



Revista de Ciencias Sociales (Ve)  
ISSN: 1315-9518  
rsc\_luz@yahoo.com  
Universidad del Zulia  
Venezuela

## Reconciliación en los entornos educativos colombianos

**Fernández-Cediel, Miryam Cristina; Bonilla Baquero, Carlos Bolivar**

Reconciliación en los entornos educativos colombianos

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, 2020

Universidad del Zulia, Venezuela

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146004>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Internacional.

## Reconciliación en los entornos educativos colombianos

Reconciliation in Colombian educational environments

*Miryam Cristina Fernández-Cediel*  
*Universidad Surcolombiana, Colombia*  
 cristina.fernandez@usco.edu.co

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146004>

*Carlos Bolívar Bonilla Baquero*  
*Universidad Surcolombiana, Colombia*  
 bolivarbonilla@hotmail.com

Recepción: 16 Marzo 2020

Aprobación: 02 Junio 2020

### RESUMEN:

En tiempos de postacuerdo entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia se tiene el reto de trabajar por la reconciliación dirigida a la consolidación de una paz estable y duradera. Un escenario significativo para tal propósito es el de los entornos educativos, el cual comprende el objetivo del presente artículo. Sin embargo, es importante revisar las capacidades instaladas y las requeridas en el campo escolar. A través de este estudio descriptivo documental, los autores aportan en la reflexión sobre la reconciliación en los ámbitos de la enseñanza. Para lo cual, se recupera aportes de la filosofía, ciencias sociales, y en especial, de las pedagogías críticas, por su potencia en prácticas democráticas, dialógicas y colaborativas, imprescindibles para la reconciliación. Entre los resultados destaca que la transformación de la educación es indispensable para promover la reconciliación y la paz, asimismo, es una condición preponderante la inclusión de las comunidades locales en este proceso. Se concluye, que la educación juega un rol clave en los procesos de estancamiento y transformación, puesto que ella se puede encargar de mantener los conflictos y reforzar estereotipos de violencia o bien contribuir en la reconstrucción del país en el postacuerdo.

**PALABRAS CLAVE:** Reconciliación, entornos educativos, pensamiento crítico, pedagogías críticas, reconstrucción.

### ABSTRACT:

In times of post-agreement between the Colombian government and the guerrillas of the Revolutionary Armed Forces of Colombia, there is the challenge of working for reconciliation aimed at the consolidation of a stable and lasting peace. A significant scenario for this purpose is that of educational environments, which comprises the objective of this article. However, it is important to review the capabilities installed and those required on the campus. Through this descriptive documentary study, the authors contribute to the reflection on reconciliation in the fields of education. For which, contributions from philosophy, social sciences, and especially critical pedagogies are recovered, due to their power in democratic, dialogical and collaborative practices, essential for reconciliation. Among the results, it stands out that the transformation of education is essential to promote reconciliation and peace, likewise, the inclusion of local communities in this process is a preponderant condition. It is concluded that education plays a key role in the processes of stagnation and transformation, since it can be in charge of maintaining conflicts and reinforcing stereotypes of violence or contributing to the reconstruction of the country in the post-agreement.

**KEYWORDS:** Reconciliation, educational environments, critical thinking, critical pedagogies, reconstruction.

### INTRODUCCIÓN

Como ocurre con todos los conceptos tratados desde las ciencias sociales, la reconciliación tiene múltiples acepciones, no siempre coincidentes. Aunque proveniente de la tradición judía y la absolución de los pecados, este concepto ha trascendido este lugar y ahora invita a reconstruir relaciones entre seres humanos desunidos y enfrentados. En esta reflexión se le concibe más allá de las posturas psicológicas tradicionales, individualistas, prioritariamente enfocadas en la superación de dificultades personales que no desbordan el lindero intrafamiliar o de la pareja. Sin negar en estas tradiciones, importantes aportes clínicos que pueden reformularse e integrarse con la perspectiva sociopolítica. Entonces, se admite que la reconciliación implica

factores psicológicos y, al mismo tiempo, sociales, económicos y culturales, de indispensable atención para promover la convivencia pacífica.

Dada su complejidad, la reconciliación reclama el compromiso interdisciplinario de las ciencias sociales y, en esta visión, de una educación guiada por las pedagogías críticas. En esta reflexión, la reconciliación se ve como un complejo fenómeno que anuda de modo interactivo lo individual con lo grupal y lo social, en contextos históricos, económicos y políticos específicos de prolongada violencia e injusticia.

Se entiende también como un proceso y producto psicosocial, relacionado con la superación de las diferencias, agravios, injusticias, agresiones y delitos, entre otros, que llevaron a dos o más personas, a dos o más grupos, a distanciarse de modo radical, hasta el extremo de considerarse enemigos mortales y, muchas veces, víctimas y victimarios. Distanciamiento y ruptura (y la reconciliación esperada o deseada), que implican factores de notorio impacto así como expresión individual subjetiva, como los sentimientos morales de humillación, indignación, culpa, menosprecio, resentimiento, vergüenza y, eventualmente, el perdón. Lo mismo que, de modo simultáneo, también comprometen condiciones y demandas de marcado énfasis sociopolítico, ético y cultural, como la justicia, la reparación a las víctimas, la garantía de no repetición, la restitución de derechos y la verdad.

Como en Colombia, después de más de cincuenta años de confrontación armada entre el Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se pactó un acuerdo de paz, esta importante decisión exige a los colombianos (as), en especial a los profesores y las profesoras, dedicación en el estudio e investigación sobre reconciliación, para concertar su interpretación, comprensión y aplicación durante la formación de los educandos. En ese sentido, en el presente artículo se analiza la reconciliación en los entornos educativos colombianos. Para ello, resultan decisivos los aportes de la filosofía, de las pedagogías críticas y la revisión de experiencias ocurridas en otros países, como se exponen a continuación.

## 1. CONTEXTO FILOSÓFICO DE LA RECONCILIACIÓN

Es en la filosofía moderna y posmoderna donde se ubica la preocupación por la reconciliación, en el sentido de admitir que distintos pensadores se ocupan de temas afines como la tolerancia-intolerancia, el reconocimiento del semejante, la pluralidad humana y la otredad. Inquietud filosófica que se puede inscribir en la indagación sobre la ontología social contemporánea, de la cual no es ajeno el pensamiento crítico latinoamericano, trans-moderno, con representantes como Dussel (2008). En lo que sigue, una síntesis de estas ideas.

En 1763 Voltaire publicó su ensayo sobre la tolerancia, dirigido principalmente a cuestionar el fanatismo religioso (católico) y sus abusos de poder, en relación con un caso particular de condena a muerte de un inocente (Juan Calas, protestante) por prejuicios religiosos. Tiempo después, defendida la víctima por intelectuales pluralistas, el proceso fue reconocido como injusto y resarcida su familia. Este filósofo desmiente que la intolerancia sea algo natural o divino y la relaciona con la falta de razón. La tolerancia, según él: “es una exigencia suprema de la civilización y de la sociedad: es un factor de paz social, de respeto y de amor legítimo” (Voltaire, 2011, p.11). Considerarse con derecho a la intolerancia es producto de creer que determinado credo, ideología o política son únicos y omnipotentes y que a ellos deben someterse, como sea, los demás.

De conformidad con Rendón (2010), la ética del reconocimiento, como lucha por la libertad, es una postura hegeliana dirigida a advertir que la libertad humana no es una condición natural, sino una conquista conflictiva orientada a la configuración del sí mismo, para acceder a las instituciones de la autorrealización, como la familia, la sociedad civil y el Estado.

Significa esto que la lucha por la libertad de todos puede, como de hecho ocurre, llevar al reconocimiento sólo de algunos y a la exclusión de otros. La exclusión, implica que unos sujetos se sienten desconocidos, negados, ofendidos y agredidos en su singularidad. Los excluidos, sienten que son heridos y lastimados en derechos fundamentales constitutivos de su más preciada identidad e integralidad. Para Hegel (2006),

filósofo alemán, el reconocimiento del otro es condición decisiva para la constitución de un saber de sí, para sí y para los demás. Es propio de una comunidad moral que posibilite la lucha por el reconocimiento recíproco, requisito de la elaboración de la identidad y la autonomía personal, requeridas para el amor, el derecho y la solidaridad.

Sin embargo, si bien es cierto que Hegel se pronuncia por una ética del reconocimiento, se trata de un discurso dirigido con exclusividad a los alemanes y europeos (a ciertos europeos, no a todos), con explícitas referencias en contra de ese derecho para pueblos como el africano y el del nuevo mundo. Dice Hegel (1980): “La historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el fin de la Historia Universal. Asia es el comienzo” (p.201). Acepta que el mundo se divide en viejo y nuevo, pero sentencia que este último es inmaduro y que, en cuanto a sus gentes: “La inferioridad de estos individuos en todo respecto, es enteramente evidente” (p.202).

Dussel (2008), señala que Hegel encarna la arrogancia y desmesura del eurocentrismo que, con su falacia desarrollista, cristiana y racionalista, niega al otro, el nativo americano. El alemán afirma la imposibilidad e inutilidad de cualquier diálogo intercultural con los antepasados de las Américas. Por eso, para este filósofo europeo, el espíritu del nuevo mundo es el germánico y es su deber histórico, imponerlo.

Por lo expuesto, para Dussel (2008) no hubo, desde 1492, un descubrimiento sino un encubrimiento y negación del otro. Un afianzamiento de la mismidad del conquistador que vio a los demás como el negativo de su espíritu y, por tanto, el enemigo a destruir. También el otro americano fue negado por la invención del asiático. Encubrieron el talante inca, maya, azteca o chibcha (desconocido), con el invento de la figura “indios” .conocida para el conquistador y ajena a las culturas de las Américas). Condición que también se reprodujo con el proceso de colonización y que no terminó con la “independencia”, sino que pervive hoy tanto en los odios partidistas que han alimentado la guerra, como en las maneras de pensar, sentir, gobernar y desear. Así, la reconciliación no puede pensarse únicamente desde modelos teóricos externos, sino, principalmente, desde el aquí y a partir del reconocimiento del otro, colonizado, excluido, violentado y sufriente.

Pero lo anterior no significa proponer una xenofobia académica, contra todo lo europeo, ni de cambiar un etnocentrismo por otro. Se sugiere un diálogo crítico e intercultural, que permita hacer aproximaciones a posiciones convergentes y tomar distancia de aquellas arrogantes y, supuestamente, portadoras de omnisapiencia. De hecho, en este escrito no sólo se citan autores europeos, sino que también se documentan varias experiencias de distintos continentes sobre procesos de paz y reconciliación.

En esta perspectiva, en la propuesta pedagógica crítica de Bárcena y Mélich (2002), existen valiosos aportes a la reconciliación desde la preponderancia dada a la educación como acontecimiento ético, fundamentado en la relación con los demás, como reciprocidad y alteridad. Se cuestiona allí la primacía del individuo moderno centrada en el ego racionalista, que tanto daño ha hecho bajo las más variadas formas de autoritarismo, violencia y desconocimiento del otro. Por eso, para ellos, la educación debe concebirse como hospitalidad y recepción del otro en su “radical alteridad”. Arendt (2009), por su parte, advierte que:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. (p.200)

Reconciliarse, de acuerdo con lo dicho por la filósofa citada, no es acabar con las diferencias ni imponer un punto de vista, una ideología o modo de vida. Es aprender a convivir entre la semejanza y la distinción que caracteriza a todas las personas.

Levinas (2002) apunta en la misma dirección de concebir la educación como una relación de alteridad, de responsabilidad ética, para enfrentar el autoritarismo. Una educación al servicio del cuidado de sí y del otro. Y no se trata del otro kantiano abstracto y universal, sino de un otro concreto, con rostro. La huella del otro es ese rostro, no su cara, es significación de lo vivido que reclama ser escuchado y comprendido, no sólo ser visto.

El rostro, una cosa entre cosas, perfora la forma que, sin embargo, lo delimita. Lo que quiere decir concretamente: el rostro me habla y por ello me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento. (p.211)

También cuestiona el filósofo lituano la supervaloración de la autonomía kantiana individualista y recupera la heteronomía como escucha del otro, no como imposición. Para él, la heteronomía no es la enemiga de la autonomía sino su necesario complemento. Las normas que configuran el yo no pueden ignorar las normas del otro. Heteronomía es responsabilidad con los demás.

En suma, entre algunos filósofos modernos, posmodernos y trans-modernos, hay discursos con conceptos directamente relacionados con el de reconciliación, no siempre concordantes. Entre los primeros, como Voltaire y Hegel con aportes sobre la tolerancia y el reconocimiento del otro. Entre los segundos, Arendt y Levinas, con críticas al individuo racionalista, autónomo y abstracto de la razón moderna, que reivindican una educación para el respeto de la alteridad, del otro situado y de su cuidado. Por su parte, los terceros como, por ejemplo, Dussel (2008) quien cuestionó al demagógico discurso de Hegel acerca del reconocimiento del otro, eurocéntrico, arrogante y negador de la idiosincrasia del nuevo mundo y de la alteridad de sus gentes.

## 2. APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RECONCILIACIÓN

La reconciliación supone el encuentro de ciudadanos enemistados, no con el propósito de encubrir las ofensas y violencias vividas, sino como oportunidad para expresarlas desde un lugar más calmado, no por medio de imposiciones, sino por un proceso de voluntades (Ricoeur, 2010). Es la voluntad, de las partes afectadas en el conflicto, en reestablecer los vínculos rotos a partir del reconocimiento de las diferencias que los separó. En el caso de la reconciliación política, según Lira (2004) se implementa un escenario de olvido jurídico, sin que esto suponga encubrir lo sucedido. Por el contrario, se necesita el esclarecimiento de lo acaecido, la reparación material y social, y la no repetición.

La reconciliación está inscrita en lo que Villoro (2010) denominó los retos de la sociedad por venir. Entre esos retos, tres son de especial importancia para este autor: La justicia, la democracia y el multiculturalismo, sobre los cuales versa gran parte del trabajo teórico de las ciencias sociales actuales y, en particular, el de la filosofía moral y política. Desde los autores de la presente reflexión, para los países que tratan de salir de un conflicto armado, como Colombia, donde la “conflictividad política y social (...) ha causado profundas heridas en la sociedad” (Villa y Berrocal, 2019, p.254), la reconciliación es el otro reto fundamental, para enfrentar los tres inicialmente mencionados, los cuales en su conjunto favorecen la democracia deliberativa, la justicia social como equidad y el respeto por la interculturalidad y el pluralismo. En lo que sigue, se recogerán aportes de varios autores que se ocupan de la reconciliación.

Para Bloomfield (2015), apoyado en el manual de IDEA (Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral), conviene entender la reconciliación como un concepto englobante, “un proceso que consiste en la (re)construcción gradual de relaciones sociales amplias entre comunidades alienadas por la violencia sostenida y extendida, para que, con el tiempo, puedan negociar las realidades y compromisos de una nueva realidad sociopolítica compartida” (p.17). Para este autor, cinco procesos componen la reconciliación: La justicia multidimensional, el esclarecimiento de la verdad, el proceso de sanación, el proceso de reparación, y el desarrollo económico.

Justicia multidimensional, se refiere a la necesidad de trascender, no eliminar, la tradicional justicia retributiva, concentrada en el castigo en prisión para el culpable. Este tipo que suelen reclamar las víctimas, embargadas por sus obvios sentimientos de dolor y odio. La retributiva se invoca con frecuencia como requisito de reconciliación, pero en conflictos de larga duración y miles de delitos es impracticable e incompleta, como se demostró en otros países que ya vivieron procesos sociopolíticos similares. Esta justicia puede complementarse con otras formas, como la restaurativa, más enfocada en resarcir el daño en la víctima, mediante bienes tangibles y acciones simbólicas. También con la social, entendida como el equitativo reparto

de bienes económicos, bienes culturales y políticos. La reconciliación supone articular y aplicar estos tipos de justicia, por ejemplo, mediante el concepto de justicia transicional.

En cuanto al esclarecimiento de la verdad, se enfatiza en la recuperación de la memoria y la voz de las víctimas, no sólo de los victimarios. Es importante entender aquí que la reconciliación, conforme a Bloomfield (2015), debe hacer complementarios los sentidos y esfuerzos desde arriba (el Estado y la comunidad internacional, las mesas de diálogo de los representantes del gobierno y la insurgencia) y desde abajo (las comunidades y personas víctimas, sus propios y particulares trabajos de reconciliación).

Acerca de la sanación, el proceso más directamente relacionado con el desempeño tradicional del psicólogo, es relevante comprender que la reorganización de la vida y sus expectativas, supone asimilar y reelaborar el sufrimiento generado por el conflicto armado. Proceso que debe atender la subjetividad de cada quien, en el contexto de lo comunitario, social y político, para evitar individualizar tanto las causas de la crisis como la salida de la misma. Por eso, la sanación colectiva reclama nuevas maneras de abordaje. La sistematización de las experiencias de Martín-Baró (2000a, 2000b, 2000c) en el Salvador, sobre el particular, resultan relevantes, lo mismo que las de Villa (2013) y Barrera (2015) en Colombia, entre otras.

En torno a la reparación de las víctimas, la reconciliación tiene que contemplar acciones materiales específicas, como el dinero o la devolución de tierras, casas, instrumentos de trabajo y animales. Lo mismo que gestos simbólicos de enorme valor subjetivo, como la presentación de excusas por parte de los victimarios, los rituales de reconocimiento público del dolor causado y las promesas avaladas legalmente para la no repetición del daño.

Finalmente, sobre el quinto proceso integrante de la reconciliación, como concepto global, el desarrollo económico, es necesario recordar que, sin opciones de empleo digno, de productividad creciente y disminución de la inequidad en el reparto de la riqueza, todo esfuerzo de reconciliación está condenado al fracaso (en el caso colombiano la inequidad en la posesión de la tierra, por ejemplo, ha sido un poderoso factor de violencia). En ese sentido, sostienen Orozco, Jiménez y Cudris-Torres (2020), que en el caso colombiano:

La violencia llega a todos los sectores y es uno de los principales obstáculos para el desarrollo nacional; pues si bien es cierto que Colombia ha avanzado en diferentes plataformas mundiales en los últimos años, no ha logrado aún ser desvinculado de hechos violentos que se presentan asiduamente y este tipo de situaciones entorpecen de manera significativa cualquier avance. (p.58)

Al respecto, señalan Rubio-Rodríguez, Rodríguez y Moreno (2018) que: “Colombia se encuentra en un periodo muy transcendental, pues debe dar por culminado el conflicto más largo de su historia y brindar la oportunidad a quienes hicieron parte de esta contienda, reintegrándolos a la sociedad civil” (p.66), a través precisamente de la reconciliación, ofreciendo entre otras cosas a estas personas oportunidades de ser reinsertados en el mercado laboral, fomentando un entorno favorable que redunde en una convivencia pacífica, en el marco de un acuerdo de paz.

Otro autor, Fernández (2015), encaja en la conceptualización ofrecida antes: “la reconciliación se entiende como una dimensión profunda de la construcción de la paz, relacionada con el cierre de procesos de violencia y la restauración de las relaciones”. (p.35). Y señala tres componentes en su definición. Primero, reconciliación implica reparar el daño ocasionado por la violencia, la superación del trauma de las víctimas y de la culpabilidad de los perpetradores. Segundo, la reconciliación supone superar las condiciones estructurales originarias de la violencia y, tercero, compromete una nueva cultura de la convivencia pacífica en la diferencia. Son tres componentes complementarios que involucran, respectivamente, lo interpersonal, lo socioeconómico-jurídico político, y lo ético.

De allí que este investigador opte por una reconciliación como ejercicio de una ciudadanía que asume la reciprocidad democrática, con tres ejes claves: Transitar entre la memoria y la esperanza; restauración de las relaciones rotas y reconstrucción de acuerdos sobre la vida colectiva.

El anterior planteamiento es compatible con el de Murillo (2012), quien afirma que es necesario construir un puente teórico entre el proceso de reconciliación y las políticas estatales basadas en la ética pública o cívica,



dimensiones conceptuales tratadas por lo general de modo separado. Para lo cual él estudia los procesos de Sudáfrica, el Salvador y Nicaragua, y recomienda entender que reconciliarse exige asumir la ética pública como las normas de vida en sociedad, pactadas mediante el diálogo franco y la deliberación abierta, sobre la base de los derechos humanos comunes y el respeto por las distintas concepciones de vida buena, personal, familiar y grupal.

Por su parte, Prieto (2012) en vez de reconciliación, prefiere hablar de coexistencia para dar cuenta de “la reconstrucción de relaciones en lo local entre partes antagónicas en el marco de procesos de construcción de paz y justicia transicional” (p.172). Lo anterior bajo condiciones como retos compartidos, paridad de estatus, y sustento institucional, para reducir los prejuicios y aumentar la confianza. Este autor prioriza el ejercicio de la reconciliación en la práctica diaria de las normas de convivencia y el estatus de igualdad, que conlleven al bienestar de la comunidad y en especial de las personas involucradas directamente, lo mismo que al de las organizaciones base que se encuentran inmersas en la promoción de la mediación en el marco del desarrollo de las políticas locales para la convivencia.

### 3. LA EXPERIENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RECONCILIACIÓN EN LA DINÁMICA EDUCATIVA

Los esfuerzos por promover escenarios de reconciliación, la educación y las políticas educativas, han jugado un rol relevante a nivel nacional e internacional. Diferentes países, luego de permanecer en difíciles situaciones de violencia, desigualdad e injusticia social, emprendieron estrategias que permitieran a sus poblaciones vivir en contextos de paz y equidad. El marco educativo está dentro de la estrategia de brindar estabilidad política y económica a cada nación. Por eso, como es el caso de Ruanda, la educación es crucial para fomentar la unidad nacional, la reconciliación y la paz duradera a partir de la promoción de “nuevos” valores; también es relevante para la cualificación del desarrollo económico de un país (Hayman, 2007). No obstante, esta apuesta debe reducir la brecha entre la retórica y la práctica, lo cual resulta difícil.

Entre 1990 y 2005, El Salvador realizó dentro de su política oficial de educación programas de formación con participación comunitaria, políticas de equidad de género, y una política de educación en valores civiles. En apoyo de esta iniciativa, la Agencia Alemana aportó en el proceso de implementación de programas de educación que permitieran el desarrollo integral de las personas, no solo de los que eran excombatientes, sino de todos quienes esperaban hacer de su nación un mejor lugar. Allí se gestó una juiciosa revisión de las políticas educativas de acuerdo con los cambios y tiempos que se vivían y se promovieron metas como el fomento de valores que favorecen la reconciliación: El empoderamiento personal, la responsabilidad, la justicia y el trabajo ético, la solidaridad y la cooperación, promovidas por programas de para la reintegración y empleo de ex combatientes.

En esencia, se consideró de vital importancia “aprender sobre los derechos humanos, comprender la función del Estado, leer sobre la historia del país, y adquirir la habilidad de tolerancia y la participación en el diálogo y discusión política” (Edwards, Victoria y Martin, 2015, p.36). Para lo anterior, los autores antes citados sugirieron la importancia de alinear los intereses y las políticas nacionales con las tendencias internacionales y las instituciones que colaboran desde estas directrices a partir de un reconocimiento claro entre el contexto, donde se espera implementar las políticas y programas, así como los resultados esperados.

En Ruanda, la educación, en general, fue un elemento fundamental para el desarrollo del país, y la educación superior, en particular, se convirtió en un escenario para la discusión del pasado conflictivo y el presente en construcción, un lugar ejemplarizante de cohesión social que redujera las divisiones entre ricos y pobres. Este país está intentando que la cobertura de la educación primaria llegue al 100% y que sea efectiva la promoción de la equidad de género, y a su vez establecer jornadas para el refuerzo de la tolerancia y el respeto a la diversidad, en el marco de la superación del Genocidio contra los Tutsi y en un contexto con una sociedad civil débil. Sin embargo, este proceso es lento y se presumen grandes dificultades por los contextos de pobreza

e inequidad que aún siguen vigentes a pesar de la gratuidad de la educación, pues en muchos sentidos la escuela se asume como poco útil para las necesidades cotidianas de una familia (Abbott, Sapsford y Rwirahira, 2015).

En Líbano, el Programa de Educación Nacional y Cívica promueve la cohesión social y la ciudadanía activa que permita superar la cultura de la corrupción, la inequidad y las divisiones sectarias. Una propuesta para avanzar en esta apuesta fue el enfoque educativo de la ciudadanía activa, es decir, la participación crítica en los diferentes entornos sociales bajo el supuesto de respeto y no-violencia, hacer del entorno educativo un escenario democrático (Akar, 2012).

Entre sus fundamentos se encuentra el cuestionamiento a la Pedagogía del Oprimido de Freire, el enfoque Pragmático de Dewey, en pedagogías dialógicas, de reflexión crítica y colaborativas, para la igualdad de oportunidades y la resolución de conflictos. Todas estas facilitan la experiencia de la reconciliación y la cohesión social, alejados de prácticas de corto alcance así como la promoción del nacionalismo a través, por ejemplo, de la memorización de leyes y el respeto de los símbolos patrios. Para ello, también se ha requerido experiencias sobre la labor emocional de los profesores, tal como se ha promovido en Irak, Irlanda del Norte, Sri Lanka, Croacia, Kosovo, Bosnia-Herzegovina y Ruanda, Guatemala, y Mozambique; aunque sigue siendo un reto hacer frente a los traumas y las tensiones de tipo sectario que se viven en el escenario de clase (Akar, 2012).

Por otra parte, es una condición preponderante la inclusión de las comunidades locales en el proceso de reconciliación, por ejemplo, las instituciones de educación superior, entendidas como lugar para la innovación social, son claves para el cambio social y la ampliación del conocimiento (Adomßent, 2013).

De no pensarse la educación como un escenario de transformación social que favorezca la reconciliación, se podrían mantener ejercicios de violencia, desigualdad e intolerancia, tal como aún lo vive Irlanda del Norte (Borooah y Knox, 2015). En este país se propone el programa de educación compartida, basado en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en red, en donde se trabajan mancomunadamente entre varias escuelas para el uso eficiente de los recursos, hacer de sus fronteras algo poroso que permita la promoción de la igualdad de oportunidades, las buenas relaciones, el respeto a la diversidad y la cohesión social.

En esta búsqueda de reconciliación también se requiere hacer frente a las desigualdades de género en la educación. Aunque Colombia no enfrenta las difíciles restricciones socioculturales que tienen las mujeres en Turquía (Cin y Walker, 2016), la cultura del machismo desfavorece esta búsqueda en la medida en que privilegia al hombre y desfavorece a la mujer en muchos escenarios sociales. Para esto, la promoción del pensamiento crítico en torno a la igualdad es muy importante, al igual que, por ejemplo, la promoción del enfoque de capacidades de Nussbaum, esperando hacer del escenario educativo un lugar de justicia de género y reconocimiento de la dignidad humana, lo cual a su vez permite desarrollar nuevas capacidades (Cin y Walker, 2016).

La educación es considerada como esencial en el proceso de reconciliación en contextos de postguerra. Los sistemas educativos deben ser una prioridad cuando la paz se negocia, tanto para la formación de ciudadanías respetuosas de los acuerdos pactados, como para la revitalización de las economías. Para ello las prácticas pedagógicas, deben ser sensibles a las experiencias de la guerra y favorecer la confianza en las relaciones así como superar las desigualdades e injusticias sociales, entre ellas, las diferencias de género. Tal como el gobierno de Sierra Leona reconoció (Maclure y Denov, 2009). Las innovaciones curriculares y pedagógicas son requeridas en épocas de transición hacia la paz.

Las prácticas y las virtudes de la democracia deben ser parte de los contextos educativos. November, Alexander y Van Wyk (2010), han documentado que en Sur África el sistema educativo está tratando de implementar otras estrategias para el ejercicio de la democracia, como el uso de las artes y la cultura dentro del currículo, puesto que ello se convierte en un instrumento que promueve valores de igualdad, no-racismo o sexismo. Sin embargo, los profesores que se encuentran en estos lugares pueden encontrar difícil este ejercicio, más cuando por mucho tiempo estas virtudes han sido descuidadas.



La reconciliación en el contexto colombiano implica reconsiderar la relación entre todos los actores armados y la sociedad civil en términos de nuevas formas de convivencia, ajenas a las armas y a toda forma de violencia, lo cual es razonable, posible así como necesario y, para lograrlo, una educación basada en los aportes de las pedagogías críticas, y en las competencias ciudadanas, es fundamental. Chaux (2012), a partir de sus estudios en el proceso de la implementación del programa multicomponente Aulas en Paz, ha recurrido a la promoción de las competencias ciudadanas, entendidas como “capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que permiten que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad” (p.498). Para este propósito resultó estratégico promover la empatía, el manejo de la ira, el pensamiento crítico, y la asertividad para la convivencia, la democracia y las relaciones pacíficas.

Las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE), que surgen en Colombia y se han implementado en varios países, han asumido el perdón como el primer paso que conduce a la reconciliación. Aquí el perdón requiere un proceso emocional que permita la comprensión del agravio y la transformación de las narrativas, sin requerir con esto la presencia o comunicación con el ofensor. El perdón se asume como un proceso interior y la reconciliación como otro de tipo interpersonal. Las ESPERE afirman que de no haber un proceso de perdón, la reconciliación será débil (Narváez y Díaz, 2010a, 2010b).

Dentro de sus estrategias proponen, entre otras, la importancia de generar espacios seguros, donde haya confianza y pactos de confidencialidad; estimular la motivación a partir de actividades lúdicas; dar oportunidad para que los participantes de las ESPERE puedan, luego de aproximaciones sucesivas, contar sus vivencias de ofensas recibidas; acompañar estas experiencias con algunas inspiraciones teóricas sobre el perdón y la reconciliación; y el compromiso en realizar tareas de afianzamiento que los ayuden a encontrar otras narrativas (Narváez y Díaz, 2010a, 2010b).

#### 4. EDUCACIÓN, RECONCILIACIÓN Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Decir que la educación tiene un papel protagónico en la reconciliación es caer en un lugar común. Lo que puede ser diferente y valioso es caracterizar esa educación, pues no ha de ser de cualquier tipo, lo mismo que sugerir principios y acciones específicas. Los autores de esta reflexión se posicionan en los aportes de las pedagogías críticas (Giroux, 2011; Freire, 2014). Ellas se caracterizan por el reconocimiento político de la labor educativa, del educador como humanista integral, formador de humanidad y ciudadanos deliberantes, y de la escuela como esfera de lo público con espacios de resistencia ante los discursos hegemónicos naturalizados como normales, por ejemplo, el del uso de la violencia y la venganza para resolver conflictos.

Además, estas pedagogías tienen como propósitos centrales convertir los aprendizajes escolares y el conocimiento en general, en medios de humanización y participación ciudadana orientada a la construcción de sociedades caracterizadas por la justicia social, la inclusión, la equidad, la democracia deliberativa, la no violencia y la paz. Por lo tanto, cuestionan la educación y las pedagogías tradicionales enfrascadas en la exclusiva preocupación academicista de cumplir con el currículo, en independencia del acontecer sociopolítico de los entornos escolares.

En Bonilla, Vanegas y Bonilla (2015), se sugiere a los educadores un conjunto de principios pedagógicos críticos y de estrategias didácticas correspondientes, para la vida cotidiana escolar, que se pasan a sintetizar. En el primer principio, se establece que educar es contribuir a formar o humanizar a los educandos, para convertirlos en ciudadanos capaces de colocar el conocimiento escolar al cuidado de sí, del entorno y el de sus semejantes. Si lo que se aprende en la escuela no sirve, por ejemplo, para reconciliar, para convivir en el respeto de las diferencias políticas, la educación fracasará.

En el segundo principio, se señala que la educación para la formación humana y ciudadana exige que educadores y educandos encarnen los discursos que promueven. La figura del maestro es central como referente, no sólo académico, sino, ante todo de coherencia ética, para mostrar a sus estudiantes que lo que

enseña, lo práctica en su cotidianidad. La reconciliación es posible desde atmósferas de aulas que educan en paz.

En el tercer principio se indica que, para lograr una educación como formación humana y ciudadana, es fundamental desarrollar una confianza significativa entre profesores y estudiantes. Si algo amenaza seriamente la reconciliación es la desconfianza. Confiar en el otro, es un aprendizaje social y emocional que la escuela tiene que fomentar, con la misma importancia que se les da a las asignaturas científicas. Profesores así como estudiantes tienen que propiciar ambientes lúdicos, dialógicos y de camaradería, para fomentar una confianza básica y significativa, sustancial para la vida social.

En el cuarto principio, se recomienda que la educación como formación humana y ciudadana requiere en la actualidad de una teoría y práctica de la Ética Cívica. Una ética de lo público, de la vida en comunidad que, desde unos mínimos básicos de convivencia, posibilite la coexistencia entre personas que piensan y poseen estilos de vida diferentes. Esos mínimos compartidos, por ejemplo, se refieren al recurso del diálogo para resolver conflictos (no violencia), a la igualdad de oportunidades, en derechos y ante la justicia, lo mismo que al respeto por la diversidad de todo tipo: Étnica, de orientación sexual, política, de estéticas, entre otras. El aula de clase debe ser un espacio de Ética Cívica.

En el quinto principio, se aconseja que la equidad de género es un requisito para el desarrollo humano y social, para la justicia y la vida democrática. Más de la mitad de la población mundial está conformada por mujeres y ellas, históricamente, han padecido las secuelas injustas del sexismo, del machismo, del patriarcado. En las guerras, como la colombiana, han sido objeto de toda clase de vejámenes y en los desempeños laborales suelen ganar menos que los hombres, con las mismas capacidades y en idénticas ocupaciones. Pese a los importantes progresos legales en su favor, todavía son víctimas frecuentes de malos tratos por parte de sus parejas e, inclusive, son asesinadas por sus compañeros, novios, esposos o ex esposos. La equidad de género es un deber ético de la escuela, desde la más temprana edad, y un requisito fundamental de la reconciliación.

En el sexto principio, se sugiere que desnaturalizar la vida cotidiana es una responsabilidad pedagógica crítica insoslayable y un medio potente para la equidad de género y la reconciliación. Muchas prácticas socioculturales negativas, para la reconciliación, son producto de procesos históricos injustos que, pese a ello, se han naturalizado al punto de verlas como normales e inalterables. Van desde detalles aparentemente triviales, como el saludo genérico masculino (buenos días señores) a un auditorio mixto, que invisibiliza a las mujeres presentes; hasta otras más delicadas como las creencias de que las mujeres son de la casa y los hombres de la calle, o que ellas son débiles y sentimentales, mientras que ellos son fuertes y no sensibles. Y la más negativa de todas estas creencias, puede ser la consideración de que la mujer es del hombre y depende de él, base de muchos feminicidios. Una educación crítica tiene que trabajar por desnaturalizar tales creencias, tiene que educar en, desde y para la equidad de género.

Finalmente, el séptimo principio plantea que la enseñanza puede asumirse como el arte de maravillar, con base en Iriarte (2004). Hoy se sabe que la cognición y la emoción son dos dimensiones constantes e interactivas del psiquismo humano, imposibles de separar y, menos de oponer, como cree la educación tradicional. Crear ambientes de aprendizaje gratos, entretenidos y alegres, es una recomendación favorable para la formación humana y para que todos los demás principios expuestos puedan desarrollarse. La reconciliación nacional no se hará entre personas amargadas, resentidas o temerosas. Se logrará entre seres humanos capaces del buen sentido del humor, de reír, de regocijarse y festejar. Una educación crítica propiciará tales ambientes educativos.

No se dice que con estos principios basta para una educación crítica, orientada a la reconciliación. Se sostiene que son necesarios para acercarse a ella, no que sean suficientes. Es urgente, como necesario complemento, la elaboración de una didáctica crítica que aterrice mejor estos principios en el aula de clase. En el libro antes referenciado para sintetizar los principios expuestos (Bonilla, et al., 2015), se ofrecen estrategias al respecto, de las cuales, por razones de espacio, sólo se mencionan unas: Tomar los conflictos estudiantiles del aula como oportunidades para educar en la justicia del debido proceso, en la resolución dilógica de

los mismos y en experiencias de reconciliación. Desnaturalizar prácticas discriminatorias de género, desde el cuestionamiento de los comerciales de televisión, las canciones populares y los cuentos infantiles que las contienen. Promover prácticas lúdicas motrices de cooperación niños-niñas, para afianzar solidaridad y respeto mutuo. Invitar al aula a personas de grupos minoritarios vulnerables y discriminados, para que narren sus experiencias de superación y dialoguen con niños y niñas.

En esta mirada, Quintero-Mejía, Alvarado y Meranda (2016) destacan tres dimensiones vitales en la formación ciudadana, para combatir la barbarie en países violentos como el colombiano:

Inicialmente, una gramática de lo inhumano, preocupada por comprender las situaciones de crueldad y el papel de las víctimas en estos hechos, seguida de una semántica de la cordialidad, en la que se fortalezcan los lazos de apoyo y solidaridad ante la contingencia y el dolor y, finalmente, una ética de la responsabilidad, en la que todos y todas nos sintamos comprometidos por el sufrimiento del otro. (p.161)

La apuesta educativa debe estar acompañada de un entorno que busque la transformación social (Harber, 2013) y con ello privilegiar el pensamiento crítico que desafíe los lineamientos coloniales de poder, mover la educación a la acción y situada, desde donde se reconozcan contradicciones sociales, políticas y económicas y se tomen medidas contra la opresión (Madden, 2015).

Por otro lado, el aporte de la educación a partir de estrategias narrativas, reflexivas y críticas, contribuye a reelaborar lo sufrido durante los últimos años en las experiencias de la violencia colombiana. También coadyuva de manera relevante a la reconciliación, el que la escuela articule sus esfuerzos con los de las familias y los programas específicos que sobre el tema involucran a la sociedad. Sólo así se potenciará la responsabilidad compartida que conlleve a una paz estable y duradera (Chaux, 2012).

## CONCLUSIONES

La transformación de la educación es indispensable para promover la reconciliación y la paz, como lo muestran los países que han vivido o están en guerra o conflictos armados. Es la mejor inversión que un país puede hacer para superar la pobreza y fortalecer la participación de las comunidades (Manucheir, 2011). Asimismo, la educación es fundamental para que las sociedades se renueven y evolucionen, son claves en los procesos sociales, y también en la recuperación social en tiempos de crisis. Es el escenario donde se forman generaciones capaces de gestar iniciativas de paz, promover el diálogo y fomentar el conflicto positivo. Las posturas pedagógicas críticas, el enfoque de resolución de problemas y las prácticas colaborativas contribuirán de forma excepcional en la reconciliación (Novelli y Lopes, 2008).

Las instituciones educativas pueden asumir su enorme responsabilidad en la superación de las violencias y en la reconciliación, si comprenden la educación como un escenario de paz, idóneo para el estudio teórico práctico del acuerdo pactado entre el gobierno y la insurgencia. La postura educativa debe acompañarse de un entorno que busque la transformación social y con ello fomentar el pensamiento crítico que contribuya a la reconciliación, reconociendo las diferencias sociales, políticas y económicas así como asumiendo medidas contra la opresión.

No sobra insistir en la reconciliación como proceso psicosocial, en el que el compromiso ético y político del educador, desde el aula, es decisivo. Compromiso que exige retomar aportes de las pedagogías críticas para la formación de las ciudadanías deliberativas, pacifistas y democráticas, requeridas en la reconciliación. Asimismo, es importante incluir a las comunidades locales en el proceso de reconciliación, siendo las instituciones de educación superior, claves para el cambio social así como en la generación del conocimiento.

Finalmente, es importante reconocer que la educación juega un rol clave en los procesos de estancamiento y transformación. Ella se puede encargar de mantener los conflictos y reforzar estereotipos de violencia o puede contribuir en la reconstrucción del país del postacuerdo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, P., Sapsford, R., y Rwirahira, J. (2015). Rwanda's potential to achieve the millennium development goals for health. *World Medical & Health Policy*, 7(2), 101-120. <https://doi.org/10.1002/wmh3.138>
- Adomßent, M. (2013). Exploring universities' transformative potential for sustainability-bound learning in changing landscapes of knowledge communication. *Journal of Cleaner Production*, 49, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.08.021>
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470-480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.002>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1a ed. Paidós.
- Barrera, E. (2015). *Del discurso encantador a la praxis liberadora. Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Ediciones Cátedra Libre.
- Bloomfield, D. (2015). Clarificando términos: ¿Qué podemos entender por reconciliación? En D. Bloomfield, C. Fernández y A. Angulo (Eds.), *Reconciliación: Perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 11-34). Centro de Investigación y Educación Popular. Programa por la Paz (CINEP/PPP). Bonilla, C. B., Vanegas, J., y Bonilla, V. (2015). *Pedagogía crítica y equidad de género*. 1a ed. Editorial Gene Nueva.
- Borooah, V. K., y Knox, C. (2015). Segregation, inequality, and educational performance in Northern Ireland: Problems and solutions. *International Journal of Educational Development*, 40, 196-206. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.002>
- Chaux, E. (2012). Contribución de la educación a la construcción de paz: Retos y avances. En A. Rettberg (Ed.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 493-512). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Cin, F. M., y Walker, M. (2016). Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective. *International Journal of Educational Development*, 49, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.02.007>
- Dussel, E. (2008). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Plural Editores. Centro de Información para el Desarrollo CID.
- Edwards, D. B., Victoria, J. A., y Martin, P. (2015). The geometry of policy implementation: Lessons from the political economy of three education reforms in El Salvador during 1990-2005. *International Journal of Educational Development*, 44, 28-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.001>
- Fernández, C. (2015). Comprensiones en torno a la reconciliación y algunas implicaciones para el caso de Colombia. En D. Bloomfield, C. Fernández y A. Angulo (Eds.), *Reconciliación: Perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 35-45). Centro de Investigación y Educación Popular. Programa por la Paz (CINEP/PPP).
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía*. 1a ed. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Harber, C. (2013). Review essay: Education in and after violent conflict: Stability and the status quo or transformation and peace? *International Journal of Educational Development*, 33(2), 213-216. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.02.010>
- Hayman, R. (2007). Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, 27(4), 371-382. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.002>
- Hegel, G. W. F. (1980). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Iriarte, A. (2004). *El arte de maravillar*. Universidad Surcolombiana.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. 6a ed. Ediciones Sígueme.
- Lira, E. (2004). Dilemas de la reconciliación política. En L. De la Corte, A. Blanco y J. M. Sabucedo (Eds.), *Psicología y derechos humanos* (pp. 297-322). Icaria Editorial.



- Maclure, R., y Denov, M. (2009). Reconstruction versus transformation: Post-war education and the struggle for gender equity in Sierra Leone. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 612-620. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.11.001>
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.005>
- Manuchehr, T. N. (2011). Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 302-305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>
- Martín-Baró, I. (2000a). Guerra y salud mental. En I. Martín-Baró (Ed.), *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 23-40). UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (2000b). Introducción. En I. Martín-Baró (Ed.), *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 13-19). UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (2000c). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. En I. Martín-Baró (Ed.), *La psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 65-84). UCA Editores.
- Murillo, S. J. E. (2012). Hacia una política pública de reconciliación social: Tipología y casos. *Papel Político*, 17(2), 423-467.
- Narváez, L., y Díaz, J. (2010a). Enunciados generales del perdón y la reconciliación. En L. Narváez (Ed.), *Cultura política de perdón y reconciliación* (pp. 179-228). Fundación para la Reconciliación.
- Narváez, L., y Díaz, J. (2010b). Las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE). Una autobiografía intelectual. En L. Narváez (Ed.), *Cultura política de perdón y reconciliación* (pp. 237-299). Fundación para la Reconciliación.
- Novelli, M., y Lopes, M. T. A. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473-488. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.01.004>
- November, I., Alexander, G. y Van Wyk, M. M. (2010). Do principal-educators have the ability to transform schools?: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 786-795. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.014>
- Orozco, K., Jiménez, L. K., y Cudris-Torres, L. (2020). Mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en el norte de Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 56-68.
- Prieto, J. D. (2012). Coexistencia local entre víctimas, excombatientes y comunidades en Colombia: Implicaciones para la construcción de paz. En A. Rettberg (Ed.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 169-201). Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Quintero-Mejía, M., Alvarado, S. V., y Meranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 147-161.
- Rendón, C. E. (2010). *La lucha por el reconocimiento en Hegel. Génesis y significado*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. 2a ed. Editorial Trotta.
- Rubio-Rodríguez, G. A., Rodríguez, M. S., y Moreno, M. L. (2018). Inserción social de desmovilizados: Una percepción de la sociedad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(4), 57-69.
- Villa, J. D. (2013). Horizontalidad, expresión y saberes compartidos. Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *Agora U.S.B.*, 13(1), 61-89. <https://doi.org/10.21500/16578031.91>
- Villa, S. I., y Berrocal, J. C. (2019). Aportes de la democracia deliberativa en el contexto del postconflicto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 253-263.
- Villoro, L. (2010). *Los retos de la sociedad por venir*. Fondo de Cultura Económica.
- Voltaire (2011). *Tratado sobre la tolerancia*. Editorial Ciro.
- Bárcena, F., y Mélich, J-C. (2002). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hostilidad. Paidós.