

Del mandato a la política pública

El lineamiento del gobierno más cercano a una política educativa de paz apareció en el primer trimestre de 2015 con el Decreto 1038 de Cátedra para la Paz (MEN, 2015), que exige incluir enseñanza de aspectos de paz en todos los niveles educativos. Junto con esto, el Gobierno ofreció lineamientos y recomendaciones para implementar los programas de educación para la paz basados en las ideas de convivencia y reforzando el propósito de dar pasos hacia la construcción de paz (Alto Comisionado para la Paz, 2018). Además, se le otorga autonomía a las universidades para su gestión, diseño y cumplimiento (MEN, 2016, p. 20), respetando así la autonomía institucional de la cual gozan las instituciones de educación superior (IES) en Colombia y constituyen una invitación coherente con los propósitos de formación ciudadana que se persiguen desde este nivel educativo. Si bien, el Decreto 1038 es una figura jurídica y requiere un estudio profundo que no se expone aquí, es el punto de partida porque constituye un llamado, dirigido desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a todas las instituciones de educación con el fin de alinear las prácticas educativas con el proceso político e histórico de construcción de paz. Llama la atención que el mandato no especifica cómo realizar este objetivo y no establece procedimientos concretos para su implementación, y para el caso particular de la educación superior.

El contexto de posacuerdo en el que se encuentra Colombia entrada la segunda década del siglo XXI es un escenario propicio para explorar alcances y retos de la educación para la paz. En la implementación de la cátedra para la paz, en el contexto nacional, se encuentran publicaciones que son el resultado de revisiones teóricas y empíricas de la implementación de la cátedra para la paz en donde se compilan el marco legislativo de la Cátedra para la Paz (Arias, Campos, Delgado y Salcedo, 2019). También hay reflexiones sobre las necesidades educativas en el contexto nacional de construcción de paz, entendida como tarea de los cursos de historia (Schimpf-Herken, 2012) y exploraciones sobre los antecedentes sobre la cátedra y señalan características de su implementación (Cárdenas Romero, 2017). Por otra parte, algunos estudios empíricos presentan a la universidad como agente importante para el desarrollo económico en condiciones de posconflicto (Pacheco y Johnson, 2017). Estas referencias son pertinentes para la gestión, el diseño y la formulación de las políticas educativas a partir de diferentes niveles educativos en los que se promueve el interés y la conciencia de la educación para la paz. Al respecto, la materialización de la ley en una herramienta concreta, como lo son las políticas públicas, requiere insumos y de esto depende la coherencia de la última con la primera.

Educación para la paz en países en transición

En diferentes países hay programas orientados a la educación para la paz que proporcionan rutas o ejemplos para el diseño de políticas educativas. Es amplia la literatura sobre educación para la paz en países en transición a la democracia o en condiciones de conflicto armado por causas políticas y económicas. Cabe mencionar la implementación de programas de paz y del seguimiento a los resultados desde autores que sugieren evaluar el logro de unos aprendizajes relacionados con la paz (Russell y Rey, 2010, p. 179), dicha invitación hace parte de una propuesta general o proyecto de la educación para la paz en educación superior. Por otra parte, en su enfoque centrado en los profesores, Carter (2010) expone los retos y caminos para la formación de docentes que se ocupan de la educación para la paz; reconoce que a los profesores se les atribuye una enorme responsabilidad, y que ellos necesitan recibir, además de la exigencia de educar a otro, una capacitación o contar con un aprendizaje de habilidades para ejercer la educación para la paz (Carter, 2010, p. 187).

Una razón importante para el inicio de un conflicto político que escala hasta convertirse en conflicto armado, es el deterioro de la política. Cuando resulta imposible gestionar y resolver este tipo de tensiones, se presenta la guerra o un conflicto armado. El conflicto suele revelar la tensión y oposición de bandos que

defienden, por una parte, el rescate de valores democráticos (libertad, solidaridad igualdad) y, por otro, el de posturas que defienden el *statu quo*, o formas de gobierno y organización política que responden a necesidades, prácticas y a la conveniencia de quienes están anclados en el uso del poder. La educación para la paz requiere este contexto para el diseño de programas y contenidos, así como para la formulación de propósitos e indicadores de evaluación.

En la experiencia de los países que han vivido conflictos en los que la educación superior ha sido un espacio de formación de paz. Davids y Waghid (2016) se preguntan cuál es el potencial de la educación superior para formar en ciudadanía a estudiantes de países en contextos de guerra. Los investigadores afirman que “la educación universitaria en las aulas de Sudáfrica ofrece un ejemplo relevante para la educación en ciudadanía” (Davids y Waghid, 2016, p. 36). Su propuesta sugiere que la universidad es una comunidad que puede manejar la violencia y, al respecto, exponen tres ideas concretas de qué es una educación ciudadana activa: la conexión entre estudiantes mediante la deliberación, la reducción de la capacidad o interés en ocasionarle daño a otra persona y la capacidad de encontrar alternativas diferentes a las acciones violentas que fueron recibidas o que constituyen el actuar cotidiano de su contexto social. Según estos autores, el salón universitario en la Sudáfrica democrática es un espacio pedagógico relevante para enseñar educación ciudadana, pues el aula permite generar encuentros en los que aparecen emociones y se ejerce la ciudadanía activa orientada a la paz. Por su parte, Davids y Waghid (2016), desde la exploración de las aulas universitarias en Sudáfrica, sostienen que, en contextos de violencia, los estudiantes pueden ser instruidos como integrantes de una comunidad por medio de la deliberación, la compasión y la comprensión de la idea de cosmopolitismo (p. 38). Los autores explican que los sentimientos de compasión claves para la ciudadanía y que la confianza en la universidad tiene que ver con su capacidad de contener la violencia. Como complemento, Jenkins (2010), desde el escenario de Bouganville, resalta que el aprendizaje cooperativo es un resultado de la capacidad humana de ofrecer ayuda y de reaccionar positivamente ante el éxito del grupo al que se pertenece.

En una compilación de casos, McGlynn y Zembylas (2009) presentan prácticas de educación para la paz en contextos diversamente afectados por el conflicto, incluyendo experiencias de educación para la paz en países como Chipre, Burundi, Macedonia, República Dominicana, Irlanda del Norte y Bosnia. Desde la descripción, los autores ofrecen algunas ideas para pensar cambios en el currículo y pedagogías para la paz. En los estudios empíricos, se resalta uno que discute la medición del aprendizaje de la educación para la paz, como parte importante del asunto. Johnston (2018) examina el caso de Iraq, África subsahariana, Asia, Nigeria, Afganistán, Siria, Sierra Leona, Bosnia-Herzegovina, Ruanda, Arabia, Israel, Palestina, Nigeria, Uganda, Líbano, Sri Lanka, y una larga lista de regiones que albergan procesos de paz, conflictos históricamente extendidos, confrontaciones por motivos políticos o étnicos, etc. Por su parte, Paulson (2015) recoge 41 experiencias educativas en la que se explica cómo hacer educación en sociedades que, de manera histórica, ha estado marcadas por el conflicto y por la guerra.

Los casos ofrecen pautas para diseñar programas y políticas de educación para la paz. Por ejemplo, la respuesta que la universidad ofrece a la población refugiada —admitiéndolos o no— es un aspecto central en una región como Siria y Afganistán (Morlang y Stolte, 2008). Por otra parte, el rol que desempeñan los estudios de posgrado en Etiopía es presentado como un compromiso que tienen con su nación, aquellas personas que logran ubicarse en elevados niveles de formación (Macphee y Fitz-Gerald, 2014). Con esto, es evidente que la universidad desempeña diversos roles en un proceso de tránsito de la guerra a la paz y tiene múltiples oportunidades de gestión, apoyo, motivación, espacio de neutralidad, según sea el curso que tome el proceso de paz y según sean las características del conflicto. En el caso de Líbano hay una amplia descripción de la función de los estudiantes en la reducción de la violencia (Oweini, 1998) y se mencionan los peligros a los que se ve enfrentada la educación superior (Novelli y Selenica, 2014) en un contexto de violencia, junto con las connotaciones de la posibilidad real de conocer al otro en la confrontación.

Se encuentran también lecciones provenientes de contextos históricos de guerra que, según los autores, pueden ofrecer lecciones a pesar de que el conflicto no haya sido resuelto. En América del Sur esta lección

tiene nombre propio en la expresión *Nunca Más*, acuñada después de la dictadura argentina. Según Sacavino (2015), los procesos de transición política, es decir, el paso de una situación de conflicto violento a la búsqueda de paz, tienen varios elementos como lo muestra el caso de la transición argentina de la dictadura a la democracia. Cada país ha hecho aportes contundentes a la historia de los conflictos armados, así, Ruanda es un ejemplo paradigmático de la necesidad de aceptar el desacuerdo o el impase que se genera entre grupos sociales por la imposibilidad de comprender y aceptar la cosmovisión del otro. Así mismo, Irlanda del Norte es una muestra de una lenta evolución de una confrontación imposible de resolver. En esos procesos se generan movimientos políticos, creación de instituciones, llamados simbólicos y otras iniciativas que pretenden difundir un mensaje de no repetición de la guerra (Moreno-Gutiérrez y Frisancho, 2009). Se puede decir que la construcción de paz es, en otros términos, una forma de perseguir la democracia en el sentido clásico del término asociado al gobierno de las mayorías. Se resaltan allí las nociones de igualdad, voluntad general, justicia, equidad, ente otros, que constituyen contenidos centrales en una política de educación para la paz y una organización racional de la política.

Hasta aquí se ha mostrado una parte de la producción académica que ofrece un panorama de la magnitud de la experiencia previa. Los casos son pertinentes para la elaboración de una política educativa orientada a la paz. Si bien hay producción académica que da luces importantes para el diseño de metodologías y enfoques de educación para la paz, es evidente la urgencia de compilar, clasificar y analizar los estudios empíricos sobre prácticas educativas en contextos de conflicto. En contraste, la literatura sobre educación orientada a la construcción de paz es escasa en el caso colombiano, pues los aportes recientes y pertinentes al campo son pocos. Con frecuencia, se encuentran referencia a discusiones clásicas en Galtung (2008) y Lederach (2005), o reflexiones e ideas generales sobre el problema (Cabezudo, 2013), pero no hay un constructo sólido para sostener un proyecto educativo de largo alcance. A pesar de la vasta literatura que existe sobre el tema, en Colombia falta una fundamentación teórica para las propuestas educativas sobre la educación para la paz y esto puede permear la formulación de políticas públicas. Esto indica que hay un campo de estudio enorme que algunos interlocutores de educación para la paz en Colombia están en capacidad de nutrir.

Las experiencias de los países mencionados son pertinentes en esta discusión, porque la situación de violencia que atravesaron, o están en proceso de superar, es similar a la del caso colombiano. Muestra de ello es el Índice Global de Paz (EP, 2016, p. 11), según este, naciones como Turquía, Líbano, Palestina y Nigeria, entre otras, están muy cerca de la clasificación en la que se ubica a Colombia de acuerdo con los indicadores de este índice en el momento de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. El escenario muestra que estas sociedades están en un proceso de cambio, al hacer importantes intentos por salir de la violencia. Si bien, en cada país, la violencia ha tomado un curso específico (mutilaciones, masacres, desapariciones, violencia sexual, enlistamiento de menores) y la búsqueda de paz también ha tenido su propio desarrollo. A pesar de sus diferencias intrínsecas, los casos comparten la característica de encontrarse en un tránsito del conflicto a la paz para lo que requieren educación.

Discusión: políticas de educación para la paz

La necesidad de la educación para la paz en diferentes partes del mundo es reconocida y plantea retos para las políticas educativas colombianas en construcción de paz, por esto cabe explorar experiencias mundiales en políticas públicas en educación para la paz como las de Knox y Quirk (2016), en las que exponen las grandes dificultades a nivel macro y micro de instaurar paz en tres países, siguiendo el modelo de Lederach en la construcción de un modelo de construcción de paz. No se puede pasar por alto el aporte de la Unión Europea a Colombia y los retos que desde allí se imponen (Castañeda y Nascimento, 2015). En algunas reflexiones mencionan el rol que desempeña la universidad en el proceso de reconstrucción de la democracia (Milton y Barakat, 2016).

Una sociedad en proceso de construcción de paz requiere, entonces, la formulación de un proyecto educativo sólido y coherente con las necesidades del medio. No es lo mismo impartir una doctrina democrática en un contexto de orden, estabilidad política y económica, que hacerlo en un contexto de confusión, polarización, precariedad y deslegitimación de instituciones encargadas de la defensa y de la justicia. Los retos para la educación colombiana, en el marco del posacuerdo, requieren el reconocimiento de la realidad latente y los proyectos educativos deben ser respuestas responsables y coherentes con el problema. Si bien hay conceptos de ciudadanía pertinentes para el diseño de políticas públicas, es importante realizar un paso anterior a la introducción de estos conceptos dado el contexto de transición (intento de construir paz) en el que se encuentra, en la actualidad, la sociedad colombiana, en particular los profesores y estudiantes universitarios.

Por otra parte, el compromiso de la educación superior con la formación de ciudadanía cuenta con expresiones, evidencias, estudios y discusiones que revelan la necesidad de conservar tal asignatura como parte de los propósitos educativos de las universidades que existen en los países que intentan emerger de un conflicto. En específico, en educación superior hay perspectivas internacionales de la educación universitaria en los contextos de posconflicto, se encuentran representadas por el interés en asuntos intrínsecos a la construcción de paz, tales como la justicia transicional. Ejemplos relevantes son el de Perú (Velázquez, Seminario y Jave, 2015), donde la participación de los profesores en el fomento de pedagogías de paz y en la transformación de currículos fue central para la política de educación para la paz. Los Balcanes son un caso (Karakhanyan, van Veen y Bergen, 2011) que ofrece reflexiones sobre la ciudadanía y los valores requeridos para reconstruir las relaciones entre las víctimas que hacen parte de la sociedad civil sugirió acciones educativas orientadas a la reconciliación (Kostovicova, 2013).

En recientes discusiones, hay expertos en educación para la paz que, siguiendo a Nussbaum, afirman que

“la educación ciudadana no involucra únicamente enseñanza y aprendizaje sobre imaginarios de compasión, sino también que los estudiantes y educadores deben resistir la tentación de definirse a sí mismos primariamente en términos de grupos leales e identidades y que la ciudadanía compasiva evoca ambos; la empatía hacia y el reconocimiento de los otros.” (Davids y Waghid, 2016, p. 3)

Según esto, el paso anterior al concepto de *ciudadanía* es una disposición emocional que consiste en sentir lo que otras personas sintieron, en este caso, los actores del conflicto armado. Hasta aquí, es evidente que los espacios de educación que están, o que se espera que estén, al margen de la guerra son trincheras. “La universidad es una comunidad que puede (de) manejar la violencia” (Bar-Tal, 2002, p. 29). En los procesos históricos de cada país en conflicto (Bar-Tal usa la expresión *intractable conflict*) hay retos específicos como la dilucidación de la verdad, la reparación de los daños a las víctimas, la implementación de formas de justicia alternativas que permitan la operatividad de la justicia y no es posible en los sistemas de justicia ordinaria. En un contexto de búsqueda de paz, es importante la financiación de los escenarios que evitan el renacimiento del conflicto, la atención a los recursos naturales devastados por el conflicto, entre otros. Todo esto como elementos de la construcción de paz en estas sociedades.

Hasta aquí se ha mencionado la importancia de la formación de ciudadanos en un contexto de posacuerdo y se ha establecido que la educación superior es una de las instituciones encargadas de cumplir esa tarea. El valor de una estrategia, tal como comprender a otras personas en su sufrimiento es que colabora con la comprensión de los hechos por los que pasaron las víctimas. Una educación basada en la compasión, se distancia de la lástima y tiene efectos en la comprensión de los hechos y de las personas. Para realizar una formación de este tipo es necesaria una definición clásica, por ejemplo, Adam Smith afirma que se puede usar el término *simpatía* “para denotar nuestra compañía en el sentimiento ante cualquier pasión” (Smith, 1997, p. 52). Al hablar de acompañar a otro en su sentimiento, Smith resalta la capacidad humana de comprender sentimientos ajenos y le atribuye al espectador la función de acompañante en el sentimiento, pero además resalta el sufrimiento. En este contexto, la educación de ciudadanos requiere el conocimiento de la historia, la identificación de los

actores, la valoración del sufrimiento de los participantes, el conocimiento de las consecuencias del conflicto y la detonación de un interés por evitar la repetición de los desastres.

La siguiente sección expone cuatro retos que se derivan de la literatura comentada hasta aquí y constituyen un aporte para la discusión en cuanto a políticas de educación para la paz.

Retos de la construcción de paz desde la política educativa

A partir de la exposición de antecedentes de educación para la paz en diferentes países, surgen indicios de los retos latentes en el diseño de políticas públicas orientadas a la educación para la paz. Los cuatro retos tienen antecedentes en debates de hace más de una década (Londoño, 2014).

Consolidar una infraestructura de la cultura de paz

Es importante preguntar qué queremos lograr con la educación para la paz. La respuesta es tan simple como ambiciosa, el propósito de educar para la paz es la de fortalecer la cultura de la paz en una sociedad. Esa tarea es compleja, pues se requiere de procesos y acuerdos personales e institucionales articulados. En este sentido, es ilustrativa la perplejidad expresada por John Lederach cuando pregunta: “¿cómo trascendemos los ciclos de violencia que subyugan a nuestra comunidad humana cuando aún estamos viviendo en ellos?” (Lederach, 2008, p. 54). Al respecto, el autor sostiene que la imaginación moral es una habilidad de los seres humanos y una alternativa o estrategia para promover la resolución de conflictos (Lederach, 2008, p. 56). También afirma que

“a veces siento que mis viajes a Colombia a lo largo de los últimos quince años son a un lugar donde la memoria es corta, aunque me apresuro a añadir que el olvido no es exactamente la ausencia de memoria. La peste del olvido reside en la presencia de la supresión intencionada, prefiriendo no ver lo que es visible o no centrarse en lo que se sabe.” (p. 92)

Parece increíble que esta sea la caracterización de una sociedad enfrentada al panorama de la violencia política colombiana (González, Bolívar y Vázquez, 2003).

Se esperaría que los mecanismos y herramientas provistos por el Acuerdo de Paz (2016) estuviesen orientados a ampliar la memoria y a interesarse por conocer la verdad y lograr un tránsito de una situación de violencia a una de paz. No obstante, el accidentado proceso de implementación del Acuerdo de Paz muestra que en Colombia requiere énfasis en la cultura de paz. A partir de Lederach, podemos inferir que hay dos necesidades concretas asociadas al concepto de *cultura de paz*: la ampliación de la memoria y la capacidad de reaccionar ante la injusticia emocionalmente, que constituye un reto asociado a la cultura de paz.

Los profesores son actores centrales en la construcción de paz y desempeñan un papel como constructores de cultura de paz. Kumear (2013) comenta que los roles que asume un profesor al impartir educación para la paz van desde plantear objetivos de aprendizaje acordes con el contexto, con la realidad local, hasta generar relaciones cercanas con los estudiantes e incluyendo consciente y deliberadamente conceptos o estrategias para pensar cómo se interrumpe la paz y cómo surge la guerra. Con esto, se puede dar el siguiente paso que consiste en hallar mecanismos para evitarla.

En suma, el reto de erigir una cultura de paz es evidente en Colombia y requiere planteamientos concretos orientados a la memoria y a la definición de objetivos educativos. Además, la magnitud del reto es temporal en el sentido en que la transformación de una cultura requiere un tiempo considerable porque es un proceso que involucra a los actores del presente, a las generaciones mayores y a las generaciones venideras.

Cobertura de la educación para la paz

Las políticas educativas para la paz que pueden tener éxito son aquellas que alcanzan a tocar los hábitos cotidianos y las decisiones de todos los actores involucrados en la violencia. En estricto sentido, la totalidad de la sociedad colombiana es víctima de la violencia. La educación para la paz no se logra mediante discursos o manifiestos de erudición porque su correspondiente némesis, la guerra, se manifiesta en acciones específicas que producen dolor y sufrimiento. Así que la paz se construye con acciones que rompen con los ciclos de violencia.

En el campo educativo, los profesores son la pieza clave de la cobertura porque su manera de ofrecer los contenidos puede lograr que las personas que rodean a los aprendices se vean involucradas en la educación para la paz. La apreciación de Davies (2005) es relevante porque hace una tipología de las diferentes maneras en que los colegios enseñan sobre conflictos y describe argumentos para incluir la educación para la paz en los modelos de educación y la función de los profesores en ambos ámbitos. En términos generales, también Horner (2015) explica los diferentes roles que, en contextos específicos, desempeñan los profesores que se enfrentan al reto de hacer educación para la paz.

En este mismo sentido, Matchett (2008) mencionan a los profesores como protagonistas y como actores que permitirían mejorar la educación orientarla para lograr formar profesionales integrales. Allí se establece un conjunto básico con resultados de aprendizajes ético-políticos que pueden ser perseguidos, de manera explícita, con la educación y sin restar la libertad académica e individual del personal educativo, es decir, sin cometer el error de caer en dogmatismo y sin defender que todas las instituciones educativas deben adoptar un modelo único de enseñanza (p. 25). Los componentes ético-políticos le imprimen contenido y propósitos a las acciones educativas, dotándolas de sentido y estableciendo unos resultados esperados. Así que las políticas públicas de educación para la paz requieren la participación de quienes implementarán dicha educación.

Comprensión del conflicto

La educación crítica para la paz ofrece aportes de investigadores, que a la vez son profesores, y plantean acciones concretas de paz. Al centrarse en los profesores de los diferentes niveles educativos, se percibe una fuerte vinculación con que la educación para la paz es una labor repleta de responsabilidad. En la comprensión crítica del conflicto intervienen componentes como la comunicación o intercambio discursivo, la solidaridad en el conocimiento de los orígenes, la situación previa de los estudiantes, la solidaridad con los estudiantes y su disposición para recibir conocimiento en la proyección de ellos como ciudadanos (Barcena y Melich, 2000). En el mismo sentido, a comienzos del siglo XXI, se han planteado sugerencias respecto a que los profesores sean investigadores de su propia práctica cotidiana con el fin de mejorar sus metodologías y, desde esa revisión, establezcan un compromiso con los valores de la paz. Es decir, que busquen coherencia entre su vida política y su labor educativa.

En docencia, Magendzo-Kolstrein (2011) ofrece la idea de educar para la paz desde la ética al incluir su propia experiencia como víctima de la violencia de Estado, y resaltar esa vivencia dentro de los contenidos de la ética y los derechos humanos que ofrece como profesor. La propia historia de vida está asociada al perfil docente, por esto, la labor de la educación en derechos humanos no ocurre de manera accidental, sino que puede asociarse a una historia de vida personal. Por su parte, Gallagher (2009) señala la importancia de conocer la educación para la paz como una respuesta a los fenómenos históricos de violencia de diferentes sociedades y como un largo proceso en el que la comprensión del conflicto, de sus causas es muy relevante para proponer vías de acción educativa. En conclusión, educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula; de lo contrario, se arriesga a caer una retórica vacía (Herrero Rico, 2003, p. 291).

La experiencia de otras sociedades (Russell, 2010) demuestra que vale la pena recorrer ese camino para cumplir el propósito de construir paz, pues redundan en el conocimiento de la verdad, el reconocimiento de la dignidad humana, superar la fragilidad de los sistemas de justicia ordinaria y abre la posibilidad de construir paz mediante gestos tales como el perdón, la reconciliación y el reconocimiento del sufrimiento ajeno (De Greiff y Roger, 2009). La historia de los conflictos armados en diferentes sociedades indica que la creación de un sistema de justicia no convencional es un motivo de satisfacción y es una etapa necesaria en la búsqueda de paz; además, es un gesto coherente con la defensa de derechos humanos y con la superación de un conflicto armado. Estos elementos son aspectos concretos de la educación para la paz que revelan el conocimiento del problema y van más allá del discurso y de la proliferación de nociones básicas y lugares comunes.

Construir sobre lo construido

Las iniciativas de educación para la paz en Colombia cuentan con exponentes y avances en el área. A nivel regional, es posible encontrar programas institucionales de extensión académica dirigidos a estudiantes y docentes que buscan “dotar de herramientas conceptuales y metodológicas” a los estudiantes de diversos niveles educativos. Hay propuestas institucionales que incluyen la *Cátedra para la Paz* como asignatura obligatoria para los planes de estudio en programas de pregrado, por ejemplo, la Universidad del Atlántico y en Chocó, allí la Universidad Tecnológica del Chocó Luis Diego Córdoba invitó, desde 2018, a las y los docentes para que consoliden un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de paz como lo propone.

En Bogotá, la oferta académica incluye asignaturas que abordan temas como la justicia transicional, construcción de paz y reflexiones sobre conflictos armados y, en algunas universidades, que se ofrecen como electivas de libre elección para los estudiantes de pregrado, como lo es el caso de la Universidad del Rosario. Por otra parte, hay producción editorial que apoya la difusión de conocimientos sobre la construcción de paz en la *Cartilla Universidad Javeriana. Guía para la Implementación de la Cátedra de la Paz* (Pontificia Universidad Javeriana, 2016). En el ámbito escolar es posible encontrar estudios empíricos Betancourt-Rodríguez, Triana-Rivera y Torres-Quitona (2017), en los que se presentan hallazgos sobre la implementación de la cátedra para la paz en ambientes escolares, presentando en qué medida favorecen o establecen retos para la convivencia. En el ámbito escolar existen materiales educativos para la implementación de la cátedra para la paz de autoría del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), que proponen actividades ligadas a las competencias y estándares curriculares que esta entidad establece para la educación secundaria. Este material está centrado en la convivencia pacífica, el manejo de emociones y la comunicación asertiva.

Si bien existen estos materiales y programas formativos basados en las teorías de la paz negativa (Galtung), hay acciones educativas que no cuentan con difusión ni apoyo institucional, pero se ponen en práctica gracias al interés de los docentes en reducir las marcas del conflicto y retroceder en el escalamiento de la guerra. Por esto, constituyen material para realizar investigaciones empíricas, existe el riesgo de que la búsqueda de innovación y formulación de programas educativos pase por alto estas y otras propuestas, y los avances que ya se han obtenido en el periodo de implementación. A partir de esto, una política educativa orientada a la construcción de paz requiere un profundo estudio de la oferta actual de formación en el área.

Conclusión

El principal error en la formulación de políticas educativas orientadas a la paz es omitir los antecedentes y formular discursos que no cuentan con objetivos de aprendizaje concretos. Al respecto, una visión crítica sugiere que la manera de plantear el debate es clave para definir el rumbo de la justicia. En este texto se han expuesto algunos elementos que pueden resultar útiles al momento de orientar el área de la educación para

la paz. Como punto de discusión, me permito señalar que en esta educación y en la pedagogía para la paz caben las reacciones afectivas que genera la violencia: bien sea que se hable de retribución o de reparación. El trasfondo simbólico de estos conceptos, así como el de la justicia transicional es coherente con la idea de que el fenómeno de la violencia y la injusticia genera poderosas emociones en las personas.

Otro error es suprimir la función de las emociones en este proceso educativo porque no examinar las emociones frente a la justicia y a la justicia transicional, hace parte del conjunto de obstáculos para la reconciliación “la complejidad y amplia expansión de la victimización, así como también la incapacidad de muchos sectores de la sociedad de abandonar el unilateralismo sobre esta última, hacen muy difícil que se dé dicha reconciliación” (Hoyos, 2018, p. 373). Así que una educación para la paz requiere abordar los retos mencionados y omitir la educación de las emociones como parte de la construcción de paz. Este artículo se originó en la revisión de literatura de fuentes internacionales en las que el tema se ha estudiado hace varias décadas y ofrece aportes valiosos para la labor de construcción de paz desde la educación en Colombia.

Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2018). *Qué es educar y formar para la paz*. <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>
- Ambos, K., Cortés Rodas, F. y Zuluaga, J. (2018). *Justicia transicional y derecho penal internacional*. Siglo del Hombre.
- Arias, Campos, Delgado y Salcedo (2019). *Educación para la paz: fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bárcena, F. y Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós Ibérica.
- Betancourt-Rodríguez, M. A., Triana-Rivera, R. y Torres-Quitona, L. F. (2017). Propuesta curricular “Cátedra de la paz” para fortalecer la convivencia. *Rastros Rostros*, 19(34), 44-51. doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2150>
- Bar-Tal, D. (2002). The Elusive Nature of Peace Education. En G. Salomon y B. Nevo (eds.), *Peace Education: The Concept, Principles and Practice in the World* (27-36). Lawrence Erlbaum.
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694007>
- Carter, C. (2010). Teacher Preparation for Peace Education. En *Conflict Resolution and Peace Education* (187-205).
- Castañeda, D. y Nascimento, D. (2015). The European Approach to Peacebuilding: Civilian Tools for Peace in Colombia and Beyond. *International Peacekeeping*, 22(5), 607-609.
- Davies, L. (2005). Teaching about Conflict through Citizenship Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Davids, N. y Waghid, Y. (2016). Higher education as a pedagogical site for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11 (1), 34-43. <https://doi.org/10.1177/1746197915626079>
- De Greiff y Roger. (2009). Articulating the Links Between Transitional Justice and Development: Justice and Social Integration. En P. de Greiff y R. Duthie (eds.), *Transitional justice and development: making connections* (pp. 28-75). Social Science Research Council.
- Gallagher, T. (2009). *Peace Education in Conflict and Post-conflict Societies: Comparative Perspectives*. En C. McGlynn, M. Zembylas, Z. Bekerman y T. Gallagher (eds.). Palgrave Macmillan.
- Gobierno Nacional y FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Firmado entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP en La Habana. https://www.canceleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- González, F., Bolívar, I. y Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. CINEP.
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285-298.

- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., and Novelli, M. (2015). *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. Research Consortium on Education and Peacebuilding, Unicef & Learning for Peace Institute for Economics and Peace (EP). (2016). *Global Peace Index 2016: Ten Years of Measuring Peace* <https://reliefweb.int/report/world/global-peace-index-2016>
- Jenkins, K. y Bertram, J. (2010). Cooperative Learning: A Dialogic Approach to Constructing a Locally Relevant Peace Education Programme for Bougainville. *Journal of Peace Education*, 7(2), 185-203. doi:10.1080/17400201.2010.502371.
- Johnston, L. M. (2018). Peace education evaluation: learning from experience and exploring prospects. *Journal of Peace Education*, 15(1), 117-118. DOI: 10.1080/17400201.2018.1436882
- Karakhanyan, S., van Veen, K. y Bergen, T. C. M. T. (2011). *Teachers' Voices in the Context of Higher Education Reforms in Armenia*. European Journal of Education, 46(4), 508-523. <https://doi.org/10.1080/00131801.2011.614978>
- Knox, C. y Quirk, P. (2016). Introduction: Peacebuilding. En *Public Policy, Philanthropy and Peacebuilding in Northern Ireland*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46269-5_1
- Kostovicova, D. (2013). *Civil Society and Transitions in the Western Balkans*. Palgrave Macmillan.
- Kumear Behera, S. (2013). Role of teacher in peace education. *Samwaad E-journal*, 2(1), 24-33. https://samwaad.in/sejdoc/samwaad_v2i1_att.pdf
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination. The art and Soul of Building Peace*. Oxford University Press.
- Londoño Orozco, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano. reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad. *Revista Universidad de La Salle*, 65. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3355>
- Kostovicova, D. (2013). *Civil Society and Transitions in the Western Balkans*. Palgrave Macmillan.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral, el arte y el alma de construir la paz*. Norma.
- Macphee, P. L. y Fitz-Gerald, A. M. (2014). Multiplying a Force for Good: Evaluating the impact of security sector management postgraduate education in Ethiopia. *Journal of Peace Education*, 11(1), 208-224.
- Magendo-Kolstrein, A. (2011). Why are we involved in human rights and moral education? Educators as constructors of our own history. *Journal of Moral Education*, 40(3), 289-297.
- Matchett, N. J. (2008). Ethics across the curriculum. *New Directions for Higher Education*, 2008, Issue 142, 25-38. <https://doi.org/10.1002/he.301>
- McGlynn, C. y Zembylas, M. (2009). *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies Comparative Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Milton, S. y Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403-421. doi: 10.1080/14767724.2015.1127749
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz*. <http://www.excelsio.net/2015/05/gobierno-reglamento-catedra-de-paz-en.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Deberes de la educación superior de acuerdo con el proceso de paz*.
- Moreno-Gutiérrez, M. y Frisancho, S. (2009). *Transitions to democracy: the role of moral and citizenship education in Latin America* (391-406). <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.1080/03057240903321881>
- Morlang, C. y Stolte, C. (2008). Tertiary refugee education in Afghanistan: Vital for reconstruction. *Forced Migration Review*, 30, 62-63.
- Novelli, M. y Selenica, E. (2014). Protecting Higher Education from Attack. En B. O'Malley (ed.), *Education under Attack 2014* (99-108). Global Coalition to Protect Education from Attack. NYT. 2004.
- Oweini, A. (1998). How Students Coped with the War. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 406-423. doi: 10.1080/00221546.1998.11775142
- Pacheco I. F. y Johnson A.T. (2017). *Global: Higher Education Conflict and Postconflict Conditions: Colombia and Kenya*. En G. Mihut, P. G. Altbach, H. Wit (eds), *Understanding Global Higher Education. Global Perspectives on Higher Education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-044-8_23

- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History Education about Recent and Ongoing Conflict: A Review of Research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 14-47.
- Pontificia Universidad Javeriana (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Ediciones Javeriana y Santillana.
- Russell, S. y Rey. Ty. (2010). Conflict Transformation Efforts in the Southern Philippines. En C. Carter (ed.), *Conflict Resolution and Peace Education: Transformations across Disciplines* (157-186). Palgrave MacMillan.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia (69-85). 10.17227/01234870.41folios69.85.
- Schimpf-Herken, I. (2012). Descubriéndonos en el otro. *La memoria histórica en construcción. Panel 3 del Seminario internacional Memoria y educación: retos para la enseñanza de la historia reciente*. <https://www.youtube.com/watch?v=B4jibJeHnKI>
- Smith, Adam. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Alianza.

Notas

- * Artículo de investigación científica. El artículo hace parte de la investigación titulada *Cultivo de sentimientos morales hacia las víctimas de la violencia política: enseñanza de la ética en educación superior en Colombia*, la investigación se realiza para optar por el título doctoral del programa en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos de la Universidad de Deusto, Bilbao, Vizcaya. El artículo contó con la financiación de la Beca de formación Cátedra Unesco-SANTANDER formación de recursos humanos para América Latina.

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: 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>