturalmente se encuentra en el comportamiento mimético, el deseo proviene de la emulación de un otro.

La pedagogía del deseo mimético es una reflexión que sitúa el deseo mimético como base nuclear para reconfigurar los cultivos de paz. El deseo deviene de los actos volitivos, que son fundamentalmente interaccionales, en el sentido de que el deseo de otro se convierte en modelo y que, desde un punto de vista educativo, es replicado constantemente en las instituciones educativas. Los deseos son potencialmente impulsos de interacción entre los sujetos, que de no estar sometidos a un sistema de jerarquías (organización religiosa, educativa o social), pueden devenir en fuerzas antagónicas irrefrenables, sembrando con ello la discordia y el caos social. El deseo que no es refinado por esquemas culturales vigentes, muta en “mimesis de rivalidad”, que crea el conflicto entre el sujeto y el modelo que se desea emular (Girard, 2006, p. 11).

Entender el deseo como una potencia mimética, que llevado al extremo puede generar la violencia y la discordia social, implicaría situarla en el escenario del conflicto y el antagonismo real que subyace en la condición humana y que una vez ha entrado en la dinámica de la creación de vínculos sociales, exige al sistema educativo una ruta pedagógica que enseñe las diversas maneras de aprender a desear sin violencia (promover paz), ya que históricamente se han constituido modelos sociales donde se desea miméticamente con violencia.

Los mecanismos de control inventados socialmente son invenciones culturales que se apropian del deseo mimético violento. En otras palabras, definir el deseo como una potencia social de interacción dentro de la dinámica de las relaciones humanas y que se multiplica o reproduce bajo el comportamiento mimético, es una de las claves para descubrir el origen de la cultura (Girard, 2006, p. 11). En este sentido, el deseo es una potencia dinamizadora del comportamiento y el pensamiento mimético, hace parte del origen de la cultura, y con ello, del proceso de formación de la subjetividad, la cual, lejos de descubrirse como autárquica y autónoma, solo logra formarse en relación con el Otro. Ser sujeto es desear ser fundamentalmente Otro.

En el pensamiento de Emmanuel Lévinas (1906-1995) es posible leer las tesis del Otro y su relación con la dinámica del deseo violento y el deseo sagrado, pues la epifanía del rostro del Otro, que es ética (Lévinas, 2015, p. 213), permite un análisis fenomenológico del deseo, que sobresale en su potencia destructiva como principal motivación en la reproducción de la violencia.

Dado que desear el deseo de Otro implica un impulso trasgresor, el cual puede romperse desde las convenciones morales de la cordialidad y la sana distancia, hasta los límites del cuerpo ajeno, mostrándose como una fuerza agresora y de destrucción, podría pensarse que las propuestas de formación política consideren que la cultura de paz, sean una forma de contrarrestar fuerza a los sistemas agresores que se promueven y que se expresan en los Otros. Es decir, el Otro es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago (Lévinas, 2015, p. 80).

Uno de los sistemas de formalización del deseo violento, se encuentran en el chivo expiatorio. El chivo expiatorio es la síntesis perfecta entre un deseo que se caracteriza por el rechazo y la violencia y otro que busca la paz y la concordia. En el chivo expiatorio se reúne tanto lo puro y sagrado como lo contaminado y

violento. La mimesis en el chivo expiatorio hace que los deseos de violencia y los de espiritualidad se reúnan en una entidad paradójica, que, al lograr focalizar la violencia colectiva, tiene el poder de erigir las instituciones, las normas éticas, los modelos educativos, el arte y la literatura (Girard, 2006, p. 12).

La esencia de la teoría mimética es el deseo mimético. Con lo anterior se indica que en el corazón del método girardiano habita una potente significación de los deseos humanos, en función de la comprensión de una pedagogía del “motor de las relaciones humanas” (Girard, 2006, p. 16).

La materialización de los deseos de venganza, como los de reconciliación se encuentran en la celebración mítica y ritual de una violencia fundacional y en especial donde se ha elegido una víctima que expía las culpas totalizantes de un colectivo. Son varios los estudios etnográficos, textos religiosos, la literatura clásica, y las evidencias arqueológicas (pruebas empíricas) sobre los ritos y los mitos sacrificiales, que, junto con las pruebas discursivas, dan cuenta de un deseo que se escinde y se unifica, análogo a las polaridades que se repelan y a la vez comunican relaciones. En este juego de afectos y odios, la violencia y lo sagrado son la fuente de una relación paradójica, dinamizada en las binas de la confrontación-unificación.

Los desarrollos de la teoría mimética en esta perspectiva descubren que el origen de la cultura humana es trazado a partir del cambio ocurrido en la historia del hombre, entre un deseo de rivalidad permanente, que describe el mecanismo de la selección natural, y otro, de carácter sacrificial, en donde las víctimas ya no se convierten en los despojos de una evolución progresiva hacia formas de humanización más acabadas, sino en los restos inocentes y vulnerables de una historia que no ha contado los relatos del dolor y el sufrimiento (Girard, 2006, p. 18).

Ahora bien, *¿qué ocurre con el deseo cuando el mecanismo sacrificial libera a las sociedades de la violencia recíproca?* Se descubre que la otra historia, que no ha sido contada bajo las premisas del progreso y el éxito social, aquella que tiene que ver con las narraciones de las víctimas inocentes, producidas por los proyectos de modernización que conspiraron contra la existencia social del hombre y que se hicieron patentes con las víctimas del Holocausto, del desplazamiento forzado, del capitalismo, de las injusticias sociales, de las guerras y persecuciones, del

desastre ecológico, xenofobia, racismo, discriminación religiosa y sexual, del colonialismo, la dominación de las culturas y la aporofobia, entre otras patologías sociales (Cortina, 2017, p. 2), comienzan a tener voz y ser escuchadas como acto de justicia.

Pero la historia demuestra que la evolución ha primado sobre el mecanismo sacrificial. El énfasis que han hecho las sociedades seculares en su afán por la “injusticia” y la “arbitrariedad” del sistema sacrificial, ha llevado a que los mismos sistemas sociales generadores de mecanismo de la selección de las especies, reproduzcan la violencia mimética. El deseo es una potencia oscilante hacia el extremo del odio.

Las ambigüedades producidas por las dinámicas sociales actuales son una oportunidad para resignificar el deseo recíproco de violencia individual y colectiva hacia la invención de “estructuras de contención”, en donde el deseo no solo seapreciado como una potencia destructiva, sino como la oportunidad para reescribir la reconciliación y la paz: se trata pues de situar los deseos de trascendencia que emulen modelos de fraternidad y cooperación en formas secularizadas tales como los ideales de la democracia, la tecnología, las relaciones individuales (Girard, 2006, p. 20). Sacralizar la figura del mundo secular es una de las grandes invenciones u oportunidades que tiene la humanidad y el sistema educativo contemporáneo para detener la multiplicación mimética de la violencia sobre sus ciudadanos.

## Conclusiones

### **Rutas de esperanzas: ¿De qué hablamos cuando hablamos de una pedagogía del deseo mimético?**

Abordar una reflexión en torno a una pedagogía del deseo mimético, como se ha mencionado, no es una tarea sencilla de emprender, debido a la alta responsabilidad epistémica y conceptual que ella exige. Sin embargo, se partirá de algunos elementos esenciales que se evidencian en la producción académica de algunos referentes, quienes logran sintetizar que la tarea fundamental de la pedagogía es brindar reflexiones filosóficas, éticas, políticas, ontológicas, entre otras, para abordar las tensiones sustanciales por la formación del ser (Abbagnano y Visalberghi, 2015, p. 9).

Para hablar de una pedagogía del deseo mimético, como insumo reflexivo para la educación para la paz, es necesario precisar que su enfoque nace de las diversas polifonías y elementos que favorecen al sistema educativo, construido a lo largo de la historia (Ospina, 2009, p. 101).

Estas inquietudes parten de un eclecticismo reflexivo (Posner, 2005) y calan en los espacios formativos según sus emergencias, justificando cuáles son las preeminencias y desventajas, con el fin de superar algunas brechas del sincretismo pedagógico (Méndez y Bonilla, 2016 p. 60), situación que se ha promovido en algunos escenarios educativos donde aún imperan algunas expresiones para una paz negativa (Concha, 2009), y que generalmente se han caracterizado por ser un modelo que se ha focalizado en la transmisión de la obediencia impuesta sin conceso, para el disciplinamiento, homogenizando desde un orden estético jerarquizado la vida misma y el orden social, operando de forma autoritaria sobre las expresiones conflictivas, que en ocasiones no se regulan de forma democrática, sino imputada, en aras de evitar la alteración de la convivencia (Muñoz, 2001).

*¿Pero en qué consiste la pedagogía del deseo mimético?*, para inaugurar, una primera respuesta se hace necesario acudir al estudio de la etimología del vocablo mimetismo, que proviene del griego: μιμητης *mimētós* 'imitable' e *-ismo*, y según el diccionario de la Real Academia Española (2001): "Hacer algo según el estilo de otro", desde esta definición se ha de considerar que el proceso de humanización se vincula al proceso mimético: tanto de los deseos, como de las acciones que son ejecutadas por el Otro en una comunidad para la supervivencia, es decir, la imitación es "el método de enseñanza por excelencia, bajo esta modalidad pedagógica" (Alessandroni, 2013, p. 72). La mimesis es el primer modelo pedagógico que experimenta la humanidad en su caminar hacia la ley positiva humana (Gómez, 1943, p. 33) que ayuda a regular los comportamientos sociales.

Cuando una comunidad se autorregula por caminos distintos a derechos y deberes, pensados en ley positiva, tiende a adaptar una forma vida donde imperará la *ley de la fuerza o del más fuerte* (Corona Cadena, 2010), estilo de vida dominado por la figura del liderazgo del *macho alfa*, pues "en las sociedades sacrificiales opera el mecanismo de la violencia mimética que se genera en el fundamento místico de la autoridad" (Ballén, 2021a, p. 58).



Esta situación es compleja en la medida que se considera que el ser humano necesita de una figura modélica para replicar ciertos rasgos comunitarios. Pensar en una pedagogía del deseo mimético implica renovar los procesos de formación que exigen una figura modélica para promover la imitación de la paz, de la no violencia, la regulación de los conflictos, los acuerdos de las partes y demás garantes de la democracia.

La imitación es un recurso pedagógico que promueve transformaciones, tanto por su compromiso político como por su vocación ontológica, muestra de ello, los actos heroicos que históricamente son imitables, por ejemplo de Gandhi, Jesús de Nazareth, Nelson Mandela, Martin Luther King, entre otros testimonios de vida, loables para la sociedad actual, por ser poderosas réplicas de mimesis positiva, que desde las resistencias y luchas pacifistas potencializan los cultivos de paz en contextos de vulnerabilidad.

Una pedagogía del deseo mimético sintetiza un esfuerzo formativo que funge por una cultura de paz, que no sea ajena a las experiencias de formación del educando (Dewey, 1928, p. 20) ni a las acciones que permiten mediar los conflictos de forma pacífica y no violenta, pues como se expresó en las anteriores tesis, se ha de considerar que el mimetismo es uno de los ejercicios de paz, que en el campo pedagógico facilita materializar la democracia, los derechos humanos (DD. HH.) y demás axiologías en las comunidades.

La pedagogía del deseo mimético dimensiona un alto sentido de la alteridad en todo su esplendor; donde el Otro, los Otros y el Totalmente Otro, me exigen dar respuesta desde el des-interés (Lévinas, 2015, p. 28), como eje problémico de los escenarios institucionales, donde se deconstruye lo humano, lo inacabado, lo finito, y que resulta necesario en el cara a cara (Gómez, 2011), de ahí que investigadores como Muñoz (2001), denominará a este eterno proyecto de humanización como “paz imperfecta”, que a su vez invita a:

- La ruptura de la paz como figura de perfección.
- El reconocimiento de las acciones pacíficas que transforman el entorno.
- La prospectiva de los conflictos.

En síntesis, la pedagogía del deseo mimético genera alianzas entre todos los saberes que transversalmente circulan en las enseñanzas y aprendizaje de la vida

misma, pues, recurriendo a la imitación, la bondad, la carnalidad y sensibilidad humana, y ¿por qué no?, al currículum oculto (Torres Santomé, 1991, p. 10), los resultados aunque imperfectos, serían el andamiaje ideal para promover una cultura de paz, ya que para aprender a vivir socialmente en paz, la institución educativa, transita por rutas inacabadas y modélicas, que se construyen polisémicamente, tanto desde las teorías o prácticas como en el discurso pedagógico.

A manera de apertura a nuevas rutas de diálogo y aprendizaje, la pedagogía del deseo mimético posibilita decantar un elemento fundante de la cultura humana, *el deseo*. Es necesario educar el deseo (De la Puente, 2014), para aprender a desear, sin destruir al otro, sin generar guerras (Cuesta, 2003). Ello con el ánimo de ser integrado a las reflexiones formativas que circulan en las instituciones. Es esencial llamar a las cosas por su nombre, para poder ser intervenidas de manera específica, por ello, la pedagogía del deseo mimético es una aproximación sencilla que busca tocar una raíz profunda en el proyecto humano: *lo deseante*, que a su vez permite agenciar la cultura de paz en la lógica educativa y potencializar las acciones miméticas a favor de una mejor condición social.

Por último, la presente propuesta reflexiva e imperfecta de la pedagogía del deseo mimético se ancla en el andamiaje de lo político, es decir, le preocupa la imitación del deseo personal y colectivo que se va encadenando procesualmente en la formación política de los ciudadanos, ya que el fracaso de la política conlleva a la guerra, y la guerra es superada por la estrategia política (Iglesias, 2014). Un proyecto de formación debería, en lo político ayudar a superar los conflictos, en lo económico superar la escasez y en lo ético-normativo a reconocer las garantías y compromisos fundamentales. Cuando una nación lleva siglos en guerra, ha de cuestionarse, por el papel que cumple el sistema que educa para la paz (Quiceno Castrillón, 2004), tal vez el sistema se encuentra saturado de lógicas violentas que no permiten ver medios y capacidades alternas para superar los conflictos pacíficamente, y en cambio cree, que la guerra se supera con más guerra, mimesis negativa.

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2015). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía Vocal Contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, (13), 1-5. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/article/download/216/394>
- Anrup, R. (2011). *Antígona y Creonte: rebeldía y estado en Colombia*. Ediciones B.
- Arias, F. J. (2002). La niñez en Colombia: entre un presente en duda y una esperanza incierta. *Revista razones y emociones*, (9).
- Ballén Rodríguez, J. S. (2013). Desconstrucción, sofística y memoria en el holocausto étnico del Amazonas colombiano (1903-1910). *Revista Signos*, 34(2), 133-152. <https://acortar.link/NmYBtN>
- Ballén Rodríguez, J. S. (2020). Deseo mimético y liberación en la inteligencia de las víctimas. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 181–205. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020010>
- Ballén Rodríguez, J. S. (2021a). Filosofía de la economía y teoría mimética: un estudio al sistema cauchero y la cuenca amazónica a mediados del siglo XIX en Colombia. *Revista Hispanoamericana T. O. R.*, (2), 51-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878992>
- Ballén Rodríguez, J. S. (2021b). Filosofía literaria y teoría mimética. Sobre La Vorágine y los relatos de la explotación cauchera en Colombia [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53905>
- Corona Cadena, R. I. (2010). Los mecanismos miméticos de reproducción de la violencia vistos a través de los narcocorridos. *Universitas Philosophica*, 27(55), 221-229. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53232010000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53232010000200012&script=sci_arttext)
- Caballero Calderón, E. (2016). *Siervo sin tierra*. Panamericana.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Žižek y la crítica del historicismo postmoderno*. Akal.
- Conrad, J. (2008). *El corazón de las tinieblas*. Universidad veracruzana.

- Correa Muñoz, M. E. y Saldarriaga Grisales, D. C. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano: algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *Revista CES Derecho*, 5(2), 154-164. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-77192014000200004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192014000200004&lng=en&tlng=es)
- Calvo, C. y Cerveró, M. M. E. (2016). Diseñando sinergias educativas con la comunidad. *kult-ur*, 3(6), 297-308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802738>
- Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 2, 60-81. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/download/432/477>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia* (Vol. 14). Paidós.
- Cuesta, R. (2003). La educación del deseo contra la guerra. *Aula de innovación educativa*, (123), 6-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648906>
- Curcio, C. L. (2002). *Investigación cuantitativa*. Kinesis.
- Da Silva, T. T. (1999). *Espacios de identidad: una introducción a las teorías del curriculum*. Auténtica Editorial.
- Dupuy, J. P. (1998). *El sacrificio y la envidia: el liberalismo frente a justicia social*. Gedisa.
- De la Puente, F. (2014). Educar en los deseos. *Journal of Parents and Teachers*, (301). <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresmaestros/article/view/1807>
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos: la reflexión entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones de la Lectura.
- Dussel, E. D. (1995). Ética de la liberación. *Carthaginensia: revista de estudio e investigación*, 11(20), 327-354. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=227148>
- Gamboa, S. (2014). *La guerra y la paz*. Debate.
- Gelpi, E. (1985). Fonaments Teòrics: educació Permanent y relaciones internacionales. *Educar*, 7, 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570169&orden=0&info=link>
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Hermenéutica de la Modernidad: conversaciones con Silvio Vietta*. Trotta.
- Gadamer, H. G. (2007). *El giro hermenéutico*. Cátedra.

- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Fernández, E. M. y Urriolagoitia, G. (2019). La función del deseo en la primera enseñanza de Lacan para el psicoanálisis de orientación lacaniana. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17 (2), 387-423. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612019000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200008&lng=es&tlng=es)
- Fusillo, M. (2009). *Estética de la literatura*. La balsa de Medusa.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Genette, G. (1972). *Análisis estructural del relato*. Tiempo contemporáneo.
- Girard, R. (2006). *Los orígenes de la cultura: conversaciones con Pierpaolo Antonello y João Cezar de Castro Rocha*. Trotta.
- Girard, R. (2016). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- González, F. E., Matiz, C. N., González, A. F. A. y Cuadros, J. D. R. (2012). *Conflicto y territorio en el Oriente colombiano*. Odecofi-Cinep.
- Gómez, R. L. (1943). La obligación de la ley positiva. *Revista institucional UPB*, 10(34), 33-44.
- Gómez, M. V. (2011). Lévinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Innovación educativa*, 11(57), 157-168. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350017.pdf>
- Gutiérrez, F., Marín, M., Machuca, D., Parada, M., y Rojas, H. (2020). Paz sin garantías: el asesinato de líderes de restitución y sustitución de cultivos de uso ilícito en Colombia. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 22(2), 1-58. [http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n28/n28a09.pdf](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9144Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Crítica.</a></p><p>Iglesias, T. P. (2014). <i>Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos</i>. Akal.</p><p>Lara, P. (2005). <i>Amor enemigo</i>. Planeta.</p><p>López Becerra, M. H. (2009). Experiencias de paz en conflictos fronterizos por el agua. <i>Revista Luna Azul</i>, 28, 96-101. <a href=)
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito* (Vol. 198). Antonio Machado Libros.

- Lederach, J. P. y Hampson, F. O. (1998). Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas. *Revista Internacional*, 53(4), 799. [https://www.academia.edu/10033463/Lederach\\_Construyendo\\_la\\_paz\\_Reconciliaci%C3%B3n\\_sostenible\\_en\\_sociedades\\_divididas](https://www.academia.edu/10033463/Lederach_Construyendo_la_paz_Reconciliaci%C3%B3n_sostenible_en_sociedades_divididas)
- Mardones, J. M. (2006). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: materiales para una fundamentación científica*. Anthropos Editorial.
- Martínez López, C. (2000). *Las mujeres y la paz en la historia: aportaciones desde el mundo antiguo*. Editorial Universidad de Granada.
- Mayor Zaragoza, F. y Forstenzer, T. (1995). *La nueva página*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, P. E. y Bonilla, X. (2016). Diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas en un programa de Licenciatura con énfasis en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 49-66. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9204>
- Monclús, A. y Sabán Vera, C. (2008). *Educación para la paz enfoque actual y propuestas didácticas*. Ediciones Ceac.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Instituto de la paz y los conflictos: Universidad de Granada.
- Ospina, J. (2009). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167032&orden=243488&info=link>
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Edición Máster Litho.
- Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill.
- Quiceno Castrillón, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*. Editorial Magisterio.
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rivera, J. E. (1974). *La Vorágine*. Edición de la Caja de Crédito Agrario.
- Rodríguez Díaz, R. (2024). Cultura y transversalidad; nociones para una educación en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1-12. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)247](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)247)
- Safranski, R. (2002). *El mal: el drama de la libertad*. Tusquets.

Todorov, T. (2004). *Poética estructuralista*. Losada.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817.pdf>