



Revista eleuthera
ISSN: 2011-4532
Universidad de Caldas

Díaz-Perdomo, María Liliana; Rojas-Suárez, Nelson Darío
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL POSACUERDO1

Revista eleuthera, vol. 20, 2019, Enero-Junio, pp. 13-34
Universidad de Caldas

DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.2>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961632002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Como citar este artículo:

Díaz, M.L. y Rojas, N.D. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, 20, 13-34. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.2.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL POSACUERDO*

EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN THE POST-AGREEMENT TIMES

MARÍA LILIANA DÍAZ-PERDOMO**
NELSON DARÍO ROJAS-SUÁREZ***



Resumen

Objetivo. Este artículo de revisión pretende ubicar internacionalmente la educación en el posconflicto en Colombia, en relación con las experiencias de otros países que han vivido procesos semejantes. Metodología. Se hizo un rastreo por la bibliografía especializada que relaciona investigaciones sobre el tema. Resultados. Se encontró que en los países más cercanos a la experiencia colombiana sucede algo semejante a lo que pasa en Colombia: mientras la educación conserve parámetros violentos, autoritarios, con modelos pedagógicos basados en la memoria, no es posible aclimatar una cultura de paz. Conclusión. Se hace necesario empoderar una educación para la ciudadanía que responda a tres criterios para un verdadero restablecimiento de la paz: la cohesión social, la participación ciudadana y la memoria histórica.

Palabras clave: educación ciudadana; educación para la paz; conflicto armado; posconflicto.

Abstract

Objective. This review article aims to place internationally the post-conflict education in Colombia in relation to the experiences of other countries that have experienced similar processes. Methodology. A search was made of the specialized bibliography that is directly related to research on the topic. Results. It was found that in the countries with similar post-agreement situations, they go through something similar to what happens in Colombia: as long as education maintains violent authoritarian parameters with pedagogical models based on memory, it is not possible to acclimate a culture of peace. Conclusion. It is necessary to empower an education for citizenship that meets three criteria in order to have a true restoration of peace: social cohesion, citizen participation and historical memory.

Key words: citizenship education, education for peace, armed conflict, post-conflict.

* Artículo de revisión, producto de la investigación “Educación para la ciudadanía con niños y niñas en contextos de post-acuerdo, en la ciudad de Neiva” en el marco de la línea infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales

** Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. E-mail: marialiliana.diaz@usco.edu.co

DOI orcid.org/0000-0003-4404-5799 Google Scholar

*** Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: nelson_rojas_suarez@hotmail.com

DOI orcid.org/0000-0001-6464-3513 Google Scholar



Introducción

El acuerdo de paz que se llevó en La Habana entre el gobierno del presidente Santos y la guerrilla de las FARC–EP, es un acontecimiento que invita a observar la forma como la educación para la ciudadanía en Colombia se ha desarrollado, para conocer la respuesta de la escuela a los acontecimientos políticos del país. Desde 1998, se trazaron directrices en relación con la formación ciudadana y su implementación en las instituciones educativas para formar un tejido social que contribuyera a una sociedad sin violencia, como se hizo en muchos otros países y se promovió por los organismos internacionales de la ONU (Zurbano, 1999).

En este contexto, a continuación se presenta una exploración de estudios relacionados con la educación para la ciudadanía, con el propósito de conocer las prácticas que predominan en el posacuerdo y la orientación de dichas prácticas.

Este es un estudio documental realizado mediante un rastreo en bases de datos como Scopus e Easi, Redalyc, Scielo y Google Scholar, vinculado a la investigación titulada “Educación para la ciudadanía con niños y niñas en contextos de posacuerdo”, realizada en Neiva entre el 2015 y 2018, es de tipo cualitativo y su objetivo principal fue comprender el sentido de justicia y solidaridad en niñas y niños escolarizados en medio del conflicto armado.

Después del acuerdo de paz en La Habana ha habido un interés creciente de los investigadores por profundizar en distintos campos y problemas relacionados con el posacuerdo, pero en el área de la educación las investigaciones no han sido muy abundantes. No obstante, en los países que han vivido procesos de posconflicto, se han hecho estudios que relacionan las instituciones escolares con las nuevas circunstancias creadas por las negociaciones, con una postura que busca que el conflicto no se reproduzca en la nueva sociedad. Por este motivo, en nuestra indagación vinculamos las experiencias de esos países a las nuevas circunstancias de Colombia.

Los estudios encontrados se clasificaron en dos grupos: el primero se relaciona con los países que han pasado a un período de posconflicto y de cómo se desarrolla en ellos la formación ciudadana; y el segundo grupo se refiere a la forma como es concebida la ciudadanía en contextos marginales. Con base en esta revisión, se identificaron las categorías relevantes de cada tipificación y se determinaron los aspectos más significativos de las experiencias relacionadas con la formación ciudadana, lo que sirvió para pensar cómo debe ser la educación en el posacuerdo, para que la escuela sea un espacio de paz.

Discusión

Posconflicto y educación para la ciudadanía

Ante los grandes problemas planetarios, se suele pensar que la única solución radical se basa en la educación. Para los problemas ambientales, por ejemplo, el Informe Brundtland (ONU, 1987) concluye en un llamado a los países para fomentar la educación ambiental como único medio posible para una solución de fondo. Del mismo modo, ante el problema global de los países subdesarrollados, la experiencia asiática mostró que la educación es el fundamento de un desarrollo sostenible y sustentable (Tedesco, 1992). Y ante el problema global de la guerra y del posconflicto se ha propuesto, igualmente, la educación como única forma para aclimatar la paz. En este último campo, en el mundo entero se ha producido una literatura que quiere demostrarlo.

Las experiencias internacionales

Conviene mencionar que la UNESCO ha asociado escuelas en América Latina, para desarrollar programas de educación para la paz, salvo lo ocurrido en Puebla México que aún no los tiene (Abrego, 2010).

En el Líbano (medio oriente) se enseña un ideal democrático de ciudadanía, pero conservan una pedagogía memorística sin un desarrollo crítico. En Laos e Indonesia (oriente asiático) la educación cívica habla de obediencia y orgullo nacional. En Europa cada país hace énfasis propios en relación con la ciudadanía: Chipre e Irlanda del Norte profundizan en la cooperación, Bosnia-Herzegovina tienen caminos divergentes, incluso en las escuelas para la integración entre bosnios y croatas. En Macedonia, los docentes ven en el idioma una posibilidad de identidad europea y un mecanismo para evitar discusiones.

En Mozambique, Ruanda y Sudáfrica (África), las escuelas conservan una cultura autoritaria lejos de las dinámicas democráticas. La ciudadanía no se vive de manera activa en la escuela, y los estudiantes interactúan con otros de diferentes orígenes culturales, para su formación ciudadana. En Argentina, Perú, Colombia y Guatemala (América Latina), los estudios señalan que la educación urbana es europeizada y en la educación rural el concepto de ciudadanía no se desarrolla y no se utiliza para resolver situaciones prácticas.

Las experiencias educativas en el posconflicto indican algunas similitudes en cada país. Entre las semejanzas está el propósito de evitar temas controvertidos, la desconfianza en los partidos políticos y las prácticas autoritarias. Los estudios sugieren la necesidad de formar a la ciudadanía en una participación activa, en el diálogo y en el pensamiento crítico desde pequeños (Akar, 2016). Los estudios también destacan la necesidad de fortalecer dos aspectos: un sentido

de cohesión social (como el objetivo más difícil de lograr) y las normas democráticas como medios para garantizar la democracia y la justicia (Quaynor, 2012).

En Irlanda del Norte, el Acuerdo de Paz de 1998 se mantiene vigente y la educación ha sido comprendida como un escenario para reconstruir el tejido social y hacer frente a la violenta herencia del pasado (Gallagher & Murphy, 2017), como el paso más crítico del proceso de transición, lo mismo que la búsqueda de la verdad y el reconocimiento para las víctimas. La educación se encuentra en la intersección de varios procesos de justicia transicional, como retomar una historia que de a conocer la verdad, enfrente el pasado violento, cree entornos seguros para la discusión de temas controvertidos, recuerde hechos vividos y los conecte con la vida de los estudiantes, motive espacios participativos en la escuela y descarte sectarismos (Barton & McCully, 2005; Anne, 2014).

Las expresiones artísticas son el medio más importante para motivar la reflexión sobre lo acontecido. Los maestros aportan a la estabilidad lejos de la violencia, se apoyan en la atención y la empatía como la mejor forma de relacionar el pasado con el presente y el futuro, para la enseñanza de la democracia, al reconocerse como la mejor aliada para hacer frente a las injusticias (Anderson & Smith, 2017), la educación se aleja del nacionalismo segregador y se fundamenta en los derechos humanos. La transformación del conflicto no busca solamente comprender el pasado, sino también aprender de los procesos para poner fin a la violencia y las nuevas disposiciones, dirigidas a garantizar la igualdad de derechos y la protección de las minorías que contribuya a un sentimiento común de pertenencia.

El estudio concluye que Irlanda del Norte es un ejemplo de consolidación de paz y de resultados positivos para reducir la violencia. Aunque el reparto del poder ha impedido que se cree un proceso de verdad y reconciliación formal, no obstante, el programa de ciudadanía contribuye a la formación de las nuevas generaciones sobre el conflicto violento hacia un futuro pacífico (Barton, 2015).

Los países en posconflicto saben que la educación está comprometida en la reconstrucción del tejido social para su desarrollo, como lo demuestra Irlanda del Norte, a diferencia de lo que sucede en Sudáfrica *posapartheid*, donde la violencia continúa en las escuelas que atienden la población infantil desfavorecida (Davids & Waghid, 2015). Los estudiantes siguen sufriendo humillación, maltrato físico, aislamiento y exclusión; aunque el castigo corporal está prohibido, se sigue presentando porque se asocia con la disciplina. En Sudáfrica, la escuela aún no es un lugar de paz y continúa siendo violenta dos décadas después del *apartheid*, y la ciudadanía no se asocia con la democracia.

En todos los países que han iniciado un proceso de posconflicto, la educación para la ciudadanía es la clave para restablecer el tejido social, especialmente para las nuevas generaciones y su

manera de asumir el conflicto y de contribuir a la construcción democrática, como solución a los problemas sociales (Bickmore, Guerra-Sua & Salehin, 2017). Los planes de estudio influyen directamente en la reconstrucción del tejido social, como lo demuestra el estudio citado, en Bangladesh, Canadá y Colombia.

Al comparar los planes de estudio, se identificó que en Bangladesh y Colombia se basan en la glorificación de relatos de guerra y de heroísmo militar, desconocen alternativas para responder al conflicto, culpan a un otro –pakistaniés e insurgentes–, y crean narrativas de enemistad que impiden un juicio moral para la vida pacífica y plural, donde los puntos de vista diferentes se presentan como algo malo (Islam, 2014). Aunque los dos países son muy diferentes culturalmente, se expresa una directa influencia del plan de estudio puesto que los resultados en los comportamientos de las personas son semejantes. Estos países tienen relatos históricos totalizantes, que no abren posibilidad a comprender las causas, que desencadenan un hecho. Otro tanto sucede en el sur de Asia (Ghosh, 2012).

En Ontario, Canadá, el plan de estudio insiste en el análisis por diversos puntos de vista sobre los conflictos, y por lo tanto no hay una sola narrativa de verdad hegemónica. El diálogo y la negociación son base del entendimiento de las partes en el conflicto. Como ocurre en Irlanda del Norte, donde la imparcialidad es clave en el restablecimiento del tejido social, pues las narrativas no se presentan según un discurso sesgado y totalizante. En la escuela, se analizan las causas que llevaron a la confrontación a las partes, permitiendo al estudiante tener una mirada amplia, crítica y reflexiva sin culpar a uno o a otro.

Uno de los países más cercanos a Colombia respecto los acuerdos de paz es Guatemala que vivió un conflicto armado de varias décadas, que afectó la población rural indígena y al país por la violación de los derechos humanos (Bellino, 2015a). El proceso exigió a la escuela en el posacuerdo una aproximación a la realidad. En Guatemala, después de la confrontación armada, se decidió la reconstrucción cívica nacional del nuevo ciudadano en cuatro cualidades: la paz, los derechos humanos, el multiculturalismo y la democracia. Esta directriz es un sueño de restauración frente a la realidad escolar (Bellino, 2015b).

Guatemala: realidad versus utopía

La historia guatemalteca se relata de maneras diferentes según el nivel social, económico y cultural, lo que se aleja de la intención expresada en el acuerdo de paz, sobre el propósito de que la educación es la base de la reconstrucción nacional en la formación de nuevos ciudadanos, dedicados a la paz, los derechos humanos, el multiculturalismo y la democracia. El desarrollo educativo de ese país se analizó en tres instituciones escolares y demuestra lo lejos que está de

su reconstrucción social. Aún se resaltan dos realidades: una ‘ladina’¹ referida a una educación para la ciudadanía democrática de colonización y explotación, y otra indígena que habla de represión y violencia (Rubin, 2016). No obstante, la escuela que integra población ‘ladina’ e indígena abre una tercera vía a la intención de reconstrucción social.

En los tres tipos de escuela, la historia del país se refiere a los hechos recientes de Guatemala contados de manera diferente, según tres categorías: pertenencia, memoria y colonialidad del poder, que permiten comprender la forma como la educación para la ciudadanía en el posconflicto puede aportar a la configuración del tejido social y a una visión compartida de los ciudadanos.

- *Escuela indígena rural/pública.* Los hechos históricos son interpretados en un contexto de represión y pobreza en el que la infraestructura y la dotación son limitadas. Los docentes relatan las violaciones que ha sufrido históricamente el pueblo maya. El ladino es presentado como saqueador, mentiroso y violento, que acabó con la cultura ancestral. En el aula, se exalta con orgullo la identidad maya destacando la resistencia a la opresión. Se toma distancia del currículo nacional de base promovido por el Estado, que mantiene una estructura colonial. El currículo propio busca reemplazar el oficial, como una forma de divulgar en la escuela las desigualdades y la opresión histórica en el país, las masacres de las cuales fueron víctimas, y conmemoran fechas significativas como una manera de no perder la memoria de la lucha indígena, que es invisible para el Estado.
- *Escuela ‘ladina’ urbana/privada.* La escuela urbana goza de óptimas condiciones en infraestructura, bibliotecas, dotación con material didáctico y tecnológico y amplias zonas verdes y deportivas. Las clases se imparten en inglés, los estudiantes no se identifican como indígenas y expresan con nostalgia “el tiempo de seguridad” en el gobierno de Ríos Montt. La historia en los colegios ‘ladinos’ hace referencia al equilibrio con el pueblo maya, presentando al español como decente y al indígena como un resentido con su compatriota blanco. Los estudiantes se consideran diferentes a los indígenas, y algunos solo los ven como atractivo turístico y otros como un problema que solo produce pobreza.
- ¿Cómo se comprende el conflicto armado en un contexto escolar integrado? En los colegios privados, el conflicto armado no interesa, para ellos fue una situación lejana y en los textos oficiales se reparte la culpa entre las guerrillas indígenas y el Estado, y se minimizan los atropellos de este. Se indica que las dos partes cometieron crímenes. Los estudiantes de clase alta no ven como genocidio los asesinatos de indígenas, olvidan el pasado y no hay una postura crítica ni se analizan las causas del conflicto.

¹ La expresión ‘ladino’ en Guatemala, en Chiapas (Méjico) y en otros países centroamericanos se refiere al término ‘latino’, relacionado con los criollos que se han hispanizado, es decir, que se han latinizado.

Entre los estudiantes indígenas y los ‘ladinos’ hay una diferencia en la forma de comprender el conflicto armado. Estos últimos lo consideran como el mejor momento del país porque no hubo delincuencia ni peligro en la calle, porque el general impuso castigos. No hay una conciencia de las desigualdades en el país.

El colegio que integra ‘ladinos’ e indígenas permite que los estudiantes asistan con uniforme o con traje tradicional, la mayoría son hijos de padres trabajadores ‘ladinos’ e indígenas que expresan una pertenencia al pueblo maya, comprometido con la historia del país y la amistad que va más allá de las diferencias étnicas. Respecto al conflicto armado, los estudiantes aceptan lo planteado en las escuelas indígenas, analizan las causas de la opresión indígena y reconocen el aporte de Rigoberta Menchú a la paz de Guatemala.

Los estudiantes del colegio integrado se forman en una ciudadanía crítica, comprometida con la historia y la identidad del país y reflexionan sobre la forma como se ha manipulado el poder político. En este grupo, hay una mayor aceptación de lo multicultural y se habla del sentimiento de ser guatemalteco, están de acuerdo con el juzgamiento a Ríos Montt por genocidio y la firma de los acuerdos de paz se considera un momento crucial en la historia de Guatemala. Hay un sentimiento de pertenencia nacional compartido, en el que todos aprenden de las tradiciones indígenas y están comprometidos con la difícil historia de su país.

El estudio encuentra que no hay una noción de ciudadanía democrática compartida como se pretendió en los acuerdos de paz, pues aún se carece de relatos sobre las desigualdades estructurales como legado de la colonia y de los conflictos violentos, los tres grupos tienen diferentes posturas frente al orden económico y político que persiste en el país y que dificulta la tolerancia y la pluralidad propias de la democracia (Zapata, 2001).

Posacuerdo en Colombia, educación ciudadana y utopías sociales

Colombia ha vivido la violencia de distintas maneras y por causas diversas, una de ellas ha sido la confrontación armada. El informe *Basta Ya* (Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–, 2013) identifica cuatro períodos del conflicto armado: de 1958 a 1982, se dio una transición de la violencia bipartidista a la subversiva simultánea con la movilización de los años 70. De 1982 a 1996, una escalada militar de las guerrillas. Además, surgieron los grupos paramilitares y el narcotráfico. Se promulgó la Constitución Política de 1991, con reformas democráticas significativas como pasar de una democracia representativa a una participativa. De 1996 a 2005 se intensificó el conflicto armado, por la expansión paralela de guerrillas y de grupos paramilitares, y se adoptó una solución militar en la presidencia de Uribe Vélez. De 2005 a 2012, hubo una ofensiva militar del Estado y se hicieron algunas reformas y políticas jurídicas (Cortés, 2013) que indicaron el tipo de ciudadano que se deseaba formar.

La pregunta de este último estudio fue “¿Cómo hemos sido producidos como ciudadanos desde la escuela?” (Cortés, 2013), respecto al conflicto armado y otras violencias conviene revisar algunos discursos de la formación ciudadana en el país. El primero de ellos fue un relato impuesto sobre lo nacional caracterizado por historias heroicas y de próceres que convocaban a una identidad política, determinada por dos poderes: el de la iglesia católica y el político, eran dos poderes que orientaban el tipo de ciudadano que se debía formar. Este modelo duró desde la independencia hasta el final de la república conservadora en 1930, con un intervalo a mediados del siglo XIX, durante la república liberal de José Hilario López y de José María Obando (Cruz, 2008).

Luego se fue abriendo paso la educación pública a cargo del Estado, aunque la iglesia continuó con un influjo decisivo en todo el aparato educativo. En los años 80 del siglo pasado, se produjo un profundo cuestionamiento ante la agudización de la violencia del país y la transgresión constante de los derechos humanos, cuyo efecto fue una crisis de valores que obligó a pensar en un nuevo proyecto de formación ético-político, en el que la escuela es mediadora entre lo religioso y lo secular, un dominio que solo había sido de la iglesia y que se resistía a abandonar. La concepción que se tenía de la educación en esa década era tecnicista e instrumentalista, que resultó ineficiente, inadecuado e insuficiente para lo que requería el país (Ramírez y Téllez, 2006).

Algunas investigaciones exponen la preocupante y acentuada crisis de violencia, representada en bandas de sicarios, ofensiva guerrillera y el asesinato de líderes sindicales y militantes de partidos de izquierda, que llevaron a la pérdida de credibilidad de las instituciones del Estado y ubicó a Colombia en el mapa mundial como país violento. Esta situación cuestionó la escuela sobre su rol en un escenario en guerra. Entonces, se implementó la asignatura de democracia (Decreto 1860 de 1994) como si esa fuera la solución. No obstante, es preciso reconocer que la educación para la paz tiene que tener un tratamiento especial, diferente al de la educación normal (Harber & Noriko, 2009).

En los años 90, se promulgó la Constitución Política de 1991 que separa la iglesia y el Estado, sobre una perspectiva secular del país que replanteó los modelos de control autoritario de la escuela mediante la violencia física y verbal por los docentes hacia los estudiantes (Weinberg, 1980). A la luz de la nueva Constitución se promovieron acciones ciudadanas democráticas, fundadas en la autonomía, el diálogo, la participación, la deliberación y la capacidad de negociación como mecanismos para resolver los conflictos (Stojnic, 2015).

La nueva noción de educación ciudadana tiene un enfoque democrático soportado en las características de la tradición liberal y republicana, con rasgos comunitaristas, como se expone en los lineamientos curriculares de 1998, divulgados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), en respuesta a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), luego, en los

estándares de competencias ciudadanas en 2006 (MEN, 2006) y actualmente en la Cátedra de Educación para la Paz (MEN, 2010) para fortalecer en la escuela las nuevas dinámicas políticas del país con el proceso de paz y en respuesta al posacuerdo.

Utopía del primer hilo. Lineamientos curriculares de 1998

En 1998 el Ministerio de Educación planteó una educación ciudadana civil, que iba más allá del culto a los héroes y los próceres, y de un patriotismo arraigado en la obediencia y la complacencia de las clases altas. Entonces, la formación cívica fue asumida en lo cotidiano, orientada a resolver problemas para la convivencia y estimular una nueva actitud consciente para construir una sociedad justa y equitativa, mediante la autonomía escolar y la participación, que consolidara sujetos críticos y democráticos, como respuesta a una cultura política como forma de vivir (Bekerman & Michalinos, 2012).

Estos propósitos entraron en tensión con las prácticas escolares del momento, pues se conservaban acciones contrarias a lo propuesto por la Ley de Educación (1994), el decreto 1860 (1994) y la resolución 2343 (1996), pues continuaba una educación que no asumía los cambios esperados en la escuela.

Se abordaron tres dimensiones en los lineamientos: formación democrática; construcción de una cultura política para la democracia y formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y las dinámicas políticas. La educación ciudadana incluye lo individual y lo social, lo cognitivo y lo afectivo, la información y el raciocinio, que orientan la acción escolar y la ciudadanía (Arlow, 1999) en un marco democrático: liberal, comunitarista y republicano, para dotar de sentido la noción de ciudadano activo y deliberativo, con derechos y voz en la construcción política y social del país (Zapata, 2001).

En este modelo, la libertad y la igualdad se producen en los ciudadanos como autores políticamente autónomos que velan por lo particular y por objetivos colectivos (Bermúdez, 2015). La noción de ciudadanía se enmarca en una democracia republicana, donde la participación gira en torno a temas de interés común y en las decisiones públicas respecto al funcionamiento de la actividad política, la cual promueve el diálogo y la comunicación entre los ciudadanos.

El principal valor en el republicanismo es la deliberación política porque disminuye el interés particular y privilegia los intereses comunes. En los lineamientos se instala la participación y la lealtad que se demuestra con la pertenencia a una comunidad política y a sus instituciones, valora la soberanía popular sobre los derechos humanos, como ocurre en el liberalismo (Zapata, 2001). La soberanía popular es entendida como la expresión de la autorrealización ética de un pueblo.

Junto a los lineamientos constitucionales, se difundieron valores éticos en cuatro ámbitos: *vivencias y momentos pedagógicos*, entendidos como los espacios que integran el conocimiento según las diferentes perspectivas; el *gobierno escolar*, que es un lugar propicio para la participación, la convivencia, la democracia y el buen desempeño de los estamentos escolares; la *vida comunitaria*, que integra la escuela con las comunidades del contexto como el barrio, la calle, para relacionar escuela–familia y comunidad; y la *vida social*, que se refiere a los problemas sociales, económicos y políticos del país y del mundo.

La discusión teórica sobre ética y moral adopta una perspectiva de una ética cívica orientada a la construcción de una sociedad civil participativa, justa y solidaria, teóricamente fundamentada en la perspectiva neo-aristotélica y neo-kantiana, pues el ámbito ético y lo moral se vinculan con lo político. El documento destaca como una evolución política de la democracia moderna la relación entre la ética y la moral, en la que se conjugan las tradiciones republicana y liberal, debido a los desarrollos políticos y filosóficos que llevaron a la conciencia de la dignidad humana que toma forma en los derechos humanos, siendo éstos un camino que permite la reclamación y la lucha por la emancipación política y social para la justicia, la equidad y la paz.

Así mismo, hay aportes teóricos de Habermas (1981) que remplaza la razón centrada en el sujeto, por una razón comunicativa que se pregunta por los principios éticos como resultado de la interacción social. Habermas plantea una racionalidad comunicativa en la cotidianidad de las relaciones, en busca de una convivencia solidaria, donde la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de toda dominación, en función de vincular a todos los ciudadanos como interlocutores válidos.

La educación ciudadana de los 90 se fundamenta en una ética de mínimos (Cortina, 1998; Conill, 2004) como posibilidad de convivencia en una sociedad pluralista. Una ética cívica que responda a la consolidación de una cultura democrática que toma elementos de las tres tradiciones (liberal, comunitarista y republicana), en una relación entre lo privado y lo público expresada en una tensión entre dos tradiciones: la liberal, en la que prima una noción de justicia basada en los derechos individuales, y la comunitarista, que centra su sentido en la vida buena común a todos (Davies, 2005).

En esta nueva perspectiva, todos los proyectos debían promover una cultura democrática en la escuela en todos sus espacios, acciones que no se consolidaron, pues se han adelantado actividades para cumplir con la ley pero sin fortalecer la participación escolar. La investigación de las prácticas de ciudadanización en la escuela destaca el aporte de Hoyos (como se citó en Cortés, 2013), que propone reconocer “la íntima relación entre educación y ciudadanía” (p. 114) y entender la escuela como el espacio de educación ciudadana mediante acciones y vivencias pedagógicas.

La democratización de la escuela es considerada en las normas jurídicas en tensión con la forma de vivir la democracia en la escuela, especialmente en las que se refieren a la participación del estudiante en acciones políticas en el gobierno escolar, como la creación de la figura del personero estudiantil y la restructuración del manual de convivencia con participación de todos los miembros de la comunidad educativa, como mecanismos para fortalecer conceptos teóricos y actitudes para asumir la democracia en la práctica escolar. El problema que encuentra en su estudio Cortés (2013) es que fueron desarrollos que no se dieron en un ejercicio democrático, sino que se manipuló según los intereses del docente con actividades sin sentido de lo que significan la participación, el diálogo y la deliberación, y no fue posible romper con una cultura de la dominación.

El desarrollo democrático de la escuela careció de fundamentación teórica y continuó con prácticas memorísticas en conceptos como participación, poder, democracia, entre otros, y omite la praxis de procesos participativos, la resolución de conflictos mediante el diálogo, la comunicación, el sentido crítico, la identidad, la pertenencia, la autorregulación, la capacidad propositiva y creativa, la vivencia de valores y la conciencia de derechos y responsabilidades en el ejercicio democrático.

Se finalizan los 90 como un tiempo que no desarrolló en la práctica a una educación ciudadana democrática, que permitiera comprender el conflicto armado en el territorio nacional, de manera que se fueran encontrando relatos que permitieran reflexionar sobre las causas que producen la fragmentación social.

Utopía del segundo hilo: estándares de competencias ciudadanas 2006

Al iniciar el nuevo milenio, se adelantaron estudios para analizar el impacto de los lineamientos en la escuela, que concluyeron que los estudiantes carecían de una fundamentación conceptual sobre la participación, el poder, la democracia y otras nociones propias de la práctica democrática que indican una desarticulación entre lo deseado y lo desarrollado en ciencias sociales, de modo que las actividades pedagógicas no se proponen comprender conceptos democráticos y menos su puesta en práctica en la escuela, para que la formación ciudadana adquiera un estatus científico (Cortés, 2013).

En 2002, el MEN, luego de los resultados desalentadores de la evaluación de los lineamientos de políticas, elaboró la Política de Formación Escolar para la Convivencia, frente a la ineludible responsabilidad de la escuela en la educación de ciudadanos democráticos, respetuosos de los derechos humanos y con capacidad de relacionarse con otros en paz. El propósito es la convivencia política mediante el fortalecimiento de la formación en valores, democracia, participación y resolución pacífica de los conflictos.

En 2006, el MEN publica los estándares de competencias ciudadanas en los que considera la educación como un camino posible para la construcción de la paz, según lo expresado en el Foro Educativo Nacional de 2004 realizado en Bogotá, en el que se concluía que la reflexión crítica y deliberativa permite que la persona viva una ciudadanía activa y participe en la reconstrucción del tejido social.

El documento expone el desarrollo de unas capacidades relacionadas con el *fomento de conocimientos ciudadanos* que orienten la acción ciudadana; *competencias cognitivas* que ayuden a la reflexión crítica sobre la realidad y poder entender las perspectivas propias como las de otros; *competencias comunicativas* como las capacidades que permiten expresarse, entenderse y negociar hábilmente con otros; *competencias emocionales* como las habilidades que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y de otras personas; y *competencias integradoras* como las que articulan los conocimientos con las competencias, en el actuar diariamente en lo personal y en lo público.

Respecto a las competencias, se destaca la relevancia de las emociones, invisibilizadas hasta entonces por la educación ciudadana. Así, la formación moral toma un sentido secular para estimular el desarrollo personal. Se entiende la emoción como proceso cognitivo sobre las emociones propias y se tiene capacidad de expresarlas. Además, se reconocen las de otros para afrontarlas positivamente, como el controlar la rabia para no lastimar a nadie.

El desarrollo moral ocupa un lugar destacado en la educación ciudadana, según los estándares, y es definido como:

(...) el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (MEN, 2006, p. 155)

En este sentido, el desarrollo moral es una dimensión que se abordaba de una manera laica, con unas competencias emocionales, cognitivas y comunicativas en la vida pública y privada.

Los estándares básicos de competencias ciudadanas se estructuraron en tres grupos:

- *Convivencia y paz*: referido a la manera pacífica y constructiva con la que se asumen los conflictos propios de la condición humana y su cotidianidad, y se contribuye al proteger los derechos humanos.

- *Participación y responsabilidad democrática:* promueve la participación de manera activa en todos los procesos democráticos de la vida institucional como el aula y las elecciones. Además, introduce modificaciones como las que se establecen en el manual de convivencia.
- *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:* es el rechazo de las situaciones de exclusión o discriminación de todo orden en la escuela.

El eje de los estándares son los *derechos humanos*, que se plantean sobre la base de consolidar comunidades pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas, mediante las habilidades que permiten resolver conflictos de manera creativa y responda a los tres principios de la ética del discurso (Torres, Galván y Hernández, 2016; Habermas, 2000). El primer principio es que la comunicación democrática tiene un lugar central en el tipo de educación, para invitar a los participantes a ponerse en la perspectiva de los otros para mantener un equilibrio de intereses; el segundo es la aceptación ciudadana de la norma y el tercer principio es el consenso como el acuerdo logrado mediante la participación libre. Estas son cualidades propias de una tradición democrática republicana, en el que se destaca la deliberación pluralista como vía para llegar a los acuerdos que promuevan el bien común.

La noción de ciudadanía en los estándares de competencias ciudadanas se define como la dimensión pública de las personas, en la que los intereses particulares pueden compartirse, de modo que todos los participantes concurren, sin excluir la dimensión privada. Así, lo privado y lo público están relacionados, de manera que los derechos humanos y la participación democrática cobra vida en la familia y en la escuela (Comins, 2003).

La educación ciudadana se centra en los derechos humanos que se conciben como el mínimo común, que tiene en cuenta los derechos civiles, económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales (Caride, 2017). Torres et al. (2016) resaltan que los niños, las niñas y los jóvenes son titulares plenos de derechos, por lo cual deben ser tenidos en cuenta como ciudadanos con agencia y autonomía.

Diez años de educación para la paz es un tiempo suficiente para ratificar que las prácticas ciudadanas en la escuela están desarticuladas del contexto y que el concepto de ciudadanía carece de sentido democrático, por no ser una noción referida a la necesidad de constituir tejido social en un territorio común, en el que las dinámicas participativas son una posibilidad de reflexión y deliberación. Pues se continúa bajo una situación de sometimiento y de indiferencia, porque no se asume un compromiso solidario que comparte relatos de dolor respecto a las acciones violentas, como son el conflicto armado y las violencias generalizadas por desigualdades de todo orden que afectan a la población (Comins, 2003).

Las competencias destacan la importancia de los conocimientos y su conceptualización teórica como es el caso de la enseñanza de los valores, de modo que van más allá de recitar de memoria un texto, pues son posturas valorativas en un sentido reflexivo y crítico. En las competencias comunicativas, se destaca el diálogo constructivo entre las personas para intercambiar puntos de vista, facilitar la negociación y deliberar sobre el bien común. Las competencias cognitivas permiten realizar procesos mentales en el ejercicio ciudadano, con posturas críticas, reflexivas y argumentativas. Las competencias emocionales permiten autorregularse y responder a las emociones propias y ajenas.

Utopía del tercer hilo: cátedra de la paz

En el segundo mandato del presidente Santos, se implementó como obligatoria la Cátedra de Educación para la Paz en 2016, aprobada como ley de la república (Ley 1732 de 2014), con el objetivo de fomentar conocimientos relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, que tiene como propósito reconstruir el tejido social, suscitar la prosperidad general y avalar la efectividad de los principios, los derechos y los deberes consagrados en la Constitución.

La cátedra de paz tiene como ejes temáticos:

1. *Cultura de la paz*: en la vivencia de valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
2. *Educación para la paz*: con la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
3. *Desarrollo sostenible*: es aquel que conduce al reconocimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y el bienestar social, sin agotar y generar deterioro de los recursos naturales y el ambiente, para no comprometer el derecho que tienen las generaciones futuras a utilizarlo y gozar de buenas condiciones (Decreto 1038 de 2015).

La cátedra de paz se estructura según tres enfoques:

1. *Convivencia pacífica*. promueve relaciones constructivas, incluyentes, no agresivas, no discriminativas ni maltratantes, viables en el manejo constructivo de los conflictos, el perdón, la reconciliación, la reparación y la prevención de la violencia y de todo tipo de agresión, discriminación y acoso escolar. Se aborda en las competencias ciudadanas en el ámbito de convivencia y paz.

2. *Educación de calidad accesible a todos.* Se entiende la paz como un proceso educativo que contribuye a la paz con justicia social, para que la sociedad sea equitativa, incluyente y democrática. Se relaciona con el ámbito de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.
3. *Formación ciudadana.* Busca disminuir las inequidades, discriminaciones, injusticias y vulneración de los derechos. Este enfoque se relaciona con las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Los tres ámbitos de las competencias ciudadanas están en concordancia con los tres enfoques que plantea la cátedra de paz, que proponen promover prácticas pacíficas, creativas y solidarias. Colombia es una sociedad fracturada socialmente en la que se ha legitimado la agresión y la justicia por mano propia en algunos contextos, llevando a bajos niveles de solidaridad.

La cátedra de paz plantea una educación que comprenda las tragedias del pasado con miras al futuro, sobre el reconocimiento del conflicto para resolverlo pacíficamente, donde se valore la diferencia y la diversidad de identidades, para prevenir la agresión, estimular la democracia y la participación política. Algunos principios que orientan la cátedra son:

1. *Partir de lo construido.* El documento se queda en las disposiciones formales legales y no se relaciona con la educación como escenario de reflexión en torno a lo que ocurre en la sociedad, como los hechos dolorosos de la violencia.
2. *Oportunidad.* Es la capacidad creativa de la escuela para formar para la paz.
3. *Autonomía.* Es la manera en que la escuela puede definir estrategias para orientar la cátedra de paz según requiera cada contexto.
4. *Diversidad.* Responde a las particularidades sociales, económicas y políticas de cada realidad institucional para implementarla.

La propuesta ministerial se estructura en seis categorías:

1. *Convivencia pacífica.* Asume las competencias ciudadanas e incluye la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar. Se reconoce la historia del conflicto armado y las múltiples violencias que ha vivido el país. Es un medio para resolver las diferencias con otros sin imposición del poder, sino mediante el diálogo y la negociación, para que nadie se sienta sometido o afectado en sus derechos.

2. *Participación ciudadana.* Corresponde a las competencias ciudadanas e incluye la participación política y los proyectos sociales, fomenta la participación democrática.
3. *Diversidad e identidad.* Se suma a la protección de la riqueza cultural del país como pluriétnico y multicultural, para la construcción colectiva y solidaria de la paz. Se promueve el respeto por el otro en el desarrollo de un pensamiento crítico que permita cuestionar lo que se recibe por los medios de comunicación y las redes electrónicas cuando promuevan prejuicios hacia personas o grupos.
4. *Memoria histórica y reconciliación.* Incluye temas de memoria histórica de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, como una forma de articular el pasado y el presente frente a las causas que llevaron a los hechos del país. Es una forma de relacionarse con la realidad y contribuir a restablecer el tejido social después del conflicto armado, lo que facilita la empatía y el pensamiento crítico, para discernir con autonomía y tomar distancia con criterio, frente a la historia real del país y de otras naciones que han pasado por negociaciones de paz.
5. *Desarrollo sostenible.* Trata la relación armónica con el ambiente y la protección de las riquezas naturales. La educación es el canal para dirimir temas de seguridad alimentaria, derecho al agua potable, uso de energías limpias, paz, justicia y equidad. La educación debe promover una conciencia del cuidado del ambiente.
6. *Ética, cuidado y decisiones.* Aborda la justicia y los derechos humanos, dilemas morales, proyectos de vida y prevención de riesgos, para que los estudiantes decidan de manera informada, elijan entre opciones, creen alternativas, consideren consecuencias a corto y largo plazo frente a otros y a sí mismos, como saber a quiénes pueden afectar sus decisiones. Analizar los riesgos de su salud en todas sus dimensiones (sexualidad, cuidado, autorregulación, entre otras), promueve desarrollar un proyecto de vida y su compromiso social.

Las categorías trazadas en la cátedra de paz se interrelacionan con varios temas, que están en relación con los contenidos de documentos previos como son los lineamientos y las competencias ciudadanas, en el que se atiende a un enfoque territorial, planteado en el documento de Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, que expresa de manera decidida, la importancia que tiene la zona rural para el restablecimiento social en justicia social de Colombia

Conclusión

No todo tiempo pasado fue mejor

En la contienda electoral para las presidenciales de 2018, algunos candidatos proponen replantear lo acordado en La Habana, lo que produce zozobra sobre el sentido político de una educación que no nos ha dotado de algunas competencias básicas de negociación que nos permitan comprender que las retaliaciones no sirven, que la corrupción del Estado perjudica a toda la nación, incluidos los corruptos, que el delito es un mal negocio. Las competencias ciudadanas son lo que Boisier (1999) llama capital cívico, es decir, las competencias tienen una característica rentable que beneficia a toda la sociedad.

En un país que firma un acuerdo de paz, evaluado por la comunidad internacional experta en el tema como uno de los mejores acuerdos consolidados en el mundo, hace pensar que muchos colombianos que respaldan ese acuerdo tienen competencias ciudadanas que auguran un futuro democrático. Pero después, en el plebiscito, el triunfo del NO hace pensar que falta mucho camino por recorrer. Y este camino es educativo.

De este contexto complejo, surgió la pregunta que intentó responderse en la investigación de referencia de este texto: ¿Cuál es el sentido de justicia y solidaridad en niños y niñas que habitan en contextos violentos de Neiva?

El contexto de estudio son sectores marginales de Neiva, porque son los lugares en los que el conflicto toma formas violentas y el postconflicto aún no es una realidad. El acuerdo de La Habana se asocia solo con la desmovilización insurgente que durante décadas promovió la violencia en Colombia. Aunque las guerrillas protagonizan actos que afectaron a muchas personas y sectores de la sociedad, hay otras violencias que descomponen la sociedad, que los medios de comunicación encubren y que ocurren en la familia, el barrio y la escuela.

Una infancia que se forme en medio de la violencia difícilmente podrá ejercer una ciudadanía que contribuya al bien común. La educación en contextos de marginalidad social, cultural y económica debe estructurarse teniendo en cuenta la realidad de la población infantil, como lo revela el estudio de Echavarría (2006), en el que concluye que las justificaciones morales de estos niños y niñas se establecen a partir de un meta-código dinámico asociado a la muerte de diferentes maneras, donde los criterios de convivencia son determinados por las condiciones particulares del entorno.

Otros países han transitado por la experiencia del posconflicto, un periodo histórico que se incorpora a los procesos educativos, al reconocer la escuela como el lugar que fomenta y desarrolla acciones que garantizan la estabilidad de la nación. En este contexto, se han destacado los siguientes criterios:

- *Cohesión social.* Se refiere al sentido de pertenencia y de inclusión como elementos claves para consolidar una paz duradera.
- *Participación.* Se basa en el diálogo, la autonomía, la capacidad crítica y la reflexión que permitan tener una perspectiva propia.
- *Memoria histórica.* Se refiere a dos principios: el primero se puede formular como “para que no vuelva a repetirse”; y el segundo “que en la escritura de la historia se escuchen otras voces”. La memoria es principio de identidad y de proyección al futuro.

Los estudios mencionados demuestran que la escuela en contextos marginales sigue siendo autoritaria, con una disciplina impuesta desde arriba y con un estilo pedagógico memorístico, sin fomento de la crítica y la autonomía de pensamiento. Los niños crecen en una realidad en la que más que vivir deben luchar para no morir prematuramente, de modo que la muerte es una persecución constante y la práctica de la vida está a la merced de un ‘jefe’ que es la ley impuesta por la fuerza y en la que el prestigio se basa en la violencia que cada uno sea capaz de garantizar.

El código dinámico del círculo de la muerte, resultado de las relaciones de las mafias y de los grupos armados corresponde a una ética maniquea en la que los buenos son los amigos y los malos los enemigos, de modo que matar a un malo es bueno, en cambio, cuando un malo mata a un amigo eso es malo. En esta forma, matar puede ser considerado justo pues se trata de proteger la vida propia, la de familiares y la de los amigos (Echavarría, 2006). Este contexto se caracteriza porque:

1. Las normas son impuestas por el ‘jefe’ por ser el más fuerte.
2. No se tiene ningún tipo de vínculo en el lugar de residencia.
3. No se denuncia a quien ejecuta los actos violentos.
4. Se crea afinidad con el jefe y se solicita su ayuda.
5. Cuando se quiere salvaguardar la propia vida o la de las personas cercanas, se justifica la muerte de los enemigos.
6. El mundo se divide entre amigos y enemigos. Los opositores son enemigos.

La institución educativa comprometida con la paz debe comprender que en estos contextos se desarrolla un círculo de muerte, y se inscriba en un horizonte de diálogo, de reconocimiento de la validez del otro, en una perspectiva de vida.

Referencias

- Abrego, M.G. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164.
- Akar, B. (2016). Dialogic Pedagogies in Educational Settings for Active Citizenship, Social Cohesion and Peacebuilding in Lebanon. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11 (1), 44-62. DOI :10.1177/1746197915626081.
- Anderson, E. & Smith, A. (2017). Teaching for democracy in the absence of transitional justice: the case of Northern Ireland. *Comparative Education*, 53 (3), 379-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334426>.
- Anne, J. (2014). The Possibilities for Reconciliation Through Difficult Dialogues: Treaty Education as Peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 469-488.
- Arlow, M. (1999). Citizenship Education in a Contested Society. *Development Education Journal*, 6 (1), 14-15.
- Barton, K. (2015). Young Adolescents Positioning of Human Rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10 (1), 48-70. DOI:10.1177/1745499914567819.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2005). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85-116. DOI: 10.1080/0022027032000266070, 85–116.
- Bekerman, Z. & Michalinos, Z. (2012). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory, and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellino, M.J. (2015a). So That We do not Fall Again: History Education and Citizenship in 'Postwar' Guatemala. *Comparative Education Review* 60 (1), 58-79. DOI: 10.1086/684361.
- Bellino, M.J. (2015b). The Risks We Are Willing to Take: Youth Civic Development in 'Postwar' Guatemala. *Harvard Educational Review*, 85 (4), 537-561. Doi: 10.17763/0017-8055.85.4.537.
- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 35 (52), 102–118. DOI:10.7440/res52.2015.07.
- Bickmore, K., Guerra-Sua, Á. & Salehin, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 14 (3), 282-309. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698>.

- Boisier, S. (1999). El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinergético. *Estudios Sociales*, 99.
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272.
- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–. (2013). *BastaYa. Colombia Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (tesis de doctorado). Universidad Jaume I de Castellón, Castellón de la Plana, España.
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*. Madrid, España: Tecnos.
- Cortés, R.A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporanea. Colombia 1984-2004. *Pedagogía y saberes*, (38), 63-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>.
- Cortina, A. (1998). *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Cruz, E. (2008). La abolición de la esclavitud y la formación de lo pùblicopolítico en Colombia 1821-1851. *Memoria y Sociedad*, 12 (25), 57-75.
- Davids, N. & Waghid,Y. (2015). Geweld in post-apartheid skole – waar lê die oplossing? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55 (4), 681-693. DOI:10.17159/2224-7912/2015/v55n4a12.
- Davies, L. (2005). Teaching about Conflict through Citizenship Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), 17-34.
- Decreto 1038 de 2015 (25 de Mayo). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49.522.
- Decreto 1860 de 1994 (5 de agosto). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41480.
- Echavarría, C.V. (2006). *Ánalisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Gallagher, T. & Murphy, K. (2017). Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Research Gate*, 1-20.
- Ghosh, S. (2012). Activating Citizenship: The Nation’s Use of Education to Create Notions of Identity and Citizenship in South Asia. *International Journal of Progressive Education*, 8 (3), 129-139.

- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, España: Trotta.
- Harber, C. & Noriko, S. (2009). Schooling for Violence and Peace: How Does Peace Education Differ from 'normal' Schooling? *Journal of Peace Education*, 6 (2), 171-187. DOI:10.1080/17400200903086599.
- Islam, H. (2014). *Building Peace in Bangladesh: The Role of Peace Education*. Dhaka: University of Dhaka.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero). Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 1732 de 2014. (1 de septiembre). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/rticles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Educar para la paz*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html>
- ONU. (1987). *Nuestro futuro común (Informe Brundtland)*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Quaynor, L. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), 33-57.
- Ramírez, M.T. y Téllez, P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Revista del Banco de la República*, 36, 1-74.
- Rubin, B.C. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 53 (3), 639- 672.
- Stojnic, L.G. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, (85), DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/colombiaint85.2015.04>, 35-46.
- Tedesco, J.C. (1992). Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Revista Colombiana de Educación*, (24), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5203>.

- Torres, J.M., Galván, G. y Hernández, O.I. (2016). Ética del discurso de Habermas: como propuesta teórico-práctica en la solución de problemas práctico-morales. *Justicia*, (29), 13-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n29/n29a02.pdf>.
- Weinberg, G. (1980). Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. En UNICEF. (Eds.), *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* (pp. 35-46). Buenos Aires, Argentina: CEPAL.
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zurbano, J.L. (1999). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.