JUSTICIA TRANSICIONAL Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ: APORTES DE DOCENTES, DECISORES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y EXPERTOS

Presentado por: María Alejandra Alba Rubi

Cod: 20191029018

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Tutor de investigación

Dr. Juan Carlos Amador Báquiro

Bogotá D.C 2024

JUSTICIA TRANSICIONAL Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ: APORTES DE DOCENTES, DECISORES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y EXPERTOS

Presentado por: María Alejandra Alba Rubi

Cód.: 20191029018

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título como magíster en Educación para la Paz

Dr. Juan Carlos Amador Báquiro

Director

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Bogotá D.C 2024

Agradecimientos

A mi madre, Soraya Rubi (QEPD), quien sembró en mí los valores de disciplina, constancia y perseverancia, guiándome hacia la realización de mis metas.

A mi hermana Camila, quien siempre ha sido mi mayor apoyo, sin ella este escrito no habría sido posible.

A los docentes de la Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Dr. Juan Carlos Amador por su acompañamiento en el presente proyecto de investigación.

A mi querida amiga Mónica Rodríguez, quien me acompañó a lo largo de la Maestría y brindó un invaluable apoyo en la elaboración de este proyecto de investigación.

Resumen

El proceso de investigación tiene el objetivo de comprender los posibles aportes de la justicia transicional sobre la construcción curricular en educación para la paz en el contexto colombiano, desde los puntos de vista de docentes, decisores de política educativa y expertos en este tipo de justicia. Para ello, se plantea un problema de investigación, donde se examina la implementación de la justicia transicional en Colombia, enfocándose en su evolución histórica desde el conflicto armado hasta los acuerdos de paz recientes. En consecuencia, todo esto permite explorar el marco jurídico y normativo que ha permitido la implementación y los mecanismos creados en el marco de la justicia transicional.

En ese orden de ideas, en esta investigación se indaga acerca de la integración de la cátedra para la paz en el currículo escolar colombiano, en tanto instrumento educativo clave para la reconciliación y la construcción de una cultura de paz. Por tal motivo, se resalta la importancia de abordar la justicia transicional como un tema transversal que promueve la reflexión crítica sobre la historia y el desarrollo social del país.

De acuerdo con lo expuesto, se adopta por emplear un enfoque cualitativo, cuya estrategia metodológica incluye el uso de entrevistas semiestructuradas como herramienta principal, diseñadas para facilitar una comunicación profunda y significativa. De esta manera, los participantes pueden expresar libremente sus puntos de vista y experiencias.

Asimismo, se aborda la relación entre la justicia transicional y la educación para la paz en Colombia, al enfatizar la importancia de un currículo educativo que promueva el pensamiento crítico, la participación democrática y el compromiso ético con la paz. Finalmente, se destaca la necesidad de abordar las causas del conflicto, la responsabilidad estatal y la promoción de la reconciliación a través de la educación. En tal sentido, se propone desarrollar un currículo

integral que responda a las necesidades del contexto histórico, social, cultural y político, lo que fomenta la empatía y la comprensión de los derechos del otro para formar ciudadanos activos en la construcción de una sociedad justa y pacífica.

Palabras clave: justicia transicional, educación para la paz, currículo, pensamiento crítico, reconciliación.

Abstract

The research process has the objective of understanding the possible contributions of transitional justice on curricular construction in peace education in the Colombian context, from the points of view of teachers, educational policy makers and experts in this type of justice. To this end, a research problem is posed, where the implementation of transitional justice in Colombia is examined, focusing on its historical evolution from the armed conflict to the recent peace agreements. Consequently, all this allows us to explore the legal and regulatory framework that has allowed the implementation and the mechanisms created within the framework of transitional justice.

In this order of ideas, this research investigates the integration of the peace class in the Colombian school curriculum, as a key educational instrument for reconciliation and the construction of a culture of peace. For this reason, the importance of addressing transitional justice as a cross-cutting issue that promotes critical reflection on the history and social development of the country is highlighted.

In accordance with the above, it is adopted to employ a qualitative approach, whose methodological strategy includes the use of semi-structured interviews as the main tool, designed to facilitate deep and meaningful communication. In this way, participants can freely express their views and experiences.

Likewise, the relationship between transitional justice and peace education in Colombia is addressed, emphasizing the importance of an educational curriculum that promotes critical thinking, democratic participation and ethical commitment to peace. Finally, the need to address the causes of conflict, state responsibility and the promotion of reconciliation through education is highlighted. In this sense, it is proposed to develop a comprehensive curriculum that responds

to the needs of the historical, social, cultural and political context, which encourages empathy and understanding of the rights of others to form active citizens in the construction of a just and fair society. peaceful.

Keywords: Transitional Justice, peace education, curriculum, critical thinking, reconciliation.

Contenido

1 Planteamiento del problema 14

2 Antecedentes 29

2.1 Justicia transicional como articuladora de confianza cívica 29

2.2 Pedagogía crítica, informada y democrática 36

2.3 La educación como garantía de no repetición 40

2.4 Enseñanza eficaz de la educación para la paz 42

2.5 El maestro como agente de la cultura de paz 44

2.6 Informes y materiales educativos en las herramientas pedagógicas para la verdad 48

3 Marco teórico 54

3.1 Justicia transicional 54

3.2 Enfoque de la justicia transicional en el campo educativo 58

3.3 Educación para la paz y currículo 63

3.3.1 Educación para la paz 63

3.3.2 El currículo 65

3.3.3 ¿Cómo entender el currículo desde sus dimensiones y objetivos? 72

3.4 Aportes del currículo para la educación para la paz 74

4 Metodología 81

4.1 Enfoque 81

4.2 Estrategia metodológica 83
4.2.1 Entrevista semiestructurada 83
4.2.2 Recomendaciones 85
4.3 Participantes de la investigación 87
4.4 Tópicos interrogados según los roles 90
4.5 Criterios de sistematización y análisis 91
4.5.1 Organización para el análisis 92
4.6 Criterios éticos 93
5 Hallazgos 94
5.1 Objetivo 1. Relaciones posibles entre la justicia transicional y la educación para la paz 94
5.1.1 Justicia transicional en Colombia 94
5.1.2 Derechos humanos y participación política 106
5.1.3 Pedagogía crítica 113
5.2 Objetivo 2. Currículo en educación y justicia transicional 126
5.2.1 Currículo problematizado 126
Conclusiones y hallazgos 137
Conclusiones 137
Hallazgos 142
Recomendaciones 147

Referencias 152

Anexos 160

Lista de figuras

Figura 1 *Ruta de Formación* 75

Figura 2 *Modelo de justicia transicional en Colombia* 95

Figura 3 *Relación Estado-reconciliación* 98

Lista de Anexos

Anexo 1. Matriz de Análisis Antecedentes 160

Anexo 2. Guía de entrevistas Expertos en Justicia Transicional 376

Anexo 3. Guía de entrevistas Expertas en Política Pública Educativa 377

Anexo 4. Guía de entrevistas Docentes Universitarios 379

Anexo 5. Guía de entrevistas Docentes Colegios Oficiales 381

Anexo 6. Matriz de análisis de datos 383

Lista de tablas

Tabla 1..... 73

Tabla 2..... 85

Tabla 3 *Instrumentos de recolección* 86

Tabla 4..... 88

1 Planteamiento del problema

Colombia se ha caracterizado por tener uno de los conflictos armados más largos en el mundo, cuyo fenómeno ha dejado un registro de víctimas considerablemente alto. Al respecto, se han promulgado ideas que han justificado el uso de la violencia; en consecuencia, esto ha prolongado y causado que, en la historia reciente, el fenómeno del conflicto haya complejizado la situación política y socioeconómica del país.

De acuerdo con lo expuesto, es imprescindible entender la persistencia del conflicto con el fin de comprender la multiplicidad de las causas y los orígenes de este, por lo que se podría iniciar este estudio a partir de las diferentes etapas de su desarrollo, las cuales se han abordado por algunos autores desde el siglo XIX a partir de la configuración de los partidos tradicionales y las guerras civiles.

La época de la violencia, de la cual se debería partir, tuvo lugar el 09 de abril de 1949. En este periodo surgió una crisis política, originada por el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y en el que se extiende la violencia a varias regiones del país (Fajardo, 2015). De tal manera, en "este contexto se dio la creación de movimientos políticos y guerrillas en defensa de sectores campesinos y populares" (Galaviz, 2018, p. 125).

A raíz del establecimiento del Frente Nacional se desencadenó el surgimiento de proyectos guerrilleros en la década de los 60 (Gutiérrez, 2015). De la misma manera, este fenómeno causó la irrupción del narcotráfico en Colombia en consonancia con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y otros actores armados ilegales. En este sentido, Belisario Betancourt (1986) inició un proceso de paz que suscribió un cese al fuego entre las FARC y el Gobierno Nacional, el cual se aprovechó por las guerrillas para ampliar sus frentes y afectar regiones más integradas a la vida política y económica del país. Seguidamente,

se presentó una iniciativa de paz en el Gobierno de Virgilio Barco (1988); sin embargo, este no tuvo en cuenta el establecimiento de diálogos, puesto que, debido al genocidio de la Unión Patriótica (UP), los intentos de acercamiento con las FARC fracasaron y el proceso no tuvo éxito a causa de que las FARC no accedieron al cese de fuego bilateral y, por consiguiente, esta continuó con su plan de expansión, lo que se requería para continuar con el plan de negociación (Galaviz, 2018). Asimismo, el proceso se debilitó debido a la confluencia de factores como la crisis económica, deterioro social y la violencia, así como violaciones a las treguas por parte de la fuerza pública (Villaraga, 2015). En ese sentido, a partir de la década de 1990, es posible hablar de una escalada del conflicto, dado que, a pesar de que se volvió a presentar otro intento de proceso de paz en el Gobierno de César Gaviria (1991), "las FARC ratifican la opción militar" (Pécaut, 2015, p. 36).

Acto seguido, las acciones violentas aumentaron durante los 90; por tal motivo, se reanudaron las negociaciones durante el Gobierno de Andrés Pastrana (2002) y las FARC; asimismo, "se presenta un fortalecimiento paralimitar, donde se ve el incremento de masacres, desapareciones forzadas y desplazamientos masivos, causando terror contra la población" (Pécaut, 2015, p. 37). Como consecuencia, el fracaso de estas negociaciones dio lugar al nuevo Gobierno de Álvaro Uribe Vélez, quien, a través de la promulgación de su Política de Seguridad Democrática, combatió a las FARC a lo largo de sus dos Gobiernos. Al respecto, Galaviz (2018) afirmó que "caso contrario fue la negociación con los grupos paramilitares que integraban las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que se desmovilizaron en el periodo 2002-2003, tras la Ley de Justicia y Paz o Ley 975 de 2005" (p. 126).

Más adelante, en el Gobierno de Juan Manuel Santos (2016) se hizo la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera,

donde se llevó a cabo el reconocimiento de la existencia del conflicto en Colombia. Aunado a esto, se llegó a acuerdos en temáticas de importancia para el país, como la Reforma Rural Integral, la participación política, el cese al fuergo, la búsqueda de una solución al problema de drogas, la atención a víctimas del conflicto armado y los mecanismos de implemantación del acuerdo.

Asimismo, se incorporó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), al enfatizar las medidas retaurativas y reparadoras. Para ello, tuvo como centralidad la satisfacción de los derechos de las víctimas del conflicto armado (Jurisdicción Especial para la Paz [JEP], 2019).

Como se ha visto a lo largo de los procesos de diálogos de paz que se han llevado en la historia reciente en Colombia durante el conflicto armado (especialmente en la firma del reciente acuerdo de paz de 2016), el reconocimiento de las víctimas como sujetos de memoria y justicia, ha sido un hecho fundamental. Por tal motivo, se estimó necesario resaltar, en el marco normativo, el momento clave donde se hace la inclusión de la justicia transicional en Colombia.

Al respecto, es preciso definir la justicia transicional como un conjunto de medidas e instrumentos cuyo fin consiste en brinda garantías para resolver los problemas de abusos a gran escala; asimismo, enfrenta violaciones de derechos humanos de manera sistemática. Aunado a esto, este plan proporciona una reparación a las víctimas, al reconocer su dignidad como ciudadanos, lo que permite el acceso a la justicia mediante el establecimiento de ajustes institucionales con el fin de ofrecer una nueva oportunidad para enfrentar los daños ocasionados por los crímenes causados mediante actores armados ilegales (guerrillas, paramilitares, bandas criminales) e institucionales (encabezados por las fuerzas militares). De esta manera, se busca

superar las condiciones de exclusión y prevenir crímenes similares en el futuro, con la finalidad de permitir la transformación del tejido social, económico y cultural (de Greiff, 2011).

En ese orden de ideas, el objetivo de la justicia transicional se basa en promover la verdad y la reconciliación para enfrentar el pasado y mirar hacia el futuro, al evitar la repetición de la violencia, con el fin de transformar la sociedad, de tal manera que se logren cambios a nivel político y social; de esta forma, se propende por la finalización de un conflicto y la consecución de la paz. En ese sentido, la justicia transicional establece mecanismos judiciales y extrajudiciales, así como instrumentos y garantías a las víctimas para el reconocimiento de sus derechos y así lograr el fortalecimiento del Estado social de derecho, a través de una normatividad que sancione a los responsables de dichas violaciones; como resultado, se revela la verdad acerca de crímenes pasados (Uprimy, 2006).

No obstante, los procesos de justicia transicional enfrentan importantes dilemas, originados mediante la compleja necesidad de equilibrar los objetivos contrapuestos de justicia y paz. En efecto, durante las últimas décadas se han consolidado imperativos jurídicos internacionales que protegen los derechos de las víctimas de violaciones masivas de derechos humanos ocurridos en la etapa previa a las transiciones. En consecuencia, estas tienen por objeto impedir que hechos como los transcurridos vuelvan a suceder. Sin embargo, las necesidades de paz y reconciliación nacional propias de los procesos transicionales presionan en dirección opuesta a dichos derechos, dado que –sobre todo cuando el proceso transicional es consecuencia de una negociación política– para que los responsables de crímenes atroces acepten dejar atrás el régimen despótico o la guerra civil es necesario que encuentren incentivos para hacerlo, como el perdón y el olvido de sus actos (Uprimny, 2006).

De acuerdo con el Informe de Justicia y Paz, del Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2012):

> La justicia transicional es transicional precisamente en la medida en que tiene como una de sus finalidades contribuir a gestionar un cambio profundo en la identidad nacional y con ello en la memoria colectiva que le sirve de sustento. En este sentido, se pretende crear un fenómeno de debilitamiento de una tradición de olvido de la atrocidad y de invisibilización de las víctimas y de sustitución de esta por una tradición de recuerdo de la atrocidad bajo premisas de visibilización y privilegio del punto de vista de las víctimas. (p. 20)

De tal forma, a través de la priorización de las víctimas, las relaciones inequitativas y desiguales demostradas a través de la historia en Colombia, se ha producido el desplazamiento. Por tal motivo, la justicia transicional propuso una nueva forma de reparación integral materializada en la correlación de las ineficiencias derivadas del uso de la tierra y la apertura de oportunidades a estas víctimas.

Justamente, atendiendo a los elementos clave de la justicia transicional, es menester presentar los principios de Joinet[1], los cuales señalan que el Estado está en la obligación de tomar medidas apropiadas con el fin de evitar que las víctimas sean confrontadas a nuevas violaciones que afecten su dignidad, con el objeto de considerar como prioridad las medidas destinadas a disolver los grupos armados no oficiales relacionados o no con el Estado.

[1] Tipificación utilizada por Louis Joinet, en el informe final del relator especial sobre la impunidad y conjunto de principios para la protección y promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad, según la cual los Estados tienen cuatro obligaciones inderogables, exigibles incluso en procesos de transición: a) la satisfacción del derecho a la justicia, b) la satisfacción del derecho a la verdad, c) la satisfacción del derecho a la reparación de las víctimas y d) la adopción de reformas institucionales y otras garantías de no repetición.

Asimismo, a aquellos grupos privados que se benefician de su pasividad, la derogatoria de las disposiciones de excepción, legislativas u otras, que favorezcan las violaciones de los derechos humanos y las medidas administrativas o de otro tipo encaminadas a destituir a los agentes del Estado, implicados en los procesos de violaciones graves de los derechos humanos (Comisión de Seguimiento a la Política Pública Sobre Desplazamiento Forzado, 2011).

En Colombia, las bases la justicia transicional se encuentran en la Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz), donde se estableció el concepto, entendido como un procedimiento adaptado para atender las necesidades de las víctimas y su reparación material, simbólica e integral, en un marco de violación sistemática de derechos humanos, con la finalidad de propender por la verdad, la memoria histórica y restauración (aplicada en la justicia). Si bien es cierto la ley intenta dar a la sociedad el derecho a la verdad en cuanto a que lo define como un derecho inalienable y efectivo, esta versión no reconoce la misma verdad histórica, debido a que, en un primer momento en la ley, el Estado nunca reconoce su responsabilidad dentro del conflicto, sino que más bien hace referencia a quienes propendieron por el conflicto exceptuándose a sí mismo. En consecuencia, esto desconoce factores de gran importancia como el paramilitarismo o el mismo factor militar que incidió de la misma manera en los grupos insurgentes dentro del conflicto, así como a la violación de las víctimas y los derechos humanos.

Por otro lado, en el 2011 se expide La ley de víctimas y restitución de tierras, cuyos preceptos tratan sobre la reparación de procesos administrativos y jurídicos de las víctimas y contribuye al conocimiento de la verdad de estas para llegar a su dignificación; en esa medida, se percibe la necesidad de que el Gobierno implemente una solución verdadera al conflicto armado interno. En tal sentido, en el año 2012 se aprobó el marco jurídico para la paz, el cual busca establecer el logro de la paz duradera a través de la garantía de los derechos de las víctimas a la

verdad, justicia y reparación, mediante un proceso de judicialización a los delitos de quienes hayan sido parte del conflicto; además, por medio del Acto Legislativo 1 de 2012, el Congreso de la República estableció lo siguiente:

> Una ley deberá crear una Comisión de la Verdad y definir su objeto, composición, atribuciones y funciones. El mandato de la comisión podrá incluir la formulación de recomendaciones para la aplicación de los instrumentos de justicia transicional, incluyendo la aplicación de los criterios de selección. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo Transitorio 66)

Después de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC en el 2016, se delimitó, mediante el punto 5, el SIVJRNR, que es el conjunto de mecanismos para garantizar los derechos de las victimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. En efecto, este tiene como tarea investigar, esclarecer, juzgar y sancionar las violaciones de los derechos humanos cometidos en el conflicto armado hasta el 1 de diciembre de 2016 (JEP, 2019).

Ahora bien, este sistema está compuesto por la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas (UPBD), que tiene como misión contribuir con la implementación de acciones de búsqueda humanitaria y extrajudicial de personas dadas por desaparecidas. El segundo mecanismo es la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), cuya labor consistió en investigar crímenes y violaciones en el conflicto armado sucedidas entre mayo de 1980 y noviembre del 2000, y el último mecanismo radicó en la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), cuyo plan busca esclarecer y establecer responsabilidades penales individuales sobre crímenes cometidos durante el conflicto armado (Galaviz, 2018).

En consecuencia, este marco jurídico ha promovido un balance en la aplicabilidad del modelo de justicia transicional en Colombia, con el objeto de contemplar a las víctimas del conflicto armado interno para reconocer su dignidad a través de su reparación. Además, comprende elementos como procesos penales, el esclarecimiento de la verdad, reparaciones y reformas jurídicas e institucionales, con el fin de crear condiciones necesarias para lograr la viabilidad de este mecanismo y, en esa medida, alcanzar una transformación en un orden social y político.

Con el fin de lograr dicha consolidación de paz y en concordancia con el mandato constitucional, plasmado en el artículo 22 de la Constitución Nacional, que establece que "la paz es un derecho y un deber de obligatorio complimiento" (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 22), se firma el Decreto 1038 de 2015, el cual determinó lo siguiente:

La Cátedra para la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz en el país, lo que implica que se abordarán temas culturales, sociales, económicos y de memoria histórica que buscan ayudar a reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución (Decreto 1038 del 25 de Mayo de 2015).

Por lo tanto, se podría argüir que este decreto gira en torno a tres temáticas: Cultura de paz, que se refiere a los valores ciudadanos, derechos humanos, el derecho internacional humanitario, resolución pacífica de conflictos; educación para la paz, enfocado en la apropiación de competencias ciudadanas, la participación ciudadana, con el especial énfasis en los derechos señalados y el desarrollo sostenible. Esto abre la discusión sobre el crecimiento económico y el bienestar social, basándose en la idea de no agotar los recursos naturales renovables o el deterioro del medioambiente. De esta manera, todas las instituciones incluyen dentro de su

currículo la cátedra para la paz en el mismo año de su promulgación, articulándose con áreas del conocimiento como ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, ciencias naturales y educación. En cuanto al desarrollo de esta cátedra en las instituciones de educación superior, este se encuentra sujeto a la autonomía universitaria, de modo que se aplicará de acuerdo con los programas académicos pertinentes (Decreto 1038 del 25 de Mayo de 2015).

En conformidad con esta reglamentación, han surgido propuestas que permiten vislumbrar cómo se ha puesto en práctica y se ha orientado el trabajo de la educación para la paz desde el aula, a través de una propuesta pedagógica, con el fin de trabajar en una cultura de la no violencia, que permita construir una democracia desde la ética y la política.

Por tal motivo, se han formulado trabajos como la Galería de los sueños (la educación para la paz desde el aula), presentada por la Fundación Konrad Adenauer, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y el Centro de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar (CIMHM), que muestra una ruta que traza una didáctica de la educación para la paz, la cual no comprende un desarrollo teórico con el fin de tener una orientación práctica (que no lo exime de tener una revisión exhaustiva de literatura especializada de nociones básicas en el tema de consulta) y pedagógica, como un recurso fundamental tanto para docentes como estudiantes que representen el anhelo de la paz, desde los grados 4º a 11º (Ruiz y García, 2017).

Otra propuesta que se ha expuesto es la Guía Práctica, Didáctica y Transformadora, desarrollada por los Socios de la Esperanza, quienes diseñaron un modelo para implementar la asignatura señalada como una alternativa para hacer paz y vincularla a las últimas generaciones como un deseo nacional. Ahora bien, esto se ha articulado como un proyecto con ocho módulos

que implican actividades didácticas para crear nuevos espacios, con el fin de crear una cultura de paz, a través del diálogo y la reflexión dentro de las instituciones educativas (Zuluaga, 2016).

La propuesta *Desempeños de Educación para la Paz, para ser Enriquecidos por los Docentes de Colombia*, desarrollada por el Ministerio de Educación de Colombia, es un documento que ilustra los desempeños de la educación para la paz para los grados transición a 11º. Este permite revisar la planeación de las clases en detalle con propuestas de desempeños y recomendaciones pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Finalmente, la *Guía para la Implementación de la Cátedra de la paz*, desarrollada por la Pontificia Universidad Javeriana y el Grupo Santillana, se plantea como un medio que permite crear un espacio de formación a los docentes en temas de cultura de paz y pedagogías para la paz, con la finalidad de utilizarse como un recurso en cada uno de los currículos de las instituciones educativas que permita construir una cultura de paz en el aula. Para ello, se parte de un concepto básico de la cultura de paz y educar para la paz; asimismo, se tienen en cuenta las competencias por desarrollar, las consideraciones teóricas, hasta llegar a su evaluación (Salamanca et al., 2016).

Según estas propuestas, se ha podido comprender que, a pesar de que se ha seguido con los lineamientos planteados por la cátedra para la paz, se tienen en cuenta aspectos vitales como los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación ciudadana, el establecimiento de una cultura de paz, la prevención de la violencia, la resolución de conflictos, la memoria histórica y la elevación del bienestar social a través de la conservación de los recursos, en el marco de los acuerdos de pacíficos nacionales e internacionales. Sin embargo, a través del punto de vista curricular, se encuentran ciertos puntos clave, que implican desarrollar un pensamiento crítico de las realidades desde el origen cultural de los estudiantes, a partir del

análisis de sus vivencias para construir ciudadanía y ser conscientes de sus derechos. Por tal motivo, se emplean herramientas que permitan resolver conflictos pasivamente desde su individualidad y colectividad.

En ese orden de ideas, es necesario empezar a relacionar la cátedra para la paz con elementos curriculares valiosos, que puedan ilustrarla; por tal motivo, es pertinente repensar su implementación, entendiendo así el currículo desde Magendzo (1998), el cual se cimenta bajo tres elementos: una concepción académica, que señala los contenidos transversales, con el fin de transmitir la cultura y preservar la civilización. A esto se refiere cuando se habla de que el currículo debe seleccionar el saber del contenido curricular y expresarlo en un plan de estudios para que el estudiante se apropie y le dé significado al contenido disciplinario. Por otro lado, se tiene en cuenta la concepción tecnológica, donde los objetivos se deben vincular con el desarrollo de habilidades y competencias transversales para que el estudiante esté preparado para vivir en sociedad; de esta manera, se habla de un ser humano que es actor dentro de esta, por lo que se puede entender que el papel de la educación aquí es ayudar al estudiante a vivir en adultez y su funcionamiento en la sociedad; en esa medida, es posible pensar de manera crítica. Finalmente, está la concepción reconstruccionista, donde la transversalidad está ligada a los temas transversales que hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual, con el fin de que el estudiante tome opiniones.

Por otro lado, Sacristán (1998) propuso que el currículo parte de elementos culturales que refieren tener una responsabilidad con la sociedad misma. Asimismo, la construcción del currículo se piensa desde la cultura; por tal motivo, sus usos se establecen desde el conocimiento escolar. Por lo tanto, el currículo se puede entender como una posibilidad que se encuentra entre otras alternativas, debido a que, a partir de allí, se logra tomar decisiones para que los sujetos de

derechos tengan opciones dentro de sus intereses; asimismo, para que cuenten con un modelo de sociedad y tengan responsabilidad en ella. En otras palabras, se refiere a darle importancia a las características del conocimiento escolar para que se pueda llegar a las discusiones de los contenidos y así dar apertura al debate de temáticas políticas, sociales, económicas, entre otras, haciendo énfasis en la universalización de orígenes culturales.

Por lo tanto, se debe concebir las propuestas desde un orden curricular orientado hacia experiencias y realidades donde cada sujeto logre tener discusiones dentro su origen cultural como un elemento transformador y haciendo énfasis en la visión que tendrá el estudiante en el futuro. En ese sentido, se debe resaltar el contenido ético e intelectual con el fin de tener una mejor visión de la construcción de sociedad.

Ahora bien, lograr implementar estos elementos dentro de la cátedra para la paz debe ir más allá de llevar una propuesta pedagógica para transformar la democracia desde la ética y la política, dado que se tiene el propósito de desarrollar temáticas que promuevan valores constitucionales, que no solo reconozcan las realidades de cada individuo, sino que también lo hagan a partir de una construcción de la pedagogía del reconocimiento de las víctimas como parte de lo que Gimeno Sacristán denominaba universalización de los orígenes culturales. En conformidad con lo expuesto, se debe hacer una reconstrucción del sistema curricular que tenga en cuenta los legados del pasado y priorice los procesos de transición, para transmitir dichos procesos a los más jóvenes.

Al considerar los principios y enfoques del currículo propuestos por Magendzo y Sacristán, se puede entender cómo integrar la justicia transicional en el proceso educativo, al enfatizar la selección de contenidos transversales que no solo transmitan la cultura y preserven la

civilización, sino que también doten a los estudiantes de las habilidades y competencias necesarias para vivir en sociedad y pensar críticamente.

En este sentido, la justicia transicional puede abordarse como un tema transversal que permita reflexionar sobre los problemas y los conflictos de gran trascendencia en el contexto colombiano, mediante la fomentación de la toma de opiniones y la construcción de una visión crítica de la sociedad.

Por otro lado, la propuesta de Sacristán subrayó la importancia de basar el currículo en elementos culturales y en una responsabilidad con la sociedad misma. Esto implica reconocer la diversidad de experiencias y las realidades de los individuos, así como promover una pedagogía del reconocimiento de las víctimas, como parte esencial de la construcción de una sociedad inclusiva y justa.

En este sentido, la justicia transicional se convierte en un instrumento para abordar los legados del pasado y así facilitar la integración social a las generaciones más jóvenes. En tal sentido, los estudiantes se convertirían en sujetos críticos sobre los desafíos que han podido tener las víctimas del conflicto en Colombia, en su búsqueda de un acceso fácil y eficiente de la justicia (Centro Internacional de la Justicia Transicional, 2017).

Para implementar efectivamente la justicia transicional en la cátedra para la paz, es necesario ir más allá de una simple propuesta pedagógica. En ese sentido, se requiere una reconstrucción del sistema curricular que tenga en cuenta los legados del pasado y ponga en un primer plano los procesos de transición, con el fin de promover una cultura de reconocimiento y respeto por las víctimas, así como de fortalecer los valores constitucionales y éticos en la sociedad. De esta manera, la educación se convierte en un motor de transformación social, contribuyendo a la construcción de una paz sostenible y duradera.

Por tal razón, es necesario hacer uso de la justicia transicional como herramienta para los docentes y los estudiantes, dado que de esta manera es posible entender la justicia como garantía de no repetición y así empezar a generar espacios donde la educación sea una parte integral del cambio que podría hacerlo posible, en el que se creen nuevos agentes sociales que sean capaces de construir la paz mediante el reconocimiento de la capacidad de las víctimas como sujetos de violaciones de derechos humanos desde otro escenario: la búsqueda de justicia. En tal sentido, esta ha implicado una necesidad de trabajar en la reparación que le adjudique a las víctimas una nueva lógica que no esté ligada a un contexto de violencia y, en esa medida, que se entienda la transformación a través de la garantía y la satisfacción de su acceso a la justicia, en aras de fortalecer el Estado de Derecho.

Sobre esto, es importante resaltar que en el momento en el que se lleva a cabo el desarrollo del trabajo de investigación, la Comisión de la Verdad presentó el *Informe Final*. Ahora bien, este trabajo efectuó una recuperación de esta experiencia, al analizar las herramientas pedagógicas y los hallazgos que presenta.

En ese orden de ideas, este estudio tuvo el objetivo de analizar los posibles aportes de la justicia transicional a la construcción del currículo en la educación para la paz asociados con los ámbitos escolar y universitario. Para ello, se utilizaron dos fuentes de información principales. Por un lado, se recurrieron a documentos educativos y propuestas pedagógicas que buscan dar orientaciones sobre el asunto a docentes y diseñadores de currículo. Por otro lado, se acudió a agentes educativos que trabajan este tema desde distintos roles. Entre estos, se encuentran docentes escolares y universitarios, decisores de política pública y funcionarios del SIVJRNR, del Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDH) y el Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ).

De acuerdo con lo anterior, y con el fin de desarrollar esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la justicia transicional aporta a la construcción del currículo en educación para la paz en el contexto colombiano?

Objetivo: comprender los posibles aportes de la justicia transicional a la construcción curricular en educación para la paz en el contexto colombiano, desde los puntos de vista de docentes, decisores de política educativa y expertos en este tipo de justicia.

Objetivos específicos:

Identificar los puntos de vista de los participantes en torno a las relaciones y tensiones entre justicia transicional y educación para la paz.

Reconocer los fundamentos y criterios que guían un currículo posible en educación para la paz, desde la justicia transicional, a partir de las perspectivas de los participantes.

2 Antecedentes

A continuación, se presentan los resultados de una revisión de investigaciones consultadas en bases de datos como Research Gate, Scielo.org, Google Académico y Libros, Academia.edu, Bdigital (repositorio de la Universidad Nacional de Colombia), Redalyc y numerosas investigaciones del CIJT, con el objetivo de construir el estado del conocimiento de este. A partir de los elementos consultados, surgieron las siguientes tendencias:

2.1 Justicia transicional como articuladora de confianza cívica

Los primeros reportes de investigación están enfocados en *la justicia transicional como articuladora de confianza cívica*, la cual agrupa proyectos que muestran un conjunto de medidas que se han desarrollado por diferentes países, con la finalidad de hacer frente al legado de los derechos humanos, como consecuencia de las experiencias de la violencia y el abuso.

De esta manera, se destacó una experiencia que refiere la configuración de la memoria histórica y la justicia transicional, a partir del estudio de los actores sociales y políticos; de esta manera, se proyectan sus logros en el ámbito posdictatorial. Este trabajo se denomina *La sacralización del consenso nacional y las pugnas por la memoria histórica y la justicia en el Uruguay posdictatorial*, realizado por Roniger (2012), quien llevó a cabo un análisis detallado desde la dictadura hasta la democracia; para ello, el autor evaluó el papel de la sociedad civil en el marco político y legal, para lograr la transición. Al respecto, Roniger (2012) afirmó lo siguiente:

> Los actores institucionales y en particular quienes determinaron el formato de la transición pactada intentaron dejar atrás el pasado por medio de legislación, solo para

verse forzados una y otra vez a confrontar desafíos a sus políticas de memoria y olvido. (p. 54)

De esta manera, el autor permite visibilizar el primer paso, el cual facilitó entrever un pacto para reformar una agenda pública, que posibilite a las víctimas construir una nueva visión del pasado. En suma, se trata de un referéndum que plantearía la regeneración de la sociedad, al consolidar la democracia, donde el tema de los derechos humanos pudiera proyectar una reconstrucción de la memoria histórica y un logro de la verdad y la justicia. Mediante la Comisión para la Paz, se cumpliría un "deber ético del Estado" (Roniger, 2012, p. 68), que garantizaría la paz y la reconciliación nacional. Al respecto, es preciso indicar que estas iniciativas no solo nacen desde el Ejecutivo, sino a partir de diferentes escenarios como la sociedad civil, lo cual ha permitido el establecimiento de espacios de memoria desde la cultura, llegando hasta la reforma del currículo de estudio del pasado reciente, con el fin de crear una sensibilización frente al horror de esta experiencia. Por tal motivo, esto ha sido fundamental para reconstruir una identidad civil, que, desde las instituciones conlleven a la defensa de los derechos humanos.

Otro trabajo consultado abordó los conceptos de justicia transicional desde la experiencia educativa, cuya investigación se denominó *Educar en la ciudadanía: el lugar del testimonio en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano*, realizado por Rico (2016), quien, desde la experiencia colombiana, analizó con mayor profundidad el reconocimiento de los individuos como sujetos de violaciones, quienes, desde el uso de mecanismos que reconozcan sus derechos, puedan develar la verdad sobre los crímenes ocurridos en el pasado, para así conseguir que la confianza cívica, la cual se destrozó como consecuencia de las experiencias de violencia y abuso, se vea restituida (Rico, 2016).

Ahora bien, la justicia transicional puede entenderse en el marco educativo como articuladora del conocimiento, la confianza cívica y la solidaridad, dado que deben reparar de forma masiva a las sujetos dagnificados; asimismo, la memoria debe consolidarse como una forma de justicia para reconstruir a la víctima, con el fin de transcender al otro y construir una identidad para reforzar la democracia. De esta manera, se entendería que, cuando se obtiene la capacidad de reconocer y respetar a los otros, una educación basada en derechos humanos logra trascender al ser humano, lo cual sienta las bases para educar a una ciudadanía responsable y plena. En esa medida, es posible crear nuevos conocimientos en el marco del entendimiento del pasado y la reconciliación.

Una investigación que pemite divisar el fortalecimiento de la convivencia democrática y la lucha por la vida desde el contexto sociopolítico y en el marco de una historia de violencia, es evidenciada en el trabajo de Medrano et al. (2015), quienes mostraron que una educación en valores y el desarrollo de la persona autónoma, a partir de la toma de decisiones, forma dentro del aula una organización democrática, en la que el proceso de participación propicia un clima de confianza, igualdad, justicia y solidaridad. De manera paralela, esto posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico en países que están en un proceso de transición, con el fin de que puedan valerse de la educación como una herramienta útil para manifestar ideas y puntos de vista: "Freire propone una educación problematizadora basada en el diálogo y la consciencia crítica, la relación democrática entre el maestro y el estudiante, la cocreación de conocimiento a través de la interacción" (Bartlett, 2008, como se citó en Medrano et al., 2015, p. 1).

De esta manera, el concepto que se viene creando en la etapa de posconflicto, a la luz de la justicia transicional, se entiende como una adecuación de los derechos humanos, la cual posibilita abarcar a todos los protagonistas del conflicto, con el fin de reconstruir el tejido social

y la memoria; de igual modo, permite educar a las nuevas generaciones para exigir justicia y reconstruir la identidad nacional, en colaboración con el Estado que permita la formación de un nuevo tipo de hombre, a la luz de un sistema educativo que fortalezca los valores como la democracia y la igualdad, bajo el respeto de los derechos humanos.

Ahora bien, en cuanto a las experiencias internacionales como el trabajo *Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: The South African Human Rights Commission, Human Rights Education and the Schooling Sector*, presentado por Tibbitts y Keet (2016), hacen una revisión del entorno de la justicia transicional en Sudáfrica. Se podría decir que esta investigación puede tomarse como un punto de referencia, en cuanto a la triada de mecanismos (Tribunal Constitucional, la Comisión de la Verdad y Reconciliación [temporal] y la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica), así como organismos que apoyan la democracia constitucional, con el fin de fomentar un discurso de derechos humanos. Por tal motivo, se emplea el sistema educativo para formalizar los conocimientos en valores sancionados por el Estado, donde se establece la educación en derechos humanos (EDH) para "contribuir al desarrollo de ciudadanos informados, críticos y responsables que puedan participar de manera constructiva en una sociedad culturalmente diversa y cambiante" (Tibbitts y Keet, 2016, p. 10). Como resultado, estos serán alumnos que en el futuro puedan contribuir a la justicia y la construcción de una sociedad democrática.

Del mismo modo, siguiendo en el plano internacional, es escencial entender las investigaciones que ha realizado el CIJT a partir de la investigación *Transitional justice and education: learning peace*, editada por Ramirez-Barat y Duthie (2018), que, de forma detallada, examinaron a cada una de los sociedades donde la educación ha sido fundamental "para hacer una contribución sustancial a la reparación, reconstrucción y reparación de las desigualdades,

divisiones y, en el espíritu de la justicia transicional, la represión política y las violaciones de los derechos humanos" (p. 15).

Se podría argüir que el impacto que puede llegar a tener la justicia transicional para involucrar a las generaciones más jóvenes parte precisamente de la construcción en democracia, donde es primordial hacer una revisión de las normas educativas, en la cual los agentes educativos puedan ser parte de esta transición y, de la misma manera, incorpar la enseñanza del pasado reciente. En ese sentido, se busca que no se constituya la memorización de conceptos, para evitar generar una sociedad intelectualmente pasiva, sino que se tiene el objeto de promover estrategias pedagógicas donde se fomente el pensamiento crítico, el cuestionamiento, la consulta, la investigación, el disernimiento de opiniones, entre otros. En consecuencia, esto tiene la finalidad de crear una estructura social que reconozca el papel del conflicto en la historia, para abrir el debate entre los estudiantes, no solo desde el estudio de una experiencia de conflicto, sino sobre varios casos que permitan entablar un ejercicio que involucre la utilización del pasado para descubrir valores. De este modo, es posible construir el futuro mediante "ciudadanos virtuosos" (Ramirez-Barat y Duthie, 2018).

Todo este ejercicio profundiza en el estudio de los derechos humanos y brinda la oportunidad a los jóvenes de tomar decisiones informadas, de acuerdo con su nivel de participación. De la misma manera, el rol del maestro cumple un papel importante, dado que su capacitación incidirá en las herramientas con las que puedan contar para transformar una sociedad, desde un plan de estudios que motive a los futuros ciudadanos a convertirse en individuos democráticos, responsables y críticos.

Un segundo trabajo también publicado por el CIJT, denominado *Transitional justice and education. Engaging Young people in peacebuilding and reconciliation*, escrito por Ramírez-

Barat y Schulze (2018), comprendió la alineación entre la justicia transicional y la educación, con el fin de involucrar a la sociedad en el diálogo sobre la importancia de abordar el pasado, a partir de la reforma del sistema educativo, que debe ser el eje central para la justicia transicional. El contexto propicio para llevar a cabo este espacio se describió de la siguiente forma:

> La capacidad, la confianza y la voluntad de los profesores para enseñar el pasado son fundamentales para la eficacia de todas las reformas educativas. Los roles de los maestros no son solo proveedores de un plan de estudios, sino también actores influyentes que pueden promover (así como socavar) los objetivos de la justicia transicional…estos planes deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, legados y prejuicios y comiencen el proceso de autorreflexión. (Ramírez-Barat & Schulze, 2018, pp. 27-28)

Es importante resaltar que el papel del maestro en la formación de los estudiantes debe ir más allá de crear un plan de estudios, debido a que su tarea fundamental consiste en la utilización de métodos democráticos en el aula, que lleven al estudiante a convertirse en un ciudadano participativo. En otras palabras, se trata de fomentar la empatía, el pensamiento crítico y el respeto a los derechos humanos para lograr el resurgimiento político y una identidad política común desde el aula. A partir de esto, se generan espacios para la apropiación de cada uno de estos valores donde se intercambia el aprendizaje.

El último trabajo investigado sobre esta primera tendencia es *Working through difficult pasts: toward thick democracy and transitional justice in education*, realizado por Michelle et al., quienes plantearon que el mecanismo de la justicia transicional ha llevado a fomentar contribuciones en torno a sus discusiones académicas y su mirada en los contextos educativos. En esa medida, la concepción de “educación sensible a la justicia” (Davies, 2017, como se citó

en Bellino et al., 2017) apunta a crear unas condiciones que configuren cambios en los que los ciudadanos aprendan a integrar un lenguaje sobre la justicia histórica y la injusticia, como una oportunidad única para transformar pedagogías y contribuir a una democracia sólida. En tal sentido, es fundamental enfatizar el hecho de que las políticas creadas por los Gobiernos deben permitir que la transformación de la sociedad involucre también a los actores educativos, para ampliar la mirada de la construcción de paz que no solo centre al Estado en esta transición.

De acuerdo con lo anterior, se determinó que las conclusiones que deja esta primera tendencia incluyen tres aspectos fundamentales para articular la justicia transicional y el sistema educativo, con el fin de promover la defensa de los derechos humanos. En primer lugar, se evidenció la creación de un espacio en el que se forme una organización democrática dentro del aula, donde se permita propiciar el resurgimiento político y la identidad común y civil, involucrando a los estudiantes mediante el diálogo, a partir de valores como la confianza, igualdad, justicia y solidaridad; de manera paralela, esto posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico de cada ciudadano en formación. En segundo lugar, la importancia de develar la verdad y crear lugares de memoria para sensibilizar el estudio del pasado reciente. Ahora bien, para conseguir la confianza cívica, se debe consolidar una educación basada en los derechos humanos, con el fin de formar un ciudadano responsable e informado que contribuya a la justicia y a una sociedad más democrática. Finalmente, surgió el impacto que puede tener la justicia transicional al involucrar a los jóvenes en estrategias pedagógias para que, a través del reconocimiento de otras experiencas de conflicto, puedan ser más participativos; es decir, se trata de integrar un lenguaje sobre la justicia histórica y las injusticias para ampliar una mirada de la construcción de paz que no solo se centre en el Estado, sino en otros agentes educativos. De esta manera, se constituye una concepción de “educación sensible a la justicia”.

2.2 Pedagogía crítica, informada y democrática

La segunda tendencia se refiere a *la pedagogía crítica, informada y democrática*, concentrada en investigaciones que muestran las prácticas en torno a la construcción de paz en el aula. Ahora bien, se determinó que esto se da a través de las oportunidades y retos que se sirven como recomendaciones en función del enfoque de la justicia transicional, con el fin de plantear una reconstrucción educativa que democratice el sistema escolar. De tal forma, la primera experiencia consultada, denominada *Investing in Change: Education, Transitional Justice and Impact in the Colombian Peacebuilding Process*, efectuado por Sam Underwood, realizó una observación de la educación y su papel en los procesos de transformación política, con la finalidad de alcanzar la construcción de paz: "Para comprender la capacidad transformadora de la educación; lo que se enseña y se aprende en la escuela a menudo refleja y transmite los valores, actitudes y creencias predominantes en la sociedad en ese momento" (Underwood, 2015, p. 94). Se podría decir que esta relación se establece entre la educación y las actitudes de la sociedad, mediante una propuesta que establezca un sistema democrático entre el alumno y el profesor. Esto en el futuro se entenderá como una relación ciudadano-Estado. Ahora bien, este proceso se logra a través de un desarrollo donde se creen diferentes narrativas que estén fuera del discurso absolutista o violento, por medio del cual existe un desequilibrio de un receptor pasivo.

Por lo tanto, el primer paso para alcanzar este enfoque, según Underwood (2015), es a partir de la metodología participativa, así como a través del uso de recursos primarios como recortes de opinión política o testimonios de las víctimas; de esta manera, se cumplen dos objetivos: estar informado y el desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, esto permite tener una exposición y comprensión del otro para promover un debate de discusión y habilidades comunicativas en los estudiantes.

Siguiendo la línea de la construcción de un currículo en función de lograr una transformación de acuerdo con las experiencias de conflicto, la investigación *Conflicto y posconflicto en Colombia: propuesta para un diseño curricular*, presentado por Botero (2019), definió una ruta metodológica con el propósito de adquirir suficiencia al adoptar responsabilidades. Esto tuvo el objetivo de aportar soluciones en la sociedad, a partir del reconocimiento de la *otredad* y el diálogo para la paz. De esta manera, no solo se piensa en el plano escolar para lograr esta transformación de la realidad social, sino que en el diseño curricular se deben presentar estrategias de aprendizaje para establecer un espacio de educación superior, en el que un cambio estructural del conocimiento habilite a los ciudadanos a contar con competencias que le permitan integrarse en la sociedad. Para ello, es necesario la adquisición de un aprendizaje que reconozca estudios de caso para interactuar en distintos niveles de diálogo interdisciplinar en el marco de la cultura de paz. En consecuencia, esto posibilita desarrollar mejores prácticas de investigación en función de los datos históricos, con el fin de abordar de una forma más completa los temas de interés.

Por otro lado, la investigación *Aportes al debate del currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz*, desarrollado por Rodríguez (2020) como propuesta de investigación, profundizó en un área en la que se debe tener presente un contexto histórico y social, con el objeto de crear un plan de estudios dinámico sujeto al cambio y de acuerdo con las necesidades sociales enfocadas a un proyecto global de educación. A través de la construcción de este curriculo y con el objetivo de obtener una mirada crítica y democrática de este, se tuvo el objeto de crear una pedagogía para “relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio” (Rodríguez,

2020, p. 74). Como resultado, esto podrá garantizar una transición hacia una democracia fundada en la formación política, la cual debe recoger una cultura de paz donde se entienda la comprensión de subjetividades, a partir de la comprensión de cada uno de los actores envueltos en el conflicto. En este sentido, es posible crear una memoria en la que cada una de las singularidades permita plantear un ejercicio de reflexión y criticidad.

Ahora bien, estas reflexiones se han venido posicionando gracias a las tensiones frente a la memoria y el pasado en contextos de transición democrática, como se expuso en el artículo *Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política*, publicado por Herrera y Rodríguez (2016), quienes analizaron las reflexiones que han surgido en el campo educativo para "situar en la agenda investigativa preocupaciones en torno a la transmisión, apropiación y reelaboración de los acontecimientos del pasado reciente referidos a la violencia política y a la configuración de las subjetividades" (p. 14). De tal manera, se planteó una pedagogía de la memoria para el futuro de la ciudadanía, que supere la victimización y avance no solo en el plano educativo, sino a través de una agenda política que trace una ruta hacia la paz. En esa medida, es posible trascender al espacio escolar en cuanto a lo que se enseña, teniendo una visión completa del conflicto en el que se desarrolle la formación política donde se incluya la posición de las víctimas.

En ese orden de ideas, esta relación que muestra la importancia de estudiar la educación durante un periodo de reconstrucción postconflicto para contribuir a establecer la paz, entendida en el contexto de la justicia transicional, es fundamental para entender el potencial formativo que se puede generar desde los derechos humanos, tal como se propuso en la publicación *Education and Transitional Justice: Opportunities and challenges for peacebuilding*, desarrollada por Ramírez-Barat y Duthie (2015), junto al CIJT, cuyo trabajo se enfocó en la forma de involucrar

este tipo de mecanismos en las juventudes para reformar el sistema educativo comprometido con la no repetición.

> Un enfoque de justicia transicional para la reforma educativa requiere comprender y reconocer el papel que jugó la educación en alimentar o nutrir el conflicto anterior, para evitar algunos de los errores cometidos al recrear la educación tal como era. (Ramírez-Barat y Duthie, 2015, párr. 6)

De tal manera, se propuso reconstruir de mejor manera la educación, al promover valores como la equidad, la paz, la búsqueda de la verdad y la inclusión de las víctimas en la sociedad. En consecuencia, estas son habilidades fundamentales para formar ciudadanos que contribuyan a la cultura política y la participación en un futuro, asi como la enseñanza de un pasado reciente que no solo se enfoque en la violación de derechos, sino en buscar la explicación del surgimiento del conflicto. Por otro lado, los métodos que pueden emplearse en el aula deben ser igualitarios y participativos, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y creativo, al apelar a la imaginación emocional y la capacidad para sentir empatía. Aunado a esto, se busca que los estudiantes sean parte activa de ella, por lo que los maestros cumplen un rol esencial, debido a que a son sujetos influyentes y, por lo tanto, deben usar métodos democráticos en el aula. De esta manera, es posible establecer una reconciliación más amplia a nivel social.

Para agregar una última forma de entender esta pedagogía crítica e informada, en el contexto colombiano se constituye una compilación de representaciones vinculadas con la pedagogía para el postacuerdo: *Bitácora para la Cátedra de la Paz (Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz)*, editado por Piedad Ortega Valencia. Este trabajo tuvo el objetivo de llevar a cabo una revisión cercana del contexto político de los acuerdos de paz y su fundamentación a través del marco educativo.

> Los ejercicios escolares de memoria no se reducen a la curricularización de la misma en el contenido de la historia reciente, sino que sitúan la atención transversal en la composición política e histórica de la memoria como campo teórico y metodológico con referencia directa a las versiones históricas públicas y privadas, es decir, a las historias que nos constituyen como sujetos. (Ortega-Valencia, 2016, p. 278)

En consecuencia, se trata de una pedagogía que asume la memoria de las victimas, a través de la configuración de las subjetividades. Para ello, esta propuesta debe complementarse con las medidas de verdad, justicia y reparación. La conclusión que se puede trazar a partir de esta tendencia se enmarca en la utilización de un método participativo e igualitario, cimentado en la creación de un sistema silmilar al democrático en el plano escolar y superior, donde los estudiantes cuenten con herramientas y estrategias, donde se promueva el diálogo interdisciplinar y el debate. Se trata de una propuesta que los habilita a trabajar en la transformación de la sociedad, por medio de su integración como ciudadanos. En ese sentido, un plan de estudios dinámico y neutral que promueva valores como la equidad, la paz, la búsqueda de la verdad y la inclusión de las víctimas en la sociedad, mediante la comprensión de las subjetividades, podría contribuir hacia una cultura política que fomente los hábitos de cuestionamiento crítico, establezca una reconciliación y trascienda los espacios escolares.

2.3 La educación como garantía de no repetición

La tercera tendencia es *la educación como garantía de no repetición*, que profundiza en la transformación de los jóvenes para tener una incidencia en la participación de los ciudadanos del futuro. En ese sentido, en la investigación *History Education Reform, Transitional Justice and the Transformation of Identities*, realizada por Cole y Murphy (2009) en su versión más

reciente, se propuso que, desde la educación, se debe profundizar en los mecanismos de la justicia transicional, dado que “sin reconocimiento de los crímenes, no puede haber reconciliación” (p. 344). Asimismo, esta debe enfocarse en la historia reciente, el papel de la justicia y la reparación moral, al reconocer a las víctimas y sus narrativas como una de las partes más fundamentales del significado del pasado en su contexto sociopolítico.

Ahora bien, Granados (2016) propuso el uso de un instumento escencial como la Comisión de la Verdad para reformar el sistema educativo, debido a que permite dar explicaciones claras del conflicto y sus causas, al visibilizar a las víctimas; en esa medida, la investigación denominada *La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz*, mediante un enfoque a largo plazo que habilite un proceso de posconflicto, la autora señaló que se deben proporcionar unas perspectivas de análisis a los estudiantes en asignaturas como historia, con énfasis en la reparación y la reconciliación. Todo esto con el fin de consolidar una paz estable y duradera para “llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social, a través de medidas que conduzcan a la no repetición del conflicto” (Granados, 2016, p. 67).

Finalmente, Alan McCully (2010), en *Contemporary Public Debates Over History Education*, reflexionó sobre el rol de la justicia transicional en sociedades divididas y expuso acerca de la importancia del papel de los Gobiernos nacionales en los procesos de reconciliación a partir de los legados del conflicto. Adicionalmente, el autor recalcó que, en la búsqueda de la justicia transicional, la “amnesia social” no debe prevalecer, sino que se debe recuperar la verdad para llevar un proceso de reconciliación posconflicto integral (McCully, 2010).

En resumen, esta tendencia se caracteriza por profundizar en el papel de la educación, con la finalidad de garantizar la justicia en la experiencias de las víctimas y las causas del

conflicto. En tal sentido, se busca proponer una reforma relacionada con la orientación de las asignaturas (en especial la historia), con el fin de darle prevalencia a un contexto social y político, donde la búsqueda de la reconciliación se logre a través de una transformación que conlleve a restablecer el tejido social, a partir de medidas de la no repetición implementadas en el aula.

2.4 Enseñanza eficaz de la educación para la paz

La cuarta tendencia se denominó *enseñanza eficaz de la educación para la paz*, donde predominan las prácticas que deben llevarse a cabo para fortalecer la justicia transicional y la educación con miras hacia la consolidación de la paz. En conformidad con lo expuesto, el primer proyecto de investigación que enfatiza en esta caracterización se presentó por Davies (2017), en colaboración con el CIJT, a través del estudio *Studies on Education and Transitional Justice. The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-conflict Education Reconstruction and Transitional Justice*, cuyo trabajo partió del postulado de que no basta solo con implementar los mecanismos de la justicia internacional (comisiones de la verdad y tribunales) para obtener un logro dentro de la democracia, sino que esto incluye un compromiso fuerte en la instauración de políticas públicas por parte del Gobierno, especialmente en cuanto al manejo del pasado; sin embargo, si esto se fuere a implementar en una sociedad dividida, dichos esfuerzos no tendrían un fuerte impacto en la educación (Davies, 2017).

Por lo tanto, la estrategia educativa que debe plantearse dentro de la reforma curricular debe contar con características como la aceptación de las narrativas históricas sin excluir ninguna versión, la explicación de transformaciones históricas en términos de análisis de la estructura social evitando reduccionismos (buenos y malos), la creación de simpatía por el sufrimiento

anterior otorgando a las víctimas una “posición moral como seres humanos individuales” (Davies, 2017, p. 11), así como dar un tratamiento diferencial a los ciudadanos desde el intercambio cultural, con el objeto de avanzar hacia una cultura de la no violencia dentro de las escuelas y el análisis de lo que fue antidemocrático del pasado, a partir de la toma de decisiones y la legitimidad de la ciudadanía.

En ese sentido, este enfoque debe contar con un mediador de este sistema (docente), que cambie los modelos tradicionales y autoritarios de enseñanza y, a su vez, proporcione nuevos materiales y herramientas para fomentar un pensamiento crítico. En esa medida, es pertinente evaluar, desde un enfoque sensible, a la justicia; por tal motivo, se debe tener conciencia de su propia historia y fomentar la creación de un nuevo futuro.

La segunda investigación enmarcada en esta tendencia se denominó *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design*, llevada a cabo por Oglesby (2004), quien realizó una propuesta después de la creación de las Comisiones de la Verdad, enfocada a desarrollar un proyecto curricular sobre la memoria histórica dirigida por el Estado. Al respecto, se halló que esta propuesta va más allá de la teoría de los dos fuegos, puesto que la población queda pasivamente en el medio, sin tener un reconocimiento de todos los actores históricos, más allá de su identidad como víctimas. En tal medida, el pasado debe abordarse como una guía para el presente y el futuro; por lo tanto, cuando se creen los curricuos orientados a la cultura de paz, estos deben reforzar las subjetividades para relizar un ejercicio de formación de sujetos políticos en torno a la memoria histórica.

Esta formación se plantea en el contexto de la educación para la paz, debido a que se trata de un proceso transformativo. Sobre esto, en la investigación *Multiculturalism: Peace education*,

escrito por Reyes & Romo (2004), se expuso que la paz, la equidad y la justicia, como factores integrales para el curriculo, deben ir de la mano con el modelo social de Paulo Freire para fomentar el liderazgo, la conciencia y el aprendizaje social (Reyes y Romo, 2004). Por lo tanto, esta propuesta respondería a las características del multiculturalismo, es decir, se plantea nuevamente la igualdad de la educación para los estudiantes independiente de su étnia, raza, género, cultura o lengua. En ese sentido, esta propuesta se comprende como un modelo de enseñanza incluyente con estructuras sociales de dirección de la igualdad de oportunidades y democracia para todos.

Las conclusiones que pueden dejar esta tendencia profundizan en la caracterización de la educación para la paz dentro del aula de clase, puesto que refieren al manejo del pasado y la memoria del pasado reciente, para evitar reduccionismos e incluya a todos los actores históricos. De esta manera, es posible establecer una tranformación tanto de las políticas públicas como en la educación, dado que se crea simpatía con la posición de los invididuos desde un enfoque sensible a la paz, la equidad y la justicia. Aunado a esto, se fomenta una conciencia desde el pasado para cultivar un mejor presente y futuro, dentro de un modelo social multicultural, que refuerce las subjetividades y forme sujetos políticos con un pensamiento crítico e incluyente.

2.5 El maestro como agente de la cultura de paz

La quinta tendencia se denominó *el maestro como agente de la cultura de paz*, la cual ahonda en las herramientas con las que debe contar el maestro dentro del aula con el fin de obtener técnicas pedagógicas como iniciativa de la justicia transicional. En ese sentido, en su primera publicación para el CIJT, Cole y Murphy (2009) abordaron una reforma curricular enfocada en el compromiso de los maestros para obtener mejores materiales; para lograr esto, los

autores desarrollaron una metodología que “contribuya a transformar los estereotipos grupales negativos y a desactivar las narrativas sobre el pasado en la reforma curricular” (p. 3). De esta forma, todas las inciativas que se centren en la justicia transicional, donde existe tanta tensión en un contexto de posconflicto, deben centrarse en la formación de los docentes para que estos puedan aprender a fomentar la indagación en los estudiantes, con esfuerzos de equidad y respeto. En consecuencia, se busca desactivar las narrativas divisorias del pasado.

Por otro lado, una segunda investigación, titulada *Strategies for Integrating Peace Education into Social Studies Curriculum for Junior Secondary (Basic 7-9) Schools in Nigeria*, presentado por Ezeoba (2012), señaló que las naciones que utilizaron los Estudios Sociales como reparadoras de las sociedades pudieron expandir muchas habilidades dentro de un contexto pacífico. En tal sentido, esta propuesta expuso estrategias que se han usado dentro del plan de estudios como el fomento de excursiones y viajes de campo sobre estudios de paz, así como actividades culturales a través del uso de “métodos de enseñanza como indagación, proyectos, juegos de roles, educación de entretenimiento, rueda de futuros, instrucción asistida por computadora y juegos y simulaciones” (Ezeoba, 2012, p. 228), los cuales forman parte de esta estrategia para mejorar la educación para la paz. Adicionalmente, las autoras manifiestaron la necesidad de los profesores de obtener estrategias de instrucción cocurriculares para que este objetivo se visibilice dentro de los estudios sociales.

Otra experiencia que también permite abordar el papel diferenciado de la educación y su formación docente es el informe que presentó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), denominado *Solomon Islands Case Study in Education, Conflict and Social Cohesion*, donde se resaltaron las iniciativas de la educación en un esfuerzo para reformar el plan de estudios, con la finalidad de trabajar el legado del conflicto “incorporando prácticas de

reconciliación y consolidación de la paz que sean culturalmente sensibles y promuevan la tolerancia, el pensamiento crítico y los valores comunes a una sociedad" (UNICEF, 2014, p. 10). Al respecto, se determinó que estas iniciativas surgieron para promover una metodología centrada en el alumno; por consiguiente, el desarrollo del docente debe priorizarse para obtener una mayor eficacia profesional. Como resultado, es posible lograr una transformación social en contextos de posconflicto, donde otras demandas no tengan mayor prioridad.

Aunado a esto, la investigación *Memoria histórica en la universidad: usos pedagógicos y aprendizajes*, realizado por Rojas (2018), diseñó una propuesta desde las reformas institucionales y los procesos de construcción de memoria histórica, donde los docentes deben empezar a hacer uso de medios éticos y técnicos para llevar a cabo métodos democráticos en el aula. A partir de esto, los maestros pueden enseñar sobre las injusticias (encuentro de situaciones de impunidad) del pasado de manera efectiva, con el fin de proporcionar un espacio adecuado de autoreflexión. Ahora bien, en un ambiente universitario donde este tipo de espacios de educación para la paz se organicen, en el que las personas con una formación distinta a las ciencias sociales asistan, es necesario que el docente haga una identificación del perfil, con el fin de motivar los debates y este tipo de ejercicios sean efectivos dentro del aula de clase.

Finalmente, Gualy (2015) propuso, en la investigación *Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia*, una serie de discusiones desde las experiencias latinoamericanas sobre cómo lograr la paz, al integrar una cultura política dentro de la sociedad y observando el papel fundamental de la educación sobre los profesionales con miras a transformar el futuro del posconflicto. Con el fin de implementar la cultura de paz, entendida como un "conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad" Gualy (2015),

se plantearon cinco propuestas; la primera gira en torno a las alternativas de la violencia como solución a los conflictos; la segunda es el fomento del diálogo; la tercera es la superación de la violencia y la jusrisprudencia (implica que solo una de las partes tiene derecho); la cuarta es la negociación y la quinta es la transformación de los problemas. En consecuencia, todo esto fomenta un intercambio de subjetividades donde el docente sea asume como un generador de paz, al impulsar la comprensión del otro, el pluralismo y la aceptación.

Esta tendencia profundiza en las herramientas con las cuales deben contar los docentes para utilizar las iniciativas de la justicia transicional con el fin de contribuir a la transformación de los grupos negativos en el pasado y desactivar narrativas divisorias. Para ello, se debe fomentar la indagación y la investigación en los estudiantes. De la misma manera, se deben abordar estrategias que vayan de la mano con el plan del aula, por lo que estas tienen en cuenta los métodos de enseñanza fuera del salón de clases, como actividades culturales, esto es, la indagación, proyectos, juegos de roles, educación de entretenimiento, excursiones y viajes de campo, que le brindarán al maestro una forma para mejorar la educación para la paz. En ese sentido, estos esfuerzos deben apuntar hacia las prácticas de reconciliación y consolidación de paz que promuevan una metodología centrada en el alumno para que se pueda lograr una transformación social en contextos de posconflicto. Por otro lado, muchas de estas propuestas pedagógicas provienen de una preocupación que insiste en que todas estas iniciativas deben ir de la mano con una serie de reformas institucionales, donde se logre un espacio de autoreflexión donde no se incluyan a personas ajenas de las ciencias sociales para motivar el debate desde diferentes puntos de vista, a través de medios éticos y técnicos.

Ahora bien, en cada una de estas investigaciones se hace énfasis en la necesidad de crear más estrategias para que los docentes puedan tener una instrucción curricular. Sin embargo, con

el fin de lograr esta serie de cambios y estrategias en un modelo democrático, muchos sugieren llegar a una nueva construcción curricular para que se establezca una implementación de una cultura de paz y política, donde el docente pueda ser generador de pluralidad y transformación de un mejor futuro.

2.6 Informes y materiales educativos en las herramientas pedagógicas para la verdad

La sexta tendencia se denominó *informes y materiales educativos en las herramientas pedagógicas para la verdad*, la cual forma parte del resultado del Informe de la Comisión de la Verdad, donde se encuentran una serie de herramientas e instrumentos pedagógicos que buscan presentar una serie de materiales y guías didácticas y digitales para entender la importancia de la verdad y la reconciliación en Colombia. De esta manera, se podría mostrar el resultado de estos mecanismos a partir de cinco ejes pedagógicos: el primero, denominado *Diálogos pedagógicos de la Comisión de la Verdad*, tiene como objetivo principal la contribución de paz, a partir del legado de Alfredo Molano y la Comisión de la Verdad, con el fin de "generar un espacio social y académico de diálogo de saberes, creación, debate y aplicación de conocimientos teóricos-prácticos sobre la realidad territorial y nacional" (Comisión de la Verdad, 2022, p. 7).

Desarrollando catorce momentos, el método Alfredo Molano hace uso de una técnica basada en un diálogo de saberes, con un enfoque interdisciplinario, que busca darle una voz al pueblo, a partir de la realidad territorial. Ahora bien, este proyecto tiene el objetivo de lograr el fortalecimiento de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, a través de la investigación de su contexto histórico y geográfico; asimismo, a partir del uso de fuentes secundarias, este permite tejer el relato entre varias voces (a través de una escritura en primera

persona, que narra desde las vivencias y haciendo uso del lenguaje popular), articulando las identidades rurales, territoriales y nacionales con la academia.

Adicionalmente, esta cátedra se puede entrelazar desde dos tradiciones educativas: la educación popular y la pedagogía crítica, las cuales están vinculadas con la recuperación colectiva de la historia, para comprender historias personales y sociales, guiado por siete ejes temáticos que incluyen fudamentos y principios del método Alfredo Molano: reconococimiento territorial, problematizar la realidad social, las fuentes orales, la reconstrucción colectica de un hecho social, territorio y sus gentes, elaboración de relatos y la devolución de aprendizajes y socialización a la comunidad (Comisión de la Verdad, 2022).

El segundo eje pedagógico, denominado la *Pedagogía para navegar la plataforma digital*, es una guía práctica para planear escenarios que permitan la apropiación del legado de la Comisión de La Verdad. Este consta de una serie de propuestas que incluyen una colección de *podcasts*, mapas en profundidad, gráficas, colecciones multimedia (multiformato), audios, contenido sonoro, infografías y herramientas de análisis, que develan expresiones de resistencia como respuesta a la violencia del conflicto armado, series sobre el exilio fuera de Colombia, relatos sonoros y distintas experiencias, que invitan a la sensibilización del conflicto.

A través de proyectos culturales, demoninados activaciones artísticas, se hace uso de material audiovisual, que muestra en detalle narraciones, testimonios, colecciones, videos experimentales, obras polifónicas, así como proyectos de exploración gráfica, los cuales exhíben relatos pertenecientes a herencias ancestrales, iniciativas culturales, formas de resistencia indígenas, relatos de jóvenes en la guerra, comunidades campesinas y lienzos de memoria, cuya función consiste en “guiar a docentes, líderes, colectivos y ciudadanos en general a planear

escenarios pedagógicos que contribuyan a la apropiación del Legado de la Comisión de la Verdad" (Comisión de la Verdad, 2021, p. 4).

Esta plataforma cuenta con cinco herramientas, como lo son el club de lectura de la verdad, teatro foro, cine foro y conversas para la juntanza, que buscan dejar un legado y construir paz desde acciones creativas, así como reflexionar y propiciar el diálogo sobre la importancia de la verdad y la garantía de la no repetición (Comisión de la Verdad, 2021).

Finalmente, como resultado de las recomendaciones de la Comsión de la Verdad, surgen cuatro elementos para dar cierre a su mandato: el Comité de Seguimiento (que tiene como objetivo monitorear la implementación de las recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, que tendrá una duración de 7 años a partir de su entrada en funcionamiento), el Trabajo en Red con Aliados (llevando a cabo la creción de agendas de trabajo, para contribuir a la sostenibilidad del legado de la Comisión de la Verdad), el Sistema Integral para la Paz (conformado por la JEP, la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas [UBPD] y la Comisión para al Esclarecimiento de la Verdad) y la Exposición en el Museo Nacional de la Memoria de Colombia y la Entidad Depositaria (exposición sobre el Informe Final y archivo de derechos humanos) (Comisión de La Verdad, 2022).

El tercer eje pedagógico, titulado *La enseñanza de la verdad en escuela*, muestra el trabajo de profesores a través de la creación de una caja de herramientas que les permiten a los docentes de educación secundaria y media movilizar la reflexión del significacdo de la *verdad* como bien público para la construcción de paz. Para ello, se recurre a la reflexión crítica, la investiación crítica, participativa y las reflexiones pedagígicas.

El cuarto eje pedagógico, nombrado la *Comunidad de prácticas pedagógicas,* es una colección de herramientas pedagógicas, ejercicios colectivos y participativos, que constituyen el ejercicio de la construcción de paz, a partir de ejercicios de expresión personal, narrativas literarias y demás iniciativas. En efecto, lo anterior tiene por objeto facilitar la enseñanza y la compresión de situaciones de vulneración de derechos humanos, reconstrucción de la memoria y sensibilización del conflicto armado (Comisión de la Verdad, 2022).

El útimo eje, denominado *Botiquín contra el olvido*, es una compilación completa de herramientas que incluyen carteles, frases con diversidad lingüística colombiana, imágenes, postales, propuestas de realización de programas radiales, archivos descargables, cancioneros, relatos, series radiales, testimonios y videos de acción simbólica, para comprender la verdad como bien público (Comisión de la Verdad, 2022).

Después de hacer una análisis de estas cinco tendencias, se observó que varios investigadores articularon la justicia transicional dentro de algunos aspectos del sistema educativo, espacialmente en la formación ética y política, con el fin de proponer un ambiente democrático que permita crear una identidad política común, donde se involucre a los estudiantes a sostener un diálogo para generar un pensamiento crítico. En consecuencia, se determinó que esta formación tiene como objeto sensibilizar sobre la justicia, para conseguir una confianza cívica que forme un ciudadano responsable e informado, quien, a través de experiencias del conflicto, pueda tener una mirada más amplia en torno a la construcción de paz, profundizado en el estudio de los derechos humanos.

De la misma forma, el rol de la educación debe hacer parte de un método democrático, igualitario y participativo, para que los estudiantes cuenten con una serie de estrategias que, desde la reconciliación, comprendan las subjetividades. Por ende, se trata de que esto no se

quede solo en los espacios del aula escolar. En esa medida, se halló que la profundización de las experiencias de las víctimas y las causas del conflicto puedn formentar una transformación que genere la no repetición desde la garantía de la justicia en cada asignatura. Esto permite que cada inviduo no solo comprenda el rol de las víctimas, sino de cada uno de los actores pueda crear una mayor simpatía y empatía desde un efoque sensible de paz y justicia, dentro de un modelo multicultural e incluyente, que fomente la investigación y la indagación en los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario hacer uso de la justicia transicional como una herramienta que puede hacer un aporte tanto en la cátedra para la paz como en cada uno de los estudios sociales, que constituya una educación sensible a la justicia. En esa medida, esta debe enmarcarse hacia la construcción de una cultura política y de paz, que, por medio de la comprensión de las subjetividades, promueva un pensamiento crítico que evite reduccionismos, fomente la práctica de la investigación y genere un ambiente de reconciliación y no repetición.

Por otro lado, a través del lanzamiento del Informe Final de la Comisión de la Verdad en Colombia, es posible articular el uso de recursos y herramientas pedagógicas en el marco del modelo de justicia transicional que se ha venido trazando desde la firma del Acuerdo de Paz, con el fin de dar respuesta a la necesidad de traer la verdad y garantizar la no repetición a las aulas. Aunado a esto, mediante una serie de expresiones artísticas, narrativas, colecciones multimedia y demás instrumentos propuestos por la Comisión y el Sistema Integral para la Paz, no solo se busca una reconstrucción social, territorial y colectiva alimentada en espacios sociales y académicos, sino que también se tiene el objeto de promover la educación y la pedagogía crítica.

En conformidad con lo expuesto, el aspecto más significativo que deja este estado del arte se enfoca hacia dos particularidades: en primer lugar, las herramientas con las cuales puedan contar los docentes en el momento de orientar una cátedra según los mecanismos de la justicia

transicional; es decir, que estos puedan contar con una instrucción para llevar a cabo el uso de los recursos creados en el marco del cambio institucional; en segundo lugar, se trata de una posible propuesta que apunte hacia una nueva construcción curricular, la cual alcance una implementación efectiva de una creación de un nuevo futuro, para establecer una metodología centrada en el alumno, con el fin de obtener una consolidación de paz. Para ello, es necesario partir de pedagogías culturales que puedan llevar tanto al maestro como al estudiante a realizar una transformación social.

3 Marco teórico

Para el desarrollo de este marco teórico, en función de los mecanismos de la justicia transicional en el marco de la educación para la paz, se propusieron tres apartados, los cuales se exponen y desarrollan a continuación:

3.1 Justicia transicional

La consolidación de este campo que incluye las tensiones entre la verdad y la justicia en el campo internacional tiene mayor impacto sobre la agenda de los derechos humanos. De esta manera, se convierte en una "herramienta de mil usos" para resolver todo tipo de problemas (de Greiff, 2011, p. 25). Esto se refiere precisamente a las intervenciones políticas, más allá del área de la justicia y la motivación de hacer lo correcto, que se enfrenta a estar exenta de análisis de acuerdo con sus efectos, lo que puede generar confusión mediante su adopción. Asimismo, el proceso de investigación que la justicia transicional conlleva a través de las Comisiones de la Verdad puede lograr un número amplio de fines en cuanto a su análisis y transformación. Además, la agenda que se ha adoptado utiliza medidas elásticas en contextos postautoritarios y de postconflicto, según el reclamo de las víctimas que piden que sus necesidades sean atendidas.

Para de Greiff (2011), la justicia transicional se comprende como un paradigma que adopta mecanismos judiciales y extrajudiciales como respuesta a un número de violaciones de derechos humanos, relacionadas con el ejercicio abusivo del poder. De la misma manera, se ha procurado la adopción de una serie de medidas que incluyan el esclarecimiento de la verdad, la reparación a las víctimas y, en algunos casos, la reforma institucional; por consiguiente, el objetivo final de la justicia transicional radica en la promoción de la justicia.

En suma, la implementación de esta medida busca el reconocimiento de las víctimas para conocer los abusos a los que fueron expuestos y revisar su estatus como “derechohabientes” (de Greiff, 2011, p. 29); es decir, como ciudadanos, con el fin de tener un esclarecimiento histórico, una reparación y la protección de sus derechos, no solo para tener reconocimiento como víctimas, sino como sujetos de abusos a los que fueron sujetos.

Asimismo, la justicia transicional promueve la confianza cívica, al fomentar la fiabilidad de las instituciones, de acuerdo con las normas en el sentido estricto. En otras palabras, la toma de decisiones debe ser confiable entre los ciudadanos y, asimismo, se debe robustecer la norma de derecho democrática, lo que se refiere al fortalecimiento de los derechos humanos, a través de la instrumentalización de la justicia (de Greiff, 2011).

En ese sentido, el fin último de la justicia transicional se puede explicar en tres momentos que responden a su relación con la justicia y su implementación, esto es, el reconocimiento, la confianza cívica y la norma de derecho democrática, que, de acuerdo con las demandas del campo, debe contribuir al fortalecimiento de la igualdad de derechos en la construcción de paz.

Por otro lado, Uprimny (2006) dio cuenta de este paradigma como un proceso de transformación social y político que pretende equilibrar la paz y la justicia. Sin embargo, la justicia transicional va de la mano con requerimientos jurídicos que atienden a exigencias de las víctimas, con el objeto de encontrar una solución viable que haga posible la reconciliación y la paz duraderas.

Por el contrario, es necesario hacer énfasis en el contexto político del caso colombiano, debido a que, según Uprimny (2006), su particularidad parte de una exigencia en términos de deseabilidad jurídica, ética y política, con el ánimo de responder a la verdad, la justicia y la reparación que garantice los derechos de las víctimas. Es decir, su contenido debe tener un

alcance de las obligaciones del Estado y el derecho internacional humanitario, partiendo de los principios básicos (derecho a saber, justicia y reparación) de Joinet, en los que se determina la estructura general que tienen las víctimas consideradas como sujetos de derecho.

De conformidad con las situaciones presentes en las infracciones de los derechos humanos y en el marco de la consecusión de la paz, Joinet (1997) planteó los principios generales de la siguiente forma:

- Derecho de saber: el derecho inalienable a conocer la verdad sobre hechos pasados que llevaron una violación masiva de los derechos humanos y su derecho a la memoria, con el fin de preservar el conocimiento por un pueblo de su historia y, de tal manera, el derecho de las víctimas a conocer la verdad acerca de las circunstacias en las que ocurrieron estas violaciones. En este sentido, se entiente el derecho a la verdad como el derecho a saber lo que ocurrió.
- El derecho a la justicia: las obligaciones estatales de investigar y tomar las medidas en el ámbito de la justicia deben asegurar a las víctimas las vías eficaces y su reparación, para evitar la repetición de cualquier perjuicio sufrido y así adoptar medidas para tener una transición efectiva. De la misma forma, es deber del Estado imponer una pena adecuada, de acuerdo con la gravedad del crímen cometido en materia de violación de derechos violados.
- El derecho a la reparación: las violaciones de las que han sido sujetas las víctimas deben tener un prcedimiento de reparación, a través de un recurso eficaz, rápido y accesible. Uno de los principios fundamentales de la reparación consiste en la restitución, que reside en devolver a la víctima a su situación anterior de violación, por lo que todos sus derechos se deben reintegrar, así como su indmenización

(perjuicios morales, pérdida de daños materiales y gastos de asistencia jurídica) y readaptación (atención psicológica).

Es importante señalar que estos derechos representan elementos fundamentales para tener un marco normativo, con el fin de encaminarse hacia la justicia transicional. De esta manera, dentro de una perspectiva de derechos humanos, estos se deben aprovechar para garantizar que las víctimas logren reestablecer sus derechos y, de la misma manera, el Estado los adopte para reestablecer la democracia y la paz.

De acuerdo con Teitel (2003), la justicia transicional puede relacionarse con periodos de cambio político, en el que se desarrollan respuestas legales para enfrentar crímenes perpetrados en Gobiernos anteriores. Por tal motivo, es importante resaltar que actualmente la justicia transicional es un término acogido para preservar la paz.

En ese sentido, la autora realiza un esquema de la justicia transicional en cuanto a sus fases. En consecuencia, esto refleja su vínculo entre el pragmatismo y la politización del derecho. Dicho esto, la primera fase se entiende como internacional o fase de la posguerra de 1945 (se reconoce a través de los juicios de Nuremberg el triunfo de la justicia transicional, asociada con la cooperación entre Estados y su legado forma parte de la base de los Derechos Humanos, de la misma forma, presenta la idea de la reconstrucción nacional), la segunda fase o fase de posguerra fría se relaciona con el proceso de modernización en 1989 (ola de transiciones democráticas en Sudamérica, Europa del Este, África y Centroamérica, que genera una justicia más local con un sentido de comunidad política) y la terera fase, o Estado estable, se asocia con condiciones contemporáneas del conflicto para establecer el derecho como normalidad (periodo marcado por condiciones de violencia política).

Ahora bien, este modelo permite endender, desde la segunda fase de su evolución, lo que Teitel (2003) denominó la yuxtaposición de la verdad con la justicia, concentrado en un nuevo mecanismo institucional: las comisiones de la verdad. Al respecto, “una comisión de verdad es un organismo oficial, habitualmente creado por un gobierno nacional para investigar, documentar y divulgar públicamente abusos a los derechos humanos en un país durante un período de tiempo específico” (p. 11). En conformidad con lo señalado, la importancia de este órgano radica en su capacidad histórica para comprender el resultado de regímenes y desapariciones, por lo que su objetivo sería la paz. Por otro lado, otro discurso interesante que emerge es el siguiente: canjear la justicia por la paz, que consiste en encontrar la conciliación entre la teoría de la reconciliación y el perdón, lo que indica que su propósito no es solo la justicia.

Este modelo de justicia transicional se ha acercado cada vez más a la consecución de la paz, al expandir cada vez más el derecho humanitario, mediante la generación de desafíos en cuanto al Estado de derecho y su visión limitante, dado que se acerca cada vez más a la situación de cambio político nacional, que va transformándose al no hacer parte de una historia cíclica.

3.2 Enfoque de la justicia transicional en el campo educativo

La comprensión de la justicia transicional presupone que, para lograr la búsqueda de la paz duradera y el respeto de los derechos humanos, deben existir una serie de implicaciones fundamentales dentro del campo de la educación. Por tal motivo, desde la perspectiva de la justicia transicional, se contribuye a fortalecer la democracia y la paz sostenible y, en esa medida, la educación funciona como una forma de apoyo no institucional para transmitir mensajes fuera del espacio político.

Por su parte, Davies (2017) realizó una distinción del carácter distintivo de la justicia transicional y su contribución a la justicia, teniendo en cuenta su componente de la construcción de paz. En primer lugar, el autor propuso la revisión de la violación sistemática de derechos humanos, que, de una u otra forma, se permitieron por entes estatales y que deben expandir la noción de la justicia ordinaria hacia la inclusión de mecanismos como programas de reparación o comisiones de verdad. Ahora bien, para que estos procesos se legitimen se deben crear programas de educación pública; asimismo, en las instituciones se debe ayudar a los alumnos a entender qué son los mecanismos de justicia transicional y para qué sirven.

El segundo carácter describe la búsqueda de la verdad sobre el rol del Estado en la violencia y la opresión; por esta razón, es importante comprender las causas del conflicto y entender que el Estado debe aceptar la responsabilidad sobre el pasado, lo cual, en una perspectiva de construcción de paz, debe desafiar la continuación de las injusticias, lo que mejora la confianza cívica.

El tercer componente se refiere a abordar el pasado como una forma de construir el futuro mejor, lo cual implica difundir un amplio conocimiento sobre los derechos y sus implicaciones. En consecuencia, esto se refiere al cumplimiento al desarrollo del derecho a saber y la libertad de expresión y el debate.

Aunado a esto, el cuarto componente, que corresponde a la búsqueda o reconocimiento de la verdad, incluye la identificación de quienes estuvieron implicados en el conflicto (víctimas y perpetradores). En esa medida, esto representa una búsqueda intergeneracional y contiene asuntos de la educación, los cuales corresponden a la identificación de quienes contribuyeron a la violencia. En ese sentido, esto evita la amplificación de odios colectivos y favorece la resistencia de los abusos de poder.

Finalmente, el último componente está relacionado con la “idea de un nuevo contrato social” (Davies, 2017, p. 2). En consonancia con esto, se encuentra que lo anterior requiere el fortalecimiento de instituciones de la sociedad civil donde se pueda evaluar la información de los medios de comunicación y que, asimismo, se puedan entender de una mejor forma la democracia en su práctica.

A partir de este modelo, Davies (2017) propuso un enfoque de la “educación sensible a la justicia”, cuya propuesta no solo tiene un orientación de aprendizaje político, sino que resulta en una pedagogía crítica, que incluye un abordaje más amplio. En esa medida, se determinó que este busca comprender cómo se puede contribuir a la educación, conociendo los contextos específicos del conflicto, con el fin de aportar a la construcción de paz, al obtener el conocimiento que tiene la sociedad sobre el pasado para promover un futuro realista.

Con el fin de llevarlo a cabo, la autora propuso una serie de mecanismos como la historia, para lo cual, Cole como se citó en Davies (2017) explicó que esto parte de una estrategia educativa de justicia transicional para reconstruir el contexto histórico con toda la complejidad. Para ello, es necesario explicar las transformaciones de los conflictos, a través de un análisis de la estructura social que los apoya. En otras palabras, se busca evitar los reduccionismos, a partir del uso de herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo.

Por otro lado, la educación en derechos humanos y la ciudadanía se refiere a indagar en cómo ha ocurrido la violación de derechos humanos en el pasado y cómo prevenirlo en el futuro, que “desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en el abuso pasado no solo sea para crear simpatía por el sufrimiento anterior” (Davies, 2017, p. 11). En ese sentido, se trata de realizar un reconocimiento de las víctimas como portadores de derechos iguales, lo que significa tratar en el ámbito educativo una nueva definición de lo que significa ser ciudadano, dado que

cada persona goza de derechos que deben protegerse por la ley bajo las mismas condiciones. En conformidad con lo expuesto, esto implica que, independiente del enfoque cultural que cada grupo tenga, se deben respetar sus derechos, esto es, el tratamiento de la diferencia. Por lo tanto, una educación en derechos humanos, desde la perspectiva de la justicia transicional, constituye no solo referirse al pasado en el marco del crimen y horror de la guerra (cultura de la violencia), sino ver un futuro compartido con similitud de derechos y encontrar en el pasado proyectos y valores que fundamenten una identidad nacional.

Todo esto muestra un posible reto para los maestros que requieren un enfoque que fomente el pensamiento crítico, el cual esté expuesto a verdades alternativas y a una pedagogía crítica y participativa; por lo tanto, es necesario contar con versiones de la historia y la violencia para que los jóvenes puedan participar en la construcción de su presente y futuro; asimismo, donde se agencie la ciudadanía a crear "la capacidad de discutir y disentir con otras personas o sobre interpretaciones del pasado y sus implicaciones para el presente, sin recurrir a la violencia" (Davies, 2017, p. 13).

Adicionalmente, la autora permitió entrever ejemplos dentro de los cuales se pueden establecer este tipo de prácticas, como en Irlanda del Norte, donde militantes de ambos lados del conflicto hablan en las aulas de estudiantes de diferentes edades sobre sus historias. Por otro lado, las redes sociales y la tecnología son herramientas que también ayudan a desarrollar un pensamiento crítico; prueba de ello es el Gobierno de Kosovo, el cual está utilizando la "diplomacia digital" después de un conflicto violento para ayudar a construir una identidad nacional positiva, basada en el diálogo y la reconciliación interreligiosos (Davies, 2017).

La enseñanza del conflicto en las aulas es un campo que ninguna comisión de la verdad o el mismo Gobierno todavía haya puesto en marcha para lograr la formación de maestros, con el

fin de considerar qué deben cambiar en la forma con la que enseñan para hacerlo de manera participativa. En esa medida, es pertinente considerar si los educadores tienen conocimiento del pasado reciente, si cuentan con narrativas alternativas del pasado, si tienen la disposición o la capacidad de adoptar nuevos métodos de enseñanza. Para lograr todo esto, es necesario enseñar el pasado de una forma crítica a través del uso de materiales e iniciativas de enseñanza para tener una experiencia de acción.

Por otro lado, Ramírez-Barat y Duthie (2018), siguiendo la misma línea de un enfoque de la justicia transicional en la educación, señalaron que la alineación de estos ámbitos pueden involucrar a la sociedad (particularmente a los jóvenes) en un diálogo para lidiar con el pasado, mediante la reformación del sistema educativo, a partir de una perspectiva del respeto de los derechos humanos, el Estado de Derecho y "el papel que tiene la justicia transicional en este proceso reside en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y en informar la reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados" (p. 20).

Aunado a esto, los autores plantearon una serie de recomendaciones generales que incluyen el sector educativo como parte de la respuesta a violaciones masiva de derechos humanos. Al respecto, estos describieron que se debe promover una reforma educativa que adopte un enfoque específico de acuerdo con el contexto para efectuar cambios dentro de la sociedad: Por lo tanto, es pertinente considerar factores como el tiempo de actividades factibles políticas según el proceso de transición, la promulgación de nuevas políticas educativas en función de la evaluación del sistema educativo e involucrar a todos los actores interesados (maestros, administradores, funcionarios gubernamentales, expertos de la justicia transicional y la educación, grupos de la sociedad civil y partes del conflicto).

De igual modo, se debe fomentar la creación de programas de reparación en forma de asistencia educativa, la creación de programas de divulgación de las medidas de la justicia transicional que apunte a construir relaciones con el sector de la educación y la sociedad civil y, asimismo, sostener el trabajo de las medidas de justicia una vez que se completen sus operaciones. De la misma manera, este contexto puede ofrecer la oportunidad para promover cambios a largo plazo (Ramírez-Barat y Duthie, 2018). Finalmente, los autores dieron cuenta de una sinergia que se debe construir entre los educadores y la justicia transicional para llevar a cabo proyectos, así como un compromiso a largo plazo que tenga un gran impacto en la sociedad, una vez que establezca este vínculo.

3.3 Educación para la paz y currículo

3.3.1 Educación para la paz

El surgimiento de los estudios de paz en la educación ha estado marcado por la estricta relación entre los conflictos y la violencia; de tal forma, la educación para la paz se muestra como una forma de exponer los conflictos en una fase transformadora de la sociedad.

En ese sentido, Fisas (2011) definió la educación para la paz como un proceso transformador de conflictos sociales para trabajar desde la creatividad y analizar desde un pensamiento crítico y autónomo el significado de crear una comunidad justa, pacífica y democrática, mediante el reconocimiento del compromiso cívico, con el objetivo de formar ciudadanos responsables y con conciencia pública.

Por tal motivo, educar para la paz consiste en analizar el contexto en el que se vive a través de los valores de cada individuo desde la crítica reflexiva, con el fin de adquirir un compromiso de transformación desligado de las propuestas culturales y políticas. Por

consiguiente, educar constaría en que cada persona tenga autonomía para tomar decisiones en su condición de libertad.

De esta manera, “la educación es entendida como un instrumento de la transformación social y política” (Fisas, 2011, p. 6); asimismo, esta hace parte de una serie de herramientas de paz y derechos humanos, opuesta a la cultura de la violencia que puede llegar a desarrollar una serie de ideales o valores para concebir y entender el mundo. De esta manera, es posible alcanzar una perspectiva global que prepare a las nuevas generaciones hacia una actitud transformativa que favorezca la construcción de paz.

En tal sentido, “es crucial entender la educación como un instrumento de la transformación política y social” (Fisas, 2011 p. 2), con el fin de transceder los conflictos de una forma creativa, a través de valores como el diálogo, la integración o la empatía, que tendría como propósito “formar una cultura de paz” (Fisas, 2011), que no responda a un opuesto de la violencia y que sirva como una base para lograr el respeto de los derechos humanos. De tal forma, esta herramienta busca que los individuos trasciendan a los individuos y quienes deben asumirse como ciudadanos que contribuyan a la construcción de una mejor sociedad.

Al respecto, Lederach (2007) planteó la necesidad de una construcción de paz, teniendo en cuenta las características propias de sociedades que sufrieron el paso del conflicto armado; por lo tanto, esto se puede entender como la construcción de la paz mediante la transformación del conflicto a partir de la comprensión de sus problemas estructurales. En esa medida, por medio de la dinámica que se trate, se debe responder a las realidades y necesidades de las personas que hacen parte de ella.

Para lograrlo, es necesario encontrar un punto en el que la idea de la reconciliación pueda mantener a las sociedades divididas en un escenario de diálogo, lo que implica enfocar la

atención en la realidad y el funcionamiento de las cosas para que contribuyan a una reconciliación, como el espacio social y la perspectiva que orienta los conflictos para dar cuenta de un pasado interdependiente, con el fin de reconstruir el presente. Por lo tanto, es menester conocer la verdad a través de una relación renovada, con miras a encontrar la conciliación y la justicia en un futuro común.

Ahora bien, el autor presentó una idea de construcción de paz a través de principios fundamentales orientados a la transformación de conflictos, en que elementos como la cultura, el empoderamiento de la población y el compromiso a largo plazo son orientadores hacia la "creación de un espacio de participación activa del conflicto" (Lederach, 2007, p. 13). De este modo, es posible promover los recursos humanos y culturales y, a su vez, se transforman las relaciones a largo plazo, con el fin de integrar a toda la población involucrada en el desarrollo del proceso de paz y la consolidación de la confianza.

3.3.2 El currículo

De acuerdo con Sacristán (1998), la función del currículum, como instrumento dentro del sistema educativo, es un esencial para plasmar la realidad educativa. Es importante aclarar que este parte de una realidad de cada institución escolar como un proyecto que pretende trabajar desde la cultura en tanto una construcción interdisciplinar que depende de los docentes para concretar y definir la enseñanza. A partir de lo anterior, se comprende lo siguiente:

> Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad. (p. 12)

Esta es una explicación que precisamente permite vislumbrar que la elaboración del currículum parte desde elementos culturales que refieren tener una responsabilidad con la sociedad misma. Haciendo un recorrido histórico, Sacristán (1998) tuvo como punto de partid la época romana en la que se usó el término como una representación de honor para obtener esta como un curso a lo largo de una vida. Se podría argüir que esta tuvo el fin de construir la carrera de un estudiante y, por ende, esto se puede comprender como un plan de estudio para que los profesores enseñen y, asimismo, los estudiantes aprendan. A partir de esta noción, en la Edad Media la composición del currículum se dividió por tres componentes: la gramática, la retórica y la dialéctica, que hoy se entendería como la astronomía, la geometría y la música. Estos saberes perduraron y tuvieron como fin el cómo se adquiría el conocimiento, cómo establecer un ingreso y las que contaban con un fin pragmático. Este concepto estuvo vigente tanto en Inglaterra como en la cultura anglosajona hasta cambiar su uso dentro de un ámbito pedagógico (Sacristán, 1998).

El cambio de definición se considera como algo que "parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos" (Sacristán, 1998, p. 22). De esta forma, la manera en cómo se le empieza a dar el uso al concepto de currículo aparece como la selección de contenidos y lo que representan dentro de los saberes para la enseñanza. En ese sentido, dentro de la modernidad, se ajustan los grados de acuerdo con las edades de los estudiantes, presentándose proporcionalmente a su desarrollo. Según este orden, se empieza a considerar las clases como unidades de tiempo y contenido, siempre teniendo en cuenta un orden secuencial. En conformidad con lo anterior, es allí donde se puede definir en un primer momento el currículo como una forma de regular el contenido dentro de la enseñanza moderna.

Posterior a ello, Gooson y Kemmis, citado por Sacristán (1998), señalaron la penetración del currículo en la escolaridad como "la propia lógica de la "educación para todos" requiere que

en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado" (p. 25). En este punto se analizan las contribuciones del currículo en el pensamiento pedagógico moderno.

Contenedor no neutro de los contenidos: como se propuso anteriormente, el currículo se mostraría como un instrumento que estructuraría la escolarización. De igual modo, su proceso regulador contiene contenidos, lo que adquiere su significado en la práctica (Sacristán, 1998).

La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar: la construcción del currículo se piensa desde la cultura, por lo que sus usos parten desde el conocimiento escolar (Sacristán, 1998).

En ese orden de ideas, el autor presentó dos dimensiones que regulan el currículum, caracterizados por elementos como acotaciones del tiempo, la delimitación y la organización de los contenidos, así como aspectos estructurados, desde un orden establecido determinado por tiempos de enseñanza, conocimientos valorados, actividades posibles, comportamientos tolerados y la orientación del profesorado. Por lo tanto, a partir del entendimiento de estas dimensiones, el concepto de conocimiento escolar propicia la cultura en el proceso de la enseñanza, comprendida como las condiciones del saber pedagógico (Sacristán, 1998).

Ahora bien, este saber se entiende como una intermediación, con el fin de proponer los contenidos escolares a través de saberes culturales generados por los docentes o por los textos, los cuales permiten influir en las orientaciones dentro de las estructuras curriculares.

Contenidos que caben y los que se desdeñan: el currículo se puede entender como una posibilidad que se encuentra entre otras alternativas, dado que, a partir de allí, se toman decisiones para que los sujetos de derechos tengan opciones dentro de sus intereses. En resumen, esto se concibe como un modelo de sociedad y su responsabilidad en ella (Sacristán, 1998).

Más allá de los contenidos (El currículo entre el ser y el deber ser): al definirse el hecho de que un currículo debe partir de un proyecto cultural, se puede decir que en muchas ocasiones dicho proyecto no coincide con la realidad inmediata e histórica, dado que el ideal de tener un currículo transformador puede estar en contra de prácticas educativas, que, según Sacristán (1998), "se ven reducidos a moldes dominantes de escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por fines moldeadores" (p. 31).

Adicionalmente, el autor se refirió a un abismo teleológico al encontrar esta distancia entre la realidad y el discurso que se presenta en este currículo, por lo que se llega a la reflexión del deber ser de este currículo. Es decir, este elemento debería estar unido a la máxima de la educación, donde se desarrolle el individuo como un ser sensible consciente de su ciudadanía.

Por lo tanto, ese currículo debe alejarse de los fines tecnocráticos y, por consiguiente, constituir los derechos del alumno. Igualmente, este podría tener referentes de los individuos, reconocimiento como ciudadano, brindar actitudes de tolerancia, mejorar sus relaciones con los demás, tener deliberación democrática y comprender la complejidad del mundo (Sacristán, 1998).

El currículo se reconoce en el proceso de su desarrollo: el currículo debe seguir un esquema propuesto como proceso y praxis, realizado desde la realidad que contenga la suma de los contenidos, con el fin de tener una influencia en los menores, a través de la enseñanza que provoque en el aprendiz a tener una experiencia según la orientación que reciba. Por lo cual, esta visión debe entenderse como una práctica pedagógica que no reste valor al texto del currículo, pero que produzca un cambio real (Sacristán, 1998).

Aunado a esto, Sacristán (1998) advirtió que es importante "determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es solo una manera de señalar

a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual" (p. 35). Cuando se proponga un texto, este debe ser indispensable para ilustrar de forma innovadora un cambio real que no reemplace la función del educador.

Condenados a la incertidumbre, el diálogo y el pacto: los contenidos escolares usualmente están alejados de la idea de aislar las polémicas y, en esa medida, el estudiante no está expuesto a conflictos culturales. Por lo tanto, Sacristán (1998) le dio importancia a las características del conocimiento escolar para que se pueda llegar a las discusiones de los contenidos y así dar apertura al debate de temáticas políticas, sociales, económicas, entre otros. Por ello, se debe hacer énfasis en la universalización de los orígenes culturales.

El rescate de la subjetividad y de la experiencia personal y cultural: dentro de las estrategias pedagógicas del aprendizaje donde se debe valorar el sentido cultural en el contenido curricular, el uso del texto debe alejarse de ser el agente más importante del currículo y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje debe estar ligado a un proceso de construcción cultural, que esté en consonancia con la crítica que se hizo en el siglo XX por parte de la academia (forma del conocimiento), cuyo planteamiento subrayó la idea de formar individuos responsables y conscientes de su ciudadanía (Sacristán, 1998).

Al respecto, Aronowitz y Giroux, como se citó en Sacristán (1998), señalaron que "todo el conocimiento escolar tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela" (p. 40). En esa medida, el alumno que se encuentre en una cultura escolar debe crear un currículo que proponga una transformación desde el proyecto cultural y partiendo de sus experiencias previas.

El saber al servicio del pragmatismo productivo: el saber al que se hace referencia desde el siglo XX se impartía para producir y para aplicarse. En otras palabras, esta educación tenía el fin de dominar a la naturaleza, lo que presiona constantemente a los individuos a estar inmersos en un sistema productivo escolar para que puedan proyectarse dentro de un mercado fuerte de trabajo. Teniendo en cuenta esto, el autor finalizó mencionando el reto educativo al que se enfrenta el conocimiento escolar, por lo que se debe llevar a cabo un rescate del sentido de la formación que cumpla con la promesa de la ilustración moderna.

Por otro lado, Magendzo (1998) planteó un currículum dentro del marco de negociaciones de saberes e intenciones de distintos actores sociales, de forma tal que se muestre cómo los objetivos transversales encuentran expresión en el currículo de la escuela. En un primer momento, estos comprenden los objetivos transversales y el currículo implícito; en una segunda etapa, se plantean los objetivos transversales y el currículo explícito; finalmente, se propone el dominio de los objetivos transversales.

Los Objetivos Transversales y el Currículum Implícito: la definición de estos objetivos se determina como "un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar" (Magendzo, 1998, p. 196). Por consiguiente, el propósito de estos objetivos en la escuela no es que estén desarrollados en un esquema de control; por el contrario, su fin último consiste en promover una serie de valores y actitudes transversales en la ética, lo personal y lo social.

Los Objetivos Transversales y el Currículum Explícito: Magendzo (1998) estableció que los objetivos transversales deben vincularse con el currículo, conformando los planes y

programas de estudio en las áreas de estudio. De esta manera, se presentan tres concepciones en el currículum:

Concepción académica, que preferencia los contenidos transversales, con el fin de transmitir la cultura con el fin de preservar la civilización. De esta manera, lo representa Magendzo (1998), cuando habló de que el currículo debe seleccionar el saber del contenido curricular y expresarlo en un plan de estudios, para que el estudiante se apropie y le dé significado al contenido disciplinario. Sobre esto, este autor (1998) explicó lo siguiente:

> "La transversalidad está vinculada estrechamente con los contenidos disciplinarios, adquiriendo la calidad de transversal cuando su enseñanza es responsabilidad compartida de varias asignaturas". Sin embargo, se puede pensar en un concepto transversal cuando se generara una red de conceptos subyacentes que se transfirieren a otros contenidos". (p. 198)

Concepción tecnológica: los objetivos se deben vincular con el desarrollo de habilidades y competencias transversales para que el estudiante esté preparado para vivir en sociedad. En ese sentido, se habla de un ser humano como un actor dentro de la sociedad. Por tal motivo, se puede entender que el papel de la educación consiste en ayudar al estudiante a vivir en adultez y su funcionamiento en la sociedad. Para valorar esta forma de currículum, se debe tener en cuenta la eficiencia de los fines (son valiosos para la sociedad) y los medios (costos de tiempo, dinero y recursos), los cuales deben ser eficientes (Magendzo, 1998). En suma, las habilidades que adquieren a partir de esto les darán a los estudiantes la capacidad de pensar críticamente.

De acuerdo con Magendzo (1998), este proceso de aprendizaje está dado a partir del pensamiento del estudiante para que sea capaz de explicar la forma en la que ha llegado a las

respuestas y, asimismo, esté en la facultad de analizar el problema. Dichas habilidades son posibles en la práctica docente dentro del aula.

Concepción reconstruccionista: la transversalidad está ligada a los temas que hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual, con el fin de que el estudiante tome opiniones al respecto (Magendzo, 1998): “el currículum tiene una gran responsabilidad de preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente en la resolución de problemas” (Magendzo, 1998, p. 202), con el fin de tener una visión esperanzadora de la sociedad.

Dominios de objetivos Transversales: Magendzo (1998) planteó cuatro dominios diferentes, con fines didácticos:

a. Objetivos vinculados con el crecimiento y autoformación personal: es el conjunto de la experiencia educativa.

b. El desarrollo del pensamiento creativo y crítico: mejorar las interacciones.

c. Formación ético-valórica: afianzar la capacidad de regular su conducta para transcender y encontrar su vocación en la verdad, justicia, belleza, bien común, espíritu de servicio y respeto por el otro.

d. Objetivos ligados con la persona y el entorno: profundización de habilidades intelectuales.

3.3.3 ¿Cómo entender el currículo desde sus dimensiones y objetivos?

Después de entender cómo se plantea el currículo, descrito por Magendzo (1998) y Sacristán (1998), es importante resaltar que la transversalidad es el elemento clave para que el estudiante tenga las herramientas necesarias para resolver problemas y conflictos pasivamente en

su vida adulta y pueda desarrollarse como un ciudadano que genere opiniones desde su individualidad y colectividad. Asimismo, a pesar del pragmatismo que se ha delineado en la formación escolar para seguir con los lineamientos productivos dentro de la economía que están dados desde el ámbito escolar, es preciso fomentar una práctica donde se lleve a cabo la creación de un currículo que le permita a los docentes y a los estudiantes ir más allá de experiencias previas y partir de experiencias y realidades culturales. Al respecto, la siguiente tabla destaca los temas clave para considerear al momento de diseñar y desarrollar un currículo educativo efectivo y significativo:

Tabla 1

Elemento del currículo	Detalle
Objetivos del currículo	
Transversales	Integración de valores éticos, personales y sociales en el proceso educativo.
Académicos	Transmisión de conocimientos disciplinarios y culturales.
Desarrollo de habilidades	Fomento de habilidades críticas, creativas y sociales.
Resolución de problemas	Enfoque en la capacidad de resolver problemas sociales y culturales.
Agentes	
Docentes	Responsables de la implementación y adaptación del currículo en el aula.
Comunidad educativa	Participación en la definición de objetivos y contenidos del currículo.
Instituciones educativas	Marco institucional que establece las políticas y directrices curriculares.
Tiempo y organización de los contenidos	
Secuenciación temporal	Organización del currículo en unidades de tiempo adecuadas a las etapas de desarrollo del estudiante.
Contenidos disciplinarios	Selección y estructuración de los conocimientos específicos a transmitir.
Flexibilidad curricular	Adaptación del currículo para responder a cambios y necesidades contextuales.

Cultura y contexto	
Contexto cultural	Integración de la cultura local y experiencias previas de los estudiantes.
Impacto social	Consideración de las implicaciones éticas y sociales de los contenidos curriculares.
Transformación educativa	
Propósito educativo	Formación de individuos conscientes y críticos, preparados para participar en la sociedad.
Innovación pedagógica	Uso de prácticas educativas que fomenten el aprendizaje significativo y la reflexión crítica.

3.4 Aportes del currículo para la educación para la paz

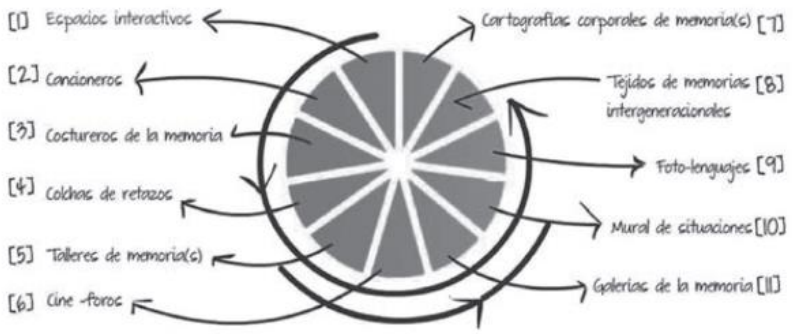
El surgimiento de tendencias que dan cuenta de nuevas formas de construcción de ciudadanías ha permitido que se empiecen a crear escenarios y espacios, donde se planteen prácticas en escuelas, universidades y escenarios comunitarios para entender la educación para la paz. De tal forma, Bárcena (2016) propuso una serie de argumentos para construir de una forma didáctica y pedagógica un currículo en el marco de la verdad, la justicia y la reparación:

- Curricularización de la formación ciudadana: se refiere a la construcción de la sociedad democrática, a través de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.
- Agenciamiento de una cultura democrática en las instituciones educativas: configura las prácticas de convivencia relegadas a dispositivos de poder educativos.
- Formaciones discursivas sobre los derechos humanos: se centra en el reconocimiento y el respeto a la diversidad; asimismo, se refiere a un Estado incluyente y a la reivindicación política, social, económica y cultural.
- Construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política: se lleva a cabo una construcción de la subjetividad por medio de la reflexión política.

Estos argumentos dan lugar a la construcción de una pedagogía que se apoya sobre narrativas testimoniales, la cual “posibilite construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria histórica y la historia, que contribuye a la formación ético-política de los estudiantes” (Bárcena, 2016, p. 233). En efecto, se trata de una herramienta que permite configurar los relatos del pasado reciente, al proporcionar una voz a las víctimas, asumiendo la memoria desde las universidades, escuelas y contextos comunitarios, con el fin de detallar que la historia del conflicto en Colombia se ha ausentado de textos escolares o currículos. En consecuencia, esto permite establecer que es necesario pensar en la historia política reciente, a través de diferentes realidades: en este caso las narrativas. De acuerdo con Bárcena (2016), es posible crear una ruta metodológica de formación que redireccione una trayectoria sobre la memoria; para ello, el autor planteó once estrategias:

Figura 1

Ruta de Formación



Al respecto, este ejercicio debe trabajarse a partir de una selección literaria que incluya elementos como elaboraciones cartográficas de la violencia en el país, revisión subjetiva de

participantes en el conflicto, tensiones a los que se enfrentan estos actores, composición biográfica de relatos y continuación de trayectorias de los personajes (Bárcena, 2016).

Se podría decir que este tipo de ejercicios posibilitan la reflexión de diferentes escenarios y espacios en los que se pueda fomentar una producción cultural, social y política en un contexto de aprendizaje, donde se utilicen formas emancipadoras de comprender el pasado y, en esa medida, de pensar un proyecto pedagógico en el marco de una cultura de paz.

Por consiguiente, esta idea de paz se debe desarrollar como el resultado de la construcción de una realidad basada en la idea de que la relación entre individuos subyace en el conflicto como una característica que forma parte del entramado social. De tal forma, trabajar para regular los conflictos demanda una imaginación moral, la cual se interpreta como la forma de crear un mundo con otros y no a pesar de otros.

De esta manera, lo afirmó Muñoz (2004), cuando planteó que se debe hacer uso de un instrumento para "la construcción de nuevos paradigmas con los que comprender y construir mundos más pacíficos, justos y perdurables, refiriéndose a la paz imperfecta" (p. 11). Esto se refiere a un punto de partida donde se entienda el tipo de paz que se ha estado utilizando en cada uno de los espacios, de los cuales hace parte el conflicto en el que se vive. Por lo tanto, se tratan de experiencias que responden a perspectivas que conducen al reconocimiento de paces para condicionar situaciones y satisfacer las necesidades de otros, esto es, la paz negativa, de acuerdo con la planificación de todos aquellos escenarios futuros que serán incompletos y al mismo tiempo conflictivos.

Ahora bien, este proceso no se trata de la forma de hacerlo, sino de una propuesta más amplia, en el sentido de que se puedan transformar los conflictos, a través de la imperfección de

las realidades, lo cual permite entrever un instrumento que responde a la comprensión de un mundo más pacífico y perdurable (Muñoz, 2004).

En ese orden de ideas, apropiarse de una idea en el que la construcción de paz posibilite el cambio de la realidad social, conociendo diferentes perspectivas de futuro, es un objetivo deseable; por tal motivo, en el campo educativo esto se asume como un reto que significa comprender un nuevo modo de ver la sociedad con base en las relaciones de igualdad. En otros términos, esto supone consolidar la forma de concebir al mundo, evitando dar respuesta a todo lo que produce sufrimiento y así continuar con el otro, tal como lo proponen Garcia y Benito (2001):

> El reto de la Educación y de la Cultura de Paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión. (p. 70)

Con el fin de construir la paz, no se debe pasar por alto los fundamentos de la cultura de la violencia, que no permiten imaginar otras soluciones alternativas. Por tal razón, la neutralización de esta violencia debe resultar en aspectos profundos de la cultura, los cuales residan en la toma crítica de decisiones que cambien el paradigma de la guerra y contribuyan a la educación para la paz.

En consecuencia, esto significa llevar a cabo un “desarme cultural” que facilite perder la diferencia del otro y llegar a preparase, construir y compartir un espacio de conciliación, a partir de las diferencias sociales. En esa medida, es un reto que significa el establecimiento de una nueva realidad, en la que se puedan plasmar objetivos y valores democráticos, que plantee soluciones a los conflictos, a través de dinámicas de paz, como el respeto a la diferencia o la

tolerancia a ideologías diferentes que favorezcan a una organización social y política en el marco de la cultura de paz que esté ligada a la ética.

Por ende, hablar de la cultura de paz permite a Garcia y Benito (2001) entender que, a partir de la necesidad de una concienciación de los ciudadanos, se pueda concertar un compromiso que suponga la emergencia de los siguientes valores:

- Superar la cultura de la guerra y la violencia.
- Introducir el valor de la paz dentro del modelo educativo.
- Lograr un cambio social, a través de la concienciación de la ciudadanía.

Lo anterior se plantea con el fin de establecer un impacto en las estructuras de poder y que puedan entenderse dentro de la justicia (especialmente en la relación alumno y profesor), como posibilidades de cambio para facilitar la comprensión de cada individuo y, por ende, resolver problemas de forma crítica. Asimismo, este debe enfocarse en el fortalecimiento de los derechos humanos, la participación de la ciudadanía, la estimulación del diálogo y la inversión en la construcción de paz.

Para llevar a cabo este proceso y lograr educar para la paz, especialmente en el ámbito curricular y pedagógico, se deben concebir alternativas de formación. Para ello, Cabezudo (2013) propuso una serie de acciones de sensibilización y prácticas pedagógicas, capaces de articular la educación para la paz con una perspectiva educativa desarollada a partir de las realidades presentes en la sociedad. De esta manera se atiende a cada una de las demandas que emergen de la sociedad civil.

Desde una perspectiva latinoamericana, Cabezudo (2013) sosuvo que “la democracia no consiste en un modelo abstracto, sino que involucra procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se reflejan en los sistemas educativos y los contenidos que

se enseñan en las instituciones” (p. 46). Por consiguiente, este proceso de fortalecimiento debe resultar de una estrategia en el marco de objetivos viables de la educación, el reconocimiento de los derechos humanos, la justicia, el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y la concientización de la violencia dentro de las estructuras socioeconómicas del país. Todo esto lleva a la creación de propuestas que, dentro del sistema democrático, provea un desarrollo en derechos y valores que promuevan el desarrollo integral del individuo para entrar en la sociedad. De este modo, se crea una forma de responsabilidad estatal, abierta al cambio y a la participación.

Por otro lado, los sistemas educativos, más allá de promover el conocimiento, deberían desarrollar la necesidad de difundir la implementación de iniciativas que propendan por una sensibilización comunitaria, en la que, a través de proyectos educativos con la comunidad y organizaciones no gubernamentales, se elabore una visión práctica y operativa del rol activo del estudiante. Asimismo, este, a partir de las problemáticas relacionadas con los derechos humanos y la paz, se vincule a una realidad más compleja, es decir, hacer un análisis y una búsqueda que vaya desde lo micro hacia lo macro, con el fin de encontrar una resolución de conflictos a través de mecanismos democráticos (Cabezudo, 2013).

En suma, se trata de un proyecto educativo que sea progresivo, sistemático, global y proporcione una serie de transformaciones a las estructuras en la sociedad. Asimismo, este debe tener como objeto pedagógico la búsqueda de la verdad y el aprendizaje colectivo dentro del marco de los principios de paz y los derechos humanos, los cuales conduzcan a que los estudiantes constituyan formas creativas de proponer soluciones desde la práctica.

De acuerdo con Cabezudo (2013), la educación para la paz dentro de la realidad educativa se asume desde la participación continua de los estudiantes, dado que esto busca ir más

allá de la escuela y trascender la opinión pública, al mejorar las relaciones humanas, mediante el diálogo y actividades pedagógicas con contenido social. Ahora bien, estas deben cumplir con las siguientes condiciones:

- Experiencias colectivas desde la igualdad.
- Encontrar experiencia en la resolución de conflictos.
- Relación democrática docente-estudiante.
- Actividades que propongan la participación y el respeto por los derechos humanos.

En resumen, los educadores que estén envueltos en este proceso de promoción de paz y derechos humanos deben contar, como un noción primordial, el no apoyarse únicamente sobre el conocimiento, sino que vayan de la mano con un proyecto que desarrolle el pensamiento crítico, a través de la práctica colectiva que transforme la realidad sociopolítica y, finalmente, proponga una alternativa que aprenda desde la justicia y la formación en la paz.

4 Metodología

La propuesta del diseño metodológico tuvo el objetivo de indagar sobre el proceso de construcción de currículos y encontrar pautas con las que se puedan comprender los posibles aportes de la justicia transicional a la construcción curricular en educación para la paz. Para ello, se tuvieron en cuenta las perspectivas que tienen los docentes, los decisores de las políticas educativas y los expertos en la justicia transicional.

4.1 Enfoque

Teniendo en cuenta que esta investigación se planteó con el fin de efectuar una indagación, descripción e interpretación de perspectivas sobre la visión que se tienen del campo educativo y de la justicia transicional, como aporte para la educación para la paz, se determinó adoptar el enfoque cualitativo. Al respecto, Galeano (2004) explicó que la investigación cualitativa es un campo en sí mismo, el cual, en el ámbito social, da cuenta de realidades subjetivas. De igual modo, este método busca comprender las acciones sociales desde los actores, como fuente del conocimiento, lo que se concibe como un producto social que ocurre a través de la percepción de la realidad humana.

De esta manera, se construyen relaciones intersubjetivas entre el investigador y los sujetos que hacen parte del estudio, con el fin de elaborar un conocimiento de lo humano para comprender lo que se vive y cómo se comprende la realidad de los actores sociales, de tal modo que sea posible interpretar su lógica.

Por su parte, Galeano (2004) explicó que “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados” (p.

19). En efecto, todo esto lleva a la interpretación de la forma en la que se organiza el comportamiento social. En ese sentido, se busca favorecer la mirada de la realidad sociocultural de cada uno de los actores que hacen parte de un objeto de estudio.

Por otro lado, Vasilachis (2006) presentó las características de la investigación cualitativa, al dar cuenta de su importancia en el mundo social, esto es, desde el cómo (emplear datos) y el qué (significados de los participantes), para examinar el fenómeno por estudiar. De esta manera, citando a Maxwell (2004), Vasilachis (2006) propuso los rasgos de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

- Descubrir lo nuevo y desarrollar teorías desde el material obtenido a partir de la aplicación de métodos del objeto de estudio.
- Análisis del conocimiento de los actores sociales, para entender sus prácticas debido a sus perspectivas subjetivas y conocimientos sociales.
- Entender las subjetividades del investigador y los actores que hacen parte del estudio.
- Discusión y práctica de la investigación.

En ese sentido, la investigación cualitativa se caracteriza por describir y comprender los fenómenos sociales. De acuerdo con lo anterior, se podría señalar que esta parte de la explicación de conceptos naturalistas, la cual no necesariamente surge de un término adoptado de las ciencias naturales, sino de una propuesta epistemológica, da cuenta de la realidad social (Vasilachis, 2006). Ahora bien, las características que responden a la investigación cualitativa se refieren a quién y a qué se estudia, así como al método de análisis, la explicación del contexto social y lo nuevo que se pueda descubrir de la investigación (Vasilachis, 2006).

En conformidad con lo expuesto, la investigación cualitativa adoptada permite profundizar en las perspectivas subjetivas y las experiencias de los actores sociales en relación con el campo educativo y la justicia transicional. Por consiguiente, a través de métodos cualitativos, se busca comprender cómo se construyen y se interpretan estas realidades en contextos específicos, al ofrecer una visión rica y detallada que puede contribuir significativamente al conocimiento y la práctica en la educación para la paz.

4.2 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que se adoptó en la presente investigación empleó una herramienta. En esa medida, teniendo en cuenta las particularidades de los objetivos, se diseñó e implementó una entrevista semiestructurada, con el fin de construir una comunicación más amplia entre el entrevistador y el entrevistado, así como un conjunto de significados sobre un tema en particular. Por lo tanto, este tipo de entrevista se enfocó en tener una guía de preguntas, donde el entrevistador tiene como fin introducir conceptos específicos para obtener más información (Hernández et al., 2014).

4.2.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista cualitativa es una herramienta para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. En ese sentido, a través de preguntas y respuestas, se construye conjuntamente los significados que arroja este tipo de instrumento (Hernandez et al., 2014). Ahora bien, para el desarrollo de la presente investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y que el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más

información” (Hernandez Sammpieri et al., 2014, p. 403). Este tipo de entrevista debe acercar al investigador al hecho investigado, debido a que, a través de esta estrategia metodologica, se puede incrementar el nivel de comunicación, donde se tratan temas cotidianos e inherentes al ser humano.

Es importante señalar que la razón por la cual se hizo uso de este tipo de entrevista se fundamentó en el hecho de que esta es flexible. Asimismo, la forma de las preguntas se adecúan a los participantes. En tal sentido, esta herramienta permite tener un carácter más amistoso, porque la comunicación se adapta a las normas del entrevistado (Hernández et al., 2014). Dicho esto, se consideró que el empleo de este tipo de entrevista facilita que los participantes expresen con mayor facilidad su punto de vista. En suma, se trata de un instrumento abierto, a diferencia de la entrevista estandarizada o el cuestionario.

Para llevar a cabo este tipo de entrevista, se estimó necesario tener en cuenta una guia con preguntas agrupadas. En esa medida, y con base en los objetos de estudio, se ofreció una explicación al entrevistado sobre los propositos de la entrevista. Acto seguido, se continuó con la guia de preguntas, con el fin de que el entrevistado pudiese expresarse de manera libre (modificando el contenido y orden de las preguntas, de acuerdo con el proceso de la entrevista), así como dar libertad a otros temas que el entrevistador pueda considerar importantes de acuerdo con las preguntas y, por consiguiente, permitir al entrevistado aspectos relevantes dentro de la tematica tratada (Martínez, 2007).

En conformidad con Seidman (2013), Hernández-Sampieri al. (2013), Cuevas (2009), Willig (2008b), y Rogers y Bouey (2005), se propusieron las siguientes características para las entrevistas:

- Las entrevistas pueden realizarse en varias etapas, no se establece un inicio o fin.

- El orden de las preguntas se adecuan a los participantes.
- Este tipo de entrevista cualitativa tiene un carácter anecdótico y amistoso.
- El ritmo de la entrevista es compartido entre los participantes de la entrevista.
- Las preguntas son abiertas y buscan que el entrevistador de su opinon de forma detallada, a traves del uso de su propio lenguaje.

Tipos de pregunta:

Sobre esto, Mertens (2010), como se citó en Hernandez et al. (2014), presentó una tipologia de preguntas de la siguiente forma:

Tabla 2

Clase	Características	Ejemplos
Opinión	Expresa el punto de vista o criterio de un sujeto sobre una temática.	Desde su punto de vista, ¿cuál cree que es el problema en este caso…?
Expresión de sentimientos	Estado emocional respecto a una problemática.	¿Cómo describiría lo que experimenta sobre…?
Conocimientos	Comprensión sobre un tema.	¿Qué sabe usted de las causas de…?
Sensitivas	Relativas a los sentidos.	¿Qué vio en la escena del crimen?
Antecedentes	Aquello que antecedente a un evento.	¿Cuánto tiempo participó en la guerra cristera?
Simulación	Relativa a suposiciones.	¿Cuál sería el principal problema que intentaría resolver?

4.2.2 Recomendaciones

Al respecto, Rubin y Rubin (2012), Persaud (2010), Currivan (2008), Fowler (2002) y Esterberg (2002), como se citó en Hernández et al. (2014), presentaron una serie de recomendaciones para llevar a cabo la entrevista, las cuales se presentan a continuación:

- El objetivo de la entrevista es obtener la perspectiva del entrevistado, por lo que el entrevistado debe interesarse en su narrativa y contenido.
- Contexto de la entrevista: generar confianza y lograr amplitud en las respuestas (hacer que el entrevistado se relaje).
- Evitar inducir respuestas al entrevistado.
- Mantener un tema en consideración sin perder el foco de la conversacion.
- Informar al entrevistado sobre el proposito de la entrevista.
- Lograr una entrevista en forma de diálogo para que el punto de vista del entrevistado, fluya con mayor facilidad.
- Demostrar interes y legitimidad en las preguntas y respuestas.
- Orden de formulacion: a) preguntas faciles, b) preguntas complejas, c) preguntas sensibles y delicadas y d) preguntas de cierre.

Finalmente, en el proceso de investigación se hizo uso de estrategias de recolección de datos, a través del método cualitativo, con el objetivo de recolectar información relevante que dio cuenta de la realidad de los participantes entrevistados. De esta manera, el instrumento que orientó el desarrollo de este proyecto de investigación correspondió a la entrevista semiestructurada (ver Tabla 4).

Tabla 3

Instrumentos de recolección

Objetivo	Técnicas	Instrumentos	Descriptores

Identificar los puntos de vista de los participantes en torno a las relaciones y tensiones entre justicia transicional y educación para la paz.	Entrevista	Entrevista individual semiestructurada al personal experto en justicia transicional	Guía de Entrevista	Promoción de la justicia. Educación en derechos humanos. Verdad, justicia y reparación. Confianza cívica. Fortalecimiento de la democracia y la paz sostenible. Tratamiento de la diferencia. Pensamiento crítico.
Reconocer los fundamentos y criterios que guían un currículo posible en educación para la paz, desde la justicia transicional, a partir de las perspectivas de los participantes.	Entrevista y Taller	Entrevista Semi Estructurada Individual.	Guía de Entrevista	Pedagogía crítica y participativa. Toma crítica de decisiones. Compromiso cívico. Transformación social y política de conflictos. Construcción de subjetividades.

4.3 Participantes de la investigación

A continuación, se presentan los participantes que hicieron parte en la investigación, quienes, de acuerdo con los objetivos de investigación y dando cuenta de la estrategia de investigación, se

dividieron en 4 grupos (ver Tabla 5): expertos en justicia transicional, expertas en política pública educativa, docentes de instituciones universitarias y docentes de colegios oficiales.

Tabla 4

Participantes		Características
	Justicia transicional	
Camilo Ernesto Fagua Castellanos	SIVJRNR	Abogado, defensor de derechos humanos y asesor del partido de las FARC. Es magíster en Análisis Políticos Internacionales y activista de la paz. Tiene experiencia en organizaciones como el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). Gracias a su práctica en la defensa de campesinos en Arauca o Meta, por violaciones a los derechos humanos, llegó a espacios de participación como la mesa de negociaciones en la Habana. Actualmente hace parte de la comisión FARC para el Sistema Integral de Verdad, Reparación, y Garantías de no Repetición.
Diego Martínez	CPDH	Abogado, especialista en Derecho Administrativo y cuenta con una maestría en Derecho Público. Es el secretario ejecutivo del Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDH) y representa a las víctimas en procesos relacionados a la defensa del territorio, violaciones al derecho internacional humanitario y presos políticos (campesinos). Diego es actualmente el abogado del exjefe guerrillero Simón Trinidad.
Gabriel Rojas	ICTJ OEI	Profesional en filosofía y literatura de la Universidad de los Andes, cuenta con una Maestría en Filosofía, es Master en Teoría Política del London School of Economics and Political Science, Magíster en Filosofía y profesional en Filosofía y Literatura de la Universidad de los Andes y Doctorado en Derecho de la misma universidad. Consultor en justicia transicional, justicia restaurativa, derechos humanos y derecho internacional penal. Lideró actividades relacionadas con la justicia penal, en clave de justicia

		transicional en la oficina del ICTJ en Colombia. Actualmente, es asesor jurídico del Convenio Jurisdicción Especial para la Paz, en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y docente del Seminario en Justicia Transicional en la Maestría en Derecho en la Universidad de los Andes.
Política Pública		
Amanda Cortés	IDEP	Licenciada en Sociales, magíster en Desarrollo Educativo y Social y Doctora en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es investigadora de del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Actualmente, es docente en posgrado de la Universidad Distrital.
Paula Andrea Monroy	SED-Justicia Escolar Restaurativa	Psicóloga con 20 años de ejercicio profesional en acompañamiento de educación, en la lógica de perdón, restauración y promoción de cultura de paz. Ha hecho acompañamiento a ONG Latinoamericanas. Contratista para la SED de Bogotá, en el rol del liderazgo de la política de Justicia Escolar Restaurativa, en el programa Educación Socio Emocional y Escuelas como Territorios de Paz.
Docentes Universitarios		
Camilo Borrero	Universidad Nacional de Colombia	Abogado de la Universidad Nacional de Colombia, especializado en Derecho de Familia de la Universidad de los Andes, magíster en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Énfasis en estudios socio jurídicos, derechos étnicos y culturales, justicia comunitaria y transicional y metodologías de investigación.
Rafael Figueroa	Universidad Javeriana de Bogotá	Abogado, investigador y profesor, magíster en Derecho con Énfasis en Derecho de los Recursos Naturales, profesional acreditado en Justicia Transicional y Tratamiento del Pasado (DwP) por el Departamento Federal de Asuntos Exteriores de Suiza (DFDA);

		Certificado como investigador de crímenes internacionales (SGBV) por el Institute for International Criminal Investigations (IICI) y miembro del Rooster de expertos del Justice Rapid Response. Ha sido profesor de Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Humanitario, Derecho de Tierras y Derecho Ambiental. A su vez, ha comparecido como apoderado ante Cortes Internacionales y se ha designado experto técnico pericial en Tribunales Internacionales de Arbitramento.
Docentes Colegios Oficiales		
Gina Cardona	Colegio Rural Quiba Alta	Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Estudios de Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital. Coordinadora Colegio Rural Quiba Alta.
Mónica Morales	Institución educativa rural cristo rey sede alto Palermo	Licenciada en educación preescolar de la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Estudios de Maestría en Educación para la Paz de la Universidad Distrital. Docente en la Institución educativa rural cristo rey sede alto Palermo en San Vicente del Caguán, Caquetá.

4.4 Tópicos interrogados según los roles

En las entrevistas que se realizaron a los expertos participantes se exploraron temáticas como la justicia transicional, los derechos humanos y la educación para la paz, la formación ciudadana, la pedagogía crítica, la participación democrática en el entorno educativo, así como la memoria histórica, la justicia restaurativa, la participación ciudadana y el análisis crítico del conflicto en Colombia. Al respecto, estas entrevistas se encuentran en detalle desde el Anexo 2 al 5.

Dicho esto, se interrogaron a los expertos en justicia transicional Camilo Fagua, Diego Martínez y Gabriel Rojas sobre temas que reflejan una exploración profunda alrededor de la

implementación y los efectos de la justicia transicional en Colombia, con un enfoque particular en su influencia en la educación y en la promoción de la paz y los derechos humanos.

En cuanto a las expertas en política pública educativa Amanda Cortés y Paula Monroy, se indaga sobre el enfoque amplio y multidimensional sobre la educación para la paz, lo que abarcó desde aspectos pedagógicos y curriculares hasta la promoción de valores democráticos y la participación ciudadana activa. Conforme a las entrevistas para los docentes de instituciones universitarias, Camilo Borrero y Rafael Figueroa, se abordaron interrogantes que dieron cuenta de un enfoque integral sobre cómo la educación puede influir significativamente en la promoción de valores democráticos, derechos humanos y la construcción de una paz duradera.

Finalmente, a las docentes de colegios oficiales Gina Cardona y Mónica Morales se les cuestionó acerca de tópicos que reflejan un enfoque educativo integral que busca no solo transmitir conocimientos académicos, sino también formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la paz, la justicia y los derechos humanos.

4.5 Criterios de sistematización y análisis

De acuerdo con lo explicado en el presente capítulo, se procedió con el diseño y la implementación de una matriz de análisis, constituida a partir de los siguientes aspectos:

Al final de la recolección de datos, se organizó la información mediate el análisis de los fragmentos de las respuestas de las entrevistas, de acuerdo con los objetivos específicos planteados en la presente investigación: a) identificar los puntos de vista de los participantes en torno a las relaciones y tensiones entre justicia transicional y educación para la paz; b) reconocer los fundamentos y criterios que guían un currículo posible en educación para la paz, desde la justicia transicional, a partir de las perspectivas de los participantes.

4.5.1 Organización para el análisis

La fase de organización de la información se dividió en diferentes momentos, los cuales permitieron llevar a cabo un análisis de los datos obtenidos. Para ello, se hizo uso del instrumento de recolección de la información. Acto seguido, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas; posteriormente, se efectuó la elección de la información orientada a dar respuesta a los objetivos planteados. Finalmente, la triangulación se dio entre el marco teórico, las categorías y los objetivos (véase Anexo 6).

Los datos recolectados se organizaron y codificaron a través de una matriz de análisis que dio respuesta a las necesidades de la investigación. Esta contiene siete unidades de análisis, para registrar y analizar cada una de las entrevistas por columnas (ver Anexo 6). En este análisis, se desarrolló un proceso de codificación, que muestra la relación de técnicas de investigación, instrumentos y participantes.

Una vez obtenidos los datos de las preguntas, se identificaron los códigos abiertos, los cuales responden a palabras que se hacen de manera abierta, en cuyo acto surgen frases o enunciados que tienen relación con los objetivos. En la siguiente columna se hace una agrupación de acuerdo con las características semánticas de los códigos abiertos.

Por otro lado, es importante señalar que el resultado del análisis de los campos semánticos se denomina categorías inductivas, las cuales reflejaron los temas emergentes dentro estos datos. Una vez se hizo esto, se identificó la relación teórica, que se da a partir de las categorías inductivas. Posterior a ello, se propuso un diálogo sobre lo que surge entre las personas entrevistadas y el referente teórico, con el fin de articular los tres aspectos siguientes: el dato empírico, perspectiva teórica y la interpretación (ver Anexo 2).

4.6 Criterios éticos

El proyecto de investigación llevó a cabo un proceso de recolección de información, el cual tiene finalidades estrictamente académicas. Por lo tanto, los aportes que cada una de las personas realizaron para llevar a cabo la construcción de la investigación, desde su experiencia y conocimiento, permitieron desarrollar el análisis investigativo.

Adicionalmente, a los participantes que hicieron parte de las entrevistas se les solicitó un consentimiento informado, para garantizar el uso de la información con fines académicos. De la misma forma, no se cambiaron los nombres o identidad de los entrevistados.

5 Hallazgos

De acuerdo con la metodología, se llevó a cabo una presentación de los resultados encontrados según las entrevistas realizadas a los expertos en justicia transicional, la política pública educativa, docentes de colegios oficiales y de instituciones universitarias, quienes dieron cuenta de los hallazgos del primer y segundo objetivo de esta investigación.

5.1 Objetivo 1. Relaciones posibles entre la justicia transicional y la educación para la paz

Para responder a este objetivo, se presentaron los hallazgos de acuerdo con los participantes de esta investigación, quienes forman parte de un grupo de expertos entrevistados en temáticas como justicia transicional, política pública en educación, docentes de colegios oficiales y docentes universitarios especializados en investigación en justicia transicional y derechos humanos. Ahora bien, para el desarrollo de esto, surgieron tres categorías; justicia transicional en Colombia; derechos humanos y participación política; Pedagogía Crítica.

5.1.1 Justicia transicional en Colombia

En este apartado de la investigación se caracterizó de forma propositiva la experiencia que se viene trazando en Colombia de acuerdo con el modelo de justicia transicional y su materialización, a partir de una serie de estrategias y herramientas en tránsito a una democracia funcional. En conformidad con Gabriel Rojas:

> Colombia adoptó varias experiencias internacionales en cuanto a mecanismos transición: se tiene una visión holística como estrategia para pasar del conflicto a una construcción

> de paz; estas experiencias refieren a derechos de las víctimas y nace de una justicia redistributiva. (Comunicación personal)

En esa medida, se busca equilibrar la justicia y la paz en tránsito a una democracia en la que se constituya un sistema que tenga como finalidad el reconocimiento de las víctimas, cuyo principio responda a la reconciliación “atendiendo los principios de universalidad, igualdad y progresividad y para efectos de resarcimiento" (Gobierno de Colombia , 2016, p. 1), sin medir cuánto castigo fue infligido y enfocarse en que los daños puedan repararse o prevenirse; asimismo, y tal como lo ilustra Diego Martínez, “es un asunto en disputa, pero lo que marca el acuerdo es un proyecto de justicia transicional, que no está encajado en la idea de vencedores y vencidos” (comunicación personal).

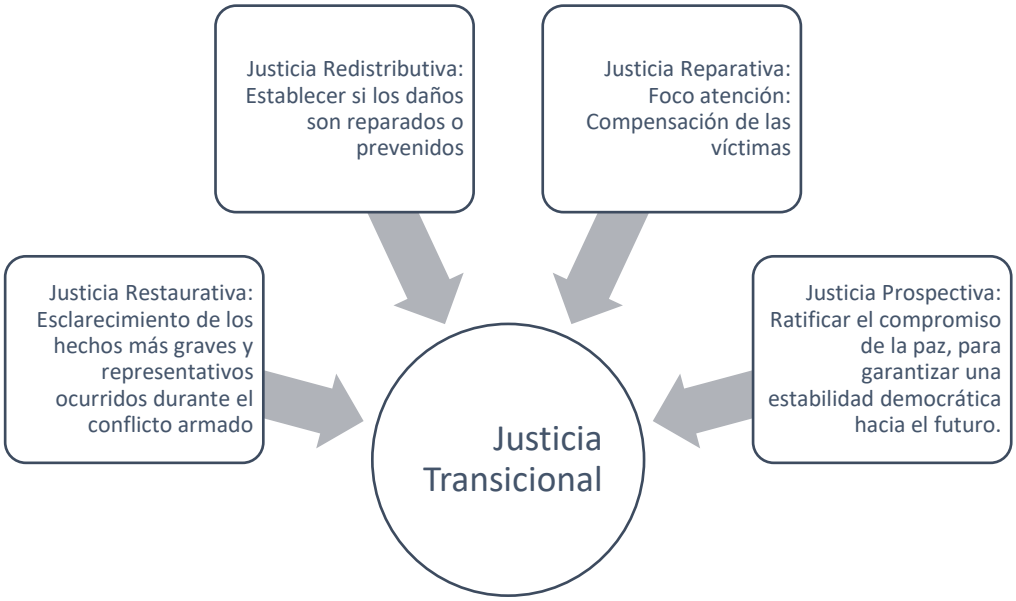
Tal como lo menciona Camilo Fagua (2022):

> Con ese modelo, Colombia pretende darle cierre a más de 5 décadas de dolor, indignación y violación de derechos fundamentales y así entonces este reconocimiento, esté centrado en los pilares en la verdad, justicia, garantías de no repetición, y desde allí irradie una serie de instrumentos con la creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (encargado de la aplicación de la justicia), la Comisión del Esclarecimiento de la Verdad y la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas. (Comunicación personal)

A continuación, se presentan una serie de mecanismos, de los cuales mencionan los expertos y que explican el tipo de justicia transicional que se está creando en Colombia:

Figura 2

Modelo de justicia transicional en Colombia



Nota. Elaboración propia.

El modelo de justicia transicional que se traza en Colombia nació de una idea de justicia restaurativa, en la que no se quiere tener un tipo de justicia de vencedores y vencidos; por el contrario, se busca equilibrar la justicia y la paz en tránsito a una democracia en la que se constituya un sistema que tenga como finalidad el reconocimiento de las víctimas. Para ello, se plantean estrategias que posibiliten pasar de conflicto a una construcción de paz, sin medir cuánto castigo se infligió y enfocarse en que los daños puedan repararse o prevenirse. En consecuencia, todo esto trae consigo el principio de justicia prospectiva, que pretende ratificar el compromiso de la paz, teniendo en cuenta las generaciones futuras. En tal sentido, este sería un compromiso dentro de toda la sociedad, que formule soluciones que garanticen una estabilidad en un orden democrático (Tabarquino, 2018).

Al respecto, todos estos instrumentos atienden a la justicia transicional, cuyo fin último consiste en dar herramientas para lidiar con el pasado a través de mecanismos judiciales y

extrajudiciales, como respuesta a un número de violaciones de derechos humanos. De igual modo, se deben adoptar una serie de medidas que incluyan el esclarecimiento de la verdad, la reparación a las víctimas y, en algunos casos, la reforma institucional (de Grieff, 2011).

En el caso colombiano, se da respuesta a dichos principios, pero que vayan de la mano con requerimientos jurídicos para que se atiendan las exigencias de las víctimas y conduzcan a encontrar una solución viable, lo cual haga posible la reconciliación y la paz duraderas. Aunado a esto, y según Martínez (2022), esto debería integrar los cuatro principios para conseguir transformaciones en una sociedad inequitativa. Sobre esto, Rojas (2022) concertó y expresó que debe darse todo al tiempo, lo cual es "una promesa difícil de cumplir, dado que se quiere evitar la repetición y que no solo son mecanismos artificiales de perdonar sino afirmar responsabilidades y tener ajustes institucionales que buscan una paz de arriba hacia abajo".

De esta manera, Fagua (2022), sin priorizar ninguno de los pilares, propuso un escenario en el que el derecho a la paz se materialice como un escenario de cierre del conflicto, a través de la no repetición y promoviendo el derecho a vivir en armonía. Sobre esto, las docentes Gina Cardona y Mónica Morales (2022) coincidieron al entender la garantía de no repetición como un ejercicio que va de la mano con un proceso de reconciliación, en el que se promueva la "justicia desde perdón", a través de la solución de conflictos. Para ello, se debe partir de la construcción de paz en las aulas, donde no se generen actos repetitivos, así como lo propone Teitel (2003) como "[...] otro discurso interesante emerge: canjear la justicia por la paz, que consiste en encontrar la paz entre la teoría de la reconciliación y el perdón, lo cual indica que su propósito no es solamente la justicia" (p. 69).

Por ende, al construirse de esta forma la justicia, no se hace desde lo punitivo, sino desde el perdón y el reconocimiento del otro, con el fin de buscar una reparación y la garantía de

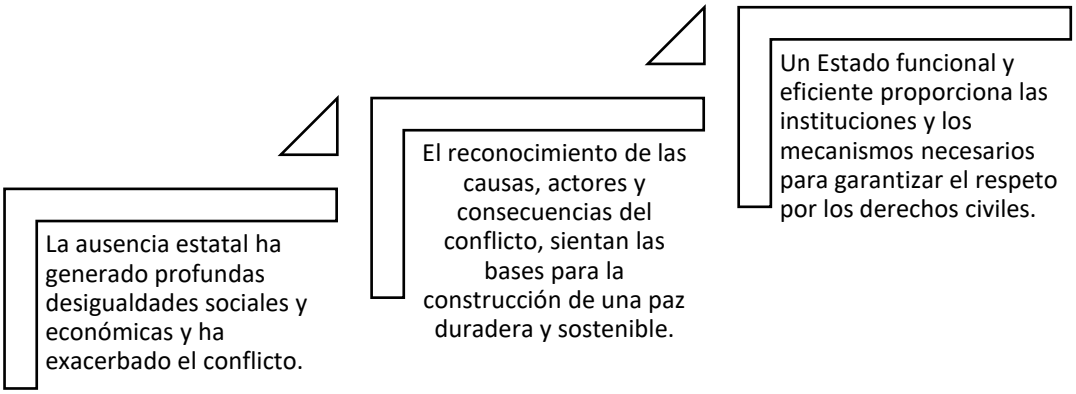
estructuras que ayuden a que los victimarios se reintegren. Esto depende de la responsabilidad estatal.

En ese sentido, Joinet (1997) planteó que, en el marco de la consecución de la paz, dentro de las obligaciones estatales se encuentran la investigación y la toma de medidas en el ámbito de la justicia. Lo anterior tiene el propósito de asegurar que las víctimas tengan las vías eficaces para alcanzar su reparación y evitar la repetición de cualquier perjuicio sufrido. De esta forma, se obtienen medidas para tener una transición efectiva. Al respecto, Cardona (2022) manifestó que debe existir un análisis para la no repetición, en el que, a través del estudio de casos, se entienda por qué no es sano repetir acciones de abusos a derechos humanos y, por ende, estudiar uno de los ejes más importantes para la justicia transicional: la no repetición, con el fin de comprender que todos aquellos hechos en medio del conflicto no deben volver a ocurrir.

Comprender las causas del conflicto, así como la responsabilidad del Estado, como caracteres distintivos de la justicia transicional, debería contener los siguientes elementos resumidos por las docentes Gina Cardona y Mónica Morales (2022):

Figura 3

Relación Estado-reconciliación



Nota. Elaboración propia.

La importancia de conocer las causas del conflicto y la responsabilidad estatal puede explicar la relación de la justicia y su implementación. Paralelamente, esto puede mejorar la confianza cívica y el diseño de estrategias más efectivas de reconciliación y reparación (de Grieff, 2011).

Adicional a ello, la falta de presencia efectiva del Estado en muchas regiones del país ha dejado un vacío de poder que se ha aprovechado por grupos armados ilegales para ejercer control territorial y cometer abusos contra la población civil. Como consecuencia, esta ausencia ha generado profundas desigualdades socioeconómicas, la falta de acceso a recursos y oportunidades, lo que ha alimentado el descontento y exacerbado el conflicto.

De acuerdo con Reguillo (1996), como se citó en Jaramillo (2012), el miedo constante en las interacciones sociales lleva a percibir a todos como sospechosos, normalizando la desconfianza y estigmatizando ciertos grupos y lugares como peligrosos. Por ende, esto crea una "desconfianza naturalizada" que impide el desarrollo del respeto por la diferencia y, por ello, contribuye a lo que se conoce como "cultura de la violencia" (Botero, 1998, como se citó en Jaramillo, 2012).

Por otro lado, en Colombia, el conflicto no se limita únicamente a una dimensión armada, sino que también tiene raíces políticas y socioeconómicas profundas. Además, el miedo constante en las interacciones sociales contribuye a la normalización de la desconfianza y la estigmatización de ciertos grupos y áreas, lo que dificulta el diálogo y el ejercicio de construcción de memoria.

Las implicaciones fundamentales a las que atienden a pensar en el conflicto en Colombia, a partir de un enfoque de justicia transicional, desde una cuestión social, deben contribuir a la

búsqueda de una educación para la paz, teniendo en cuenta características como la apertura democrática y la movilización ciudadana hacia la búsqueda de sus derechos, con el fin de hacer prácticas las políticas públicas relacionadas con la cuestión social para estudiar a la sociedad, especialmente a toda la población afectada por el conflicto, quienes requieren un modelo de construcción de paz que busque soluciones aceptables frente a los destinatarios de paz; es decir, garantizando la participación de la ciudadanía como sujetos clave en dicha construcción (Domínguez, 2018).

La docente Cardona (2022) agregó que este análisis contextual del conflicto y su reconocimiento son importantes para la memoria y la verdad y, asimismo, debe estar presente "para identificar causas y reconocer qué consecuencias tendrán, implicaciones para mí y para el otro". La docente Morales (2022) estuvo de acuerdo con este planteamiento, al hacer énfasis en la importancia que este ejercicio conlleva y debe estar presente, debido a que "permite conocer unos hechos para la no repetición".

En el aula, el hecho de que los estudiantes identifiquen y comprendan hechos, causas y consecuencias del conflicto, además de entender quiénes estuvieron involucrados tanto víctimas como perpetradores, permite una comprensión más completa de la historia y fomenta la responsabilidad colectiva en la construcción de una sociedad justa y pacífica. Asimismo, fomenta la empatía y la responsabilidad, al establecer un compromiso dentro de la comunidad educativa. Además, promueve un ambiente inclusivo y colaborativo. Sobre esto, el docente Figueroa (2022) entronca con lo anterior, al plantear el siguiente argumento:

> Que esos espacios en las aulas están abiertos a interpretaciones, hipótesis y varias formas explicativas del conflicto, dado que el conflicto es multicausal y desde ese punto de vista se percibe de diferentes maneras. Se discute a superar relatos dominantes del conflicto.

Poder entrar en esa complejidad de las múltiples maneras de interpretarlo y de verlo. (Comunicación personal)

En ese orden de ideas, la comprensión del conflicto en Colombia, desde una perspectiva de justicia transicional y una mirada socialmente contextualizada, implica un enfoque integral que reconozca las raíces políticas, socioeconómicas y culturales de este. Como consecuencia, esto conlleva a la necesidad de una educación para la paz que promueva la apertura democrática, la movilización ciudadana y la participación constante de la sociedad en la búsqueda de soluciones aceptables. Por tal motivo, es esencial que en el aula se fomente la comprensión profunda del conflicto, sus causas y consecuencias, para promover una cultura de responsabilidad colectiva y construir una sociedad más justa y pacífica. En tal sentido, esto significa superar los relatos dominantes y abrir espacios para interpretaciones diversas, lo que permitirá abordar la complejidad del conflicto y avanzar hacia la reconciliación y la no repetición de los hechos dolorosos del pasado.

Todo esto apunta a un tema de reconciliación, dado que, al fomentarla, se abren espacios y canales de diálogo y la resolución pacífica de conflictos; además, de fortalecer lazos sociales y crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal dentro de la comunidad escolar. “[…] Otro discurso interesante emerge: canjear la justicia por la paz, que consiste en encontrar la paz entre la teoría de la reconciliación y el perdón, lo cual indica que su propósito no es solamente la justicia" (Teitel, 2003, pp. 64-94).

Sin embargo, el docente Camilo Borrero y Rafael Figueroa (2022) agregaron que el camino a la reconciliación es un proceso complejo, debido a que se requiere múltiples herramientas y estrategias que aborden las causas profundas del conflicto, fomenten el diálogo

entre las partes involucradas, promuevan la justicia transicional, faciliten la reparación y estimulen la construcción de una cultura de paz.

Adicional a ello, en el contexto de la justicia transicional, para alcanzar la reconciliación y el perdón se requiere un compromiso voluntario, puesto que estos son procesos intrínsecamente personales y emocionales. Al respecto, Vásquez (2019) mencionó lo siguiente:

> En Colombia, se desconoció que un proceso de paz exitoso requiere del desarrollo de procesos de perdón entre los actores del conflicto armado, lo cual posibilitará la posterior reconciliación entre los mismos; por el contrario, se intentó forzar a la población colombiana a aceptar un proceso de reconciliación, sin haber trabajado en sus procesos y capacidades de perdón […]. (Comunicación personal)

La construcción de la reconciliación en Colombia es un desafío multidimensional que implica abordar las causas profundas del conflicto, promover el diálogo, facilitar la justicia transicional y fomentar una cultura de paz. Sin embargo, es crucial reconocer que el perdón y la reconciliación son procesos intrínsecamente personales y emocionales que implican un compromiso voluntario por parte de los actores involucrados. En tal sentido, forzar la reconciliación sin haber trabajado en los procesos y capacidades de perdón puede resultar contraproducente. Por lo tanto, para avanzar hacia la reconciliación genuina es fundamental promover un espacio que permita a las personas explorar sus propios procesos de perdón, cultivar un ambiente propicio para la sanación emocional y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua.

Ahora bien, la reconciliación necesita ir acompañada de reparaciones. En ese sentido, el Gobierno es quien debe hacer cambios significativos a los sistemas e instituciones que permitieron la opresión. En conformidad con lo anterior, las víctimas de abusos de DDHH deben

compensarse por medio de inversión estatal y social. Por lo cual, de Gamboa (2004) explicó lo siguiente:

> Las democracias transicionales tienen que compensar materialmente a las víctimas de graves violaciones de los derechos humanos; sin embargo, para alcanzar una verdadera igualdad política, económica y social, es indispensable compensar también a los grupos que han sido injustamente privados en el pasado de los recursos materiales y de iguales oportunidades. (p. 107)

Por otro lado, con el proceso de paz el Gobierno colombiano buscaba, en primera instancia, restaurar la justicia; sin embargo, en el camino se encontraron con la necesidad imperiosa de alcanzar la reconciliación nacional. En ese sentido, en Colombia es necesario que todos los agentes civiles se involucren en la senda de la reconciliación y no queden los procesos de paz solo en manos de negociadores y grupos armados (Borrero, 2022).

La reconciliación en Colombia no solo requiere compensaciones para las víctimas de abusos de derechos humanos, sino también cambios estructurales para alcanzar una verdadera igualdad política y socioeconómica. Además, es esencial que el proceso de paz incluya la participación constante de todos los agentes civiles para lograr una reconciliación nacional completa y duradera, no dejando los procesos únicamente en manos de negociadores y grupos armados.

Complementando lo anterior, la docente Cardona (2022) definió que “un proceso que llevamos permite que la justicia reconozca las consecuencias de los actos desde la reparación y añade que la reconciliación es el fin de la Justicia Transicional: es la garantía de la no repetición” (comunicación personal). Todo esto a partir de un ejercicio que se puede empezar a llevar desde la escuela, al promover la reflexión para construir progresivamente un ejercicio de paz.

En conformidad con lo anterior, Figueroa (2022) mencionó que uno de los temas más relevantes para la justicia transicional “es el conocimiento de los hechos, los enfoques y realidades que subyacen” (comunicación personal). En otras palabras, esta es una de las herramientas más útiles en la educación que favorecen la construcción para la paz. Según Cole (2007), como se citó en Davies (2017), es una estrategia educativa de justicia transicional para reconstruir el contexto histórico con toda la complejidad, al exponer las transformaciones de los conflictos, a través de un análisis de la estructura social que los apoya. De esta manera, se evitan reduccionismos, a partir del uso de herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo.

La reflexión sobre las consecuencias de los actos y la búsqueda de la reconciliación son elementos fundamentales de la justicia transicional. Ahora bien, estos procesos pueden comenzar en el ámbito educativo, donde se busca promover la comprensión profunda de los hechos, enfoques y realidades subyacentes. Por tal motivo, es importante abordar la complejidad histórica y social de los conflictos, al utilizar herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo para evitar reduccionismos. En conjunto, estas perspectivas apuntan hacia la construcción progresiva de la paz, a través de un análisis crítico y completo de los contextos de conflicto. De la misma manera, en el ámbito educativo se debe resignificar la ciudadanía y la diferencia con un enfoque de derechos humanos. Al comprender y aplicar los principios de la justicia transicional, puede llevar hacia la reconciliación, así como a la prevención de futuros conflictos y el respeto a los DDHH de todas las personas involucradas en situaciones de conflicto y violencia (Figueroa, 2022).

Por el contrario, es necesario hacer énfasis en el contexto político del caso colombiano, debido a que, de acuerdo con Uprimny (2006), su particularidad parte de una exigencia en

términos de deseabilidad jurídica, ética y política para responder a la verdad, justicia y reparación que garantice los derechos de las víctimas. En otros términos, su contenido debe tener un alcance de las obligaciones del Estado y el derecho internacional humanitario, para que, partiendo de los principios básicos (derecho a saber, justicia y reparación) de Joinet, se determine la estructura general que tienen las víctimas consideradas como sujetos de derecho.

La aplicación de los principios de la justicia transicional no solo puede conducir a la reconciliación, sino también a la prevención de conflictos futuros y al respeto de los derechos humanos de todas las personas involucradas en situaciones de conflicto y violencia. Por lo tanto, es crucial considerar el contexto político específico del caso colombiano que garantice la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas y destaque la importancia de las obligaciones del Estado y el derecho internacional humanitario. En ese sentido, al partir de los principios básicos que determinan la estructura general de las víctimas como sujetos de derecho, se puede avanzar hacia una respuesta integral que promueva la justicia y la paz en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, el modelo de justicia transicional que se está delineando en Colombia se basa en principios fundamentales como la búsqueda de equilibrio entre justicia y paz, el reconocimiento de las víctimas y la garantía de no repetición. Este enfoque aspira a trascender la noción de una justicia meramente retributiva, al centrarse en la reparación de los daños causados y la prevención de futuros conflictos. Por lo tanto, se promueve una visión prospectiva que busca asegurar la estabilidad democrática a largo plazo, al involucrar a toda la sociedad en la construcción de una paz sostenible. Además, se reconoció la importancia de comprender las causas del conflicto y la responsabilidad estatal, así como de promover un proceso educativo que fomente la reflexión profunda sobre los hechos pasados y contribuya a la construcción de una cultura de paz.

La implementación de la justicia transicional en Colombia no solo busca la reconciliación, sino también la transformación estructural de la sociedad para garantizar una verdadera igualdad política, económica y social. En tal sentido, se reconoce la complejidad del proceso, lo que implica no solo compensar a las víctimas de violaciones de derechos humanos, sino también abordar las causas profundas del conflicto y promover la participación continua de todos los sectores civiles en la construcción de la paz. Además, se destacó la necesidad de un enfoque educativo integral que fomente la comprensión profunda del conflicto y promueva el diálogo y la reflexión como herramientas para la reconciliación. En última instancia, la aplicación de los principios de la justicia transicional se presenta como un paso crucial hacia la construcción de una sociedad más justa, pacífica y respetuosa de los derechos humanos en Colombia.

5.1.2 Derechos humanos y participación política

Esta categoría develó uno de los desafíos que representa el hecho de trabajar sobre los derechos humanos desde la educación y la complejidad que esto conlleva: las prácticas, los principios, su aplicabilidad y encontrar un balance, lo cual significa todo un reto, debido a que la comprensión, reflexión y promoción de los derechos humanos debe hacerse a través de la formulación de casos puestos en contexto. Se podría señalar que la finalidad de esto se basa en construir una paz que vincule a estudiantes, a partir de realidades distintas e involucre diferentes disciplinas, para generar un compromiso ético con la paz.

Para trabajar en una educación en derechos humanos, las expertas en política pública educativa Paula Monroy y Amanda Cortés (2022) señalaron que el compromiso debe ser clave para entender lo que este desafío representa; por ello, se deben realizar procesos pedagógicos que

incluyan el ejercicio en una educación que forme ciudadanos y contribuya a la construcción del ser humano y el reconocimiento de sus derechos.

Asimismo, la educación en derechos humanos y la ciudadanía se refiere a indagar cómo ha ocurrido la violación de derechos humanos en el pasado y cómo prevenirlo en el futuro, que, "desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en el abuso pasado no solo sea para crear simpatía por el sufrimiento anterior" (Davies, 2017, p. 11). Esto significa que, desde el ámbito educativo, se debe trabajar en una redefinición de la ciudadanía, con el fin de crear un enfoque diferencial donde el ciudadano, independiente de su enfoque cultural, goce de sus derechos bajo las mismas condiciones. Por tal motivo, se recomienda llevar a cabo una revisión de lo ocurrido en el pasado, para trabajar dentro del ámbito educativo en la comprensión del mundo.

Al respecto, los docentes universitarios Camilo Borrero y Rafael Figueroa (2022) enfatizaron en la estrategia de la enseñanza de los derechos humanos como una práctica transformadora, dado que "los derechos humanos tienen que pasar a ser una vivencia, más que una retórica, hay una cantidad en cada colegio y universidades de señales de la necesidad de respetar los DDHH, pero eso no impacta las prácticas institucionales" (Borrero, 2022).

Todo esto apunta a que se debe entender la complejidad de los derechos humanos para propender por su ejercicio. Sobre esto, Magendzo y Bermúdez (2017) explicaron lo siguiente:

> Esto es una alternativa pedagógica más pertinente, en tanto que apunta a ayudarles a los estudiantes a comprender el valor de los derechos humanos en el marco de sociedades diversas, y a adoptarlos autónomamente como recursos para resolver conflictos en situaciones complejas. (p. 17)

Para promover la comprensión sobre la importancia de los derechos humanos se debe optar por la enseñanza más allá de principios o valores básicos. En esa medida, es necesario ponerlos en contexto, problematizarlos y colocarlos nuevamente en contexto.

Según Figueroa (2022), además de las estrategias metodológicas convencionales, se debe recurrir a la formulación de casos, tras presentar el contexto y principios (sobre lo que se orienta en la asignatura): asignando roles, llevando a cabo los procesos de negociación, estudiando las normas humanitarias, comprendiendo temas étnicos, de violencia, de género o persecución; "todo esto enmarcado en procesos de derechos humanos y procesos de marcos de Justicia Transicional que me permitido llevarla a la práctica" (comunicación personal).

Al poner a los estudiantes en dinámicas en las que se promueva el debate y el diálogo, se permite que tengan un rol más activo en su aprendizaje y se conecten con sus contextos y realidades. A partir de lo anterior, los estudiantes pueden comprender las situaciones desde distintas perspectivas y complejizarlas.

Por otro lado, entender cómo educar en derechos humanos tras su problematización, de acuerdo con Borrero (2022):

> Se convierte central en un Estado de Derecho allí sí se encuentra una articulación positiva sencilla, porque los derechos humanos son los que demuestran (derechos individuos) que en un sistema liberal la democracia no puede ser solamente una fórmula de decidir, sino una fórmula de decidir que debe respetar las garantías mínimas. (Comunicación personal)

Asimismo, al tener una noción de derechos humanos para llevar a cabo un proceso de construcción de paz, a través de espacios de participación, se puede llevar al estudiante a tener una orientación en profundidad sobre una articulación de los derechos humanos, el cual no solo

esté constituido en una “fórmula para decidir, sino en una fórmula de decidir que debe respetar las garantías mínimas” (Borrero, 2022, comunicación personal).

Por lo tanto, garantizar los derechos humanos mediante un ejercicio democrático consciente asegura que el proceso democrático sea inclusivo, transparente y justo, con el objeto de estimular el respeto a los derechos de todos los individuos dentro de la sociedad. Dentro del aula, Figueroa (2022) argumentó lo siguiente:

> En términos metodológicos, el incorporar temas álgidos de la reflexión y permitir que se toquen de manera amplia y más allá de los prejuicios. Por ejemplo, hay temas como conflictos religiosos, libertades personales y derechos reproductivos y sexuales, que generan discusiones y prejuiciosos y el aporte hacia la paz es la comprensión de que esas libertades están enmarcadas en un orden internacional, son estándares de protección y prerrogativas que debemos conocer y respetar. (Comunicación personal)

Ahora bien, desde el ejercicio docente, la construcción de paz está relacionada con el reconocimiento de los derechos humanos, como un proceso transformador, especialmente en el marco del conflicto, donde se busca un proceso social constructivo. Sobre esto, se determinó que la paz debe hacer parte de esta transformación, a partir de teorías de cambio diferenciadas, como la transformación del contexto (local, regional e internacional), la transformación de estructuras (desigualdad de oportunidades, causadas por estructuras políticas o económicas), de los actores y los temas (abrir espacios de discusión y diálogo) (Paladini, 2010).

De esta manera, Cardona (2022) argumentó que la escuela debe ser un espacio que propicie la participación democrática e incluyente, como una herramienta favorecedora de paz, que no solo promueva el respeto por las diferencias y la diversidad de opiniones, sino que también enseñe valores fundamentales de la democracia y prepare a los estudiantes para ser

ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad. En efecto, esto tiene el objetivo de favorecer la construcción de ciudadanía y que este sea un proceso que pueda crear escenarios de confianza para que los estudiantes se identifiquen con derechos pedagógicos en la escuela y así experimenten medios de igualdad, sentido crítico y un sentido de autonomía en ese proceso de construcción de una ciudadanía (Monroy, 2022).

En consecuencia, para pensar en procesos de paz, es fundamental reconocer en la educación un espacio donde se pueda formar un buen ciudadano para una sociedad justa y equitativa, donde la construcción de la ciudadanía se base en entender derechos y deberes, la democracia, el Estado y la nación para educar a los jóvenes, enfatizando en valores como la solidaridad y la responsabilidad ciudadanas. Es importante señalar que los valores pueden promover la credibilidad y el respeto en las instituciones y la justicia (Cortés, 2022).

En consecuencia, el ejercicio de la construcción de ciudadanía es una apuesta que debe incluirse desde el currículo, para que se ejerza en el colegio y la universidad. Sin embargo, el profesor Borrero (2022) agregó la siguiente observación:

> No todas mis relaciones están orientadas por el concepto de ciudadanía y lo clave es, primero, que las personas entiendan cuándo y qué implica ser ciudadano y a partir de allí que ese sea un ejercicio de aprendizaje continuo. No creo que, porque yo conozca algunos temas de ciudadanía, yo ya haya terminado mi aprendizaje en ciudadanía. La ciudadanía es un aprendizaje continuo. Asimismo, hacer entender que la ciudadanía es algo que se va a ejercer continuamente a partir de ciertos principios que tú puedes poner en práctica desde que estás en primaria en un colegio. (Comunicación personal)

A partir de lo anterior, se comprende que el ejercicio de la ciudadanía es un aprendizaje inacabado, el cual debe empezar a una edad temprana y se realiza a lo largo de la vida. Por ello,

los estudiantes deben tener agencia sobre su condición de ciudadanos; de igual modo, es importante comprender que la ciudadanía se aprende constantemente y ejerciéndola, es decir, implica participación constante en la sociedad, haciendo uso de derechos y responsabilidades.

Con el fin de formar ciudadanos con conciencia política y cívica, se deben tener en cuenta varios elementos, como lo menciona Cortés (2022), quien indicó que "la ciudadanía se convirtió en otro deseo inalcanzable, dado que la ciudadanía es funcional; dimensión política del sujeto funcional" (comunicación personal). Todo esto debe inncluir la corresponsabilidad como una relación ética ciudadana para propiciar la transformación de la sociedad, la construcción de la identidad del sujeto político y los mecanismos de formación ciudadana.

El principio de corresponsabilidad implica mejorar las condiciones de la ciudadanía para alcanzar su bienestar, supone que el ejercicio de la corresponsabilidad se haga desde un enfoque de derechos que implique a varios actores responsables. Por tal motivo, es fundamental trabajar en una política con un enfoque en derechos humanos, esto es, el reconocimiento de los derechos por el simple hecho de ser ciudadanos, basada en la equidad, con el fin de hablar de un Estado Social de Derecho (Giraldo, 2009). De manera complementaria, Foucault (1994) propuso que la participación del sujeto en la política se da desde acciones entendidas como búsquedas que transformen el sujeto para alcanzar la verdad y no solo el conocimiento, esto es, adquirir el poder que todo eso produce.

En ese sentido, para generar una conciencia cívica, enfocada en un pensamiento crítico, uno de los retos más grandes en medio de los contextos políticos y sociales en el marco del desarrollo de la ciudadanía radica en lograr un enfoque en derechos humanos que cumpla con el principio de corresponsabilidad ciudadana, donde se asegure la colaboración del ejercicio de la política y en el que la participación facilite la representación en la esfera pública. En otras

palabras, se debe pensar en la creación de una política que se haga desde el respeto de los derechos humanos y la equidad. Además, pensar en el papel del ciudadano como un sujeto político da cuenta de cómo el individuo puede concebirse desde su participación, a partir de acciones que busquen la resistencia y así se oponga a poderes que lo sometan y dentro del ejercicio de la política. Por ello, es esencial contar con conocimiento sobre los mecanismos de participación ciudadana, como una de las herramientas de los procesos participativos, para tener un proceso crítico y una edificación permanente.

Adicionalmente, la educación en derechos humanos implica un desafío complejo que requiere abordar prácticas, principios y su aplicabilidad en contextos reales para construir una paz inclusiva. En consecuencia, es esencial que los procesos pedagógicos promuevan la reflexión y el compromiso ético con los derechos humanos, tal como destacan Monroy y Cortés (2022). Esto implica una redefinición de la ciudadanía y un enfoque en la justicia transicional para comprender y adoptar los derechos humanos como recursos para resolver conflictos en sociedades diversas. En ese sentido, la estrategia de enseñanza propuesta por Borrero y Figueroa (2022) enfatizó la transformación de la retórica en vivencia, a través de dinámicas que promuevan el debate y el diálogo, lo que posibilita a los estudiantes comprender las situaciones desde distintas perspectivas y complejizarlas.

Por otro lado, la construcción de paz desde la educación supone reconocer los derechos humanos como fundamentales para un proceso democrático inclusivo y transparente, tal como plantearon Cardona (2022) y Cortés (2022). En tal sentido, la formación ciudadana debe incluir la enseñanza de valores democráticos y la participación continua en la sociedad, comenzando desde una edad temprana (Borrero, 2022). Esto requiere una corresponsabilidad ética ciudadana y un enfoque en derechos humanos que involucre a múltiples actores, con el objetivo de

promover una política basada en la equidad y el respeto. En última instancia, el desarrollo de una conciencia cívica crítica y participativa es esencial para fortalecer la democracia y resistir a poderes que buscan someter al individuo; para ello, se enfatiza el conocimiento de los mecanismos de participación ciudadana como herramienta clave en los procesos participativos.

Es fundamental que la educación promueva la reflexión y el compromiso ético con los derechos humanos, lo que implica repensar la ciudadanía y adoptar un enfoque de justicia transicional para abordar conflictos en sociedades diversas. En esa medida, la estrategia educativa propuesta destacó la importancia de transformar la teoría en práctica, mediante dinámicas que fomenten el debate y el diálogo para comprender las situaciones desde diversas perspectivas. Además, la construcción de paz, mediante la educación, requiere reconocer los derechos humanos como pilares fundamentales de una democracia inclusiva y transparente. De esta manera, se promueven valores democráticos y la participación ciudadana desde una edad temprana.

En suma, este proceso supone una corresponsabilidad ética y un enfoque en derechos humanos que involucre a múltiples actores, con el objetivo de promover una política basada en la equidad y el respeto. En última instancia, desarrollar una conciencia cívica crítica y participativa es crucial para fortalecer la democracia y resistir a las fuerzas que buscan someter al individuo, al enfatizar la importancia de conocer los mecanismos de participación ciudadana como herramienta clave en los procesos participativos.

5.1.3 Pedagogía crítica

Entender la pedagogía para la paz desde un contexto social es un ejercicio fundamental, el cual se comprende como un proceso de transformación de conflictos, dado que permite

analizar de manera crítica la formación de ciudadanía y repensar la sociedad, a través de herramientas como el pensamiento crítico. Esta es una categoría que se permite interpretar desde expertos en las tres áreas de conocimiento: justicia transicional, docentes y expertos en política educativa.

Por lo tanto, pensar en la pedagogía para la paz, desde un contexto social, es un ejercicio que se piensa develando las injusticias sociales; en ese sentido, la paz se construye superando las realidades sociales y se crea con la edificación de la justicia social. Por otro lado, se generan procesos comunitarios de construcción, basadas en el diálogo y el reconocimiento del otro, para generar proyectos políticos de otros mundos posibles. De esta manera, las prácticas transformadoras pueden crear alternativas a las situaciones de opresión, mediante propuestas comunitarias que estén en tensión del devenir histórico (Freire, 1995).

Por otro lado, las implicaciones fundamentales dentro del campo de la educación, de acuerdo con los expertos en justicia transicional Martínez, Rojas y Fagua (2022), constituyen un reto, especialmente si se piensa desde este campo, lo que invita a realizar una transición para construir una pedagogía para la paz, a partir de contextos sociales, con el fin de contribuir a la cultura de paz en las escuelas. Como resultado, esto ayuda a ejercer procesos de diálogo y edificación de justicia social, dentro de las comunidades para enriquecer proyectos políticos transformadores. La docente Mónica Morales (2022) estuvo de acuerdo con esto, al señalar lo siguiente:

> Si aprendemos a resolver un conflicto en la escuela, cuando salgamos, podremos pensar y solucionar el conflicto en cualquier ámbito que no sea con violencia. El formar ciudadanos ha sido uno de los pilares importantes de la escuela. (Comunicación personal)

Todo esto apunta a la importancia de la escuela para interactuar de manera constructiva y brinda oportunidades de participación cívica, lo que permite analizar de manera crítica el significado de la democracia y la formación de la ciudadanía con conciencia pública.

De esta manera, “es crucial entender la educación como un instrumento de la transformación política y social” (Fisas, 2008, p. 2) para llegar a transformar los conflictos de una forma creativa, a través de valores como el diálogo, la integración o la empatía, que tendría como propósito “formar una cultura de paz” (Fisas, 2008, p. 2). Ahora bien, esto se debe desarrollar como resultado de la construcción de una realidad, basada en la idea de que la relación entre individuos subyace en el conflicto como una característica que forma parte del entramado social.

En conformidad con Rojas (2022), la redefinición del ejercicio ciudadano desde el ámbito educativo se debe llevar a cabo mediante el empleo de perspectivas de justicia transicional como base de la interacción en la pedagogía, debido a que “las transiciones hacen parte de todo en la vida”, puesto que invitan a la imaginación y la moral (educar en valores, justicia retributiva, en la verdad y la empatía).

Por lo tanto, el proceso debe ser de formación permanente, como lo expone Paula Monroy (2022), al resaltar que, “desde la escuela, se debe asumir la responsabilidad política, ética y crítica para formar las bases para el ejercicio de cultura de paz” (comunicación personal). De igual modo, esto constituye un ejercicio enmarcado en la formación de cada individuo y la formación del pensamiento crítico.

Al respecto, hablar de la cultura de paz permite a García y Benito (2001) entender que, desde la necesidad de una concienciación de los ciudadanos, se pueda concertar un compromiso que suponga la emergencia de valores como la superación de la cultura de la guerra y la

violencia, introducción al valor de la paz dentro del modelo educativo y lograr un cambio social, a través de la concienciación de la ciudadanía.

Por consiguiente, dotar herramientas de forma crítica sobre el pasado reciente involucra transformar los conflictos de manera creativa, dado que se integra la empatía dentro del modelo educativo, con el fin de superar la cultura de la guerra, a través del diálogo, con el propósito de formar una cultura de paz y entender que este es instrumento básico para los maestros; asimismo, para los ciudadanos genera un compromiso crucial que posibilita la transformación social y política. Además, formar en un pensamiento crítico dentro de las instituciones incide en la formación de cada individuo y logra un cambio social, desde la emergencia del respeto de los derechos humanos.

Igualmente, construir una sociedad democrática, que vaya de la mano con un proyecto pedagógico enmarcado en la cultura de paz "debería ser un proyecto de país" (Cortés, 2022, comunicación personal), que, como lo describe Cabezudo (2013), vaya más allá de la escuela y que trascienda la opinión pública, al mejorar las relaciones humanas mediante el diálogo y las actividades pedagógicas con contenido social, las cuales deben cumplir con las siguientes condiciones:

- Experiencias colectivas desde la igualdad.
- Encontrar experiencia en la resolución de conflictos.
- Relación democrática docente-estudiante.

Los componentes esenciales de la educación para la paz deben dar cuenta de un ambiente democrático, en el que los estudiantes se involucren en las comunidades, con el fin de formar una ciudadanía. En esa medida, mediante el diálogo es posible plantear estrategias en las que se

genere una visión política dentro de la igualdad y la equidad que vaya más allá del espacio escolar y tenga una trascendencia en la comunidad y sea sostenible.

De esta manera, Monroy y Cortés (2022) señalaron que se deben fomentar ambientes democráticos de aprendizaje incluyentes que favorezcan los disensos y las capacidades de vivir en comunidad, desde el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, Cortés (2022) señaló que “se le sigue dando la responsabilidad a la escuela y educación, para formar ciudadanos pacíficos, que trabajen en el reconocimiento de diferencias y comprometidos en reconocer una ciudadanía justa y equitativa” (comunicación personal).

De acuerdo con el recorrido histórico, lo ha anterior ha derivado de los procesos de paz, donde se ha articulado la educación para la paz, desde Belisario, con una cátedra para la democracia, pasando por la Constitución de 1991, en la que se reconoce una convivencia ciudadana que afecta el currículo y la educación y trayendo la teoría del conflicto, como punto de partida para pensar en una cátedra para la paz. En esa medida, después de la creación de un sinnúmero de currículos, se reconoce un vacío para los jóvenes, lo que resaltó la necesidad del fortalecimiento de una cátedra que al final debe reconocer que “hay comunidades que logran sobrevivir y desplegar mecanismos” (Cortés, 2022, comunicación personal).

Es necesario enfatizar en la importancia de crear entornos educativos democráticos e inclusivos que fomenten el diálogo y la convivencia comunitaria, al valorar la diversidad. Sin embargo, es necesario destacar que la responsabilidad de formar ciudadanos comprometidos con una ciudadanía justa sigue recayendo en la escuela y la educación. A lo largo de la historia, desde iniciativas como la cátedra para la democracia de Belisario hasta la influencia de la Constitución de 1991, se ha articulado la educación para la paz, al reconocer la necesidad de

fortalecerla para abordar los vacíos existentes y promover la supervivencia y el desarrollo de las comunidades.

Elementos para la construcción de paz desde el conflicto

Con el fin de orientar al estudiante en un ejercicio de construcción de paz, se deben tener en cuenta una serie de elementos esenciales, para dejar de lado la cultura de la guerra tras experimentar el conflicto en Colombia. En consecuencia, esto debe traer un proceso que abarque el desarrollo de habilidades, relaciones y capacidades, a partir de una dimensión intelectual y emocional, tal como se presenta a continuación:

	Intelectual		Emocional
Pensamiento crítico	Educar para la paz consiste en analizar el contexto en el que se vive a través de los valores de cada individuo desde la crítica reflexiva, con el fin de tener adquirir un compromiso de transformación que esté desligado de las propuestas culturales y políticas. En ese sentido, educar constaría en que cada persona tenga autonomía para tomar decisiones en su condición de libertad (Fisas, 2011). Por lo que se debe hacer uso de la crítica reflexiva como lo mencionan Monroy y Cortés (2022), para crear territorios de paz, para estar comprometidos con la transformación de la sociedad y educar en la formación de una ciudadanía más responsable y crítica. Asimismo, las razones sólidas por las que la paz se forma como un valor y genera bases sólidas, se da principalmente para generar un pensamiento crítico, crítico y la reflexión individual, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas, comprender las complejidades del conflicto y formar sus propias opiniones informadas Cardona (2022). Además, fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes no solo les permite abordar eficazmente los conflictos, sino que también promueve un sentido de responsabilidad y empoderamiento en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal (Morales, 2022). Por su parte, Villamil (2013, citado en Arrieta et al., 2020) aseguró que la educación para la paz es un proceso integral, dado que persigue el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que orientan a las personas a ser más responsables, fraternas y conscientes de sus acciones; esto es problematizador porque permite exteriorizar los conflictos estimulando el pensamiento crítico, el diálogo y la	***Igualdad***	Es fundamental que haya justicia expresada en la igualdad. Es desde la igualdad donde se puede lograr una verdadera reconciliación, puesto que permite ver y entender al otro: si no se asegura este derecho no se puede generar una transformación en la realidad social: “la igualdad permite la reconciliación” (Cardona, 2022). Asimismo, cada individuo tiene características únicas que deben ser protegidas y respetadas. Todas las personas deben tratarse con respeto y titulares de los derechos humanos (Borrero, 2022). El proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en una dinámica donde las relaciones sean equitativas y respetuosas, permitiendo que el conocimiento se construya de manera colaborativa y democrática (Figueroa, 2022)

argumentación racional; y participativo, dado que invita a la participación de todos los actores sociales, especialmente la comunidad educativa, en la construcción de las sociedades a través de la democracia, el diálogo, el debate, el liderazgo y el trabajo en equipo. Lo que a su vez va en concordancia con lo que argumenta Cardona (2022), cuando apuntó que el estudiante puede generar sus propias posturas, para los procesos de la cátedra para la paz, promoviendo el desarrollo de habilidades de análisis y argumentación, y generando el respeto por la diversidad de opiniones y la capacidad de dialogar de manera constructiva sobre temas sensibles como el conflicto armado. Por otro lado, es importante crear ambientes educativos que promuevan la participación comunitaria, donde los estudiantes se involucren en proyectos que aborden problemáticas sociales y promuevan la paz, y a su vez les permitan tomar decisiones autónomas en su búsqueda de una sociedad más justa y democrática (Morales & Cardona, 2022).	***Empatía***	Más allá de lograr el reconocimiento de los derechos en la escuela, es necesario trabajar en la resolución de conflictos a partir de la empatía (Morales, 2022). A partir de la apropiación de hechos ocurridos en el conflicto armado, se puede llevar a cabo un ejercicio de construcción de paz, desde la sensibilización de las vivencias del otro y la compasión (Cardona & Morales, 2022). "Sentir una cierta empatía es esencial para apreciar el dolor ajeno, dado que una percepción plena requiere una dimensión afectiva. Los compromisos afectivos particulares nos incentivan a aprehender ciertas situaciones específicas de una manera más rica y completa" (Salles, 1999, citado en Comins Mingol, 2003)

Pedagogía sociocrítica	Pensar en un proyecto pedagógico en el marco de la cultura de paz implica el fortalecimiento de este proyecto, pensándolo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, razón por la cual se debe pensar en un educando como agente activo, que haga parte de una concepción del conocimiento de forma activa, a través de actividades como la discusión en grupo, la producción de textos orales o escritos, la producción de objetos y obras de distinta naturaleza, con el fin de enfrentarse a escenarios reales, como ciudadanos constructivos (Monroy y Cortés, 2022). De la misma forma, la pedagogía es fundamental para la resolución de conflictos, puesto que puede proporcionar las herramientas y métodos necesarios para guiar sobre cómo abordar y resolver disputas de manera constructiva y crítica. (Borrero, 2022). El tratamiento de conflictos debe repensarse, para que incluya la formación desde una pedagogía crítica que supere las realidades sociales y que genere procesos de transformación y construcción comunitarios de paz, que estén basados en el reconocimiento del otro a través del diálogo, para enfocarse en la desigualdad de las relaciones sociales y busque concientizar a través de una educación crítica (Rojas, 2022). Por otro lado, asumir una didáctica en la que se posibilite, desde la reflexión crítica y reflexiva en el proceso de formación, la propia producción a partir de la indagación, donde la práctica docente entienda la diferencia, la autonomía, la aprehensión de la realidad y sobre todo la curiosidad, con el fin de que la dinámica de aprendizaje que adopte el docente desarrolle la postura crítica y tenga en cuenta la participación del estudiante (Freire, 1997). Como agregan Monroy y Cortés (2022), desde el diálogo y la indagación se puede crear una experiencia, donde se pueda construir, desde la docencia, una	***Otredad***	Trabajar en la capacidad de construir confianza en el otro, desde la diferencia, siendo parte una comunidad, configura una perspectiva dialógica comunicativa (Cortés, 2022). La interacción constante entre individuos que comparten experiencias, conocimientos y valores permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Borrero, 2022). Propiciar la posibilidad de construir confianza con el otro, a partir de la intersubjetividad. Comprender la naturaleza del conflicto, posibilita la búsqueda de formas no violentas para resolver las diferencias, con el otro: el reconocimiento del otro como igual (mientras se acepta su diferencia) (Figueroa, 2022). Esta capacidad de empatía y comprensión puede ayudar a prevenir conflictos al facilitar la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas (generar estrategias de cuidado, de generar lazos de hermandad, acercamiento y reconocimiento al otro para protegerlo y reconocerle sus DDHH y no transgredirlos) (Cardona, 2022).

participación, para conocer e intervenir en el mundo, desde una postura crítica, a través del uso de la creatividad. Por otro lado, fomentar la capacidad de negociar equipa a los estudiantes con la habilidad de analizar y entender conflictos desde múltiples perspectivas. En ese sentido, se promueve también la empatía, el respeto por la diversidad de opiniones y la búsqueda de soluciones consensuadas (Figueroa, 2022). Finalmente, la lectura es una ventana a mundos diversos y a menudo desconocidos, que ofrece una amplia gama de perspectivas y experiencias que enriquecen el conocimiento y la comprensión del lector. La lectura crítica, por su parte, brinda la capacidad de evaluar argumentos, discernir la validez de la información y reconocer sesgos, lo que es esencial para formar juicios bien fundamentados. Este proceso crítico no solo refuerza la capacidad analítica, sino que también promueve el respeto por la diversidad al apreciar la pluralidad de voces y contextos que conforman el tejido social y cultural (Figueroa, 2022)	***Educación en valores (ética del cuidado)***	"Es importante la ética del cuidado y el hecho de los valores y los derechos humanos, que es fundamental y transversal" (Cardona, 2022). La ética del cuidado enfatiza la importancia de fortalecer los lazos personales. Es una herramienta crucial para prevenir conflictos y facilitar la resolución de aquellos que surjan. Los estudiantes aprenden a valorar la importancia de las relaciones interpersonales basadas en el cuidado mutuo y la comprensión de las necesidades y derechos de los demás. Al integrar la paz en la dinámica familiar y en la comunicación entre padres, hijos y demás integrantes del hogar, se fomenta un ambiente de respeto, comprensión y colaboración. Esto no solo contribuye al bienestar emocional y psicológico de los miembros de la familia, sino que también sienta las bases para una sociedad más pacífica y cohesionada en el futuro. La educación en el hogar desempeña un papel crucial en la formación de valores, y la promoción de la paz es fundamental para cultivar relaciones saludables y constructivas dentro y fuera del ámbito familiar (Cardona, 2022). Crear un espacio de paz en el que se promuevan pedagogías alternas, a través de la participación como forma de construcción ciudadana, es un método, en la que a partir del análisis de las realidades cotidianas, se puede crear una educación en el que tanto la familia como la escuela sean partícipes de la construcción de paz y que no solo desde la estructura de nación y la forma de participación colectiva, signifique la única

posibilidad de decisión y de formación en cuanto al ambiente democrático de toma de decisiones.

Reflexión desde el diálogo	La conciencia de derechos se logra a partir de compartir saberes en el aula, lo que cual se genera como una práctica que socialice conocimientos, a través del intercambio de saberes. Todo esto requiere que este proceso no se lleve a cabo solo en el aula con los estudiantes, sino que la comunidad haga parte de los sistemas culturales y sociales de esta práctica (Morales, 2022). La socialización de conocimientos en el aula se debe generar a partir de la práctica, como un proceso dinámico y dialógico, que englobe el conocimiento el intercambio de saberes, y la sistematización en un contexto colectivo, lo cual requiere que se relacionen los estudiantes y los miembros de las comunidades, a partir de sistemas culturales y sociales en los que se encuentren (De Sousa Santos 2008, citado en Pérez, 2017). “En favor de la construcción de nuevos saberes, en la Producción Horizontal de Conocimiento, el diálogo se aleja de la intención del hablante de imponerse al oyente. Por el contrario, busca la interlocución a partir de la discusión entre pares, a pesar de las sombras que pueden oscurecer esos procesos” (p. 60). Tal como Freire (1969, citado en Portugal, I.C., 2022) educar para liberar se puede lograr a partir de una “actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no domesticar. Porque siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el tú de esa relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando” (p. 64). Portugal, I. C. (2022).	***Desarrollo de emociones en la escuela***	“La teoría la integralidad del ser humano: Vamos por buen camino de educación, por el camino de las emociones...Hay cosas que se escapan a la escuela como el desarrollo físico que le corresponde a la política pública en un Estado coherente y responsable. Lo que nos corresponde poner en equilibrio son esas emociones. Lo que está en el mismo nivel la razón y la emoción. A razonar y que vea opciones razonables y racionales, pero también que logre reconocer lo que lo atraviesa en sus emociones y sentimientos" (Cortés, 2022). Para crear pedagogías críticas y desarrollar integralmente al individuo, pensando en un contexto democrático, es necesario plantear una educación por el camino de las emociones, que posibilite las relaciones alternativas y así consolidar las relaciones interpersonales. Poner la educación socio emocional de los estudiantes al mismo nivel de otras disciplinas, puede significar un precepto clave de la democracia, al desarrollar habilidades como la empatía y el diálogo, lo cual resulta fundamental para los estudiantes (Monroy y Cortés, 2022).

Ahora bien, los elementos presentados revelaron una serie de características que dan cuenta de las particularidades que permiten transformar conflictos, a través del pensamiento crítico y reflexivo, la pedagogía crítica y un contenido emocional. Se podría afirmar que estos componentes son fundamentales para crear y trabajar en una educación; asimismo, sirven como un medio de participación, mediante el cual promueven habilidades sociales y emocionales.

En este sentido, según Borrero (2022), "los problemas estructurales del conflicto son cuestiones repetitivas y formularias, dado que el aprendizaje significativo se da al reflexionar en la resolución de los distintos conflictos y dotarlos de un sentido ético" (Comunicación personal).

Adicionalmente, a través del uso de una pedagogía para la paz, se pueden dotar herramientas a las instituciones educativas, a los docentes y los estudiantes para alcanzar una comprensión histórica del conflicto. En tal sentido, su entendimiento es esencial para promover la transformación de las estructuras sociales y políticas, debido a que una memoria colectiva bien fundamentada puede unir a la comunidad en torno a una historia compartida, lo que fomenta el diálogo y la reconciliación. Además, al reconocer los errores y las injusticias del pasado, se pueden tomar medidas para evitar que se repitan en el futuro, lo que es un paso vital hacia la paz y la estabilidad a largo plazo (Figueroa, 2022).

Entender la pedagogía para la paz desde un contexto social implica un proceso de transformación de conflictos que analiza críticamente la formación de la ciudadanía y la sociedad en general. La construcción de la paz se basa en la superación de las injusticias sociales y la promoción de la justicia social a través del diálogo y el reconocimiento del otro. Es esencial involucrar a la comunidad en la construcción de una cultura de paz, desde la escuela hasta el ámbito familiar, mediante la fomentación de valores democráticos, el pensamiento crítico, la empatía y la ética del cuidado. Además, la pedagogía crítica y emocional desempeña un papel

fundamental en la transformación de conflictos y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, el uso de una pedagogía para la paz proporciona herramientas para comprender históricamente el conflicto y promover la reconciliación y el diálogo. Igualmente, la memoria colectiva bien fundamentada puede unir a la comunidad en torno a una historia compartida, mientras que el reconocimiento de errores pasados permite tomar medidas para evitar su repetición en el futuro. En última instancia, la educación para la paz se convierte en un pilar crucial para la transformación social y política, al empoderar a los individuos y comunidades para enfrentar los desafíos y construir un futuro más pacífico y justo.

5.2 Objetivo 2. Currículo en educación y justicia transicional

Para responder a este objetivo, se presentaron los hallazgos derivados de las expertas en política pública educativa y docentes universitarios especializados en investigación en justicia transicional y derechos humanos, quienes permitieron exponer una categoría que da respuesta a la creación de un currículo didáctico y pedagógico, con una metodología vinculante.

5.2.1 Currículo problematizado

Esta categoría refiere a la creación de un currículo que contenga una selección de contenidos que se puedan utilizar para profundizar la enseñanza del conflicto, la historia, la memoria histórica y los derechos humanos desde diferentes áreas del conocimiento, a través del uso de distintas metodologías y procesos pedagógicos, los cuales son vinculantes y problematizadores de las realidades del conflicto, con el fin de promover una educación transformadora de paz.

Pensar en la creación de una cátedra de conflicto tanto en las universidades como en las instituciones educativas, con una perspectiva de construcción de paz, debería constituir uno de los objetivos principales en materia pedagógica y curricular. Sobre esto, Rojas (2022) aseguró que “no debería haber una cátedra para la paz. Es un error, porque solo se habla de paz. Tendría que haber una cátedra del conflicto y una perspectiva de conflicto y construcción de paz en todos los manuales de convivencia” (comunicación personal).

Por tal razón, Plazas-Díaz (2017) coincidió con esto, al señalar que se concibe la necesidad de trabajar en la enseñanza de la historia del conflicto armado, desde precisiones metodológicas y conceptuales para cualificar la enseñanza de la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia. De la misma manera, es necesario trabajar en cómo los estudiantes recuerdan el pasado y distribuyen responsabilidades de entre los actores para evaluar la acción moral e ideas políticas de estos. Por otro lado, los docentes y las instituciones educativas deben tener la capacidad de enseñar cierto tipo de interpretación histórica del conflicto para favorecer la comprensión de los estudiantes del pasado de violencia reciente.

En ese orden de ideas, al conocer las causas subyacentes y las consecuencias de los conflictos, las sociedades pueden tomar medidas para abordar las problemáticas y promover la reconciliación y la paz. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir aprendizajes sobre la preservación de la memoria histórica y la promoción de la justicia (Cardona y Morales, 2022).

Por lo tanto, la creación de una cátedra de conflicto en las instituciones educativas, con un enfoque en la construcción de paz, emerge como una necesidad crucial en el ámbito pedagógico y curricular. En consecuencia, esta propuesta busca trascender la mera discusión sobre la paz para abordar el conflicto desde sus raíces, al promover una comprensión profunda y crítica de la historia del conflicto armado. Además, este tipo de cátedra aspira a capacitar tanto a

docentes como a estudiantes en la interpretación del pasado, lo que fomenta una reflexión más amplia sobre la acción moral y las implicaciones políticas de los actores involucrados, en aras de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y reconciliada.

Las expertas en política pública educativa, Cortés y Monroy (2022), advirtieron que la cátedra para la paz ha respondido a cada una de las crisis en un orden sociopolítico, al crear una cátedra de acuerdo con la coyuntura, lo que resulta ser una constante en las agendas de la política pública. Las autoras concuerdan al advertir que promover la educación para la paz es un proceso que responde a la comprensión del contexto histórico y político para entender sus singularidades. De esta manera, se ha tratado de construir esta materia que privilegia los mismos conocimientos disciplinares; sin embargo, no da cuenta de los principios básicos de una cultura de paz.

En ese sentido, existe una tensión permanente en la definición de contenidos en la enseñanza de la historia, especialmente en la manera en la que se hace la selección de estos. En el proceso de la creación de un currículo, se debe pensar desde la cultura, es decir, dar importancia a temáticas políticas y socioeconómicas, con el fin de considerar ampliar las unidades de contenido, teniendo en cuenta el conocimiento que puede obtener el estudiante al estar expuesto especialmente a conflictos culturales. Esto permitirá construir un currículo desde la universalización de conocimientos (Sacristán, 1998).

Asimismo, la evolución de la cátedra para la paz reveló una preocupación por su adecuación a las crisis sociopolíticas, lo que sugiere una respuesta fragmentada y coyuntural en lugar de un enfoque integral. Su llamado a promover una educación para la paz arraigada en el entendimiento profundo del contexto histórico y político resalta la necesidad de trascender las limitaciones disciplinares para abordar las complejidades de la construcción de la paz. Por lo tanto, esta tensión entre la selección de contenidos en la enseñanza de la historia y la inclusión de

aspectos culturales, políticos y sociales subraya la importancia de desarrollar un currículo que permita a los estudiantes comprender y confrontar los conflictos culturales, lo que favorece así una educación más inclusiva y universalizada.

Por otro lado, no hay un frente común interno dentro de las instituciones educativas cuando se habla de la elaboración curricular que permita entender la realidad educativa unificada. En esa medida se requiere un diálogo entendido como una articulación, mediada por un consenso entre las prácticas docentes y la estructura del sistema educativo, con el objeto de alcanzar un proceso constructivo de conocimiento. Por consiguiente, el currículo debe estar sujeto a un ejercicio contante de evaluación, que busque mejorar el proyecto o programa educativo y que impulse contantemente la participación en diversos aspectos y en acciones educativas, con el fin de cumplir las demandas de la sociedad y sobre todo evitando los individualismos (Cortés y Monroy, 2022).

Por su parte, Jonassen (2000) propuso que, en el ámbito educativo, las estrategias didácticas se conciban como como un proceso para orientar el aprendizaje, donde existan varias actividades para la consecución del conocimiento y la enseñanza. Estas actividades se implementan por el maestro para transmitir el proceso didáctico y lograr el aprendizaje de los estudiantes. En suma, la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, favorecen la reflexión y el razonamiento del conocimiento.

Por otro lado, la falta de un frente común dentro de las instituciones educativas en la elaboración curricular resalta la necesidad urgente de establecer un diálogo articulado que integre prácticas docentes y la estructura del sistema educativo. Este diálogo, basado en el consenso, es fundamental para impulsar un proceso constructivo de conocimiento y para garantizar que el currículo evolucione de manera continua y se adapte a las demandas cambiantes de la sociedad.

Es esencial que el enfoque didáctico promueva la participación y evite los individualismos. De igual modo, la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno emerge como una estrategia clave para fomentar la reflexión y el razonamiento crítico en la adquisición de conocimientos.

Manteniendo el foco en los maestros, Cortés (2022) explicó que “un asunto es la formación continua y permanente docente, debe haber un acompañamiento en esa formación continua y no la posgradual, tal como lo hace el centro distrital de memoria con colegios, esa es una vía” (comunicación personal). Además, el trabajar una pedagogía crítica para tener una influencia en la participación ciudadana supone, en primer lugar, pensar al maestro como un sujeto político entendido desde un constante diálogo con la sociedad civil, debido a que la responsabilidad no reside en los jóvenes. En Colombia, se piensa un maestro como un “sujeto político alternativo”, que sea capaz de agenciar saberes y, de esta manera, pueda intervenir en las decisiones del ámbito educativo (Monroy, 2022).

Con el fin de contribuir en una cultura política, es necesario tener en cuenta que la formación docente debe ser parte de su ejercicio ciudadano (Giroux, 1990). Por lo tanto, conformar un espacio abierto de aprendizaje debe hacer parte de un mecanismo político, que constituya un modo democrático donde los maestros se asocien, teniendo una noción de cultura política que estimule la reflexión crítica y la transformación pedagógica.

La formación continua y permanente de los maestros emerge como un elemento crucial en el fortalecimiento de la pedagogía crítica y su influencia en la participación ciudadana. Al considerar al maestro como un sujeto político alternativo, capaz de agenciar saberes y dialogar constantemente con la sociedad civil, se promueve una cultura política en la que el ejercicio ciudadano y la transformación pedagógica se entrelazan de manera democrática. De esta manera,

la creación de espacios abiertos de aprendizaje se convierte así en un mecanismo esencial para estimular la reflexión crítica y consolidar una comunidad educativa comprometida con el cambio y la innovación.

Sin embargo, orientar todos estos contenidos de manera participativa resulta una carga para los docentes; por ello, “la educación es un proceso de formación permanente” (Monroy, 2022, comunicación personal), que no logra llenar el contenido y esta debe surgir del diálogo dentro de las instituciones y mediante una formación lógica de los contenidos curriculares y prácticas. A raíz de que este es un diseño ajustado a la política educativa estatal, para desarrollar contenidos humanístico-sociales, en muchas ocasiones la formación docente y sus prácticas pedagógicas subrayan las limitaciones de las instituciones, por lo que la planificación de este tipo de currículos debe representar un proceso de planificación, con un contenido instrumental y programático (Navarro et al., 2010).

Por otro lado, el fortalecimiento de actores educativos dentro de una práctica pedagógica es un asunto esencial que se ha dejado de lado, como lo menciona Martínez (2022), al agregar que una de las mayores falencias del acuerdo (porque la delegación del Gobierno no lo quiso) guarda relación con la visión de los maestros, con el fin de lograr esta transformación pedagógica, especialmente para todos aquellos maestros que, desde las zonas rurales, fortalecen el panorama educativo. De igual modo, esto se dirige para el resto de actores, quienes deben trabajar en esta consolidación, dado que el plan nacional de formación rural en los territorios, nunca se puso en práctica.

En consecuencia, el desafío de orientar contenidos de manera participativa impone una carga significativa sobre los docentes; igualmente, resalta la necesidad de un proceso educativo continuo que surja del diálogo institucional y una formación coherente de los contenidos

curriculares y prácticas pedagógicas. Sin embargo, esta tarea se ve obstaculizada por las limitaciones institucionales y la falta de fortalecimiento de los actores educativos. Por lo tanto, la planificación de los currículos debe priorizar un enfoque instrumental y programático que promueva una transformación pedagógica auténtica, especialmente en las zonas rurales, donde los maestros desempeñan un papel crucial en el panorama educativo y donde la implementación de programas de formación aún está pendiente.

Por otra parte, uno de los aspectos más fundamentales que se deben tener en cuenta para llevar a cabo la transformación pedagógica es el uso de metodologías vinculantes que promuevan la construcción de paz. Al respecto, Figueroa (2022) planteó un argumento relevante:

> Lo ideal sería el contacto con los sujetos sociales que hacen la construcción de paz o con los mecanismos que existen y vinculan a diferentes actores y en ese ámbito, vincular a los estudiantes. Más allá de la cátedra magistral y la forma "convencional" de dictar estas materias, el vínculo con realidades concretas es lo que muestra su dimensión real el trabajo en DDHH y estos aspectos relacionados con la construcción de paz. (Comunicación personal)

De acuerdo con lo señalado, la participación de los estudiantes en iniciativas de construcción de paz les permite vivir y aprender de manera práctica sobre la importancia de la igualdad, la justicia, el respeto y la dignidad humana. Al interactuar con personas comprometidas en estos procesos, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también experimentan el impacto real del conflicto.

El estudiante se convierte en un “sujeto activo”, que es partícipe de soluciones al proporcionarles una experiencia de aprendizaje vivencial y significativa que conecta el

conocimiento abstracto con aplicaciones concretas. Esto se da a través de dilemas y situaciones problemáticas donde el estudiante, según Borrero (2022):

> Esté continuamente confrontado a tener que construir a partir de herramientras de conocimiento como las que otorga la universidad o el colegio, y se vaya acostumbrando a que estas son cuestiones que mejoren sus capacidades humanas, su posicionamiento ético, sus habilidades y no es algo que sencillamente está acumulando para cuando llegue a la vida real y lo vaya a aplicar. (Comunicación personal)

La implementación de metodologías vinculantes en la transformación pedagógica es crucial para involucrar a los estudiantes en la construcción de paz. Al participar en iniciativas prácticas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también experimentan el impacto real del conflicto y aprenden valores fundamentales como igualdad, justicia y respeto. Como resultado, esta participación constante les permite no solo acumular conocimientos, sino también desarrollar habilidades y un posicionamiento ético que los prepara para enfrentar desafíos en la vida real.

Ahora bien, la construcción de un currículo didáctico y pedagógico debe responder a este tipo de necesidades; por ello, los estudiantes deben estar expuestos a las realidades del conflicto, para así ser capaces de analizar y cuestionar de forma crítica sus realidades. Así lo exponen Borrero y Figueroa (2022), al explicar que los currículos estructurarse de manera problematizada, “sin pretensión de universalidad de conocimiento” (comunicación personal). Es decir, que genere respuestas emocionales genuinas, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Asimismo, al enfrentar los desafíos reales, se aplica y profundiza la comprensión teórica, ejercitando el pensamiento crítico. Finalmente, la

articulación entre la educación y la realidad es fundamental para una formación integral que capacite a los estudiantes para la construcción de una sociedad más democrática.

Ahora bien, en el marco de la transición, como lo explica Figueroa (2022), los procesos formativos y desarrollo curicular deben promover que los estudiantes “reconozcan y lean la realidad y entiendan que tienen un papel en la transición. Creo que hacia allá dirigimos el currículo, a que reconozcan su papel y las realidades de las que hacemos parte como país” (comunicación personal). En conformidad con lo expuesto, este tipo de habilidades se pueden desarrollar mediante ejercicios prácticos que permitan un aprendizaje desde las múltiples realidades conflictivas.

Todo esto lleva a concluir que la construcción de un currículo didáctico y pedagógico que responda a las necesidades del contexto conflictivo requiere exponer a los estudiantes a las realidades del conflicto para fomentar un análisis crítico. Por lo tanto, se debe hacer énfasis en la importancia de un enfoque problematizado que genere respuestas emocionales auténticas, lo que aumenta así la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Por consiguiente, esta conexión entre la educación y la realidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico y capacita a los estudiantes para participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática, al destacar la importancia de que reconozcan su papel en la transición del país.

Finalmente, no solo la experiencia de transición por la que está transitando Colombia, sino que también las experiencias de Bosnia, Serbia, Ruanda o Sudáfrica invitan a la reflexión sobre los procesos de reconciliación, justicia transicional y la comprensión del contexto nacional, lo cual le brinda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones políticas, sociales y éticas relevantes que afectan a la sociedad. De esta manera, se fortalece su

pensamiento crítico y la capcidad de participar de manera informada y responsable en la democracia (Borrero, 2022).

Es preciso desarrollar un currículo que genere un compromiso ético con la paz como eje trasversal y aplique los diferentes conocimientos a la construcción de esta (Borrero, 2022). Asimismo, en un camino de formación ética, este currículo debe contribuir a la construcción del ser humano, al constituirse como favorecedor de una formación ciudadana que permita formar ciudadanos participativos, deliberativos y activos en el ejercicio de su ciudadanía. De igual modo, que constituya una formación indispensable en la ética y la política, y que extienda la reflexión sobre la forma en la que se resuelven situaciones conflictivas, teniendo como pilares fundamentales la empatía y la comprensión de los derechos del otro (Cortés y Monroy, 2022).

Aunado a esto, la construcción de un currículo didáctico y pedagógico que responda a las necesidades del contexto conflictivo requiere exponer a los estudiantes a las realidades del conflicto para fomentar un análisis crítico. En esa medida, se debe hacer énfasis en la importancia de un enfoque problematizado que genere respuestas emocionales auténticas, lo que incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. En consecuencia, esta conexión entre la educación y la realidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico y capacita a los estudiantes para participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática, al destacar la importancia de que reconozcan su papel en la transición del país.

Finalmente, la reflexión sobre procesos de reconciliación y justicia transicional, tanto en Colombia como en otros contextos internacionales, fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes y su capacidad de participación informada en la democracia. En esa medida, es esencial desarrollar un currículo que promueva un compromiso ético con la paz y contribuya a la

formación ciudadana, priorizando valores como la empatía y la comprensión de los derechos del otro. En suma, este enfoque ético y político en la educación es fundamental para construir una sociedad más justa y reconciliada.

Conclusiones y hallazgos

Inicialmente, tras realizar las entrevistas a los expertos, se permite analizar la relación entre la justicia transicional y la educación para la paz en Colombia, al destacar la importancia de un currículo educativo que promueva el pensamiento crítico, la participación democrática y el compromiso ético con la paz. En ese orden de ideas, se enfatizó en la necesidad de abordar las causas del conflicto, la responsabilidad estatal, la no repetición de los hechos y la promoción de la reconciliación a través de la educación. De igual modo, se destacó la importancia de desarrollar un currículo que responda a las necesidades del contexto histórico, social, cultural y político que fomente la empatía y la comprensión de los derechos del otro para formar ciudadanos activos y participativos en la construcción de una sociedad justa y pacífica.

El proceso de reconciliación en Colombia es complejo y requiere múltiples herramientas y estrategias para abordar las causas profundas del conflicto, fomentar el diálogo y promover la justicia transicional. En el marco de la construcción de paz es preciso enfatizar dos elementos esenciales; la reconciliación y la garantía de la no repetición. Esto, en consonancia con la educación en derechos humanos, sirven como una estrategia pedagógica transformadora para reconocer que tanto el perdón como la reconciliación nacional son cambios estructurales que llevarán progresivamente al ejercicio de la paz.

Conclusiones

En relación con los objetivos planteados en este proceso de investigación, en función de las categorías que surgieron de la justicia transicional, fue determinante comprender que el enfoque que está surgiendo en Colombia se distancia de la mera búsqueda de vencedores y vencidos y, en esa medida, busca equilibrar la justicia y la paz, al priorizar la reparación de los

daños causados y la prevención de futuros conflictos. En se sentido, el país se basa en el principio de justicia prospectiva y busca garantizar la estabilidad democrática a largo plazo, lo cual implica un compromiso social amplio y ajustes institucionales que promuevan una paz duradera.

Por otro lado, la garantía de no repetición implica un ejercicio de reconciliación que va más allá del perdón, al perseguir la no repetición de los horrores del pasado. Al respecto, se determinó que esto se logra mediante la investigación, la justicia y la reparación eficaces, así como un análisis profundo de las causas del conflicto, desde una perspectiva de derechos humanos y democrática.

La reconciliación es un proceso personal y emocional que no puede forzarse. Por el contrario, este requiere un compromiso voluntario y la exploración de los procesos de perdón por parte de todos los actores involucrados. Por lo tanto, es esencial que este proceso incluya a todos los agentes civiles y no se limite a negociadores y grupos armados.

En última instancia, la aplicación de los principios de la justicia transicional en Colombia busca no solo la reconciliación, sino también la transformación estructural de la sociedad. Adicionalmente, implica una comprensión profunda del conflicto, la promoción del diálogo y la reflexión, así como la construcción de una cultura de paz basada en el respeto mutuo y los derechos humanos. En tal sentido, este enfoque debe garantizar la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, así como la participación continua de toda la sociedad en la construcción de una paz sostenible.

Respecto a la categoría en *derechos humanos* y *participación política*, la educación en esta área de conocimiento representa un desafío complejo que requiere abordar tanto prácticas como principios en contextos reales para construir una paz inclusiva. Por tal motivo, es

fundamental que los procesos pedagógicos fomenten la reflexión y el compromiso ético con los derechos humanos. Esto implica una redefinición de la ciudadanía y un enfoque en la justicia transicional para comprender y adoptar los derechos humanos como recursos para resolver conflictos en sociedades diversas. Aunado a esto, la estrategia educativa destacó la importancia de transformar la teoría en práctica, mediante dinámicas que fomenten el debate y el diálogo para comprender las situaciones desde diversas perspectivas.

Por otro lado, la *construcción de paz*, desde la educación, supone reconocer los derechos humanos como fundamentales para un proceso democrático inclusivo y transparente. En tal sentido, la formación ciudadana debe incluir la enseñanza de valores democráticos y la participación constante en la sociedad, comenzando desde una edad temprana. Esto requiere una corresponsabilidad ética ciudadana y un enfoque en derechos humanos que involucre a múltiples actores, con el objetivo de promover una política basada en la equidad y el respeto.

En definitiva, el desarrollo de una conciencia cívica crítica y participativa es esencial para fortalecer la democracia y resistir a los poderes que buscan someter al individuo. En consecuencia, esto marca la importancia de conocer los mecanismos de participación ciudadana como herramienta clave en los procesos participativos. En conclusión, se refirmó que la educación desempeña un papel fundamental en la promoción de los derechos humanos, la construcción de paz y la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia y la equidad.

Con respecto a la tercera categoría sobre *pedagogía crítica*, entender la pedagogía para la paz desde un contexto social implica reconocerla como un proceso fundamental de transformación de conflictos que va más allá de la mera resolución de disputas. De acuerdo con lo anterior, esta perspectiva invita a analizar críticamente la formación de la ciudadanía y a repensar la sociedad en su conjunto. En efecto, se trata de un enfoque que requiere la

participación de diversos actores, incluyendo expertos en justicia transicional, docentes y especialistas en política educativa.

La construcción de la paz no se limita únicamente a la ausencia de violencia, sino que implica superar las injusticias sociales y edificar la justicia social. Esto se logra mediante procesos comunitarios de diálogo y reconocimiento del otro, que permitan la creación de proyectos políticos orientados hacia la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Asimismo, la educación cumple un papel crucial en este proceso, dado que enseñar a resolver conflictos de manera pacífica en las escuelas no solo contribuye a la formación de ciudadanos responsables, sino que también fomenta una cultura de paz que se extiende más allá del ámbito educativo. Por ende, la educación se convierte en un instrumento poderoso para la transformación política y social, al promover valores como el diálogo, la integración y la empatía.

En este sentido, la cultura de paz implica un compromiso colectivo para superar la cultura de la guerra y la violencia, puesto que fomenta el valor de la paz en todos los aspectos de la sociedad. Sin embargo, esto requiere una concienciación ciudadana que se refleje en compromisos concretos hacia la construcción de un mundo más pacífico y justo.

En el ámbito educativo, es fundamental cultivar el pensamiento crítico, la empatía y la ética del cuidado, lo cual se alcanza a través de pedagogías críticas que fomenten la participación constante de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y en la resolución de conflictos de manera constructiva.

Además, es esencial promover ambientes democráticos e inclusivos en las instituciones educativas, donde se valore la diversidad y se fomente el diálogo y la convivencia comunitaria, lo cual implica crear espacios donde se reconozcan y respeten las diferencias, y donde se

estimule la participación de todos los actores sociales en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, es importante destacar la necesidad de abordar el conflicto desde una perspectiva integral que incluya tanto aspectos intelectuales como emocionales, debido a que el aprendizaje significativo se da al reflexionar sobre la resolución de conflictos y dotarlos de un sentido ético. En ese sentido, la importancia de integrar la paz en la dinámica familiar y en la comunicación entre padres e hijos es necesario para promover relaciones saludables y constructivas.

La pedagogía para la paz es un proceso complejo que requiere la interacción continua de diversos actores y la integración de aspectos intelectuales y emocionales. Al respecto, se halló que su objetivo se basa en promover una cultura de paz basada en el diálogo, la justicia social y el respeto por la diversidad. Mediante la educación, se pueden proporcionar las herramientas necesarias para comprender y transformar los conflictos; de esta manera, se contribuye así a la construcción de un mundo más pacífico y justo.

Finalmente, frente al último objetivo planteado en la investigación, surgió una categoría denominada *currículo problematizado*, la cual abordó la necesidad de desarrollar un currículo educativo que presente de manera integral la enseñanza del conflicto, la historia, la memoria histórica y los derechos humanos desde diversas áreas de conocimiento. En consecuencia, se destacó la importancia de crear una cátedra de conflicto en las instituciones educativas y universitarias, con un enfoque en la construcción de paz, que vaya más allá de simplemente hablar de la paz y, por consiguiente, abordar el conflicto desde sus raíces. Asimismo, se subraya la relevancia de capacitar a docentes y estudiantes en la interpretación del pasado y en la

comprensión de las implicaciones políticas y morales de los actores involucrados en los conflictos.

Además, es significativo resaltar la necesidad de promover una educación para la paz arraigada en el contexto histórico y político, así como de establecer un diálogo articulado dentro de las instituciones educativas para desarrollar un currículo que se adapte a las demandas cambiantes de la sociedad y la importancia de las estrategias didácticas centradas en el estudiante y en la formación continua permanente de los maestros.

Por otro lado, una conclusión importante consistió en la implementación de metodologías vinculantes que debe involucrar a los estudiantes en la construcción de la paz, así como orientar los contenidos de manera participativa, con el fin de promover un análisis crítico de las realidades del conflicto. Al respecto, se hace hincapié en el papel de la educación en la transición hacia una sociedad más democrática, al destacar la importancia de la ética y la política en la formación ciudadana.

En conformidad con lo expuesto, se concluyó que es fundamental desarrollar un currículo educativo que promueva un compromiso ético con la paz y contribuya a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para participar de manera informada y responsable en la sociedad democrática.

Hallazgos

En esta coyuntura donde la justicia restaurativa se ha institucionalizado como un mecanismo establecido por la JEP para garantizar los derechos de las víctimas, su reparación, así como el acceso a la justicia, se determinó que la capacidad para determinar el modelo de justicia ideal para llevar a cabo una transformación estructural puede repensarse. Por lo tanto, el reto más

grande radica en ratificar el compromiso de la paz, teniendo en cuenta las generaciones futuras, siendo este un compromiso dentro de toda la sociedad que formule soluciones para garantizar una estabilidad en un orden democrático, esto es, la justicia prospectiva.

En efecto, se trata de un tema novedoso, y como expuso el experto en justicia transicional, Camilo Fagua (2022), es un modelo de justicia de lo que ya está pactado y representa un compromiso para garantizar la no repetición y alcanzar la reconciliación, especialmente "en un reconocimiento hacia las nuevas generaciones para que no se viva la guerra". De la misma manera, esta forma de justicia es un reto para la justicia transicional y para la transición a la democracia, en tanto que hace un reconocimiento de los territorios, las estrategias de justicia y verdad, articula la equidad y la igualdad y propone el desarrollo de la participación constante de todos los actores (instituciones estatales, actores empresariales, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales [ONG], comunidades y organizaciones de base) (Tabarquino, 2018).

En relación con lo expuesto, la institucionalización de la justicia restaurativa como parte de la JEP plantea un nuevo paradigma en la búsqueda de la paz y la reconciliación en Colombia. Sin embargo, la justicia prospectiva representa un compromiso para garantizar la no repetición del conflicto y alcanzar la reconciliación, especialmente pensando en las generaciones futuras. En consecuencia, este enfoque desafía a la justicia transicional y a la transición a la democracia, al reconocer los territorios, promover la equidad y la participación de todos los actores involucrados en la construcción de una sociedad más justa y reconciliada.

En correspondencia, la construcción teórica consultada en la presente investigación presentó un hallazgo interesante, que va de la mano con lo mencionado; es decir, se trata de un instrumento crucial que responde a ese deseo de reconciliación nacional y que sirve como base

fundamental para llevar a cabo la transformación política y social del tipo de conflicto que vivió Colombia, esto es, la construcción de la paz, que, según Lederach (2007), implica que no solo los actores enfrentados, sino la sociedad civil estén involucrada en el proceso. Además, esta idea globalizadora es transformadora de conflictos, por lo que promueve la reconciliación y la consolidación de la confianza.

En consecuencia, el punto de partida debe incluir un tipo de "paz imperfecta", propuesto por Muñoz (2004), que sirve como instrumento que conduce al reconocimiento de experiencias de paz en diferentes realidades, lo que significa la imperfección de las realidades. En tal sentido, esto representa un proceso dinámico y perdurable, lo que entrelazado con la idea de la reconciliación de una sociedad conflictiva.

Ahora bien, para lograr este proceso es necesario hacer uso de lo que el docente y el experto en justicia transicional, Rafael Figueroa (2022), propone cuando describe una construcción de paz más allá de lo convencional, esto es, una metodología vinculante en la que debe haber cercanía con las múltiples realidades del conflicto que resignifique la ciudadanía y la diferencia con un enfoque de derechos humanos desde una perspectiva de justicia transicional. Esta cercanía a las realidades logra una articulación con una cátedra del conflicto, con perspectiva de construcción de paz, más que una cátedra para la paz. Asimismo, según el experto en justicia transicional, Gabriel Rojas (2022), debería repensarse y crear condiciones para la no repetición en el futuro.

Todo esto apunta a herramientas mencionadas en los antecedentes consultados en esta investigación, esto es, en primer lugar, la integración de la justicia transicional y los derechos humanos, mediante la sensibilización del estudio sobre el pasado reciente, al involucrar a los jóvenes en estrategias pedagógicas que promuevan la participación y el reconocimiento de

diversas experiencias de conflicto. Por otro lado, en cuanto a la creación de un currículo o plan de estudios, se debe fomentar el diálogo y el debate entre estudiantes para empoderarlos en la transformación social, donde se promueva valores como la equidad, la paz, la búsqueda de la verdad y la inclusión de las víctimas en la sociedad, por medio de la comprensión de las subjetividades (empatía y otredad), así como el cuestionamiento crítico.

Para llevar a cabo la creación de este currículo, en primera instancia, es importante mencionar que los docentes deben contar con las herramientas necesarias para aplicar iniciativas de justicia transicional en el aula, con el objeto de mejorar la educación para la paz. Por consiguiente, estos esfuerzos deben centrarse en prácticas de reconciliación y paz, así como promoviendo una metodología centrada en el alumno. Estas iniciativas deben acompañarse de estrategias para la instrucción curricular de los docentes y, en esa medida, se sugiere la necesidad de una nueva construcción curricular para implementar una cultura de paz y política en el aula.

Sin embargo, un último hallazgo son las iniciativas que han surgido para la consecución de las recomendaciones previamente presentadas. En ese sentido, se surgiere emplear las herramientas e instrumentos pedagógicos propuestos en el Informe de la Comisión de la Verdad, que tiene como objetivo principal la contribución a la paz, así entonces el método o cátedra Alfredo Molano entrelaza la educación popular y la pedagogía crítica, a través de experiencias digitales, relatos sonoros, proyectos culturales, narrativas y demás colecciones, que no solo están enfocadas hacia estudiantes, sino que sirven para guiar a docentes, líderes, colectivos y ciudadanos en general a planear escenarios pedagógicos.

Todo esto profundiza y fomenta la transformación que lleva a la reconciliación y propicia escenarios futuros de no repetición, desde la garantía de la justicia en cada asignatura. Asimismo,

tiene un enfoque en una educación sensible a la justicia, que promueva el pensamiento y la reflexión crítica.

Finalmente, otras herramientas pedagógicas que han surgido son JUSTAMENTE y Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales escolares de convivencia escolar. En relación con la primera, esta nació a partir de la JEP y EDUCAPAZ, la cual es una guía pedagógica creada para docentes de grados 9º, 10º y 11º, que presenta una serie de mecanismos para pensar en un proyecto de aula, con el fin de entender la justicia transicional como medio para avanzar a la no repetición y materializa una propuesta de justicia en la comunidad educativa. Esta herramienta contiene una serie de textos y actividades que abordan la reflexión de la justicia en la vida cotidiana; asimismo, invita a dialogar y reflexionar sobre temas complejos, haciendo énfasis en la justicia restaurativa.

En conformidad con la segunda herramienta, este documento es una apuesta de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), que contiene una serie de orientaciones, apuestas pedagógicas, recursos y actividades que permiten abordar y materializar las dinámicas de convivencia escolar, con un enfoque en derechos humanos, de género y diferencial, todo esto transformando el manual de convivencia en un instrumento preventivo (Secretaría de Educación Distrital, 2022).

Finalmente, el Instituto CAPAZ ha hecho una apuesta hacia la enseñanza universitaria, al abordar temáticas como el derecho internacional, la memoria, la verdad y reconciliación, entre otros. En esta medida, este centro ofrece una serie de cursos, escuelas académicas, territoriales y capacitaciones, con el objetivo de fortalecer el contenido curricular de las universidades colombianas y alemanas y promoviendo la internacionalización del currículo. Adicional a ello,

brinda una escuela territorial para robustecer el intercambio académico entre investigadores dentro de los territorios afectados por la violencia (CAPAZ, 2022).

Recomendaciones

En este apartado se buscó compartir las recomendaciones, después de presentar cada uno de los hallazgos y conclusiones en el ejercicio investigativo, para lo cual se presentarán los siguientes ejes de recomendación: justicia transicional en el campo educativo, currículo, prácticas y herramientas pedagógicas.

Un aspecto de gran relevancia en este apartado de recomendaciones está relacionado con la comprensión de la justicia transicional, dado que contribuye al fortalecimiento de la construcción de paz y a una educación sensible a la justicia, conociendo los contextos políticos y sociales del conflicto, partir del uso de herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo. Asimismo, una educación en derechos humanos desde la perspectiva de la justicia transicional constituye no solo referirse al pasado en el marco del crimen y el horror de la guerra (cultura de la violencia), sino de ver un futuro compartido con similitud de derechos y encontrar en el pasado proyectos y valores que fundamenten una identidad nacional.

En ese mismo sentido, la enseñanza del conflicto en las aulas se debe poner en marcha de forma participativa, al considerar si los educadores tienen conocimiento del pasado reciente, narrativas alternativas del pasado, o si cuentan con la disposición o capacidad de adoptar nuevos métodos de enseñanza.

Debido al rol de la justicia transicional en este tipo de sociedades divididas, el proceso de reconciliación se debe establecer a partir de los legados del conflicto, la recuperación de la verdad, el restablecimiento del tejido social y las medidas de no repetición. Para ello, se apela a

la imaginación emocional y la capacidad de sentir empatía, promoviendo hábitos de reflexión crítica, como el uso de dinámicas de transición. A raíz de que el eje central de la justicia transicional es la no repetición, se debe hacer una mirada histórica, a través de la educación, donde se comprenda qué no se debe hacer, qué se debe formar para reconocer al otro y qué puede llevar a que no se repita. Todo esto es una apuesta en formación en derechos humanos.

El modelo que se ha puesto en marcha en el ámbito educativo ha sido el de la justicia restaurativa propuesto por la JEP para equilibrar la justicia y la paz, en tránsito a una democracia, con el fin de reconocer a las víctimas y lograr el restablecimiento de la paz social. Sin embargo, dentro de lo que se está construyendo en ese sistema, se debería considerar pensar en la inclusión del enfoque de justicia prospectiva, pensada en clave de no repetición y que, en este sentido, tenga en cuenta las generaciones futuras. Por lo tanto, este debería ser un compromiso dentro de toda la sociedad, que formule soluciones y garantice una estabilidad en el orden democrático.

Adicional a ello, el uso de la justicia prospectiva integra la perspectiva de todos los actores y lo que es aún más importante las apuestas estratégicas de los territorios y las regiones, con miras a la inclusión social y la justicia. De esta manera, se fomenta un ambiente de participación, el acceso a la igualdad y, dentro del marco de la construcción de paz, admite que el Estado no sea el actor principal de la dinámica organizacional y la política pública, sino que tiene en cuenta la intervención de diversos actores, encontrando el equilibrio de una paz imperfecta.

En cuanto al currículo, es importante resaltar que este es un instrumento que permite construir y comprender experiencias, para el reconocimiento de realidades. De igual modo, posibilita transformar conflictos para llevar a cabo la construcción de paz. Por lo tanto, debe ser articulador de la educación, esto quiere decir que, para trabajar en una sociedad más democrática, el currículo tiene la necesidad de enfocarse en la enseñanza de la historia del

conflicto armado (cátedra del conflicto). Para ello, es necesario hacer uso de metodologías vinculantes y desde lo transversal, esto es, trabajar desde todas las áreas de conocimiento de manera interdisciplinar, con el fin de abordar temáticas como la resolución de conflictos a partir de la verdad y el reconocimiento del otro.

De esta manera, se debe construir un currículo problematizado sin pretender universalizar el conocimiento. Se trata de un sistema que vaya más allá de una organización de contenidos; es decir, debe invitar al diálogo y a la participación constante de los actores educativos, teniendo en cuenta el contexto local, sujeto a un ejercicio constante de evaluación.

Por otro lado, el eje estructurante de la construcción del currículo debe ser el apoyo a la construcción de paz en Colombia. Por lo tanto, desde todas las redes educativas, esto se debe integrar. Por un lado, en las universidades debe haber un currículo concreto que integre la cultura, la innovación y la ciencia, para incorporar elementos relacionados con los derechos humanos y la justicia transicional, con el fin de suscitar en los estudiantes un compromiso ético desde componentes temáticos como la desaparición forzada, conflicto, construcción de paz, experiencias de transición, todo esto a partir de un relacionamiento horizontal y no lineal.

Por otro lado, en los colegios se deben ampliar las unidades de contenido, entendiendo la realidad educativa unificada, por lo que se requiere un consenso entre las prácticas docentes y la estructura del sistema educativo que posibilite crear una apuesta transversal curricular. Ahora bien, esta no solo debe enfocarse en las ciencias sociales y humanas, sino que es pertinente que esta fomente la voluntad institucional educativa, que favorezca el diálogo y consenso entre las distintas áreas de conocimiento. Esto requiere un proceso de planificación, con un contenido instrumental y programático, que apunte a la formación docente en sus aptitudes y competencias didácticas, así como la evaluación de las limitaciones de las instituciones educativas.

Con respecto a las prácticas y herramientas pedagógicas, es importante resaltar la necesidad del fortalecimiento de mecanismos pedagógicos de los actores educativos, lo que incluye a los maestros y a las instituciones. Lo anterior representa un desafío, dado que requiere el uso de un ejercicio crítico y del fortalecimiento de prácticas pedagógicas, debido a que, si bien es responsabilidad de los docentes llevar a cabo una formación continua, es complejo que lo puedan efectuar cuando el sistema educativo no los sostiene ni brinda las condiciones necesarias para ello. Por lo tanto, las instituciones deberían orientar a los docentes de una forma más proactiva para que surja la propuesta de una transformación que facilite el desarrollo de contenidos humanístico-sociales.

Ahora bien, debe haber una formación dirigida al docente y a los maestros rurales, para que cuenten con las aptitudes y herramientas necesarias y así orientarlo en una pedagogía que genere procesos de transformación y construcción comunitarios de paz, basados en el reconocimiento del otro a través del diálogo. De este modo, es posible enfocarse en la desigualdad de las relaciones sociales y concientizar a través de una educación crítica.

A través del uso de herramientas, como el estudio de experiencias de transición para entender en perspectiva los procesos de reconciliación y construcción de paz, los docentes y estudiantes podrán reflexionar sobre cuestiones políticas, sociales y éticas relevantes que afectan a la sociedad. En esa medida, se fortalece su pensamiento crítico y la capacidad de participar de manera informada y responsable en la democracia.

De la misma forma, a partir del uso de este aprendizaje práctico, se pueden hacer ejercicios prácticos que generen esas habilidades críticas, debido a que, al estudiar de cara a las realidades múltiples que enfrentan los conflictos, los mismos instrumentos del DIH brindan la

posibilidad de hacer conexiones y entender ejes transversales, al desarrollar habilidades de comunicación, negociación y resolución de problemas.

Finalmente, en relación con las herramientas pedagógicas que se han propuesto por parte de la Comisión de la Verdad, la JEP, EDUCAPAZ, la SED y el Instituto CAPAZ, es pertinente resaltar el esfuerzo que se ha logrado con la elaboración de estos instrumentos, dado que responden a ese deseo de no repetición y a la transformación que se busca lograr en ese camino hacia la transición de la democracia. De igual modo, se espera que el uso de estos recursos atienda a la pedagogía crítica, la formación docente y que lleven al cambio institucional, lo que posibilita la reconciliación nacional.

Referencias

Bellino, M., Paulson, J., & Worden, E. (2017). Special issue: Education, conflict, and transitional justice. *Comparative education, 53*(3), 313-494.

Borrero, C. (Abril de 2022). Comunicación personal. (A. Alba Rubi, Entrevistador)

Botero, A. (2019). *Conflicto y posconflicto en Colombia: propuesta para un diseño curricular.* https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/469c8430-c4e4-4684-a182-af8a92bbb487/content

Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico denuestro tiempo. *Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal, 36*(1), 44-49.

Cardona, G. (Marzo de 2022). Comunicación personal. (A. Alba Rubi, Entrevistador)

Centro Internacional de la Justicia Transicional. (2017). *Transitional Justice and Education: Learning Peace.* Social Science Research Council.

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2012). *Justicia y Paz.* CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). Introducción. En C. N. Histórica, *Justicia y Paz ¿Verdad judicial o verdad histórica?* (pág. 20). Bogotá, Colombia: Taurus.

Cole, E., & Murphy, K. (2009). *History Education Reform, Transitional Justice and the Transformation of Identities*. ICTJ: https://www.ictj.org/resource-library/history-education-reform-transitional-justice-and-transformation-identities

Comisión de la Verdad. (2021). *Guía de uso pedagógico de la plataforma digital de la comisión de la verdad.* https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2023-05/GUIA-DE-USO-PEDAGOGICO-DE-LA-PLATAFORMA-DIGITAL-COMISION-DE-LA-VERDAD-V8-digital_1.pdf

Comisión de la Verdad. (2022). *Lineamientos Generales de la Catedra Alfredo Molano Bravo.* Comisión de la Verdad.

Comisión de La Verdad. (2022). *Lo que sigue*. https://www.comisiondelaverdad.co/lo-que-sigue

Comisión de la Verdad. (2022). *Pedagogía*. https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia#escuela

Comisión de Seguimiento a la Política Pública Sobre Desplazamiento Forzado. (2011). Lineamientos de política sobre verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición para la población en situación de desplazamiento forzado. En C. d. Forzado, *El reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado: Instituir una política integral de verdad, justicia y reparación* (págs. 87-101). Koninkrijk der Nederlanden.

Constitución Politica de Colombia. (1991). Legis.

Cortés, A. (Febrero de 2022). Comunicación personal. (A. Alba Rubi, Entrevistador)

Davies, L. (2017). *The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-confl ict Education Reconstruction and Transitional Justice.* International Center for Transitional Justice.

de Gamboa, C. (2004). Perdón y reconciliación política: dos medidas restaurativas para enfrentar el pasado. *Estudios Socio-Jurídicos, 6*(1), http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v6n1/v6n1a03.pdf.

de Grieff, P. (2011). Algunas reflexiones acerca del desarrollo de la Justicia Transicional. *Anuario de Derechos Humanos*, 17-39.

Ezeoba, K. (2012). Strategies for Integrating Peace Education into Social Studies Curriculum for Junior Secondary (Basic 7-9) Schools in Nigeria. *African Research Review, 6(2),* 10.4314/afrrev.v6i3.16.

Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana.* Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas.

Figueroa, R. (Abril de 2022). Comunicación personal. (A. Alba Rubi, Entrevistador)

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns De Construcció De Pau, 20*.

Foucault, M. (1994). *Dits et ecrits.* Gallimard.

Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira.* Olho d'Água.

Galaviz, T. (2018). Infraestructuras para la paz y justicia transicional en Colombia. *Revista Reflexiones, 97*(2), 130-131.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, A., & Benito, J. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. *Anales de Pedagogía, 19*, https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101.

Giraldo, C. (2009). La corresponsabilidad como principio "condicionado" al logro de un acuerdo sobre la sociedad que se. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 38*(1), 195-203. https://www.redalyc.org/pdf/806/80615448012.pdf.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

Gobierno de Colombia . (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* Gobierno de Colombia .

Granados, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social, 18*, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2256-54932016000100057.

Gualy, L. (2015). *Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia* [Universidad Nacional]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54788

Guiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. En A. Guiso, *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (págs. 141-153). Universidad de Colima.

Gutiérrez, F. (2015). *¿Una historia simple?* Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas.

Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodologia de la investigacion.* McGraw Hill.

Herrera, M. C., & Rodríguez, S. P. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación, 1*(71), 13.22. https://doi.org/10.17227/01203916.71rce13.22.

Joinet, L. (1997). *Informe final revisado acerca de la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (derechos civiles y políticos) preparado por el Sr. L. Joinet de conformidad con la resolución 1996/119 de la Subcomisión.* ONU, Comisión de Derechos Humanos.

Jonassen, D. (2000). Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. En D. Jonassen, & S. Land, *Theoretical Foundations of Learning Environments* (págs. 89- 121)). Lawrence.

Jurisdicción Especial para la Paz [JEP]. (2019). *Sistema Inegral de Verdad Justicia Reparación y No Repetición (SIVJRNR).* JEP.

Lederach, J. (2007). *La imaginación moral El arte y el alma de la construcción de la paz.* Bakeaz.

Magendzo, A. (1998). Los derechos humanos. Un objetivo transversal del currículum. (1998) El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo, 22*.

Magendzo, A., & Bermúdez, Á. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 28*(2), 17-34. http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos.

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Trillas.

McCully, A. (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education.* s/e.

Medrano, B., Ochoa., W., & Quiroga, L. (2015). *La Educación en situaciones de conflicto armado y postconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica* [Universidad Santo Tomás]. https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3228

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Propuesta de Desempeños de Educación para la Paz, para ser Enriquecidos por los Docentes de Colombia.* Gobierno de Colombia.

Monroy, P. A. (Febrero de 2022). Comunicación personal. (A. Alba Rubi, Entrevistador)

Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto.* Instituto de paz y los conflictos en Granada.

Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L., & Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos, 12*(2), 202-216. https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569006.pdf.

Oglesby, E. (2004). *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design.* https://media-1.carnegiecouncil.org/cceia/4996_Elizabeth_Oglesby_Working_Paper_2023-09-26-032207_ezus.pdf

Ortega-Valencia, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Editora: Ortega Valencia Piedad* [Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3452

Paladini, B. (2010). *Construcción de paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad a los contextos conflictivos.* Universidad Nacional de Colombia.

Pécaut, D. (2015). *Una lucha armada al servicio del statu quo social y político.* https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/PecautDaniel.pdf

Plazas-Díaz, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de colombia en colegios y universidades del país. *Redalyc*, https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.9.

Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). *Education and Transitional Justice: Opportunities and Challenges for Peacebuilding*. ICTJ: https://www.ictj.org/publication/education-transitional-justice-opportunities-challenges-peacebuilding

Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2018). Addressing the educational legacies of human rights violations. En C. Ramrez-Barat, & M. Schulze, *Transitional Justice and Education: Engaging Young People in Peacebuilding and Reconciliation.* V&R unipress.

Reyes, J., & Romo, J. (2004). *Multiculturalism: Peace education.* https://www.researchgate.net/publication/234663546_Multiculturalism_Peace_Education_and_Social_Justice_in_Teacher_Education

Rico, D. (2016). *Educar en la ciudadanía: el lugar del testimonio en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano* [Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35691

Rodriguez, D. (2020). *Aportes al debate del currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22827

Rojas, T. (2018). *Memoria histórica en la universidad: usos pedagógicos y aprendizajes* [Universidad Nacional]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63839

Roniger, L. (2012). La sacralización del consenso nacional y las pugnas por la memoria histórica y la justicia en el Uruguay posdictatorial. .*América Latina Hoy*, *61*, 50–77. https://doi.org/10.14201/alh.9081.

Ruiz, A., & García, D. (2017). *Galería de los sueños : la educación para la paz desde el aula.* Opciones Gráficas Editores Ltda.

Sacristán, G. (1998). *La función abierta de la obra y su contenido.* Ediciones Morata, S. L.

Salamanca, M., Rodríguez, M., & Cruz, J. (2016). *Guía para la Implementación de la Cátedra de la paz.* Editorial Santillana S. A. S.

Tabarquino, R. (2018). La justicia prospectiva: un reto conceptual y metodológico para la justicia transicional en Colombia. *Revista Análisis Político,* (93), 133-148. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75621/68217.

Teitel, R. (2003). Genealogía de la Justicia Transicional. *Harvard Human Rights Journal*, 69-94.

Tibbitts, F., & Keet, A. (2016). Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: The South African Human Rights Commission, Human Rights Education and the Schooling Sector. En J. Zajda, *Globalisation and Human Rights Education.* Springer Publishing.

UNICEF. (2014). *Solomon Islands Case Study in Education, Conflict and Social Cohesion.* UNICEF.

Uprimy, R. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación para Colombia.* Ediciones Antropos.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa Editorial.

Villaraga, A. (2015). *Biblioteca de la Paz 1980-2013 Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014.* Fundación Cultura Democrática.

Zuluaga, J. (2016). *Cátedra de la Paz, Guía Práctica, Didáctica y Transformadora.* Corporación Comuna Nueva y Colectivo Socios de la esperanza.

Anexos

Anexo 1. Matriz de Análisis Antecedentes

Matriz de análisis-Seguimiento de antecedentes					
Título de la fuente	**Temas-tópicos clave**	**Citas textuales**	**Códigos abiertos**	**Clasificación de los códigos abiertos**	**Identificación de categorías**

Conflicto y posconflicto en Colombia: propuesta para un diseño curricular	Construcción curricular Experiencias de aprendizaje Estrategias pedagógicas Conflicto armado desde la pedagogía	el diseño curricular debe centrarse en “la calidad, la pertinencia, la inclusión, la equidad, la flexibilidad, la multiculturalidad, la creatividad, para afrontar los problemas y las grandes cuestiones que plantea el aprendizaje” (Ortiz, 2014, p. 23). Del mismo modo, debe tener en cuenta que cualquier tipo de adquisición, aun aquella que se le oculta al estudiante, hace parte del currículo (McCutcheon, 1991), En efecto, la educación debe ser entendida como una verdadera praxis, reflexión y acción del hombre (sic) sobre el mundo para transformarlo; por ello, debe recoger las expectativas, experiencias, vivencias, problemas del pueblo y la realidad social (Freire, 1971). De ahí que el diseño curricular se enmarcó en un contexto de conflicto y posconflicto y en el esfuerzo estatal para garantizar la educación en torno a esta temática. De hecho, permitió “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible como mecanismo de contribución al bienestar general y al mejoramiento	la educación debe ser entendida como una verdadera praxis, reflexión y acción del hombre (sic) sobre el mundo para transformarlo; por ello, debe recoger las expectativas, experiencias, vivencias, problemas del pueblo y la realidad social. asumir con suficiencia las responsabilidades de aportar a la solución de problemas y necesidades de la sociedad. estudio de un fenómeno interactuar a distintos niveles de diálogo disciplinar, desarrollar competencias investigativas, abordar la historia y los datos cronológicos de alguna persona, institución, comunidad o situación histórica y examinar una situación singular de interés único. Esto también se puede orientar como prueba crítica de una aseveración acerca de un programa, proyecto problema o estrategia de trabajo	verdadera praxis, reflexión y acción del hombre. desarrollar competencias investigativas, abordar la historia y los datos cronológicos de alguna persona, institución, comunidad o situación histórica y examinar una situación singular de interés único.	***Justicia transicional como articuladora de confianza cívica (azul). 7*** ***El maestro como agente de la cultura de paz (naranjita). 5*** ***Pedagogía crítica, informada y democrática (rojo). 6*** ***La educación como garantía de no repetición (verde). 4*** ***Enseñanza eficaz de la educación para la paz (gris). 3***

		de la calidad de vida de la población" (Congreso de la República, 2014, Parág. 2°). "los egresados se preparen para asumir con suficiencia las responsabilidades de aportar a la solución de problemas y necesidades de la sociedad […]. Con una vocación de servicio fundamentada en la ética, la sensibilidad y el reconocimiento del otro" (p. 18). De hecho, el cambio de la praxis educativa, entendida como un proceso de síntesis entre teoría y práctica puede conducir a un cambio social estructural (Freire, 2005), transformando así el rol protagonista del docente, como emisor de contenidos y conocimiento, a guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes deben empoderarse de su propio proceso cognoscente. En ese sentido, Esquivias (2011) señala que la educación superior debe formar egresados que además de conocimientos disciplinares sólidos, cuenten con habilidades y competencias que les faciliten integrarse a una sociedad altamente demandante, tecnificada y en constante cambio (p. 133). Esta actividad se orienta hacia formas didácticas específicas para profundizar en el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta formas como el estudio de caso, que permite a partir del estudio de un fenómeno interactuar a distintos niveles de			

		diálogo disciplinar, desarrollar competencias investigativas, abordar la historia y los datos cronológicos de alguna persona, institución, comunidad o situación histórica y examinar una situación singular de interés único. Esto también se puede orientar como prueba crítica de una aseveración acerca de un programa, proyecto problema o estrategia de trabajo (Díaz, Mendoza y Porras, 2011, p.13).			

Aportes al debate del currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz	Influencia de contenidos curriculares para la construcción de paz Cátedra de paz en el aula Educaciones y pedagogías posibles Memorias históricas y culturas de paz Educación para la paz y Pedagogías de la memoria	es importante reconocer la influencia de los distintos sucesos históricos en la sociedad y cómo estos forjan toda una actitud política desde las Memorias. Dejando de lado lo que Arias Gómez (2012) presenta en relación con la importancia de tener presente en la educación los comportamientos, pensamientos y valores que tiene en algún momento los sujetos y como estos a su vez dependen fundamentalmente de la situación que le corresponde vivir, y esto es válido tanto en el pasado como en el presente, es decir, la importancia del contexto que se está viviendo que debería influir en el tipo de saber que se está llevando a la escuela. Bajo este escenario es importante proponer criterios para implementar otras educaciones y pedagogías posibles que tengan en cuenta unas dinámicas activas que reflexionen y se deconstruyan constantemente teniendo en cuenta cada aspecto social, físico, económico en el que se ve afectada la sociedad constantemente, donde se reconoce el peso y la incidencia que tiene el discurso histórico sobre la sociedad en general el cual permite la construcción de un discurso político que debe ser crítico y reflexivo y no manipulado por instituciones, que a su vez pretenden presentar el currículo como un ente propiamente dicho sin cuestionamiento, al igual	tener presente en la educación los comportamientos, pensamientos y valores que tiene en algún momento los sujetos y como estos a su vez dependen fundamentalmente de la situación que le corresponde vivir, y esto es válido tanto en el pasado como en el presente, es decir, la importancia del contexto que se está viviendo que debería influir en el tipo de saber que se está llevando a la escuela. incidencia que tiene el discurso histórico sobre la sociedad en general el cual permite la construcción de un discurso político que debe ser crítico y reflexivo y no manipulado por instituciones, que a su vez pretenden presentar el currículo como un ente propiamente dicho sin cuestionamiento, al igual que las sociedades, las formas de pensar, y de actuar así mismo las maneras de aprender se deben actualizar constantemente y el currículo no puede ser estático. contemplar el currículo como algo dinámico y no un ente técnico y neutral. Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio. se entiende desde una mirada de	Educación los comportamientos, pensamientos y valores que tiene en algún momento los sujetos. Discurso histórico sobre la sociedad. Currículo dinámico y no un ente técnico neutral. Pedagogía crítica y democrática para el cambio social. Cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las inquietudes y el cambio. Usar la memoria para configurar subjetividades. Garantía de la justicia transicional. Construcción de la democracia. No repetición. Procesos críticos y reflexivos.	

		que las sociedades, las formas de pensar, y de actuar así mismo las maneras de aprender se deben actualizar constantemente y el currículo no puede ser estático. La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado (Torres, 1998), dado lo anterior es importante contemplar el currículo como algo dinámico y no un ente técnico y neutral dado que al igual que las sociedades deben responder a sus cambios y estas respuestas corresponden a intereses que están de fondo. las innovaciones en teoría deberían ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen, dado que un análisis desde el mismo actor podría proporcionar un referente socialmente definido y totalmente limitado (Papagiannis, 1986). Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio (Sacristán, 2013). En este sentido el currículo pretende hacer una selección particular de la cultura a partir de una selección de contenidos intelectuales que deben	pedagogía crítica - democrática para el cambio personal y social, como un programa centrado en él y la estudiante para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio. prácticas relacionadas con la memoria de los hechos referidos a la violencia política con el fin de aportar a la cultura, contribuyendo al análisis sobre los elementos de carácter simbólico que han incidido en su constitución, haciendo uso de la memoria como una matriz de significación y configuración de subjetividades. conformación de un proceso más grande que tenga en cuenta las implicaciones de garantizar una justicia transicional, dotar de voz a los distintos actores implicados en el conflicto, no necesariamente un interés con los victimarios, sino con sus víctimas también, y el desaprender los discursos que hemos normalizado en nuestra memoria, y que resulta en la falta de reflexión en las repercusiones de este olvido selectivo en el marco de una construcción de democracia. víctima sea visto como una herramienta política, y al mismo		

		ser aprendidos desde diferentes áreas de conocimiento pretendiendo construir un proyecto global de educación. se entiende desde una mirada de pedagogía crítica - democrática para el cambio personal y social, como un programa centrado en él y la estudiante para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. (Magendzo, 2012), ya que esta se describe como el crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social, muy parecido a la enseñanza para la comprensión que propagan los hijos de la generación de Harvard. Sin embargo, para Magendzo el propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio. Esto ha permitido, una seria de apuestas que pretenden garantizar la transición hacia una democracia legitima, en torno a la formación política y a la construcción de culturas políticas de carácter democrático que sean incluidas desde las políticas públicas, es aquí, donde toman peso las prácticas relacionadas con la memoria de los hechos referidos a la violencia política con el fin de aportar a la	tiempo pedagógica, que esto relacione conocer y aprender del sufrimiento, en miras de enseñar a la sociedad una no repetición de ese sufrir. la implementación de las leyes que buscan garantizar esa justicia transicional y la reparación de las víctimas del conflicto ha de verse desde la escuela con ojo crítico, más allá de entender su forma estructural. contemplen la memoria como un horizonte de pensamiento que resignifique y potencialice procesos críticos y reflexivos.		

		cultura, contribuyendo al análisis sobre los elementos de carácter simbólico que han incidido en su constitución, haciendo uso de la memoria como una matriz de significación y configuración de subjetividades. No obstante, el interés por la memoria no es un interés propio de los actores que están en dialogo, sino que estos a su vez están mediados por distintos factores externos, como las organizaciones, los poderes políticos, las mismas victimes, y el discurso que se consolida alrededor de estos fenómenos, lo anterior se entiende como el punto de partida para la conformación de un proceso más grande que tenga en cuenta las implicaciones de garantizar una justicia transicional, dotar de voz a los distintos actores implicados en el conflicto, no necesariamente un interés con los victimarios, sino con sus víctimas también, y el desaprender los discursos que hemos normalizado en nuestra memoria, y que resulta en la falta de reflexión en las repercusiones de este olvido selectivo en el marco de una construcción de democracia. Comprender las victimas desde las pedagogías de la memoria implica entenderlas desde una memoria amplia y singular, que contemple, periodizaciones, generaciones y las escaladas de violencia, desde las singularidades que estas representen. Lo anterior, tiene relación con el			

		trabajo de la escucha como responsabilidad, en donde el testimonio de la víctima sea visto como una herramienta política, y al mismo tiempo pedagógica, que esto relacione conocer y aprender del sufrimiento, en miras de enseñar a la sociedad una no repetición de ese sufrir. a implementación de las leyes que buscan garantizar esa justicia transicional y la reparación de las víctimas del conflicto, ha de verse desde la escuela con ojo crítico, más allá de entender su forma estructural, es imprescindible discutir su contenido y lo que significa comprender el sentido de su significado, desde un rechazo "al sometimiento de la victimización y, por el contrario, mostrarla como ese imperativo categórico de no seguir habitándonos socialmente como víctimas" (Pertuz Bedoya , y otros, 2016, pág. 128), también, oposición a los discursos hegemónicos que son instaurados por los beneficios privados del partido político que este gobernando el estado en ese momento, y proponer una aprendizaje histórico y social desde la reflexión de dignidad y resistencia, siendo responsables y en miras de no volver a repetir el conflicto. se deben contextualizar los momentos temporales, no solo un contexto donde se ubique al estudiante temporal y			

		geográficamente, sino, realizar un ejercicio de reflexión y comparación, con los escenarios próximos, con las otras formas de violencias que son cercanas a sus experiencias de vida cotidiana. Para una educación que promueva Culturas de Paz, requiere de escenarios que contemplen la memoria como un horizonte de pensamiento que resignifique y potencialice procesos críticos y reflexivos, escuchando las voces de quienes habitan el territorio llamado escuela, que incentiva una construcción colectiva de escuela donde todos tengan lugar y contrarreste el olvido.			

Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia	Cultura de paz latinoamericana	"Conceptos como Cultura de Paz, transformación de conflictos, No-violencia, respeto al otro, convivencia de culturas, entre otros, deben ser discutidos entre los gobiernos latinoamericanos y sus distintas poblaciones en un ambiente de diálogo y de concertación. Se deben utilizar las herramientas necesarias para hacer cambios desde las políticas estatales que permitan un viraje significante en la Cultura de la Paz, creando así un nuevo sentido de cultura y legitimidades. Es ahora cuando debe plantearse la discusión de cómo lograr la Paz desde un cambio cultural propio en América Latina". Este proceso de naturalización de la Paz, o bien, de desarraigar la violencia cultural e instaurar la Paz como cultura en una sociedad, es necesario para que las decisiones de Paz sean duraderas y que el fin de la guerra signifique también el fin de la violencia. Cuando se contempla este proceso, es inevitable observar que la educación juega un papel fundamental, sobre todo -y este punto se hace hincapié- la educación de los futuros profesionales quienes serán quienes construyan esa sociedad en postconflicto. "La Cultura de Paz es, en resumen, un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad". "La Cultura de Paz debe ser activa,	herramientas necesarias para hacer cambios desde las políticas estatales que permitan un viraje significante en la Cultura de la Paz. "La Cultura de Paz es, en resumen, un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad". todos los valores, concepciones y actitudes del ámbito político. En otras palabras, aquellos elementos que configuran la percepción subjetiva de una población respecto al poder. la Cultura Política de un ciudadano influye en la perspectiva frente a las problemáticas sociales y de justicia en una sociedad. acoger los conceptos de democracia y participación desde una perspectiva de la diferencia y no desde la homogenización y la igualdad. intercambio de subjetividades, formando una Paz que genera el entendimiento. el desarrollo de la comprensión del otro, el pluralismo y la aceptación. formación para la Paz son: la enseñanza de historia, desarrollo social y comunitario, la enseñanza de la historia y la cultura internacional, la democracia y la participación, así como los DD.HH. desarrollo del docente como mediador de la Cultura de Paz.	Cultura de paz: valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, el ser humano y a su dignidad. Perspectiva frente a las problemáticas sociales y de justicia en una sociedad. Democracia y participación desde la diferencia. Comprensión del otro desde el pluralismo y la aceptación. El docente debe ser mediador de la cultura de paz.	

		debe ser una cultura de proyección que lleve a que los individuos se pronuncien en contra de todo tipo de violencia e injusticia, debe promover el alcance de potencialidades propias, bajo un sistema con oportunidades de autorrealización, pero debe hacerlo siempre en Paz y a través de medios pacíficos". "La Cultura Política designa, según Peschard (1994, p. 9), todos los valores, concepciones y actitudes del ámbito político. En otras palabras, aquellos elementos que configuran la percepción subjetiva de una población respecto al poder". "Y es que es difícil separar por completo la Cultura Política de la Cultura de Paz. Por un lado, los valores y concepciones que se tienen desde el ámbito político y las perspectivas frente a las relaciones de poder tienen relación directa con el comportamiento del individuo frente a los conflictos. Por otro lado, la Cultura Política de un ciudadano influye en la perspectiva frente a las problemáticas sociales y de justicia en una sociedad. Entonces, en este estudio se propone una Cultura Política que no se quede en la identificación de las problemáticas sociales simplemente, sino que sea una Cultura Política de Acción, en donde el individuo, el ciudadano o la población actúen de manera cítrica, reflexiva y No-violenta frente a las situaciones que se presentan en la sociedad. Así pues, se le llamará una			

		Cultura Política de Paz Activa, haciendo referencia a aquellos parámetros que componen la Cultura de Paz aplicados a la vida política, a la percepción de poder y de lo político". "...la educación para la Paz debe ser una educación critica-conflictual-Noviolenta (Jares, 2000), y debe acercar a los estudiantes a los problemas en la construcción de una Cultura de Paz desde el estudio de la realidad desde una perspectiva micro y macro, y desde la enseñanza la trasformación social, a través de mecanismos como la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la acción política No-violenta, la solidaridad, entre otros. Debe también, según Luis Alfonso Ramírez (ASCUN, 1998), acoger los conceptos de democracia y participación desde una perspectiva de la diferencia y no desde la homogenización y la igualdad". " plantea cinco propuestas para implementar la Cultura de Paz: la primera de ellas, es el aumento de las alternativas a la violencia como solución a los conflictos, entre más alternativas distintas existan, menos espacio existirá para la violencia; la segunda, el fomento del diálogo, a manera de reconocimiento de las ideas de los demás; la tercera, la superación de la violencia y la jurisprudencia, en tanto la jurisprudencia implica que solo una de las partes tiene el derecho; cuarta,			

		la negociación, que conduce al compromiso; y la quinta, la redefinición y transformación de los problemas". "Según Gómez (2009), “en la palabra encontraremos la visión colectiva y dialéctica de un mundo que clama por la Paz y su poder para subyugar la violencia del otro. Este poder dialógico de la palabra será transferido al pensamiento y a las acciones humanas referidas al valor de la Paz y su desarrollo cultural” (p. 148). Este diálogo surge del intercambio de subjetividades, formando una Paz que genera el entendimiento. A partir de esto, se consolida una Paz real y no utópica, que subyuga la violencia del otro. La Paz es, pues, el desarrollo de la comprensión del otro, el pluralismo y la aceptación" "También, el autor plantea las cualidades que facilitan la convivencia (Gómez, 2009): la aceptación del pluralismo y la diversidad, el respeto y la tolerancia, la capacidad y predisposición para ponerse en el lugar del otro, el empleo del diálogo como enriquecimiento mutuo y como solución de conflictos por la vía del consenso, el formato y cultivo de la identidad de cada persona, pueblo y cultura, el compromiso con el bien común de carácter global más allá del egocentrismo, y el desarrollo de actitudes de cooperación entre comunidades, pueblos y culturas que nos enseñe a valorar lo local y			

		peculiar, en el marco del pluralismo y la riqueza de lo global". "los puntos clave en la formación para la Paz son: la enseñanza de historia, desarrollo social y comunitario, la enseñanza de la historia y la cultura internacional, la democracia y la participación, así como los DD. HH". "En cuanto al diseño curricular, Raiza Gonzalez, C. Zabala y H. Berruela (2009), hacen su propuesta desde el diseño curricular, para el desarrollo del docente como mediador de la Cultura de Paz. En su estudio del proceso educativo, los autores hacen énfasis en que el estudiante ya no debe ser visto como un receptor pasivo de conocimiento, y el docente debe ser entendido como generador de Paz. Los autores hacen, por un lado, una descripción de los aportes y corrientes psicológicas, pedagógicas y espirituales que argumentan la necesidad de una civilización nueva y en pacífica".			

La sacralización del consenso nacional y las pugnas por la memoria histórica y la justicia en el Uruguay posdictatorial	Redefinición de políticas de justicia transicional Memoria histórica Búsqueda de la verdad Memoria colectiva y narrativa histórica	"Los actores institucionales y en particular quienes determinaron el formato de la transición pactada intentaron dejar atrás el pasado por medio de legislación, sólo para verse forzados una y otra vez a confrontar desafíos a sus políticas de memoria y olvido" "El llamado a apoyar el referéndum fue formulado en términos de ética, justicia y verdad; esperanza, felicidad y el valor de la vida humana; la reafirmación de los valores básicos de la sociedad; y la regeneración social desde abajo". "cómo consolidar la democracia, evitar un regreso a la dictadura, apoyar los principios de justicia e igualdad ante la ley, cómo definir el papel de las Fuerzas Armadas". "El principal logro de la campaña verde fue la amplia movilización de la sociedad civil que convirtió el tema en uno de los principales focos del debate público por meses. El tema de los derechos humanos, en lugar de permanecer confinado a ámbitos privados o sectoriales, dominó la esfera pública y se creó conciencia de su potencialidad, aun en sectores opuestos". "«Uruguay interesó al gobierno argentino por sus desaparecidos», La Nación, 6 de mayo de 1995: 4). Este cierre debía relegar el legado de las violaciones a los derechos humanos al ámbito de la memoria y el olvido". "después de un período de repliegue,	a confrontar desafíos a sus políticas de memoria y olvido. referéndum fue formulado en términos de ética, justicia y verdad; esperanza, felicidad y el valor de la vida humana; la reafirmación de los valores básicos de la sociedad; y la regeneración social desde abajo. proyectar avances en la reconstrucción de la memoria histórica y en el logro de verdad y justicia. La imagen de civilidad y el principio de soberanía ciudadana fueron afectados en forma profunda. transformación masiva de dichas visiones. «La verdad nos hará libres" La Comisión recibió el mandato para cumplir «un deber ético del Estado», asumiendo la responsabilidad de una tarea considerada «indispensable para preservar la memoria histórica del país» y para «consolidar la reconciliación nacional y garantizar la paz. rescatar y crear espacios populares de memoria, así como nuevas contribuciones a la redefinición de la memoria histórica emprendidas en el plano de la cultura y las prácticas populares". la reforma del currículo de estudio sobre el pasado reciente. se produjo una nueva erupción de las pugnas en torno a la memoria colectiva y narrativa histórica, en la que han participado líderes políticos de la oposición y del gobierno,	Confrontar desafío de políticas de memoria y olvido. Reafirmación de los valores básicos de la sociedad; y la regeneración social desde abajo. Reconstrucción de la memoria histórica y en el logro de verdad y justicia. Preservación de la memoria histórica del país, reconciliación y garantía de la paz. Reforma del currículo sobre el pasado reciente. Búsqueda de la verdad y la justicia. Reconstrucción de la identidad. Defensa de los derechos humanos.	

		la sociedad civil y parte de las fuerzas políticas volvieron a proyectar avances en la reconstrucción de la memoria histórica y en el logro de verdad y justicia". "Importantes eslabones en la recuperación de la memoria histórica fueron los testimonios de activistas políticos que sufrieron la prisión y la tortura durante años. Los primeros testimonios fueron escritos por hombres, a los que sólo lentamente se sumaron testimonios de mujeres". "La experiencia de 1973-1985 condujo a replanteamientos acerca de las condiciones sociopolíticas que produjeron la caída de la democracia, así como sobre la necesidad de desmitificar el pensamiento social sobre «la Nación». La imagen de civilidad y el principio de soberanía ciudadana fueron afectados en forma profunda". "El autor sugiere ver al gobierno militar como parte integral de la historia uruguaya, dado que preservó y empleó muchos de los elementos definitorios de la vida política del país, mientras puso de manifiesto la tradición de violencia y represión que el modelo hegemónico anterior trató de relegar al olvido. Por supuesto, el argumento se refiere a la transformación masiva de dichas visiones. ya en 1973 hubo figuras públicas que compararon el creciente papel de las Fuerzas Armadas a situaciones dictatoriales previas	comenzando por el presidente de la República". "Los procesos de apertura en la búsqueda de la verdad y la justicia posible, así como de rescate y construcción de memoria colectiva e histórica, emprendidos han sido fundamentales para la consecución de la paz y la reconstrucción de una identidad civilista. desde el seno de la sociedad civil y las instituciones continúa la lucha por la defensa de los derechos humanos		

		(véase también Prego 1988: 30)". "Mientras se elaboraban relecturas de la historia y se reconocía el autoritarismo interno, se reafirmaba la falta de voluntad política de «reabrir heridas» y se llamaba a la reconciliación nacional sin que los temas fundamentales de verdad y justicia fueran abordados". "Una marcha masiva en homenaje a los civiles desaparecidos –conocida como la Marcha por la Verdad, Memoria y Nunca Más– fue organizada el 20 de mayo 1996, en el vigésimo aniversario del asesinato de Zelmar Michelini y Héctor Gutiérrez Ruiz. Rafael Michelini inició la marcha, que fue apoyada por varios políticos, organizaciones sindicalistas, religiosas y sociales, grupos de derechos humanos, familiares de desaparecidos y víctimas de la represión militar. La marcha fue planeada sin discursos. En el Congreso uruguayo, donde se efectuó un acto paralelo en honor a la memoria de Michelini y de Gutiérrez Ruiz, los políticos se abstuvieron de mencionar la implicación de las Fuerzas Armadas en el asesinato de ambas figuras. Las conmemoraciones se caracterizaron por el silencio. Ese silencio, que dominó la marcha y el acto legislativo, fue reflejo del acuerdo tácito entre las fuerzas políticas hegemónicas y los militares de no abrir nuevamente el debate cerrado en el referéndum de 1989. Sin			

		embargo, el tema continuaba impactando la esfera pública uruguaya. Las marchas continuaron anualmente, bajo lemas que –como «queremos la verdad» (1997); «La verdad nos hará libres» (1998); «¿qué le falta a nuestra democracia? ¡Verdad!» (1999); «La verdad es posible y necesaria» (2000)– destacaban la importancia de conocer el paradero de las víctimas, criticando al mismo tiempo la impunidad". "Ante la creciente tensión e incremental debate público, el presidente Batlle procedió en agosto de 2000 a establecer una Comisión para la Paz, destinada a esclarecer el paradero de los desaparecidos...La Comisión recibió el mandato para cumplir «un deber ético del Estado», asumiendo la responsabilidad de una tarea considerada «indispensable para preservar la memoria histórica del país» y para «consolidar la reconciliación nacional y garantizar la paz para siempre entre todos los uruguayos»". "Correlacionados con la apertura a la búsqueda y reconocimiento público de la verdad se iniciaron juicios penales contra personal de las Fuerzas Armadas involucrados en violaciones de los derechos humanos, dentro de los casos no cubiertos explícitamente por la inmunidad legal y amparados en la hasta entonces incumplida obligación del Ejecutivo de investigar en las			

		causas..." "A los avances institucionales en la búsqueda de la verdad y la penalización por violaciones de derechos humanos se han sumado en forma creciente iniciativas de parte de la sociedad civil por rescatar y crear espacios populares de memoria, así como nuevas contribuciones a la redefinición de la memoria histórica emprendidas en el plano de la cultura y las prácticas populares". " Se fueron creando grupos de trabajo en torno a la construcción de memoria colectiva, abriendo espacios de expresión y apoyo humano, que se tradujeron en encuentros de discusión y elaboración de memoria histórica y en una nueva introspección sobre el carácter específico de la experiencia femenina durante la represión..." "De manera complementaria, a partir de 2005 el gobierno patrocinó la investigación de las desapariciones forzadas, trabajo que encomendó a José Pedro Barrán, Gerardo Caetano y Álvaro Rico, así como la reforma del currículo de estudio sobre el pasado reciente, que asumieron los historiadores Carlos Demasi, Álvaro Rico, Vania Markarián, Aldo Marchesi y Jaime yaffé. Los expertos produjeron respetables informes y publicaciones, mientras las declaraciones de Demasi generaron controversia, indicando la persistente sensibilidad sobre el tema"			

		"En noviembre de 2007 el entonces intendente de Montevideo y quien sería ministro de Educación en la siguiente administración, Ricardo Ehrlich, inauguraba el Museo de la Memoria de Uruguay como «un espacio dedicado a la recuperación de la memoria sobre el horror del terrorismo de Estado y los esfuerzos del pueblo uruguayo contra la dictadura que gobernó en el país entre 1973 y 1985». El museo tiene entre sus objetivos acercar a las nuevas generaciones a que conozcan la historia reciente del país y fortalecer así la identidad nacional uruguaya (Museo de la Memoria en Uruguay, 26 de noviembre de 2007)" "...se produjo una nueva erupción de las pugnas en torno a la memoria colectiva y narrativa histórica, en la que han participado líderes políticos de la oposición y del gobierno, comenzando por el presidente de la República". "Los procesos de apertura en la búsqueda de la verdad y la justicia posible, así como de rescate y construcción de memoria colectiva e histórica, emprendidos han sido fundamentales para la consecución de la paz y la reconstrucción de una identidad civilista. Por espacio de más de 25 años, la sociedad uruguaya ha avanzado en forma intermitente en pos de la elaboración de mecanismos legales y jurídicos, así como de soluciones políticas y culturales al doloroso legado de			

		violaciones de derechos humanos, que acercan al país a la normativa democrática de búsqueda de verdad e igualdad ante la ley". "La memoria histórica de la sociedad uruguaya parece afianzarse, mientras desde el seno de la sociedad civil y las instituciones continúa la lucha por la defensa de los derechos humanos y se llevan adelante procesos legales contra quienes cometieron aberrantes violaciones de los derechos humanos en el pasado reciente".			

Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política	Pasado reciente Historia y memoria Políticas de memoria y políticas educativas Configuración de subjetividades	"Fruto de diferentes coyunturas históricas -como las transiciones a la democracia en países que padecieron dictaduras, las tomas de conciencia frente a pasados traumáticos, los procesos de reflexión ante conflictos sociales y políticos de larga data- y ante las dinámicas y dimensiones de los procesos de conformación de las identidades nacionales, y de la emergencia de nuevos movimientos y actores sociales que reivindican espacios en la arena pública y en las políticas estatales, esta serie de acontecimientos ha propiciado la formación de un campo de estudios sobre la memoria al que han contribuido distintas disciplinas y saberes cuya consolidación se ha dado a partir de la segunda mitad del siglo XX". "La consolidación de este nuevo campo de problemas ha propiciado la configuración de un amplio espectro de categorías como memoria social, memoria colectiva, memoria histórica, memoria pública, políticas de la memoria, políticas del recuerdo, entre otras, que han contribuido a comprender la actualidad y las distintas formas de gestión del pasado en los presentes conflictivos de sociedades que se enfrentan a procesos de transición política y jurídica (acciones penales alternativas, derechos de las víctimas, reformas institucionales y comisiones de la verdad) a partir de los cuales se proyectan nuevos	como las transiciones a la democracia en países que padecieron dictaduras, las tomas de conciencia frente a pasados traumáticos, los procesos de reflexión ante conflictos sociales y políticos de larga data- y ante las dinámicas y dimensiones de los procesos de conformación de las identidades nacionales. configuración de un amplio espectro de categorías como memoria social, memoria colectiva, memoria histórica, memoria pública, políticas de la memoria, políticas del recuerdo, entre otras, que han contribuido a comprender la actualidad y las distintas formas de gestión del pasado en los presentes conflictivos de sociedades que se enfrentan a procesos de transición política y jurídica. propiciar la circulación de nuevos modos de comprensión de la memoria y su papel en la formación de los sujetos y al situar en la agenda investigativa preocupaciones en torno a la transmisión, apropiación y reelaboración de los acontecimientos del pasado reciente referidos a la violencia política y a la configuración de las subjetividades. ofrecen un decir la verdad oficialmente sancionada como fuente alternativa de justicia. con la creciente inversión política en comisiones de verdad, y con la celebración de la verdad histórica a nivel mundial, la historia se ha trasladado al centro de la escena de la	Conformación de identidades nacionales. Memoria social, memoria colectiva, memoria histórica, memoria pública, políticas de la memoria, políticas del recuerdo. Procesos de transición política y jurídica. Papel de la memoria en la formación de los sujetos. Configuración de subjetividades. La verdad como fuente alternativa de la justicia. Educación como parte integral de la justicia social. Transmisiones intergeneracionales de la memoria. Paz, democracia y conflicto circulan en el campo de la memoria pública. Formación política a partir de un acercamiento a las memorias de las víctimas.	

		escenarios políticos. Las reflexiones dadas en este campo tienen implicaciones en el ámbito educativo al propiciar la circulación de nuevos modos de comprensión de la memoria y su papel en la formación de los sujetos y al situar en la agenda investigativa preocupaciones en torno a la transmisión, apropiación y reelaboración de los acontecimientos del pasado reciente referidos a la violencia política y a la configuración de las subjetividades". "No es suficiente pensar la incorporación de la paz como nuevo referente ético mediante el mandato estatal de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, si no existe una reflexión decantada acerca del pasado reciente que permita establecer los alcances de los actuales acuerdos frente a las prácticas bélicas constitutivas de las realidades locales, las articulaciones y los divorcios entre las políticas requeridas para la paz y las impuestas para la educación y las experiencias internacionales que sirvan de referente de comparación histórico desde el cual abordar críticamente nuestro presente". "Berber Bevernage lleva a cabo un análisis de la presencia de los discursos historiográficos en las comisiones de verdad, una figura jurídica que ha cobrado relevancia en el campo de la justicia transicional en las últimas décadas y que él define como "aquellos cuerpos semi-	gestión ético-política del pasado colectivo". la educación como parte integral de la justicia social. Relevancia en las políticas públicas de una mirada individualista sobre los derechos humanos y en el paradigma del sujeto-víctima que acota la comprensión del sujeto solo a la experiencia del sufrimiento, lo cual sustrae a las víctimas las posibilidades de empoderamiento como sujetos políticos al tiempo que limita la ampliación del universo de afectados por los procesos de violencia al conjunto de la sociedad". cultura política transgeneracional en la que, si bien se comparte el reconocimiento sobre el pasado traumático y el paso a los gobiernos de transición, "presenta una alta ideologización que determina las transmisiones intergeneracionales de memoria". Deber de la memoria, sin previsión a transformaciones notorias en el sentido del acto educacional. resignificado las categorías que en torno a paz, democracia y conflicto circulan en el campo de la memoria pública. Su propósito es trascender en el espacio escolar las fisuras entre lo que se enseña y la realidad histórica y potenciar la formación política a partir de un acercamiento a las memorias de las víctimas "desde la problematización del conflicto armado regional".		

		judiciales que, en contraste con los tribunales penales o tribunales de guerra, no pueden sentenciar o castigar, sino que ofrecen un decir la verdad oficialmente sancionada como fuente alternativa de justicia”. La hipótesis que sostiene el autor, con base en las comisiones de verdad que fueron instituidas en Sudáfrica y en Sierra Leona, es la de que "con la creciente inversión política en comisiones de verdad, y con la celebración de la verdad histórica a nivel mundial, la historia se ha trasladado al centro de la escena de la gestión ético-política del pasado colectivo". "El tema de la justicia en torno a grupos que no han sido reconocidos y que han adquirido visibilidad en el último siglo es abordado por Sebastián Plá desde un ángulo que enfatiza en la problemática actual referente a la educación como parte integral de la justicia social". "El artículo de Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz recrea los principales derroteros de las políticas de memoria en Chile, Argentina y Colombia y sus expresiones en el marco de las políticas educativas, a partir de los acontecimientos de violencia política que han tenido lugar en el ámbito latinoamericano desde las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, los cuales condujeron a la puesta en marcha de estrategias de terrorismo de Estado a través de dictaduras en los dos primeros			

		países, y de un régimen de democracia restringida en Colombia, país en el que todavía continúa vigente el conflicto armado. Las autoras señalan la incidencia de la pedagogía y la cultura del miedo en estos contextos y sus incidencias sobre las subjetividades, así como la forma en que desde las políticas públicas se ha tratado de contrarrestarlas en el marco de regímenes democráticos que apoyan su legitimidad en la doctrina de los derechos humanos. En el trabajo se hace hincapié en la prevalencia en las políticas públicas de una mirada individualista sobre los derechos humanos y en el paradigma del sujeto-víctima que acota la comprensión del sujeto solo a la experiencia del sufrimiento, lo cual sustrae a las víctimas las posibilidades de empoderamiento como sujetos políticos al tiempo que limita la ampliación del universo de afectados por los procesos de violencia al conjunto de la sociedad". "El artículo de Graciela Rubio se detiene en el análisis de los derroteros que han guiado las políticas públicas de memoria en Chile y la mayor o menor expresión en ellas de la memoria social, mostrando sus incidencias en las políticas educativas y en el currículo de Historia y Ciencias Sociales...Según la autora, la memoria colectiva en Chile deja entrever la persistencia de una			

		cultura política transgeneracional en la que, si bien se comparte el reconocimiento sobre el pasado traumático y el paso a los gobiernos de transición, "presenta una alta ideologización que determina las transmisiones intergeneracionales de memoria". En esta dirección Rubio aboga por un acercamiento crítico, desde los espacios de formación, a través de una pedagogía de la memoria basada en un diálogo entre Memoria e Historia "para el futuro de una ciudadanía memorial". "A partir de allí los autores muestran que esta problemática entró en la escuela desde la reforma educativa de 1993, primero de manera tímida y, progresivamente, con mayor fuerza, a partir de 2006, debido, en muy buena parte, al impulso dado a las políticas de memoria por parte de Néstor Kirchner. En esta dirección, se interesan por estudiar el tratamiento dado al pasado reciente en las escuelas primarias en la Provincia de Buenos Aires, ya que en ella se concentra casi el 40 % del total de las escuelas en el país. Con este tipo de investigaciones se pretende llenar un vacío sobre estudios empíricos respecto a este nivel de enseñanza, en donde la presencia de las políticas de memoria ha sido más tardía". "son numerosos los debates que han atravesado el campo intelectual tanto respecto a la posibilidad de abordar el pasado reciente desde una			

		perspectiva histórica, campo en disputa entre los diferentes cientistas sociales, como a sus formas de abordaje con fines educativos y pedagógicos". "El artículo de Lorena Torres aborda, para el caso de Colombia, las tensiones entre las políticas de memoria y las maneras como a través de diversas disposiciones legislativas se ha pretendido su tratamiento en el campo educativo. Al respecto, la autora se pregunta por los retos que tiene la escuela en el campo curricular, en el contexto de posibles postacuerdos con los grupos armados. Para ella, las políticas públicas aluden a los mandatos jurídicos referidos a esta problemática "con epígrafe de Deber de la memoria, sin previsión a transformaciones notorias en el sentido del acto educacional". "Un acercamiento a la mirada de los sujetos que testimonian la historia reciente constituye una oportunidad clave para entender las múltiples capas que tejen el entramado social que como nación nos configura. También representa una especie de compensación analítica contra lecturas homogéneas, planas y dicotómicas que han caracterizado las versiones hegemónicas respecto a violencias pasadas y presentes". "Se trata de superar la victimización y el asistencialismo para entrar en la etapa de agencia y liderazgo y avanzar en la aplicación de la agenda			

		política propuesta por la Ruta Pacífica para la transición hacia la paz en Colombia. Por su parte Eraso lleva al aula la experiencia de las comunidades de Paz de Urabá recogiendo la serie de iniciativas que allí han tenido lugar en torno a la búsqueda de paz y la manera como, desde su accionar colectivo, han resignificado las categorías que en torno a paz, democracia y conflicto circulan en el campo de la memoria pública. Su propósito es trascender en el espacio escolar las fisuras entre lo que se enseña y la realidad histórica y potenciar la formación política a partir de un acercamiento a las memorias de las víctimas "desde la problematización del conflicto armado regional", para lo cual se basa en las políticas de la memoria acrisoladas en el trasegar de las comunidades de Paz en Urabá". "Finalmente, los artículos de Miller Pérez y de Amanda Cortés, nos hablan de los sujetos escolares y las secuelas de la guerra. El primero de ellos, se refiere a las memorias de jóvenes escolares en el sur del Casanare que diez años atrás eran niños y vivieron hechos de violencia política entre el 2003 y el 2004. Pérez indica que además de haber pasado diez años de estos sucesos, la zona dejó de ser un lugar en disputa territorial entre los actores armados, lo cual posibilita un mejor acercamiento a los trabajos de la memoria. A través de su			

		investigación el autor muestra los vínculos entre "la memoria narrativa y la violencia política como polos de producción de sentido en contextos de guerra y confrontación".			

Educar en ciudadanía: el lugar del testimonio en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano	Justicia transicional: reconocimiento y reparación. Construcción de memoria. Memoria colectiva Ciudadanía.	"...siguiendo a Nussbaum, la educación deberá desarrollar la capacidad de los alumnos de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos a quienes la sociedad ha representado como "objetos" o seres con capacidades inferiores". "...autores como De Greiff, hacen un acercamiento más profundo y señalan que la justicia transicional "es un conjunto de medidas que han sido y son implementadas en diversos países para hacer frente al legado de las violaciones masivas de Derechos Humanos. Estas medidas incluyen, por lo general el enjuiciamiento penal de los responsables, la búsqueda de la verdad, las reparaciones y varias formas de reforma institucional, entre las cuales la más importante es la descalificación (Veting) fundamentalmente en las fuerzas de seguridad, y a veces en el sector judicial" (De Greiff, 2009). "...el reconocimiento de las víctimas busca conceder a estas un estatus moral como seres humanos individuales, no obstante, más allá de que se propicie un reconocimiento como individuos objeto de las acciones y/o violaciones de otros, lo que busca es generar mecanismo que consigan reconocer a los seres humanos como derechohabientes (De Graef, 2009), es decir, como sujetos de derechos. En segunda medida, la confianza cívica pretende reafirmar	la educación deberá desarrollar la capacidad de los alumnos de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos a quienes la sociedad ha representado como "objetos" o seres con capacidades inferiores". justicia transicional "es un conjunto de medidas que han sido y son implementadas en diversos países para hacer frente al legado de las violaciones masivas de Derechos Humanos. la búsqueda de la verdad, las reparaciones y varias formas de reforma institucional. conceder a estas un estatus moral como seres humanos individuales, no obstante, más allá de que se propicie un reconocimiento como individuos objeto de las acciones y/o violaciones de otros. la confianza cívica pretende reafirmar la importancia de las normas que los perpetradores han violado y develar la verdad sobre los crímenes ocurridos en el pasado, para así conseguir que la confianza que ha sido destrozada como consecuencia de las experiencias de violencia y abuso se vea restituida". " La reparación no solo persigue la satisfacción de las víctimas, sino que en último término lo que busca es la reconciliación de la sociedad. construcción colectiva en el que tienen que participar los diferentes actores de la vida política y social. "...la justicia transicional articula reconocimiento, confianza cívica y	Ver el mundo desde la perspectiva del otro. Justicia transicional como conjunto de medidas que han sido y son implementadas en diversos países para hacer frente al legado de las violaciones masivas de Derechos Humanos. Reconocimiento como individuos objeto de las acciones y/o violaciones de otros. Develar la verdad sobre los crímenes ocurridos en el pasado, para conseguir que la confianza que ha sido destrozada como consecuencia de las experiencias de violencia y abuso se vea restituida. Reconciliación de la sociedad. participar los diferentes actores	

		la importancia de las normas que los perpetradores han violado y develar la verdad sobre los crímenes ocurridos en el pasado, para así conseguir que la confianza que ha sido destrozada como consecuencia de las experiencias de violencia y abuso se vea restituida". " La reparación no solo persigue la satisfacción de las víctimas, sino que en último término lo que busca es la reconciliación de la sociedad; esto es tanto que en primera medida, es derecho de las víctimas y de la sociedad el conocer toda la verdad sobre lo ocurrido, en segunda medida, la memoria es un proceso de construcción colectiva en el que tienen que participar los diferentes actores de la vida política y social; y finalmente, en tercera medida la reparación se constituye como un freno a la impunidad (De Greiff, 2009)". "...la justicia transicional articula reconocimiento, confianza cívica y solidaridad social, como metas articuladas que deben ser aplicadas en las reparaciones a las violaciones masivas de derechos humanos". " La memoria debe consolidarse como una forma de justicia que no solo abogue por la compensación económica (como reparación) sino que, a su vez, permita la reconstrucción del sentido para la víctima desde la edificación de narrativas sociales (con sentido) que a la par permita que los lectores	solidaridad social. reconstrucción del sentido para la víctima desde la edificación de narrativas sociales (con sentido) que a la par permita que los lectores generen un vínculo con las víctimas, desde la alteridad)". "pensar desde los últimos" es romper la lógica de la identidad y de la asimetría que parte del yo y sólo conoce en la medida en que se somete e iguala a otros, es además pensar desde la lógica de la alteridad. los profesores transmitan la memoria de la violencia; en otras palabras, que aseguren la presencia del pasado en la escuela. construcción de identidades, de relaciones interpersonales y de consolidación de la democracia. el ser humano trasciende y está en total capacidad de reconocer y respetar a los otros como ciudadanos, como personas con los mismos derechos..." recuperar la capacidad de indignación ante los hechos que frecuentemente se normalizan en todas las esferas de la sociedad..." educar para una ciudadanía responsable. "un proceso global e inclusivo, que comprende instrumentos fundamentales como la justicia, la verdad y la reparación, entre otros, a través de los cuales una sociedad pasa de un conflicto violento a un futuro compartido". cuestionamiento de conceptos y de la creación de nuevos	de la vida política y social. La justicia transicional articula reconocimiento, confianza cívica y solidaridad social. Los profesores deben transmitir la memoria de la violencia. Consolidación de la democracia. Educar para una ciudadanía responsable. Justicia, la verdad y la reparación. La reparación de injusticias pasadas, la construcción o reconstrucción de relaciones entre individuos o comunidades desde la no violencia. Devolver la con confianza hacia el otro. Crear conciudadanos.	

		generen un vínculo con las víctimas, desde la alteridad)". " La memoria de los grupos es entendida a partir de su descomposición; es decir, desde los recuerdos de los acontecimientos y experiencias que se refieren a la mayoría de los miembros de un grupo..." "...quienes conocen el horror del pasado, tienen el deber de alzar su voz contra los horrores que siguen aconteciendo; lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, se debe poner el recuerdo al servicio del presente, así como la memoria debe ponerse al servicio de la justicia (Todorov, 2008)". "Trabajar la memoria desde la visión de "pensar desde los últimos" es romper la lógica de la identidad y de la asimetría que parte del yo y sólo conoce en la medida en que se somete e iguala a otros, es además pensar desde la lógica de la alteridad, de la trascendencia del otro en cuanto otro, de su dignidad y de su diferencia como parte de su propia identidad (Sánchez, Bernal, 2002)". "Junto a la enseñanza de la historia se espera que los profesores transmitan la memoria de la violencia; en otras palabras, que aseguren la presencia del pasado en la escuela. Lo que se ha dado en llamar "pedagogía de la memoria", viene reactualizando una misión antigua de la escuela, en donde además de impartir la enseñanza clásica de currículo, se debe inculcar	conocimientos desde donde temas como la historia, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos, juegan un rol crucial a la hora de promover reconciliación social. "La reconciliación tiene como fin la reparación de injusticias pasadas, la construcción o reconstrucción de relaciones entre individuos o comunidades desde la no violencia y la aceptación de las partes inmersas en conflicto sobre una visión común y/o entendimiento del pasado". devolver la confianza hacia el otro, y permite generar sensibilidad acerca de las necesidades y los intereses de este. los individuos reconciliados ejerzan sus derechos como ciudadanos y al mismo tiempo cumplan con sus deberes; partiendo de que los ciudadanos deben reconocer y hacer cumplir los valores normativos, reconocer las instituciones públicas y confiar en que tanto los legisladores como sus cociudadanos cumplirán y se comprometerán con estas mismas reglas y valores. promover la educación es una formación que sea capaz de crear conciudadanos, es decir, miembros de una misma comunidad preocupados por el cuidado y el bienestar del otro como semejante".		

		los valores cívicos que fundan la nación (Pérotin Dummon, 2007)". "...el reconocimiento del otro lleva a que se le de vital importancia al cuidado por el mismo; generando escenarios de reconciliación desde micro sociedades como en el colegio, el cual es el lugar por excelencia de construcción de identidades, de relaciones interpersonales y de consolidación de la democracia. No debe olvidarse que la educación orientada hacia la democracia debe fundarse en el respeto y en el interés por el otro, lo cual a su vez se basa en la capacidad de ver a los demás como seres humanos; y es allí en donde el ser humano trasciende y está en total capacidad de reconocer y respetar a los otros como ciudadanos, como personas con los mismos derechos...". "...es preciso entender que la educación está llamada a ser una fuente de indignación y empatía (Comins Mingol, 2009); en tanto que al comprender los fenómenos y dinámicas que ha proporcionado el conflicto de manera abierta, clara y objetiva; es posible recuperar la capacidad de indignación ante los hechos que frecuentemente se normalizan en todas las esferas de la sociedad..." "cuando lo que se busca es educar para una ciudadanía responsable, la mirada de estar puesta en la enseñanza de la historia, pero no únicamente a partir de la transmisión			

		de un listado de eventos que implican un cierre narrativo y que inducen a actuar en cierta dirección, sino que debe apostarle a mostrar a los estudiantes la propia fábrica de los métodos con los que se construyen las elaboraciones sobre el pasado y los principios que fundamentan los modos de explicación e los cambios entre distintos presentes (Rosa Rivero, 2004)". "El Handbook of Reconciliation define la reconciliación como "un proceso global e inclusivo, que comprende instrumentos fundamentales como la justicia, la verdad y la reparación, entre otros, a través de los cuales una sociedad pasa de un conflicto violento a un futuro compartido" (Bloomfiel, Barnes & Huyse, 2003). Se afirma pues que en una efectiva reconciliación es la mejor garantía de que la violencia del pasado no volverá al presente". "Enseñar en reconciliación es un desafío, ya que este no es un solo proceso de transmisión de conocimiento válido, sino que necesita del cuestionamiento de conceptos y de la creación de nuevos conocimientos desde donde temas como la historia, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos, juegan un rol crucial a la hora de promover reconciliación social (Smith, 2010)". "La reconciliación tiene como fin la reparación de injusticias pasadas, la			

		construcción o reconstrucción de relaciones entre individuos o comunidades desde la no violencia y la aceptación de las partes inmersas en conflicto sobre una visión común y/o entendimiento del pasado" "La reconciliación como aceptación mutua del otro, desde su diferencia, pero como semejante; permite devolver la confianza hacia el otro, y permite generar sensibilidad acerca de las necesidades y los intereses de este (Staub, 2014). Para que esto sea posible, es necesario que las personas envueltas en dicho proceso se sientan comprometidas con lo ocurrido en el pasado violento, de tal forma que el reconocimiento genera empatía como estrategia de reparación y de rehumanización del otro". "...De Greiff añade la importancia de que los individuos reconciliados ejerzan sus derechos como ciudadanos y al mismo tiempo cumplan con sus deberes; partiendo de que los ciudadanos deben reconocer y hacer cumplir los valores normativos, reconocer las instituciones públicas y confiar en que tanto los legisladores como sus conciudadanos cumplirán y se comprometerán con estas mismas reglas y valores (De Greiff, 2008); de tal forma, que a la par de generar una reconciliación social, se alcance una ciudadanía plena". " Más allá de pensarse la educación desde reformas curriculares que sólo			

		siguen promoviendo una educación técnica, que forma seres humanos "útiles", lo que debe promover la educación es una formación que sea capaz de crear conciudadanos, es decir, miembros de una misma comunidad preocupados por el cuidado y el bienestar del otro como semejante".			

La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica	Educación frente al conflicto armado. Posconflicto Justicia transicional Negociación, solución del conflicto y posconflicto Transición a la democracia. Memoria. Vulneración de la democracia.	"La significación de la paz ha sido cada vez más enriquecida y demandada por pueblos como los latinoamericanos, marcados por una historia de violencia, la lucha por la paz no es la lucha por la extinción de los conflictos, sino su canalización en marcos que fortalezcan una convivencia democrática y el valor supremo de la vida". "La educación para la paz debe ser uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro". "... aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia". "...realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos–, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz". "El cultivo de los valores. "Educar para la paz supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía persona l y la toma de decisiones, etc., cuestionando al mismo tiempo los valores antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, etc." (Puig Rovira, 1992)".	la lucha por la paz no es la lucha por la extinción de los conflictos, sino su canalización en marcos que fortalezcan una convivencia democrática y el valor supremo de la vida. realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos–, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía persona l y la toma de decisiones, etc., cuestionando al mismo tiempo los valores antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, etc. debe propiciarse un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad. Desarrollar el pensamiento crítico. "El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre mundialmente, a criticar lo que juzgue criticable. La educación para la paz está relacionada con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles. Freire propone una educación	Fortalecimiento de una convivencia democrática. Respeto de los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones. Desarrollar el pensamiento crítico. La educación para la paz está relacionada con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones. Educación problematizadora basada en el diálogo y la consciencia crítica. Cocreación de conocimiento a través de la interacción y un currículo que	

		"La organización democrática del aula, según la capacidad de los alumnos y de la participación de éstos en el proceso escolar, facilita la resolución no violenta de los conflictos; debe propiciarse un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad" (González Lucini, 1993)". "Educar en la resolución de conflictos. Será conveniente, incluso necesario, educar para el conflicto, estimulando la utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una sana competencia personal y colectiva salvando siempre el respeto a la persona y, muy especialmente, el respeto a la dignidad y a los derechos de los más débiles". "Desarrollar el pensamiento crítico. "El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre mundialmente, a criticar lo que juzgue criticable. Hacerlo no es incurrir en dogmatismo" (Camps, 1993)". "En los países en transición que salen de situaciones de conflicto, la educación puede resultar una herramienta muy útil para la transformación social, porque convoca a las partes previamente en pugna en apoyo de la protección de los derechos y el bienestar de todos los niños y niñas con vistas a un futuro mejor, Sin embargo, y pese a todos sus	problematizadora basada en el diálogo y la consciencia crítica, la relación democrática entre el maestro y el estudiante, la cocreación de conocimiento a través de la interacción y un currículo que corresponda a los intereses y experiencias de los estudiantes. El concepto de justicia transicional ha evolucionado con el tiempo, hoy en día, se entiende como un conjunto de herramientas que permiten la solución de los conflictos adecuándose a las condiciones del contexto en el cual se desarrolla. Para Uprimny y Saffón, el término debe acoger los procesos de transición de la guerra a la paz, de las dictaduras a la democracia y debe abarcar a todos los protagonistas del conflicto. contribuye a superar el conflicto siempre y cuando reconcilie los elementos propios, en los cuales todos los académicos y estudiosos de la justicia transicional están de acuerdo, son: verdad, reconocimiento, justicia y reparación. "Es fundamental tener en cuenta que las particularidades de cada contexto son las que determinan el tipo de herramientas que se aplican en el proceso de reconstrucción social con la intención de no repetición del conflicto. Una de las formas de garantizar la no repetición del conflicto es mantenerlo vivo en la memoria colectiva de la sociedad, la idea es conocer las causas que lo originaron y las consecuencias que	corresponda a los intereses y experiencias de los estudiantes. Conjunto de herramientas que permiten la solución de los conflictos adecuándose a las condiciones del contexto. Procesos de transición de la guerra a la paz. Verdad, reconocimiento, justicia y reparación. Proceso de reconstrucción social con la intención de no repetición del conflicto. Memoria colectiva. Reconstrucción del tejido social, informar y educar a las nuevas generaciones y para exigir justicia. Democracia, igualdad, justicia.	

		méritos, la educación corre más peligro en los países afectados por los conflictos armados o los desastres naturales (Unicef, 2015)" "La educación para la paz está relacionada con la reestructuración de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que marginan a gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos, diríamos que educar para la paz es responsabilidad de todos". "Paulo Freire presenta una nueva forma de ver la educación, considerándola como una forma de política, entendiendo que ésta siempre sirve a ciertos intereses e impide otros. A partir de sus múltiples cuestionamientos hacia la enseñanza, Freire propone una educación problematizadora basada en el diálogo y la consciencia crítica, la relación democrática entre el maestro y el estudiante, la cocreación de conocimiento a través de la interacción y un currículo que corresponda a los intereses y experiencias de los estudiantes (Bartlett, 2008)". " La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad. La	derivó como garantía de no repetición. el objeto de la memoria es dado a recordar los hechos de lo ocurrido y realizar denuncias públicas, dignificar y honrar la memoria de las víctimas, promover la organización comunitaria y la reconstrucción del tejido social, informar y educar a las nuevas generaciones y para exigir justicia. Los valores que se enseñan y fortalecen la calidad de la educación son: democracia, igualdad, justicia, no racismo, no sexismo, sociedades abiertas		

		educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo (Díez, 2007)". "Conceptualmente el posconflicto tiene una connotación temporal, es el momento posterior a la resolución del conflicto, ya sea que este se haya resuelto en forma pacífica o violenta; lo que se ha definido es un momento de paz dedicado a la transformación de las instituciones y la consolidación de los acuerdos que garanticen la no repetición. Torres cita a Ugarriza quién define este periodo como una etapa en la cual se fortalece el respeto por los derechos humanos, la participación ciudadana, la reinserción de los combatientes, fortalecimiento de las instituciones gubernamentales y jurídicas". "...en la etapa del posconflicto se da la constitución y el funcionamiento de los tribunales de la verdad, la construcción de la memoria histórica que dé cuenta de los acontecimientos que son la base de lo acontecido durante el conflicto y es fundamental en la reparación moral y material de las víctimas". "...el posconflicto es el periodo posterior al conflicto donde los actores dirigen la sociedad hacia la reconstrucción de la sociedad, plasmando los acuerdos a los que se han llegado (si ha habido negociación) con el fin de establecer una paz duradera y la garantía de la no repetición del conflicto y las			

		condiciones que lo produjeron". "El concepto de justicia transicional ha evolucionado con el tiempo, hoy en día, se entiende como un conjunto de herramientas que permiten la solución de los conflictos adecuándose a las condiciones del contexto en el cual se desarrolla; éstas se han aplicado en cada uno de los países estudiados de acuerdo a sus particularidades y los resultados han sido en igual forma variados, hoy en día se tiene claro que en la aplicación de este tipo de justicia deben intervenir múltiples disciplinas varias de ellas son la sociología, la psicología, la educación, entre otras, como una forma interdisciplinaria de entender un conflicto y darle solución de la forma más adecuada". "...los acuerdos de las naciones han ratificado el derecho que tienen las victimas a su reconocimiento protección y reparación, estos son solo algunos: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 1966, Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y la Libertades Fundamentales (CEPDHLF) de 1950, Convención Americana sobre los Derechos Humanos (CADH) de 1969. (Rincón, 2010); de esta forma se legitiman una serie de instrumentos que garantizan los derechos de las personas ante los excesos de regímenes autoritarios o en situaciones de conflicto". "Para Uprimny y Saffón, el término			

		debe acoger los procesos de transición de la guerra a la paz, de las dictaduras a la democracia y debe abarcar a todos los protagonistas del conflicto (Uprimny & Saffon, 2009)". "Los procesos de justicia transicional se caracterizan por incluir: a. investigaciones nacionales, híbridas o internacionales de violaciones a los derechos humanos; b. Iniciativas de búsqueda de la verdad; c. Reparaciones que incluyen, entre otras políticas de compensación, restitución, rehabilitación, además de la organización de reparaciones simbólicas; d. Reforma institucional con veto a todo funcionario que haya estado implicado en violaciones a los derechos humanos o en prácticas corruptas; e. Promoción de la reconciliación y de la reconciliación social; f. Construcción de la infraestructura tendiente a conservar la memoria del pasado; y g. Identificación de patentes de género entre las víctimas; (International Center for Transicional Justicie 2006)". "(Cuervo, Bechara, & Hinestroza, 2007); según el autor, contribuye a superar el conflicto siempre y cuando reconcilie los elementos propios, en los cuales todos los académicos y estudiosos de la justicia transicional están de acuerdo, son: verdad, reconocimiento, justicia y reparación". "Las políticas de transición se han			

		aplicado en las más diversas sociedades a los gobiernos autoritarios, donde ha habido una fuerte violación a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, afirma Vanegas citando a Bell; a pesar de esto, no existe claridad académica sobre las características y el concepto de justicia transicional, así mismo, la sola aplicación de un proceso de justicia transicional, no es garantía de alcanzar una democracia plena (Vanegas, 2013)". "Uno de los inconvenientes es desconocer los límites que tiene la justicia transicional, creer que su simple aplicación garantiza un proceso de reconciliación y paz, hasta ahora su aplicación y resultados a lo largo del planeta ha demostrado que no es así, por lo tanto es fundamental tener en cuenta sus limitaciones y los contextos a los cuales se enfrentan, por lo general la nueva etapa depara nuevos enfrentamientos y nuevas formas de violencia (Vanegas, 2013)" "Es fundamental tener en cuenta que las particularidades de cada contexto son las que determinan el tipo de herramientas que se aplican en el proceso de reconstrucción social con la intención de no repetición del conflicto". "La justicia transicional se diferencia ampliamente de la justicia en el postconflicto, la primera se refiere al periodo que comprende el fin de un			

		conflicto hasta la construcción de un nuevo régimen, desprovisto de autoritarismos y atrocidades, es un periodo complejo donde se deben aplicar mecanismos aptos a las condiciones del contexto". "Una de las formas de garantizar la no repetición del conflicto es mantenerlo vivo en la memoria colectiva de la sociedad, la idea es conocer las causas que lo originaron y las consecuencias que derivó como garantía de no repetición; la construcción de la memoria es un proceso investigativo complejo, la difusión de los hechos es un acto educativo y el mantenimiento de la misma a través de las generaciones es un acto pedagógico; por lo tanto, los países que han optado por mantener viva la memoria histórica de los acontecimientos que han vulnerado su sociedad han transformado su sistema educativo en procura de la no repetición del mismo. Esta es la razón por la cual se conceptualiza sobre la forma como la educación participa en la construcción y mantenimiento de la memoria". "...la Memoria se convierte en un espacio significativo de la construcción de la paz y de la comprensión del conflicto, la memoria tiene una identidad colectiva a través del recuerdo y del olvido, es una iniciativa para dar cuenta de los hechos". "...el objeto de la memoria es dado a			

		recordar los hechos de lo ocurrido y realizar denuncias públicas, dignificar y honrar la memoria de las víctimas, promover la organización comunitaria y la reconstrucción del tejido social, informar y educar a las nuevas generaciones y para exigir justicia". "La memoria colectiva es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que une comunidad o un grupo pueden llegar a un individuo o grupos de individuos (Echeverry, 1999)". "Construir la verdad o documentar específicas violaciones a los derechos humanos; crear un lugar específico para que la familia de las víctimas y en general todo el mundo pueda llorar a las víctimas de la violencia o de la represión; ofrecer reparaciones simbólicas para honrar a las víctimas de la violencia y restablecer su reputación; servir de símbolo del compromiso de una comunidad con ciertos valores, tales como la democracia y los derechos humanos; promover la reconciliación al reconstruir la identidad nacional y servir de medio de reparación de las relaciones dañadas entre los grupos; promover el compromiso cívico y programas de educación que se ocupen de establecer un diálogo en la comunidad a cerca del pasado y en el que la dignificación de las víctimas y el reconocimiento de su sufrimiento sea parte del mismo; facilitar la			

		conservación de lugares o períodos en un país en el cual hay diversos colectivos cada uno con su propia historia". "Tal vez el éxito más grande del sistema educativo es el haber desarrollado una educación inclusiva, garantizada desde la Constitución, los pilares de igualdad y respeto a los derechos humanos para todos son los que orientan el sistema educativo de Sudáfrica. Los programas que se desarrollan velan por garantizar que las escuelas tengan apertura a todos los alumnos de todas las razas y estratos sociales y por aplicar las políticas públicas que eviten la discriminación entre géneros y fortaleciendo la identidad nacional; siempre en procura de minimizar los factores que generan violencia en las instituciones educativas. Los valores que se enseñan y fortalecen la calidad de la educación son: democracia, igualdad, justicia, no racismo, no sexismo, sociedades abiertas; de esta forma, Sudáfrica enfrenta el presente con resultados positivos y una educación que responde a los retos que le plantea la sociedad". "Lo ideal sería construir una nueva Constitución, así como lo hizo Sudáfrica, que dé cuenta de la nueva realidad y que desde allí se conciba un nuevo Estado que permita la formación de un nuevo tipo de hombre; que desde las nuevas instituciones se garantice una nueva			

		sociedad; sin olvidar un pasado de violencia y conflicto".			

Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: The South African Human Rights Commission, Human Rights Education and the Schooling Sector	Reconstrucción de la sociedad Sudafricana Promoción en la educación en derechos humanos Revisión del sistema educativo Educación en valores	"...los derechos humanos se consideraron la base jurídica y normativa para abordar las desigualdades y divisiones históricas en la sociedad sudafricana y para ayudar en la reconstrucción de la nueva Sudáfrica. Este fue el punto de partida del trabajo de la Comisión Sudafricana de Derechos Humanos (CSADH) sobre educación en derechos humanos en el nuevo plan de estudios. Este fue el punto de partida del trabajo de la CSADH sobre educación en derechos humanos en el nuevo plan de estudios." "Se entiende ampliamente que el entorno de justicia transicional de Sudáfrica fue bastante singular. Algunas de las características más pronunciadas incluyeron: el apartheid y sus legados institucionales y culturales en el país; una transferencia de poder negociada basada en elecciones democráticas; el amplio uso de las normas y valores internacionales de derechos humanos en la promulgación de nuevos documentos políticos y legales, incluida una nueva Constitución (1993; 1996) que se convirtió en el punto de referencia para tales cambios; y el establecimiento de instituciones de justicia de transición con considerable autoridad moral, incluido el Tribunal Constitucional, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (temporal) y la Comisión de Derechos Humanos de	"Se entiende ampliamente que el entorno de justicia transicional de Sudáfrica fue bastante singular. Algunas de las características más pronunciadas incluyeron: el apartheid y sus legados institucionales y culturales en el país; una transferencia de poder negociada basada en elecciones democráticas; el amplio uso de las normas y valores internacionales de derechos humanos en la promulgación de nuevos documentos políticos y legales, incluida una nueva Constitución (1993; 1996) que se convirtió en el punto de referencia para tales cambios; y el establecimiento de instituciones de justicia de transición con considerable autoridad moral, incluido el Tribunal Constitucional, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (temporal) y la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica. Esta tríada de mecanismos, junto con otros organismos independientes que apoyan la democracia constitucional, se convirtieron en los "redactores formales" del discurso de los derechos después de 1994". En un entorno de justicia transicional, el plan de estudios escolar es un área de examen y revisión intensivos. A menudo hay un escrutinio minucioso de las materias cuyas lecciones y libros de texto podrían haber contribuido a las desigualdades y divisiones que llevaron a conflictos y violaciones de los derechos humanos	En un entorno de justicia transicional, el plan de estudios escolar es un área de examen y revisión intensivos. La integración transversal de materias. Enseñanza y aprendizaje de derechos humanos. Desarrollo de una ciudadanía informada, crítica y responsable que participe de manera constructiva en una sociedad culturalmente cambiante. Desarrollo de una sociedad justa y democrática. Desarrollo de una cultura de derechos humanos y democracia, a través de la reconstrucción en el entorno de la justicia transicional. Fomentar la responsabilidad	

		Sudáfrica. Esta tríada de mecanismos, junto con otros organismos independientes que apoyan la democracia constitucional, se convirtieron en los "redactores formales" del discurso de los derechos después de 1994". "La política educativa y el marco legislativo que surgieron en la década de 1990 transmitieron la centralidad de las normas de derechos humanos y la intención de emplear el sistema educativo para cumplir los derechos educativos y actuar como agente de promoción y protección de los derechos humanos". "Los estándares curriculares, los marcos y los planes de enseñanza para las escuelas pueden verse como una formalización de los conocimientos y valores sancionados por el estado. El plan de estudios es el barómetro de los valores de una sociedad, los que están sujetos a reformas y cuestionamientos. En un entorno de justicia transicional, el plan de estudios escolar es un área de examen y revisión intensivos. A menudo hay un escrutinio minucioso de las materias cuyas lecciones y libros de texto podrían haber contribuido a las desigualdades y divisiones que llevaron a conflictos y violaciones de los derechos humanos en el pasado". "...el sector de la educación tiene un papel clave que desempeñar en la socialización de los jóvenes y los	en el pasado. El plan de estudios en torno a los temas y valores de la EDH (Educación en Derechos Humanos) podría incorporar estrategias como la inclusión en ciertas materias ("portadoras"), la integración transversal entre diferentes materias, una materia separada y enfoques para toda la escuela. También se trataba de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos que pudieran contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de sostener la democracia constitucional y participar en la realización de sus propios derechos. contribuir al desarrollo de ciudadanos informados, críticos y responsables que puedan participar de manera constructiva en una sociedad culturalmente diversa y cambiante. También prepara a los alumnos para contribuir al desarrollo de una sociedad justa y democrática. priorizar la EDH dentro de la formación de maestros y para establecer mecanismos de monitoreo dentro de las escuelas. estaba la necesidad de desarrollar una cultura de derechos humanos y democracia: reconstrucción en el entorno de la justicia transicional, como se demuestra en este estudio de caso. recrear un sistema educativo que Refleja los valores de los derechos humanos en todos los aspectos importantes. Las comisiones de	cívica y el liderazgo responsable. Preparar a los jóvenes para la responsabilidad local, regional, nacional, continental y global.	

		niños en lo que respecta a su papel en los procesos democráticos que caracterizan los entornos de justicia transicional. El contenido y las normas de derechos humanos se pueden incorporar en el plan de estudios para ayudar en estos procesos de reconstrucción". "El plan de estudios en torno a los temas y valores de la EDH (Educación en Derechos Humanos) podría incorporar estrategias como la inclusión en ciertas materias ("portadoras"), la integración transversal entre diferentes materias, una materia separada y enfoques para toda la escuela". "La Constitución de Sudáfrica, cuya fibra moral estaba arraigada en las normas internacionales de derechos humanos, fue el faro de la reforma curricular relacionada con la EDH. Este proceso de reforma no comenzó en el vacío, sino que se basó en actores y esfuerzos de reforma consistentes con los objetivos de EDH que habían estado en movimiento en el período tardío del apartheid y se trasladaron a la nueva era política". "En entornos de justicia transicional, es común que las organizaciones de la sociedad civil y de derechos humanos que han participado activamente en la resistencia sean invitadas a nuevas instituciones y procesos gubernamentales. Este fue el caso en Sudáfrica y muchos participaron en procesos de revisión	derechos humanos que operan en entornos de justicia transicional están bien posicionadas para “negociar” los derechos humanos y la EDH dentro de las fronteras nacionales, trabajando con personal clave en la burocracia estatal y vinculándose con los desarrollos globales y regionales. fomentar la responsabilidad cívica y el liderazgo responsable, incluida la presentación de preocupaciones sociales y ambientales actuales; promover los derechos humanos y la paz desafiando los prejuicios de raza, clase, género, etnia y xenofobia; y preparar a los jóvenes para la responsabilidad local, regional, nacional, continental y global		

		curricular en asociación con la CSADH". "PB (Papel Blanco) previó la transformación del sistema educativo que podría proporcionar oportunidades de aprendizaje ampliadas e iguales sobre la base de los principios de compensación y equidad. También se trataba de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos que pudieran contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de sostener la democracia constitucional y participar en la realización de sus propios derechos". "Los valores de los derechos humanos y los temas asociados se abrieron paso en el plan de estudios con una gama de infusión mínima y máxima. Por infusión mínima, la CSADH quería decir "referirse a los derechos humanos de manera tangencial e indirecta, generalmente con énfasis en las aplicaciones del conocimiento y el acceso a él". En contraste, la infusión máxima "incluye la cobertura holística de habilidades, valores, desarrollo y actitudes", así como la cobertura del contenido necesario de derechos humanos (Carrim & Keet, 2005, 103)". "El plan de estudios de Ciencias Sociales del noveno grado recibió una infusión moderada y se presenta con cierto detalle aquí. La Declaración final del Área de Aprendizaje para las Ciencias			

		Sociales CSS) sugirió que CS “tiene como objetivo contribuir al desarrollo de ciudadanos informados, críticos y responsables que puedan participar de manera constructiva en una sociedad culturalmente diversa y cambiante. También prepara a los alumnos para contribuir al desarrollo de una sociedad justa y democrática” (Departamento de Educación, 2002, 19-26)". "...la CSADH continuó presionando al Departamento de Educación en relación con la infusión de la EDH dentro de los resultados de los estudiantes para los grados 9 y 12, para priorizar la EDH dentro de la formación de maestros y para establecer mecanismos de monitoreo dentro de las escuelas". "...estaba la necesidad de desarrollar una cultura de derechos humanos y democracia: reconstrucción en el entorno de la justicia transicional, como se demuestra en este estudio de caso. El discurso de los derechos humanos fue abrumadoramente dominante en la Sudáfrica de los noventa. Fue el lenguaje que capturó inicialmente los ideales para una "nueva Sudáfrica". "En el caso de la experiencia de SA HRE, muchos factores se alinearon inusualmente bien, permitiendo una entrada sistemática y de alta calidad en el proceso de reforma curricular. Hemos identificado lo que consideramos factores clave que influyen en los resultados del			

		esfuerzo de reforma curricular de EDH en el período inicial posterior al apartheid de Sudáfrica. No es sorprendente que la historia sea tanto política como técnica: una historia de oportunidad, liderazgo, cooperación pero también competencia, tal vez un idealismo ingenuo y desafíos abrumadores relacionados con la agenda no solo de gobernanza, sino también de recrear un sistema educativo que Refleja los valores de los derechos humanos en todos los aspectos importantes". "Los actores de la EDH y la justicia transicional operan en un entorno enormemente complejo y exigente. Los paisajes de políticas que están en constante cambio en las democracias en transición brindan diversos puntos de entrada que dificultan la determinación de las opciones y prioridades de los actores de TJ. En algunos casos, las opciones son simplemente demasiadas. Dado el papel central de las INDH como actores del TJ, es necesario impulsar y mantener varias redes de profesionales de los derechos humanos a través de las fronteras nacionales y nacionales durante largos períodos de tiempo. Las comisiones de derechos humanos que operan en entornos de justicia transicional están bien posicionadas para “negociar” los derechos humanos y la EDH dentro de las fronteras nacionales, trabajando con personal clave en la burocracia			

		estatal y vinculándose con los desarrollos globales y regionales". "La educación en derechos humanos como un enfoque de orientación crítica con un objetivo de transformación social puede ser necesaria para la reconstrucción (Janks, 2001). Sin embargo, esto no se prestó fácilmente a la integración dentro de un currículo nacional en las escuelas, especialmente en aquellas cuyos procesos de enseñanza y aprendizaje no pudieron adaptarse a la praxis reflexiva". "La presencia de EDH sigue siendo particularmente pronunciada dentro de las áreas de aprendizaje de Ciencias Sociales y Orientación a la Vida. El CAPS de 2012 dentro de las ciencias sociales establece que "el estudio de la historia también apoya la ciudadanía dentro de una democracia al: explicar y fomentar los valores de la Constitución de Sudáfrica; fomentar la responsabilidad cívica y el liderazgo responsable, incluida la presentación de preocupaciones sociales y ambientales actuales; promover los derechos humanos y la paz desafiando los prejuicios de raza, clase, género, etnia y xenofobia; y preparar a los jóvenes para la responsabilidad local, regional, nacional, continental y global "(Departamento de Educación, 2012b, p.10)".			

Imagining a World beyond Genocide: Teaching about Transitional Justice					

Transitional justice and education: learning peace	Educación en posconflicto Reconstrucción y justicia transicional Educación como forma de reparación Justicia transicional	"Como en cualquier sociedad, debe desarrollar las capacidades y aptitudes de los niños para participar en los ámbitos productivo y sociopolítico de un país. Pero, como afirman Susana Frisancho y Félix Reátegui, la educación en una sociedad posconflicto también está "encargada de la tarea de potenciar la capacidad de los ciudadanos, especialmente, pero no solo, de adolescentes y niños, para pensar críticamente sobre el presente y el pasado, para que puedan prever y construir un futuro mejor ". "...una vez que el conflicto o la represión llega a su fin, la educación puede ser un vehículo importante para recordar el pasado, facilitar la transmisión de la memoria y promover la paz y la democracia. Debido a su potencial formativo, puede ayudar a dar forma a nuevas normas, mediar entre las narrativas en conflicto del pasado y fomentar una cultura de ciudadanía democrática a través de generaciones. En este sentido, es fundamental que la educación como sector también se encuentre en una posición única para hacer una contribución sustancial a la reparación, reconstrucción y reparación de las desigualdades, divisiones y, en el espíritu de la justicia transicional, la represión política y las violaciones de los derechos humanos. Si bien muchas medidas de justicia transicional son	la educación en una sociedad posconflicto también está "encargada de la tarea de potenciar la capacidad de los ciudadanos, especialmente, pero no solo, de adolescentes y niños, para pensar críticamente sobre el presente y el pasado, para que puedan prever y construir un futuro mejor. es fundamental que la educación como sector también se encuentre en una posición única para hacer una contribución sustancial a la reparación, reconstrucción y reparación de las desigualdades, divisiones y, en el espíritu de la justicia transicional, la represión política y las violaciones de los derechos humanos. la educación puede alinearse con los objetivos de la justicia transicional. Puede involucrar a la sociedad, especialmente a las generaciones más jóvenes, en un diálogo sobre las razones y la importancia de lidiar con el pasado. Al abordar el impacto de las violaciones en la educación y, en consecuencia, reformar el sistema educativo desde una perspectiva de derechos humanos y construcción de la democracia. la justicia transicional indica el compromiso de aprender de los errores y demostrar que alguna forma de justicia es posible...se convierte en una forma importante de reconocimiento y reparación. la justicia transicional puede contribuir a contextualizar dentro de una historia particular de abusos los	Pensar críticamente sobre el presente y el pasado, para que prever y construir un futuro mejor. La educación es una contribución sustancial a la reparación, reconstrucción y reparación de las desigualdades, divisiones en el espíritu de la justicia transicional. Involucrar a la sociedad y a los jóvenes y a los jóvenes para dialogar sobre la importancia del pasado. La justicia transicional indica el compromiso de aprender de los errores y demostrar que la justicia es posible. Reconstruir la educación. Revisión y cambio de normas. No se debe memorizar para enseñar sobre el pasado reciente.	

		temporales y se centran en la primera generación que emerge de un conflicto, la educación es el único sector que llega simultáneamente tanto a esa generación como a las posteriores, quienes se vuelven cada vez más responsables de nutrir y proteger a la sociedad civil y, en algunos casos, a la democracia. e instituciones democráticas". "sí se entiende como parte de una respuesta social a los legados de abusos pasados, la educación puede alinearse con los objetivos de la justicia transicional. Puede involucrar a la sociedad, especialmente a las generaciones más jóvenes, en un diálogo sobre las razones y la importancia de lidiar con el pasado. Al abordar el impacto de las violaciones en la educación y, en consecuencia, reformar el sistema educativo desde una perspectiva de derechos humanos y construcción de la democracia, la educación en sí misma puede ser parte de un enfoque de justicia transicional, especialmente uno comprometido con las garantías de que las violaciones no se repetirán". "Por imperfecta que sea, la justicia transicional indica el compromiso de aprender de los errores y demostrar que alguna forma de justicia es posible. La reforma educativa que incluye la enseñanza sobre el pasado reciente desde una perspectiva democrática y de derechos humanos (entre otros elementos que se	fines de la reconstrucción de la educación después del conflicto y la represión, con miras a fortalecer su potencial para prevenir su recurrencia. sensibilizar y educar para garantizar las violaciones. no se repita. la memoria colectiva, entre otras funciones, contribuye a la cohesión social y la preservación de la identidad social. la memoria colectiva en estos países se entiende como la memoria de crímenes atroces que nunca más deben repetirse ("nunca más"). Es un recuerdo no centrado en los héroes sino en las víctimas. La revisión y cambio de normas debería ser el primer paso lógico para reformar la educación en procesos de transición; de lo contrario, las normas anteriores no solo seguirán perjudicando al sistema y a los agentes educativos, sino que también obstaculizarán o contradecirán las nuevas medidas a implementa. Para lograr que la enseñanza del pasado reciente se convierta en una política de Estado, ese mandato debe incorporarse explícitamente a las leyes que rigen el sistema educativo nacional. Los métodos para enseñar sobre el pasado reciente y la memoria no deben basarse en la memorización y la repetición de eventos dictados dogmáticamente como verdades, porque promueven la pasividad intelectual, una cosmovisión con categorías rígidas y la aceptación	Actitud abierta y curiosa y la voluntad de comprender el mundo. Pensamiento crítico. Interiorización y práctica de "virtudes cívicas". Ciudadanía virtuosa. Respeto a los derechos humanos. Información sobre los objetivos y el funcionamiento de los mecanismos de transición. Entornos seguros para que los niños participen activamente en algunos de los procesos de las instituciones de justicia transicional. Capacitar de maestros. Memoria. Habilidades de pensamiento crítico para tomar buenas decisiones como ciudadanos democráticos.	

		analizarán a continuación) representa el compromiso del estado de institucionalizar los logros de los procesos de justicia transicional y, por lo tanto, se convierte en una forma importante de reconocimiento y reparación. Por la forma en que aborda los legados del pasado desde una perspectiva de derechos humanos, un marco de justicia transicional, por su parte, puede jugar un papel importante en la identificación de los déficits en la educación relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y ayudar a informar la reconstrucción del sector de la educación en sociedades postconflicto bajo valores democráticos nuevos o renovados. De esta manera, la justicia transicional puede contribuir a contextualizar dentro de una historia particular de abusos los fines de la reconstrucción de la educación después del conflicto y la represión, con miras a fortalecer su potencial para prevenir su recurrencia". "Incluso dentro del enfoque legalista que prevalece en el campo, los diferentes mecanismos de justicia transicional, incluidas las comisiones de la verdad establecidas en varios países de América Latina y los órganos del sistema interamericano de protección de derechos humanos (la Comisión y la Corte), han considerado cada vez más la importancia de las medidas educativas que deben acompañar las	sumisa de las ideas de las figuras de "autoridad" en las escuelas y la sociedad. Pensamiento crítico • Consulta e investigación • La capacidad de considerar múltiples puntos de vista. • La comprensión de ideas complejas, incluidos conflictos, ambigüedad, e incertidumbre • La disposición a cuestionar explicaciones y modelos simplistas. • Una actitud abierta y curiosa y la voluntad de comprender el mundo y las personas que lo habitan. • Trabajo en grupo y colaboración • La capacidad de empatizar y mostrar solidaridad con los demás. • Juicio ético y compromiso personal con los principios éticos • Participación y sentido de agencia • La capacidad de discutir interpretaciones del pasado y sus implicaciones para el presente con otras personas y disentir de las opiniones de los demás sin recurrir a la violencia. Utilice estudios de casos de otros lugares para ayudar a los estudiantes a mirar críticamente su propia historia e imaginar cómo las acciones individuales podrían haber cambiado su curso y prevenir la injusticia y el sufrimiento. la mera negatividad puede no ser el método educativo más efectivo para involucrar a las nuevas generaciones con los recuerdos del pasado y un compromiso activo con la no recurrencia con el fin de proponer modelos de actuación y comportamiento futuro.		

		acciones judiciales que se emprendan durante una transición democrática ... Los informes y resoluciones sobre comprobadas violaciones a los derechos humanos emitidos por la Comisión y Corte Interamericanas han incluido, durante muchos años, recomendaciones específicas para que los países responsables Capacitación en derechos humanos, tanto a los servidores públicos (en particular a los directamente involucrados en las violaciones en cada caso: fuerzas militares y policiales y personal penitenciario y / o judicial) como al público en general, con el propósito de sensibilizar y educar para garantizar las violaciones. no se repita. La Corte Interamericana ha incorporado estas recomendaciones a las reparaciones otorgadas en sus sentencias". "La noción de memoria colectiva se refiere a cómo los miembros de un grupo reconstruyen el pasado en función de sus intereses y marcos de referencia actuales. Se entiende como una actividad social porque es compartida por una comunidad; porque los procesos de intercambio social de recuerdos influyen en cómo se construyen y conservan; y porque la memoria colectiva, entre otras funciones, contribuye a la cohesión social y la preservación de la identidad social. Dada la naturaleza social de la memoria, los eventos evocados generalmente no convergen	el resultado de este proceso sea la interiorización y práctica de estas "virtudes cívicas" por parte de los estudiantes y, como resultado, por los futuros "ciudadanos virtuosos". Las reparaciones deben ir acompañadas de mensajes explícitos de reconocimiento de la responsabilidad del Estado por las violaciones cometidas, y deben tomar en cuenta las opiniones y propuestas de las víctimas, garantizando su participación como una forma de reconocerlas como ciudadano. "el esfuerzo por introducir el respeto a los derechos humanos en nuestra cultura se pueda mantener en el tiempo". La literatura sugiere que cuanto más educada es una población, es más probable que participe de manera significativa en la política y promueva la gobernabilidad democrática. forma de participación de niños y jóvenes en los procesos de justicia transicional. Esto implica dos consideraciones generales. En primer lugar, la información sobre los objetivos y el funcionamiento de los mecanismos de transición debe proporcionarse a los niños en un formato apropiado para su corta edad, con contenido que comprendan. En segundo lugar, deben proporcionarse entornos seguros para que los niños participen activamente en algunos de los procesos de las instituciones de justicia transicional, si así lo deciden. Dado que los niños no tienen los		

		en un solo recuerdo, sino en una multiplicidad de recuerdos, a menudo en conflicto y frecuentemente en oposición". "A partir de 1980, la importancia de la memoria colectiva se ha arraigado fuertemente en el discurso público en Argentina y, gradualmente, en otros países sudamericanos que experimentaron el terrorismo de Estado. En estos casos, como en el Holocausto en Europa o el apartheid en Sudáfrica, lo que hoy se llama el "deber" o trabajo de la memoria no se refiere a mantener viva la memoria de los gloriosos hechos del pasado, que era el enfoque tradicional de la historia de, por ejemplo, las guerras de independencia de los países de los continentes americanos. Más bien, la memoria colectiva en estos países se entiende como la memoria de crímenes atroces que nunca más deben repetirse ("nunca más"). Es un recuerdo no centrado en los héroes sino en las víctimas". "1. Revisar exhaustivamente las normas educativas para eliminar del sistema escolar todos los vestigios de autoritarismo y opresión derivados del reciente conflicto. La revisión y cambio de normas debería ser el primer paso lógico para reformar la educación en procesos de transición; de lo contrario, las normas anteriores no solo seguirán perjudicando al sistema y a los agentes educativos, sino que también obstaculizarán o	mismos medios que los adultos para acceder a la información de dominio público, se necesitan esfuerzos especiales para llegar a ellos, y estos pueden realizarse a través de programas de divulgación dirigidos a sus necesidades específicas, con el contenido y formato de la información adaptados. a los niños para que puedan tomar decisiones informadas sobre su participación. capacitar a maestros de secundaria de Bosnia y Herzegovina para que realicen presentaciones efectivas sobre la justicia transicional y cómo lidiar con el pasado, con un enfoque en los enjuiciamientos penales y el trabajo del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia y el poder judicial nacional; crear y capacitar una red de ONG que implementarán conferencias invitadas en aquellas áreas donde los maestros no pueden o no quieren ser capacitados. Es la combinación de memoria y política democrática lo que minimiza el riesgo de repetir errores del pasado. Pero la base de la memoria debe estar ahí. Por eso es tan importante reconocer la importancia del registro dejado por el trabajo de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.		

		contradecirán las nuevas medidas a implementar". "2. Incorporar el mandato de docencia y memoria del reciente conflicto en la legislación educativa. La introducción de la historia reciente y el examen de la memoria colectiva en el currículo escolar no es algo que ocurra espontáneamente o como resultado de las acciones de un grupo de expertos en educación o docentes. Ocurre como resultado de un mandato social. Es por eso por lo que debe establecerse como política pública e, idealmente, como política de estado, no solo como política de gobierno o de partido. Las políticas de Estado son producto de un amplio consenso social, por lo que no cambian con sucesivas administraciones que pueden tener diferentes posiciones político-ideológicas. Para lograr que la enseñanza del pasado reciente se convierta en una política de Estado, ese mandato debe incorporarse explícitamente a las leyes que rigen el sistema educativo nacional". 3. Crear instancias dentro de las instituciones de educación pública que se encarguen de planificar e implementar la política de enseñanza y memoria del conflicto reciente, asignando los recursos y proporcionando el personal operativo especializado necesario. Con respecto a la implementación de la política de reforma, es importante tener en cuenta tanto a las			

		instituciones a cargo de la educación formal (ministerios de educación y, en los países federales, ministerios nacionales y provinciales o estatales) como a otras instituciones con funciones de educación no formal (por ejemplo, Defensorías del Pueblo, comisiones de derechos humanos, oficinas de educación o cultura de otros ministerios o del nivel municipal, entre otros)". "Los métodos para enseñar sobre el pasado reciente y la memoria no deben basarse en la memorización y la repetición de eventos dictados dogmáticamente como verdades, porque promueven la pasividad intelectual, una cosmovisión con categorías rígidas y la aceptación sumisa de las ideas de las figuras de "autoridad" en las escuelas y la sociedad. Más bien, deben promover enfoques metodológicos que desarrollen capacidades que incluyan lo siguiente: • Pensamiento crítico • Consulta e investigación • La capacidad de considerar múltiples puntos de vista. • La comprensión de ideas complejas, incluidos conflictos, ambigüedad, e incertidumbre • La disposición a cuestionar explicaciones y modelos simplistas. • Una actitud abierta y curiosa y la voluntad de comprender el mundo y las personas que lo habitan. • Trabajo en grupo y colaboración • La capacidad de empatizar y mostrar solidaridad con los demás.			

		• Juicio ético y compromiso personal con los principios éticos • Participación y sentido de agencia • La capacidad de discutir interpretaciones del pasado y sus implicaciones para el presente con otras personas y disentir de las opiniones de los demás sin recurrir a la violencia". "Las estrategias de enseñanza propuestas para abordar específicamente los temas más complejos y controvertidos del pasado traumático también tienden a coincidir. Entre ellos, en el contexto latinoamericano, a menudo se recomiendan los siguientes: • Reconstruir el contexto histórico con toda su complejidad y matices, utilizando una variedad de fuentes. Mario Carretero y Marcello Borrelli recomiendan explicar las transformaciones y los conflictos históricos no solo en términos de las intenciones y objetivos de los agentes humanos, sino también analizando la estructura social y vinculando los actos humanos con las condiciones sociales, así como evitando el simple reduccionismo (bueno versus malo , víctimas inocentes versus villanos) y análisis puramente "presentistas" que no dan cuenta de las diferencias en creencias o metas que pueden existir entre las sociedades del pasado y las del presente. Reconoce el papel del conflicto en la historia. No oculte ni reduzca el			

		conflicto a generalidades para evitar posibles disputas. Adoptar un enfoque pedagógico que aborde el conflicto desde una perspectiva educativa. Abrir y conducir el debate entre los estudiantes como un intercambio educativo dentro de un ambiente seguro, prestando especial atención al rol del docente como guía y facilitadora de la discusión. Utilice estudios de casos de otros lugares para ayudar a los estudiantes a mirar críticamente su propia historia e imaginar cómo las acciones individuales podrían haber cambiado su curso y prevenir la injusticia y el sufrimiento. Al estudiar otros conflictos, los estudiantes aprenderán que tener que enfrentar la violencia y la injusticia no es un problema en un solo país, sino que, lamentablemente, está muy extendido en todo el mundo. Conectar el pasado que se está enseñando con el presente de quienes tienen que darle sentido y mantenerlo abierto al futuro para que tenga relevancia, vigencia y vigencia para las nuevas generaciones. Si bien no es necesario justificar la importancia de transmitir el pasado traumático a las nuevas generaciones, debemos señalar que dicha transmisión no es algo que ocurra de forma natural o automática; y por eso cada sociedad necesita tener una discusión conceptual y metodológica sobre el tema". "Cole considera que enseñar sobre el			

		pasado traumático no debe ser un ejercicio prolongado de puro negativismo, una sucesión de crímenes y horror. Si bien al comienzo de la transición será importante mantener viva la memoria de los crímenes pasados para garantizar la protección de valores clave y derechos humanos, como los derechos a la verdad (a saber, qué sucedió) y a la justicia (sancionando a los responsables). por delitos y brindar reconocimiento y reparación a las víctimas y sus familias), a medida que pasan los tiempos, la mera negatividad puede no ser el método educativo más efectivo para involucrar a las nuevas generaciones con los recuerdos del pasado y un compromiso activo con la no recurrencia con el fin de proponer modelos de actuación y comportamiento futuro. Cole reivindica el concepto de Robert Fullinwinder de un "pasado utilizable" que los jóvenes pueden utilizar para descubrir valores y proyectos para construir el futuro". "...si bien algunos actores abordaron claramente las reformas en Bosnia con la justicia transicional en mente, no ha sido la perspectiva principal desde la que se han realizado las reformas en el país. En contraste con Sudáfrica, por ejemplo, que destacó la reparación, reconstrucción y reconciliación, las reformas de Bosnia en el ámbito de la educación han sido principalmente técnicas, con			

		una renuencia general a valorar o emitir juicios sobre las acciones tomadas por individuos y grupos en el pasado. Es significativo que las principales reformas de Sudáfrica también fueron internas y nacionales, en lugar de desarrolladas y reforzadas por agentes externos". "Guatemala: El primer paso en la implementación de la reforma educativa fue la creación de una Comisión de Paridad, que formuló los principios filosóficos generales para guiar el proceso. Estos se reflejan en su documento “Diseño de la Reforma Educativa”, que reitera la importancia de la educación como medio para garantizar un presente y futuro socialmente armónico. Se refiere al concepto de paz como un estado de conciencia, una forma de vivir en armonía con uno mismo, los demás y el universo. Es la armonización con el cosmos, la mente, el espíritu y el corazón. Esa gran paz está ligada al estar, al estar bien y al sentirse bien, lo que requiere la satisfacción de las necesidades psicobiosociales de las personas, basada en la solidaridad, la equidad y la justicia". "...la estrategia educativa busca lograr un futuro armónico. Pero el documento no menciona la memoria o la historia como parte de esta construcción; en cambio, la paz y una cultura de paz son los objetivos más importantes del proceso educativo. Sus objetivos destacables			

		están relacionados con la promoción de la convivencia pacífica y armoniosa entre los pueblos de la nación basada en la inclusión, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la equidad y el enriquecimiento mutuo; la eliminación de toda discriminación; educación política, cívica y ciudadana para la participación y el ejercicio de la democracia; y la defensa de los derechos humanos. Se espera que el resultado de este proceso sea la interiorización y práctica de estas "virtudes cívicas" por parte de los estudiantes y, como resultado, por los futuros "ciudadanos virtuosos". "Comprender el papel de la educación en las transiciones posconflicto y posautoritarias puede ayudarnos a abordar los desafíos que enfrentan muchos países que enfrentan abusos y violencia pasados con respecto tanto a la reconstrucción como a la reparación". "Las reparaciones deben ir acompañadas de mensajes explícitos de reconocimiento de la responsabilidad del Estado por las violaciones cometidas, y deben tomar en cuenta las opiniones y propuestas de las víctimas, garantizando su participación como una forma de reconocerlas como ciudadanos". "La educación es un derecho social y cultural fundamental y un factor			

		esencial en el "pleno desarrollo de la personalidad humana”. Las medidas para mejorar el acceso a la educación de las víctimas de violaciones de derechos humanos es un componente importante de la mayoría de los esfuerzos de reparación diseñados o implementados en situaciones posteriores a un conflicto o situaciones posautoritarias, como muestran los casos siguientes. La educación también es importante para la reconstrucción y la consolidación de la paz, especialmente para garantizar la estabilidad y que no se repitan los abusos. Si bien brindar educación a todos los miembros de la sociedad en una situación de transición puede contribuir a fortalecer la cohesión social, superar las diferencias y consolidar la paz, sin embargo, quienes sufrieron las violaciones más graves pueden requerir medidas adicionales que los ayuden a superar los obstáculos que esas violaciones imponen a sus capacidad para acceder a él". "...la justicia transicional debe abordar hasta cierto punto con los legados de violaciones de derechos económicos y sociales; La pregunta, sin embargo, es qué enfoques de justicia transicional son los más adecuados para abordarlos y cómo diseñarlos para hacerlo. Considere no solo que los sistemas educativos deficientes o las grandes diferencias en la cobertura y calidad de la			

		educación brindada para ciertas áreas del país o ciertas poblaciones afectan a un número masivo de personas, sino también que las causas fundamentales de las violaciones se encuentran profundamente en la historia y el poder luchas que han caracterizado a esos países". "Chile: el desarrollo de este proyecto educativo orientado a la prevención debe ser, como todo proceso cultural, un proceso largo y consistente. Era necesario establecer mecanismos que aseguraran que "el esfuerzo por introducir el respeto a los derechos humanos en nuestra cultura se pueda mantener en el tiempo". Entre las recomendaciones en el campo de la educación formal se encuentran sugerencias relacionadas con el currículo escolar, tanto explícitas como implícitas. En cuanto a la educación no formal, y vinculada al potencial educativo de las organizaciones de base, el Informe Rettig se refirió a metodologías que reconocen a los ciudadanos como sujetos de derecho y resolutivos pacíficos de conflictos". "Las reformas institucionales en Sudáfrica incluyeron la reforma de todo el sistema educativo, un proceso que continúa hasta la fecha e incluye una amplia gama de beneficiarios. La discusión aquí se limita a dos amplias categorías de beneficiarios, la primera de las cuales es la sociedad. La literatura sugiere que			

		cuanto más educada es una población, es más probable que participe de manera significativa en la política y promueva la gobernabilidad democrática. La democracia de Sudáfrica se gana con esfuerzo y debe mantenerse". "La justicia transicional posterior al apartheid, por lo tanto, incluyó la reforma institucional del sector educativo, el desmantelamiento de los diecinueve departamentos de educación divididos racialmente y la creación de un departamento de educación nacional y nueve provinciales. Las escuelas fueron declaradas no raciales y abiertas a todas las razas. Se ofrecieron programas a masas de maestros no calificados y poco calificados para prepararlos para ofrecer una mejor educación, y se reformó el plan de estudios, priorizando la eliminación de material ofensivo de los libros de texto y la creación de nuevos materiales de aprendizaje. La proporción de educador por alumno se fijó en uno a cuarenta en las escuelas primarias y uno a treinta y cinco en las escuelas secundarias". "En el pasado reciente, la extensión ha llegado a ser vista como una forma de participación de niños y jóvenes en los procesos de justicia transicional. Esto implica dos consideraciones generales. En primer lugar, la información sobre los objetivos y el funcionamiento de los mecanismos de transición debe			

		proporcionarse a los niños en un formato apropiado para su corta edad, con contenido que comprendan. En segundo lugar, deben proporcionarse entornos seguros para que los niños participen activamente en algunos de los procesos de las instituciones de justicia transicional, si así lo deciden". "La participación de los niños es fundamental para el éxito de los procesos de justicia transicional. Se deben diseñar procedimientos para que participen en las medidas de justicia transicional de manera significativa y segura, reconociendo el papel activo que podrían haber desempeñado en el conflicto, pero también reconociendo su valor como ciudadanos que construirán el futuro de la nueva sociedad. Dado que los niños no tienen los mismos medios que los adultos para acceder a la información de dominio público, se necesitan esfuerzos especiales para llegar a ellos, y estos pueden realizarse a través de programas de divulgación dirigidos a sus necesidades específicas, con el contenido y formato de la información adaptados. a los niños para que puedan tomar decisiones informadas sobre su participación. Sierra Leona fue el primer caso en el que instituciones formales de justicia transicional utilizaron el alcance para involucrar a los niños". " Bosnia y Herzegovina: El			

		Programa de Extensión Juvenil está dirigido a los jóvenes de la ex Yugoslavia y busca promover el trabajo, los logros y el legado del TPIY en el contexto general de los procesos de justicia transicional en la región. El proyecto se centra en el sistema educativo formal y, para fortalecer su legitimidad, solo se puede llevar a cabo con la aprobación de las respectivas autoridades educativas nacionales. Ofrece una oportunidad única para que los jóvenes aprendan de manera sistemática sobre temas relacionados con los crímenes de guerra, la justicia transicional y el TPIY. Al mismo tiempo, proporciona una forma de evaluar las opiniones de las generaciones más jóvenes sobre la justicia de transición y la reconciliación y de utilizar los datos recopilados para dar forma a nuevos enfoques y fortalecer las actividades de otras organizaciones sobre el terreno. El proyecto está dirigido a estudiantes de secundaria (de dieciséis a dieciocho años) y estudiantes universitarios de la región de los Balcanes, centrándose en las áreas geográficas más afectadas por los delitos, así como en las capitales nacionales y otros pueblos y ciudades importantes". "...con la eliminación progresiva del programa de divulgación del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia en el momento de redactar este documento, el programa			

		para la juventud busca fortalecer la capacidad de los actores locales para continuar y ampliar sus actividades después de que el tribunal se retire de la región. Si bien el objetivo final de enmendar el plan de estudios oficial de Bosnia y Herzegovina sigue siendo inalcanzable dentro de este período de tiempo, la atención se centra en crear las condiciones dentro de algunas escuelas y entre los socios locales para continuar con las clases. Estas conferencias formarán parte de la "democracia y derechos humanos" o educación "cívica" o segmentos similares del plan de estudios oficial seguido por las escuelas secundarias". "El enfoque aquí es triple: capacitar a maestros de secundaria de Bosnia y Herzegovina para que realicen presentaciones efectivas sobre la justicia transicional y cómo lidiar con el pasado, con un enfoque en los enjuiciamientos penales y el trabajo del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia y el poder judicial nacional; crear y capacitar una red de ONG que implementarán conferencias invitadas en aquellas áreas donde los maestros no pueden o no quieren ser capacitados; y el desarrollo de un kit de herramientas de educación digital, que ayudará a los formadores, pero también servirá como un depósito de herramientas e información para iniciativas futuras, incluida la eventualidad de que se llegue a un acuerdo sobre el cambio			

		del plan de estudios". "Desde el fin del apartheid en 1994, Sudáfrica se ha embarcado en un proceso de reforma curricular que ha estado en marcha casi todos los veinte años. Durante todo este tiempo, un hilo conductor constante en la redacción y reescritura del plan de estudios fue el reconocimiento por parte de sus diseñadores de que las aulas podrían y deberían ayudar a transformar y crear una sociedad mejor en la que se respeten los valores morales y los derechos humanos". "Por lo tanto, se reconoció desde el principio un plan de estudios escolar completamente nuevo como una herramienta para la reconciliación, la construcción de la nación y la renovación, y, a medida que comenzó a ser reescrito, la enseñanza del pasado de Sudáfrica en particular llegó a ser reconocida como un paso crucial en el país. transición del conflicto, la división y el autoritarismo a la paz, la reconciliación y la democracia". "... el informe identificó la enseñanza sobre la CVR en particular como una importante medida preventiva para evitar que se repitan los errores del pasado: Una historia de abusos de los derechos humanos en el pasado no previene por sí misma, pero puede servir como un poderoso recordatorio de la locura de la repetición. Sobre este asunto no debemos ser ingenuos. Los seres			

		humanos tienen la notable capacidad de repetir los errores del pasado. Es la combinación de memoria y política democrática lo que minimiza el riesgo de repetir errores del pasado. Pero la base de la memoria debe estar ahí. Por eso es tan importante reconocer la importancia del registro dejado por el trabajo de la Comisión de la Verdad y Reconciliación". "La Declaración Nacional del Currículo Grados 10-12 (General) busca promover los derechos humanos, la inclusión, la justicia ambiental y social. Todas las declaraciones de materias recién desarrolladas están imbuidas de los principios y prácticas de justicia social y ambiental y derechos humanos tal como se definen en la Constitución de la República de Sudáfrica. El tipo de alumno previsto estaría imbuido de los valores y actuaría en interés de una sociedad basada en el respeto por la democracia, la igualdad, la dignidad humana y la justicia social, tal como se promueve en la constitución". "Para entender por qué es tan importante darles a los maestros de historia el espacio y el apoyo para que se relacionen con sus propios pasados, especialmente los pasados que contienen tanto conflicto, división, sufrimiento y humillación, valen la pena separarse brevemente del intelecto y observar el impacto emocional que el			

		apartheid ha tenido en algunos profesores sudafricanos. Permitir que se cuenten partes de sus historias ayuda a explicar la necesidad de que los profesores de historia se enfrenten a muchas más historias que no pueden dejar de llevar este pasado de alguna manera a sus aulas". "el nuevo plan de estudios presentaba una necesidad urgente de que los profesores de historia sudafricanos comenzaran a comprometerse profundamente con lo que significaría para ellos enseñar sobre el pasado dividido, violento y traumático que habían vivido. En 2002, sin embargo, no existía ningún programa de apoyo al desarrollo profesional para ayudarlos a enseñar el nuevo plan de estudios de historia. Eso cambió en 2003, cuando el programa Facing the Past: Transforming Our Future se estableció como una asociación del Departamento de Educación de Western Cape (WCED) con la organización de desarrollo profesional docente con sede en EE. UU. Facing History and Ourselves y el Cape Town Holocaust Center, el primer centro conmemorativo del Holocausto en África. En 2005, Shikaya, una organización sudafricana sin fines de lucro que trabaja por la educación para los derechos humanos y la democracia, se hizo cargo de la gestión del programa y lo ha dirigido desde entonces con WCED y Facing			

		History". "el nuevo plan de estudios presentaba una necesidad urgente de que los profesores de historia sudafricanos comenzaran a comprometerse profundamente con lo que significaría para ellos enseñar sobre el pasado dividido, violento y traumático que habían vivido. En 2002, sin embargo, no existía ningún programa de apoyo al desarrollo profesional para ayudarlos a enseñar el nuevo plan de estudios de historia. Eso cambió en 2003, cuando el programa Facing the Past: Transforming Our Future se estableció como una asociación del Departamento de Educación de Western Cape (WCED) con la organización de desarrollo profesional docente con sede en EE. UU. Facing History and Ourselves y el Cape Town Holocaust Center, el primer centro conmemorativo del Holocausto en África. En 2005, Shikaya, una organización sudafricana sin fines de lucro que trabaja por la educación para los derechos humanos y la democracia, se hizo cargo de la gestión del programa y lo ha dirigido desde entonces con WCED y Facing History."			

		"Facing the Past se formó, por lo tanto, para apoyar a los maestros en el uso de tales estudios de casos históricos, junto con la historia del apartheid en Sudáfrica, para ayudar a los jóvenes a aprender a convertirse en ciudadanos democráticos activos, tolerantes y responsables que valoran la diversidad y los derechos humanos., y paz. Al hacerlo, el programa también los ayudaría a lidiar con su propio pasado como sudafricanos y su papel como profesores de historia sudafricanos." Facing the Past se ha guiado por cinco principios fundamentales que surgieron de los treinta años de experiencia de Facing History y de los últimos doce años de construcción del programa en Sudáfrica. Desarrollar estos cinco principios rectores puede ser útil para comprender los procedimientos y estrategias que el programa ha implementado para ayudar a los maestros sudafricanos a enseñar historias difíciles, incluida la suya propia, de manera que los jóvenes en sus aulas no solo aprendan historia., sino también para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que necesitan para tomar buenas decisiones como ciudadanos democráticos. Los cinco principios son como sigue: 1. Los maestros enseñan mejor lo que experimentan. 2. El viaje de aprendizaje está guiado	desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que necesitan para tomar buenas decisiones como ciudadanos democráticos. Los cinco principios son como sigue: 1. Los maestros enseñan mejor lo que experimentan. 2. El viaje de aprendizaje está guiado por el alcance y la secuencia. 3. El aprendizaje ocurre en la cabeza y el corazón. 4. Para explorar el pasado, primero hay que volverse lentamente para enfrentarlo. 5. Entonces, uno puede contar sus historias"		

		por el alcance y la secuencia. 3. El aprendizaje ocurre en la cabeza y el corazón. 4. Para explorar el pasado, primero hay que volverse lentamente para enfrentarlo. 5. Entonces, uno puede contar sus historias".			

Transitional justice and education. Engaging Young people in peacebuilding and reconciliation	Justicia transicional y planes educativos Reformas educativas Estudios de memoria Educación para la reconciliación	La justicia transicional, entendida como las medidas judiciales y no judiciales que buscan promover la rendición de cuentas y la reparación por violaciones masivas de los derechos humanos, se reconoce cada vez más como un aspecto fundamental de los esfuerzos de consolidación de la paz. En la medida en que brinde reconocimiento a las víctimas y ayude a restablecer la confianza cívica en las instituciones estatales y entre los ciudadanos, la justicia transicional puede ayudar a fortalecer el estado de derecho, abordar las quejas entre las comunidades afectadas y prevenir la repetición de violaciones. pág. 17 Cabe señalar que, si bien existe una literatura emergente en la intersección de la justicia transicional y la educación, hasta la fecha esta literatura se ha centrado principalmente en aspectos de la enseñanza del pasado violento en el aula, entendido de manera importante como un tema para la educación histórica ... El sistema educativo debe ser tratado, como un todo, como un área de reforma institucional desde una perspectiva de justicia transicional. pág. 18 Sin embargo, cuando se entiende como parte de una respuesta social a los legados de abusos pasados, la educación puede alinearse con los	En la medida en que brinde reconocimiento a las víctimas y ayude a restablecer la confianza cívica en las instituciones estatales y entre los ciudadanos, la justicia transicional puede ayudar a fortalecer el estado de derecho, abordar las quejas entre las comunidades afectadas y prevenir la repetición de violaciones. El sistema educativo debe ser tratado, como un todo, como un área de reforma institucional desde una perspectiva de justicia transicional. El marco de justicia transicional, por su parte, puede jugar un papel importante en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva previa y en informar la reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados. Más importante aún, puede contribuir a contextualizar los objetivos de la reconstrucción de la educación dentro de una historia particular de abusos, con miras a fortalecer su potencial para prevenir la recurrencia de la violencia en el futuro. Al enseñar el pasado, la atención debe centrarse no solo en aquellos cuyos derechos fueron violados, sino también en las explicaciones de por qué y cómo surgió el conflicto y cómo se puede llevar a diferentes grupos dentro de una sociedad a participar en la violencia. Esto apoya la noción de que hay más en los conflictos pasados que el binario simplista víctima victimario.	En la medida en que brinde reconocimiento a las víctimas y ayude a restablecer la confianza cívica en las instituciones estatales y entre los ciudadanos, la justicia transicional puede ayudar a fortalecer el estado de derecho. El sistema educativo debe ser tratado, como un todo, como un área de reforma institucional desde una perspectiva de justicia transicional. Reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados. Prevenir la recurrencia de la violencia en el futuro. Hay más en los conflictos pasados que el binario simplista víctima victimario. Los roles de los	

		objetivos de la justicia transicional. Puede involucrar a la sociedad, especialmente a las generaciones más jóvenes, en un diálogo sobre la importancia de abordar el pasado. Puede abordar el impacto de las violaciones en la educación y, en consecuencia, ayudar a reformar el sistema educativo desde una perspectiva basada en el respeto de los derechos humanos y el estado de derecho democrático. Este puede ser un indicador importante del compromiso del nuevo gobierno con el reconocimiento y no repetición del pasado, agregando una capa adicional de complejidad a la agenda de construcción de paz. El marco de justicia transicional, por su parte, puede jugar un papel importante en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva previa y en informar la reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados. Más importante aún, puede contribuir a contextualizar los objetivos de la reconstrucción de la educación dentro de una historia particular de abusos, con miras a fortalecer su potencial para prevenir la recurrencia de la violencia en el futuro. pág. 20 Al reformar las normas y las instituciones dentro de los sistemas educativos, es igualmente importante abordar los aspectos de la segregación entre los diferentes	La capacidad, la confianza y la voluntad de los profesores para enseñar el pasado son fundamentales para la eficacia de todas las reformas educativas. Los roles de los maestros no son solo proveedores de un plan de estudios, sino también actores influyentes que pueden promover (así como socavar) los objetivos de la justicia transicional. Para preparar a los maestros para enseñar las injusticias del pasado de manera efectiva, "los programas de desarrollo de maestros (tanto previos como en servicio) deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, legados y prejuicios y comiencen el proceso de autorreflexión". Dichos programas también deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y capacitarlos para utilizar métodos democráticos en el aula. Son las "estructuras horizontales y verticales" del sistema educativo las que lo convierten en un socio tan fuerte para los procesos de justicia transicional. el conflicto a menudo se aborda desde una perspectiva imparcial que no logra ni fomentar la empatía hacia las víctimas ni ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico. la caja de herramientas es un conjunto de materiales que facilita el trabajo y la discusión en el aula sobre la memoria histórica del conflicto	maestros no son solo proveedores de un plan de estudios, sino también actores influyentes que pueden promover los objetivos de la justicia transicional. Los maestros necesitan capacitación para utilizar métodos democráticos en el aula. Estructuras horizontales y verticales convierten el sistema educativo en un socio tan fuerte para los procesos de justicia transicional. Pensamiento crítico. Memoria histórica del conflicto armado colombiano. Fomentar la empatía, el pensamiento crítico y el respeto a los derechos humanos. Confrontar el	

		grupos, un legado estructural común de violaciones de derechos humanos en el pasado. Muchas sociedades en transición, como Bosnia-Herzegovina e Irlanda del Norte, conservan instituciones educativas que están profundamente segregadas, a menudo reflejando normas sociopolíticas más amplias que todavía existen. Esto es particularmente cierto en los casos en los que el conflicto o la represión han tenido una dimensión relacionada con la identidad. Si bien la segregación puede ser un reflejo de la identidad y otras divisiones sociales, también puede ser parte de una política explícita de privilegiar a un grupo sobre otro. La persistencia de escuelas segregadas en el sistema público puede contribuir a reforzar las divisiones y exacerbar las tensiones, al perpetuar estereotipos y prejuicios, y obstaculizar el progreso de otras iniciativas diseñadas para promover el reconocimiento y generar confianza cívica. Como sostiene Karen Murphy, "[la d] diversidad, en una sociedad anteriormente segregada, podría verse como un objetivo justo y que apunta no solo a unir a las personas en las comunidades, sino también a brindar más igualdad de oportunidades y acceso a los recursos en todas las comunidades. " pág. 22 Debido al legado directo del régimen	armado colombiano. Hace uso pedagógico de los informes elaborados por la CNMH con el objetivo de fomentar la empatía, el pensamiento crítico y el respeto a los derechos humanos. los profesores hablaron de la apatía y desinterés de sus alumnos con respecto a la historia. Debido al desarrollo diferenciado de la guerra en Colombia, la forma en que se ha percibido en las distintas regiones también varía. "la democracia no es un sistema intuitivo: aprender a convertirse en un ciudadano democrático no es algo que uno aprenda simplemente estando en sociedad. Hay tanto conocimiento procedimental que aprender (una nueva constitución, por ejemplo) como comportamientos y disposiciones que deben desarrollarse y practicarse. "[necesitamos] confrontar el pasado" para saber "qué salió mal" y "por qué… tantos abandonaron las tradiciones de comunidad y coexistencia pacífica". TJ. Su fin último puede ser informar el desarrollo de estrategias innovadoras para involucrar a los jóvenes con pasados violentos y sus secuelas de una manera que produzca beneficios y no inflija más daño. Desde una perspectiva de justicia transicional, la educación puede promover los logros de medidas como las comisiones de la verdad y las iniciativas de conmemoración cuando	pasado" para saber "qué salió mal" y "por qué… El fin último de la justicia transicional puede ser informar el desarrollo de estrategias innovadoras para involucrar a los jóvenes con pasados violentos. Fomentar un diálogo dentro del aula. Comisiones de la Verdad. Generación cultural y el resurgimiento político. Inclusión y participación de los jóvenes. Aplicación de mecanismos de justicia transicional.	

		anterior en el sistema educativo o la violencia que se infiltró en las escuelas durante el conflicto, la reforma de la cultura y la gobernanza escolar presenta una dimensión crítica de la reforma educativa en un contexto de transición. Los legados de culturas educativas autoritarias o violentas entre las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas, las familias, las comunidades y los propios estudiantes pueden incluir el despotismo de autoridades escolares, castigo corporal y otras formas de violencia de maestros o estudiantes, discriminación y acoso sexual. p24 Al enseñar el pasado, la atención debe centrarse no solo en aquellos cuyos derechos fueron violados, sino también en las explicaciones de por qué y cómo surgió el conflicto y cómo se puede llevar a diferentes grupos dentro de una sociedad a participar en la violencia. Esto apoya la noción de que hay más en los conflictos pasados que el binario simplista víctima victimario. Solo reconociendo la complejidad del pasado, una sociedad puede crear un espacio en el que los hijos de las víctimas y los perpetradores puedan discutir estos temas de manera segura. En la medida en que las escuelas sean entornos estables y seguros, el aula puede servir como un espacio único en el que los niños	reconoce claramente los legados del pasado. Tanto los académicos como los profesionales recomiendan enseñar los hallazgos de una CVR en las escuelas para permitir que se discutan las contra narrativas y fomentar un diálogo dentro del aula. la reconciliación debe basarse en la generación cultural y el resurgimiento político. quizás una de las lecciones más importantes y la responsabilidad última que enfrenta el campo de la justicia transicional y sus practicantes, es la inclusión y participación de los jóvenes, los educadores y el liderazgo indígena en todo el discurso y aplicación de los mecanismos de justicia transicional.		

		y jóvenes puedan reflexionar y discutir el pasado de manera crítica y sin miedo, ayudándolos a elaborar y contextualizar mejor sus propias creencias y desafíos. cualquier suposición personal. p25 La capacidad, la confianza y la voluntad de los profesores para enseñar el pasado son fundamentales para la eficacia de todas las reformas educativas. Los roles de los maestros no son solo proveedores de un plan de estudios, sino también actores influyentes que pueden promover (así como socavar) los objetivos de la justicia transicional. Para preparar a los maestros para enseñar las injusticias del pasado de manera efectiva, "los programas de desarrollo de maestros (tanto previos como en servicio) deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, legados y prejuicios y comiencen el proceso de autorreflexión. " Dichos programas también deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y capacitarlos para utilizar métodos democráticos en el aula. p27, 28 Las herramientas educativas han sido fundamentales en este sentido cuando se busca involucrar a niños, niñas y jóvenes en un proceso de justicia transicional, pero también como un medio para construir un			

		legado y asegurar la sostenibilidad de las iniciativas relacionadas con la justicia. P 29 ... los maestros pueden no tener las habilidades o la confianza necesarias para enseñar el pasado, pueden ser reacios a admitir sus propios prejuicios o su papel en las injusticias pasadas, pueden sentirse frustrados por ser responsabilizados por la reconciliación o pueden resistir por miedo real de amenazas físicas de quienes se oponen a tales esfuerzos. En la ex Yugoslavia, por ejemplo, "muchos maestros han expresado su preocupación por permitir tales discusiones en sus aulas, citando temores de seguridad, reacciones de los padres, pero con mayor frecuencia sus propias creencias sobre la guerra". pág. 31 Si bien los esfuerzos educativos para abordar el pasado a menudo se originan con medidas de justicia transicional o actores de la sociedad civil, la participación del gobierno es necesaria para lograr cambios en todo el sistema educativo en su conjunto. Son las “estructuras horizontales y verticales” del sistema educativo las que lo convierten en un socio tan fuerte para los procesos de justicia transicional. pág. 32 El entorno de justicia transicional es a menudo un contexto de cambios políticos significativos, con			

		oportunidades para que los actores participen en una “competencia intensificada” sobre ideas para la educación y otros servicios y bienes públicos. Además de comprender dónde es probable que se origine el apoyo y la renuencia a abordar el pasado a través de la educación y qué limitaciones es probable que se enfrenten, un enfoque estratégico para implementar el cambio debería incluir la identificación de oportunidades para medidas y reformas, pero también permanecer realista sobre el tipo y grado de cambio que es factible. Será necesario recordar que los cambios en el sistema educativo formal son necesariamente parte de un proceso de mediano o largo plazo. p34 Los libros de texto existentes en Colombia no brindan suficiente espacio para estudiar el conflicto armado en toda su profundidad y complejidad; tampoco es suficiente la porción de tiempo asignada al tema. Más bien, el conflicto a menudo se aborda desde una perspectiva imparcial que no logra ni fomentar la empatía hacia las víctimas ni ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico. p45 La caja de herramientas del profesor de la CNMH, Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz. Desaprender la Guerra (Un viaje por			

		la memoria histórica. Aprende la paz. Desaprender la guerra), es un conjunto de materiales que facilita el trabajo y la discusión en el aula sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Hace uso pedagógico de los informes elaborados por la CNMH con el objetivo de fomentar la empatía, el pensamiento crítico y el respeto a los derechos humanos. p56 El trabajo con los docentes también reveló que, si bien algunos docentes sí hablan del conflicto armado en el aula, lo hacen de manera problemática. Los mensajes que transmiten están más moldeados por creencias arraigadas que por perspectivas matizadas o una conciencia de las complejidades inherentes a la historia. El estudio reveló que los profesores tienden a estar anclados en sus contextos locales y, a menudo, bastante politizados. Algunos docentes que han decidido abordar el conflicto armado en el aula lo hacen reproduciendo sus propios marcos mentales, reflejando así la polarización y dogmatización resultante de la guerra. p57 los profesores hablaron de la apatía y desinterés de sus alumnos con respecto a la historia. Debido al desarrollo diferenciado de la guerra en Colombia, la forma en que se ha percibido en las distintas regiones			

		también varía. p58 Para prevenir la recurrencia de la violencia, es necesario identificar y nombrar lo que no queremos repetir. Como ha argumentado Karen Murphy, "la democracia no es un sistema intuitivo: aprender a convertirse en un ciudadano democrático no es algo que uno aprenda simplemente estando en sociedad. Hay tanto conocimiento procedimental que aprender (una nueva constitución, por ejemplo) como comportamientos y disposiciones que deben desarrollarse y practicarse". Para construir una paz sostenible, el sistema educativo debe estar "sincronizado con los objetivos de la consolidación de la paz y la prevención de conflictos, sensibilizando a las generaciones más jóvenes sobre los valores, actitudes y habilidades necesarias para la paz y la tolerancia. Al diseñar métodos para enseñar el pasado violento, es fundamental asegurarse de que los objetivos de llevar el pasado violento al aula estén alineados con metodologías y actividades didácticas que promuevan una cultura de empatía, pensamiento crítico y debate que refuercen la democracia y los derechos humanos. normas. El contenido de los materiales diseñados y la forma en que se ensamblan deben permanecer enfocados en el objetivo de traer el			

		pasado reciente al aula. Si queremos inspirar un debate, no podemos seguir editando libros de texto basados en la lógica de las “respuestas correctas” que los estudiantes deben memorizar y recordar durante un examen para obtener buenas calificaciones. Si queremos fortalecer la democracia, no podemos escribir materiales desde una perspectiva, excluyendo otras; más bien, debemos reconocer la pluralidad de voces. p60 En Sierra Leona, el Informe TRC. Una escuela secundaria superior Versionaims para enseñar a los estudiantes de secundaria de 15 a 19 años sobre el trabajo de la CVR y la historia de la guerra reciente del país y sus secuelas. Su objetivo declarado es promover la educación en derechos humanos en una sociedad donde la guerra resultó en una "generación perdida" de jóvenes y donde la necesidad "de responder a los desafíos creados por jóvenes descarriados en el pasado y ... restaurar a los jóvenes como miembros productivos de sus comunidades” se ha mantenido sobresaliente. p73 Esta narrativa del conflicto se ubica entre una introducción a la CVR, que detalla sus orígenes, objetivos, procedimientos y logros, y un capítulo prospectivo titulado "Reconciliar el pasado y mirar hacia			

		el futuro", que trata temas relacionados con la reconciliación y el más amplio. Marco TJ. El texto proporciona legitimación para el establecimiento de la CVR como una forma eficaz de responder al imperativo declarado de enfrentar la historia a través de la verdad para "construir una nueva Sierra Leona". El libro enseña a los jóvenes sierraleoneses que "[necesitamos] confrontar el pasado" para saber "qué salió mal" y "por qué… tantos abandonaron las tradiciones de comunidad y coexistencia pacífica", argumentando que "Debemos saber y comprender, entonces no volverá a suceder ". Al igual que el informe original, el material educativo valora recordar y decir la verdad, haciendo eco de los mensajes comunicados en los folletos y carteles de la CVR como "¡La verdad hoy! Sierra Leona pacífica mañana ". p74 Sierra Leona y Ruanda: El análisis de contenido de los dos recursos aquí discutidos ha arrojado luz sobre una serie de aspectos en los que sus enfoques para abordar historias dolorosas son comparables, aunque están marcados por diversas diferencias en sus orígenes, formato y estrategias gráficas. Ambas publicaciones fueron concebidas con el potencial significativo de ayudar a prevenir la violencia futura al transmitir la verdad a las generaciones más jóvenes, tal como			

		fue descubierta por los procesos de investigación vinculados a los mecanismos de justicia transicional. En ambos casos, esta "verdad", si bien es muy normativa al sugerir caminos apropiados para salir de la violencia, se basa de hecho, a pesar de la inevitable ocurrencia de la simplificación, el silencio y la omisión. p82 Este hallazgo sugiere fallas en la vinculación efectiva de las actividades de extensión de TJ, de las cuales los jóvenes son los principales beneficiarios declarados, con los sistemas escolares nacionales. No está claro si los dos mecanismos de TJ en este caso alguna vez intentaron activamente tal participación en los sistemas educativos. Lo que indica esta investigación es que ambos parecen no haber tenido éxito en asegurar un seguimiento sustancial en el sector educativo y en asegurar que sus documentos de divulgación encuentren aprobación, distribución y uso en las escuelas. Esta oportunidad perdida requiere la consideración de una cooperación y coordinación más estrecha con los actores e instituciones educativas, incluidos los docentes, a fin de facilitar un mayor impacto y sostenibilidad de las medidas de TJ una vez finalizado su mandato. p83 Según un maestro, “los sierraleoneses, especialmente los jóvenes, no están tan interesados en			

		el pasado ni en el futuro. Están interesados en sobrevivir en el presente". Los grupos de grupos focales con jóvenes sierraleoneses confirmaron esta opinión; sus reflexiones sobre el pasado, tal como las impulsó la investigación, se vieron rápidamente eclipsadas por debates sobre las preocupaciones actuales, incluida la urgente necesidad de abordar el desenfrenado desempleo juvenil, la pobreza y la desigualdad que afectó profundamente su vida diaria. En lugar de descartar necesariamente la relevancia de este material por completo, este hallazgo sobre la importancia relativa atribuida a las condiciones actuales en oposición a las pruebas pasadas sugiere una fuente de valor agregado potencial para los materiales educativos de TJ. Pueden tener el potencial de ayudar a las generaciones más jóvenes a dar sentido a la violencia pasada al pensar en su legado en el presente y al ejercitar el "pensamiento histórico" para hacer conexiones más explícitas entre causas y consecuencias. p85 El modelo de justicia internacional, en cambio, fue criticado por su percepción de desarraigo en el contexto local y su insignificante impacto en la recuperación posterior al genocidio. p89 En ambos casos, los maestros			

		mostraron cautela y resistencia a emplear materiales no curriculares que percibían como un posible desafío al statu quo y les exigía salir de su zona de confort, asumiendo riesgos que consideraban innecesarios. p90 La investigación adicional necesaria debe tener como objetivo evaluar el impacto y la eficacia de tales intervenciones educativas de TJ. Su fin último puede ser informar el desarrollo de estrategias innovadoras para involucrar a los jóvenes con pasados violentos y sus secuelas de una manera que produzca beneficios y no inflija más daño. p91 El logro más notable del proyecto de justicia transicional de Marruecos fue la organización de audiencias públicas en las que las víctimas expusieron la verdad de su experiencia sobre violaciones de derechos humanos en el pasado ... La Association Marocaine des Droits Humains (AMDH) brindó a las víctimas la oportunidad de nombrar a sus torturadores y Complementar y / o resistir el discurso oficial, incluso presentando víctimas recientes detenidas en relación con la represión en curso del régimen contra islamistas y separatistas saharauis. Gracias a ambos foros, los marroquíes pudieron así recuperar hechos históricos una vez borrados de su memoria colectiva e historia			

		nacional. p98 Estas narrativas, establecidas por académicos y presenciadas por muchos sobrevivientes, están ausentes de la conciencia de la mayoría de los marroquíes. Si bien el reciente episodio de justicia transicional ha permitido que algunas de estas historias resurjan en audiencias públicas y publicaciones oficiales de la CNDH, la mayoría han quedado borradas de los planes de estudio nacionales. Las siguientes secciones examinan el proceso selectivo de recuerdo en Marruecos a través del análisis de los programas educativos establecidos por el régimen para conmemorar, (re) escribir y enseñar su pasado violento a los marroquíes. p99 El programa de maestría buscó vincular el conocimiento teórico con los aspectos prácticos de la historia a través de la capacitación en recopilación y evaluación de datos impartida en instituciones asociadas, como la CNDH y Archives du Maroc. Otras instituciones asociadas fueron la Facultad de Derecho y la Universidad de Comunicación de Marruecos, la Universidad 9 de abril en Túnez, el Instituto de Historia Contemporánea de París y la Maison MØditerranØenne des Sciences Humaines (MMSH) en Aix-en-Provence. Los estudiantes también pueden realizar archivos			

		investigación en el Centro Cinematográfico Marroquí (Centre CinØmatographique Marocain, CCM) que posee importantes videoclips y documentales producidos durante y sobre los “años del plomo”. p102 Las iniciativas educativas como parte de un proyecto de justicia transicional han demostrado ser un desafío. Tanto los académicos como los profesionales han acordado que, debido a muchos factores políticos y sociales, las sociedades en transición a menudo luchan por implementar reformas educativas efectivas. p102 Desde una perspectiva de justicia transicional, la educación puede promover los logros de medidas como las comisiones de la verdad y las iniciativas de conmemoración cuando reconoce claramente los legados del pasado. Tanto los académicos como los profesionales recomiendan enseñar los hallazgos de una CVR en las escuelas para permitir que se discutan las contra narrativas y fomentar un diálogo dentro del aula. Sin embargo, sin acceso a los archivos del IER, los estudiantes que se matricularon en el programa de estudios de memoria Histoire du Temps Present no pudieron emprender una investigación genuina del pasado violento de Marruecos. p112			

		en lugar de ampliar el debate en torno a cuestiones de justicia, derechos, responsabilidad política y democracia, la justicia transicional en Marruecos más bien ha permitido que el régimen borre de su presente las violaciones masivas de derechos humanos del pasado, mientras que los perpetradores siguen ocupando el cargo con total impunidad. p113 Canadá: Esta circunstancia plantea interrogantes sobre lo que puede aportar la justicia transicional en los casos en que la violencia reciente debe explicarse en el contexto de años de injusticia. En Canadá, la violencia colonial ha tenido lugar a lo largo de cientos de años, mientras que la mayoría de las CVR, hasta ahora, se han ocupado de la violencia (generalmente en forma de abusos contra los derechos humanos) durante períodos de tiempo mucho más cortos. La mayoría de los perpetradores (y en algunos casos sus descendientes) ya no están vivos, y el legado de sus crímenes está profundamente conectado con la violencia en curso que experimentan los pueblos indígenas en la actualidad. p126 La principal limitación de la CVR fue que buscó aplicar una fórmula de justicia transicional en una sociedad que no está en transición per se. En otras palabras, a través de su enfoque en el testimonio de los colonos y la curación indígena, la CVR historizó			

		la violencia colonial - incorrectamente - como algo del pasado, que muchos han argumentado que convirtió el trauma indígena en un espectáculo. p127 Para que la reconciliación sea significativa para los pueblos indígenas y sea una fuerza descolonizadora, debe interpretarse de manera amplia. Para mí, la reconciliación debe basarse en la generación cultural y el resurgimiento político. Debe apoyar a las naciones indígenas en la regeneración de nuestros idiomas, nuestras culturas orales, nuestras tradiciones de gobernanza y todo lo demás que atacaron e intentaron destruir las escuelas residenciales ... Canadá debe participar en un proyecto de descolonización y un proyecto de reeducación que permita a su gobierno y a sus ciudadanos comprometerse con los pueblos indígenas de una manera justa y honorable en el futuro. p128 Todos estos esfuerzos sirven al propósito de indigenizar la educación. Es importante aclarar una distinción aquí y proporcionar algunas definiciones útiles y concretas, especialmente para quienes trabajan en educación. La educación indígena es descolonizar la educación: deconstruir los sistemas educativos coloniales, crear otros nuevos basados en la equidad y			

		los principios indígenas. La educación indigenizante es la integración de contenidos, entendimientos y procesos indígenas en los sistemas educativos "formales". p130 Es evidente que los sistemas educativos deben ser indigenizados y la educación misma debe ser descolonizada en Canadá. En última instancia, tanto los estudiantes como los maestros, tanto indígenas como no indígenas, deben reunirse tanto dentro como fuera de las aulas institucionales para abordar las injusticias que han existido en Canadá durante cientos de años. A raíz de la CVR, la descolonización de las prácticas educativas es un paso necesario hacia el desmantelamiento del colonialismo en general; una tarea difícil y que sigue siendo responsabilidad de todas las personas que viven en tierras indígenas. Y, en última instancia, quizás una de las lecciones más importantes y la responsabilidad última que enfrenta el campo de la justicia transicional y sus practicantes, es la inclusión y participación de los jóvenes, los educadores y el liderazgo indígena en todo el discurso y aplicación de los mecanismos de justicia transicional. p137. Aunque la educación en contextos de justicia transicional ha recibido una atención limitada, la reforma educativa es un lugar donde las implicaciones			

		conservadoras de la interacción de la justicia transicional, los derechos humanos y la liberalización son visibles. Como se demuestra en la siguiente sección, la rápida reforma institucional que acompaña a las transiciones políticas a menudo no toma en cuenta los legados socioeconómicos del período anterior y, como resultado, el cambio es a menudo más simbólico que real, un guiño a las normas internacionales más que una respuesta a las especificidades locales. p195			

		Como argumentan AndrØ Keet y Nazir Carrim, los principios de la educación popular dieron forma a la comprensión de la educación en derechos humanos posterior al apartheid. Señalan que "las construcciones de [la educación en derechos humanos] dentro de los planes de estudio en todo el mundo están determinadas por trayectorias históricas, sociales, económicas y políticas particulares y abarcadas por la idea de una cultura de derechos humanos". En Sudáfrica, esto significó un enfoque en la reconciliación, la ciudadanía activa, la igualdad a través de la transformación social y la construcción de una identidad política común. La educación en derechos humanos, con su promoción del cambio social y su referencia al trabajo de Freire, parecía una consecuencia orgánica y legítima de los intentos de educación inclusiva de la era del apartheid. La educación en derechos humanos es también, al igual que la justicia de transición, una norma internacional cada vez más aceptada que señala la "maduración" de un estado hacia una democracia y que se aplica especialmente en países en transición política. p196 el gobierno ha reformado el plan de estudios para enseñar a los ciudadanos posteriores al apartheid valores reparadores basados en la	la igualdad a través de la transformación social y la construcción de una identidad política común. La educación en derechos humanos, con su promoción del cambio social y su referencia al trabajo de Freire, parecía una consecuencia orgánica y legítima de los intentos de educación inclusiva de la era del apartheid. La educación en derechos humanos es también, al igual que la justicia de transición, una norma internacional cada vez más aceptada que señala la "maduración" de un estado hacia una democracia y que se aplica especialmente en países en transición política. fomentando el pensamiento crítico, aprendiendo de las experiencias de la gente común y validando las soluciones de base, al tiempo que usa y conecta explícitamente el lenguaje de los derechos humanos y la transformación social dentro del marco de la intergeneracionalidad. intercambio y aprendizaje. El contexto es importante al considerar cómo abordar la justicia transicional, la historia y un plan de estudios orientado a la paz en sociedades que emergen de la represión y / o el conflicto, particularmente cuando esa violencia está motivada en parte por la identidad. Los métodos participativos de teatro y narración pueden ser técnicas útiles para este propósito, en la medida en que “crean un espacio para la discusión y pueden permitir la	Igualdad a través de la transformación social y la construcción de una identidad política común. Educación en derechos humanos. "Maduración" de un estado hacia una democracia. Fomentar el pensamiento crítico. Transformación social dentro del marco de la intergeneracionalidad. Apropiación local del proceso de recordar.	

		reconciliación, la igualdad y la solidaridad en común, al mismo tiempo que se enseña la competitividad individual y la productividad en la economía sudafricana y global que promueve la imagen de “levantarse uno mismo por las botas de uno ". p198 En 2005, el Departamento de Educación intentó concretar la educación en derechos humanos con una guía sobre valores y derechos humanos en el plan de estudios, que ofrece orientación sobre cómo utilizar una variedad de materiales didácticos para ilustrar y fomentar el pensamiento crítico sobre los derechos humanos ... Se plantean cuestiones de justicia social, la guía es un ejemplo del enfoque gubernamental de la educación en derechos humanos, destacando el papel del estado, la importancia del orden y enfoques de justicia social que se centran en la tolerancia mutua, la identidad política común y la responsabilidad individual. y reforma, en contraposición a la reparación y transformación sustantivas. pág. 199 El compromiso de Khulumani con el proceso de reforma educativa formal en Sudáfrica se ha limitado a presionar para obtener ayuda financiera para la educación como una forma de reparación y recomendar la incorporación de la	apropiación local del proceso de recordar, teniendo en cuenta sus dimensiones religiosas, éticas, culturales, sociales y psicosociales. dirigiéndose al individuo y necesidades colectivas ". Ser capaz de captar estas complejidades y multiplicidades es fundamental para garantizar los efectos positivos de enseñar el pasado al evitar la humillación renovada de un grupo o el favoritismo de otro.		

		educación en derechos humanos en el plan de estudios. p200 Las actividades educativas de Khulumani demuestran una visión más transformadora de la educación en derechos humanos que la que se muestra en el plan de estudios formal, fomentando el pensamiento crítico, aprendiendo de las experiencias de la gente común y validando las soluciones de base, al tiempo que usa y conecta explícitamente el lenguaje de los derechos humanos y la transformación social dentro del marco de la intergeneracionalidad. intercambio y aprendizaje. pág. 203 El contexto es importante al considerar cómo abordar la justicia transicional, la historia y un plan de estudios orientado a la paz en sociedades que emergen de la represión y / o el conflicto, particularmente cuando esa violencia está motivada en parte por la identidad. Los métodos participativos de teatro y narración pueden ser técnicas útiles para este propósito, en la medida en que "crean un espacio para la discusión y pueden permitir la apropiación local del proceso de recordar, teniendo en cuenta sus dimensiones religiosas, éticas, culturales, sociales y psicosociales. dirigiéndose al individuo y necesidades colectivas ". Ser capaz de captar estas complejidades y multiplicidades es			

		fundamental para garantizar los efectos positivos de enseñar el pasado al evitar la humillación renovada de un grupo o el favoritismo de otro. p225			

History education reform, transitional justice and the transformation of identities	Medidas de justicia transicional Transformación de identidades Derechos humanos	...argumentando que la educación en historia fortalecerá la democracia y la cultura de los derechos humanos a través de tres medios: enseñar la evolución humana con precisión científica; presentando la historia de todas las personas que residen en Sudáfrica; y transmitir la historia de abusos de derechos humanos en el pasado para evitar su instrumentalización y, en última instancia, su repetición. Además, entender la historia en sí misma como un tema —cómo se descubre la evidencia histórica y se debaten sus implicaciones— no se consideró un lujo sino un componente valioso en la formación de ciudadanos activos. p2 " la reforma curricular enfrenta serios obstáculos. Tanto los estudiantes como los profesores pueden resistirse a las nuevas narrativas, incluso descartándolas como propaganda "enemiga". Es posible que no todos los maestros estén comprometidos con el nuevo plan de estudios, y aquellos que lo estén pueden tener su autoridad desafiada por estudiantes que no están dispuestos a aceptar narrativas que chocan con lo que aprenden en el hogar y en sus comunidades". p2 "los expertos en la reforma de la educación en historia se están centrando en la reforma pedagógica, específicamente en que los profesores tengan la misma	a reforma curricular enfrenta serios obstáculos. Tanto los estudiantes como los profesores pueden resistirse a las nuevas narrativas, incluso descartándolas como propaganda "enemiga". Es posible que no todos los maestros estén comprometidos con el nuevo plan de estudios, y aquellos que lo estén pueden tener su autoridad desafiada por estudiantes que no están dispuestos a aceptar narrativas que chocan con lo que aprenden en el hogar y en sus comunidades". "En sociedades llenas de tensión y posconflicto, tiene sentido que las iniciativas de justicia transicional se centren en trabajar con los docentes. Para garantizar una instrucción adecuada sobre estos temas complejos, los expertos en educación deben asegurarse de que los maestros aprendan técnicas pedagógicas que sean inclusivas, respeten la inteligencia de los niños y fomenten la indagación en lugar de la exigencia de respuestas simples. Los expertos en justicia transicional deben involucrar a los maestros, en espacios de desarrollo profesional diseñados para ellos, con problemas difíciles del pasado antes de tratar de abordarlos en el aula". Es más probable que incluir la reforma pedagógica como parte de la reforma integral de la educación histórica contribuya a transformar los estereotipos grupales negativos y a desactivar las narrativas divisorias	Las iniciativas de justicia transicional deben centrarse en trabajar con los docentes. Los maestros deben aprender técnicas pedagógicas que sean inclusivas, respeten la inteligencia de los niños y fomenten la indagación en lugar de la exigencia de respuestas simples. Los expertos en justicia transicional deben involucrar a los maestros, en espacios de desarrollo profesional diseñados para ellos.	

		importancia, o quizás mayor, que los materiales de enseñanza. Por ejemplo, Facing History and Ourselves (FHAO), una organización de formación docente ha desarrollado una metodología de desarrollo profesional que utiliza eventos en otros países como una forma de abordar el propio pasado, particularmente cuando partes del propio pasado todavía son demasiado divisivas o emocionales. acercarse en el aula". p2 "Es más probable que incluir la reforma pedagógica como parte de la reforma integral de la educación histórica contribuya a transformar los estereotipos grupales negativos y a desactivar las narrativas divisivas sobre el pasado que la reforma curricular por sí sola". p3 "En sociedades llenas de tensión y posconflicto, tiene sentido que las iniciativas de justicia transicional se centren en trabajar con los docentes. Para garantizar una instrucción adecuada sobre estos temas complejos, los expertos en educación deben asegurarse de que los maestros aprendan técnicas pedagógicas que sean inclusivas, respeten la inteligencia de los niños y fomenten la indagación en lugar de la exigencia de respuestas simples. Los expertos en justicia transicional deben involucrar a los maestros, en espacios de desarrollo profesional diseñados para ellos, con problemas difíciles del pasado antes de tratar de	sobre el pasado que la reforma curricular por sí sola".		

		abordarlos en el aula". p4 "...sin asegurar que los maestros se sientan familiarizados y cómodos con la enseñanza de los materiales, y sin esfuerzos de reforma educativa más amplios, en los que la justicia, la equidad y el respeto se modelen en el sistema escolar mismo, estos esfuerzos, divulgación y materiales pueden ser en vano. Es más probable que incluir la reforma pedagógica como parte de la reforma integral de la educación histórica contribuya a transformar los estereotipos grupales negativos y a desactivar las narrativas divisorias sobre el pasado que la reforma curricular por sí sola". p4			

Working through difficult pasts: toward thick democracy and transitional justice in education	Justicia transicional Conceptualización de la relación entre el pasado y la educación Justicia transicional dentro del aula	Como sugiere esta atención de la ONU, 'la justicia transicional es un campo en una trayectoria ascendente' (McEvoy 2007, 412), ahora relevante para los debates en torno a la democratización, la construcción del Estado y la protección de los derechos humanos y, cada vez más, una herramienta de consolidación de la paz posconflicto (Sriram 2007). Los Estados que están en transición de un período sistemático de violaciones de derechos humanos o autoritarismo tienen una serie de mecanismos formales a su disposición, ya que tienen como objetivo reparar los abusos de los derechos humanos, reconstruir y reconciliar la sociedad. Como el mecanismo no judicial de justicia transicional más popular, las comisiones de la verdad se han llevado a cabo en más de 40 países de todo el mundo (Hayner 2011) con el fin de aclarar la 'verdad' sobre un período de abusos masivos de derechos humanos y, a menudo, , con el mandato explícito de que esta verdad contribuya a un proceso más amplio de reconciliación. Definir los contornos y modelos arquetípicos de la justicia transicional no puede evitar presagiar algunos de los debates centrales que dominan el campo. Estos incluyen: (1) el debate 'verdad versus justicia' que dominó las primeras discusiones	'la justicia transicional es un campo en una trayectoria ascendente' (McEvoy 2007, 412), ahora relevante para los debates en torno a la democratización, la construcción del Estado y la protección de los derechos humanos y, cada vez más, una herramienta de consolidación de la paz posconflicto (Sriram 2007). Los Estados que están en transición de un período sistemático de violaciones de derechos humanos o autoritarismo tienen una serie de mecanismos formales a su disposición, ya que tienen como objetivo reparar los abusos de los derechos humanos, reconstruir y reconciliar la sociedad. Como el mecanismo no judicial de justicia transicional más popular, las comisiones de la verdad se han llevado a cabo en más de 40 países de todo el mundo (Hayner 2011) con el fin de aclarar la 'verdad' sobre un período de abusos masivos de derechos humanos. (1) el debate 'verdad versus justicia' que dominó las primeras discusiones académicas sobre el propósito y la promesa de la justicia transicional, señalando las tensiones entre los objetivos retributivos, reparadores y restaurativos de la justicia transicional. (2) el debate en torno a los actores y las escalas de cambio, en el que las plantillas e influencias, los ejercicios nacionales de construcción del Estado y el fortalecimiento de la democracia y los procesos locales de	Justicia transicional: Debates en torno a la democratización, la construcción del Estado y la protección de los derechos humanos y una herramienta de consolidación de la paz posconflicto. Reparar los abusos de los derechos humanos, reconstruir y reconciliar la sociedad. Comisiones de la verdad. Aclarar la verdad sobre abuso de derechos humanos. Fortalecimiento de la democracia y los procesos locales de negociación de las relaciones, la memoria y el tejido social. Educación esencial para la justicia transicional. 'Mirada dual', mirando hacia	

		académicas sobre el propósito y la promesa de la justicia transicional, señalando las tensiones entre los objetivos retributivos, reparadores y restaurativos de la justicia transicional (por ejemplo, Kritz 1995; Méndez 1997) y que ha cambiado más recientemente para incluir 'justicia versus paz', reconociendo que el enjuiciamiento, la amnistía y la búsqueda de la verdad pueden obstaculizar las negociaciones de paz (por ejemplo, Belasco 2013), (2) el debate en torno a los actores y las escalas de cambio, en el que las plantillas e influencias , los ejercicios nacionales de construcción del Estado y el fortalecimiento de la democracia y los procesos locales de renegociación de las relaciones, la memoria y el tejido social reciben distintos niveles de importancia en el análisis académico y la prioridad práctica (por ejemplo, Shaw y Waldorf 2010; Stover y Weinstein 2004), (3) la cuestión de si la justicia transicional 'funciona' y los esfuerzos para comprender, medir y evaluar su impacto (por ejemplo, Olsen, Payne y Reiter 20 10; Pham y Vinck 2007); y (4) la crítica de qué es exactamente lo que la justicia transicional está tratando de lograr y para quién, o los argumentos en torno a las limitaciones de la justicia concebida como una transición a la democracia liberal (por ejemplo, Lundy y McGovern 2008; Sriram 2007). Las	renegociación de las relaciones, la memoria y el tejido social. la crítica de qué es exactamente lo que la justicia transicional está tratando de lograr y para quién, o los argumentos en torno a las limitaciones de la justicia concebida como una transición a la democracia liberal. Esta obligación con (y de) las generaciones futuras hacen que la educación sea esencial para la justicia transicional. Incluso cuando la justicia transicional se entiende estrictamente como un proceso a nivel estatal destinado a la estabilidad y la seguridad, que puede no parecer tener un impacto directo en los actores, estructuras o interacciones escolares, la educación juega un papel importante en lo que sigue. Una de las tareas paradigmáticas de la educación como mecanismo de justicia transicional es emplear lo que Lynn Davies (2017 en este número; ver también Davies próximamente) llama acertadamente una 'mirada dual', mirando hacia atrás a los abusos pasados y hacia la prevención futura de su recurrencia. Temporal e ideológicamente comprometida con el pasado y el presente, la justicia transicional requiere mirar hacia adelante y hacia atrás, o quizás mirar hacia el futuro a través de la lente del pasado. Mantener esta mirada dual exige que la educación en contextos de justicia transicional trascienda los objetivos de desarrollo tradicionales como el acceso a las escuelas y otros	atrás a los abusos pasados y hacia la prevención futura de su recurrencia. La justicia transicional requiere mirar hacia adelante y hacia atrás. Maestros como agentes clave de la reconstrucción. La justicia transicional presenta oportunidades para que los ciudadanos aprendan un nuevo lenguaje en el que hablar sobre la justicia histórica y la injusticia. Aprendizaje transformador y "pedagogías de resistencia"	

		perspectivas dentro de estos debates están vinculadas a compromisos teóricos más amplios, que dan forma a cómo los académicos entienden los objetivos, prácticas y resultados de la justicia transicional (por ejemplo, Bell 2009). En el nivel más básico, el objetivo de nunca más requiere conocimiento del pasado y el compromiso de garantizar que no se repita. Esta obligación con (y de) las generaciones futuras hacen que la educación sea esencial para la justicia transicional. Incluso cuando la justicia transicional se entiende estrictamente como un proceso a nivel estatal destinado a la estabilidad y la seguridad, que puede no parecer tener un impacto directo en los actores, estructuras o interacciones escolares, la educación juega un papel importante en lo que sigue. ... la calidad y la naturaleza de las interacciones educativas, así como el acceso a las escuelas, influyen en las actitudes hacia la violencia, la injusticia y el pluralismo. La educación está estrechamente vinculada a las causas fundamentales de los conflictos (Degu 2005, 129) y, por tanto, se convierte en un poderoso vehículo y lugar para abordar estas causas fundamentales. Pero en medio y después de un conflicto, las escuelas deben hacer	servicios sociales básicos, abordando los legados de conflicto y división que residen dentro de las estructuras, contextos y planes de estudio educativos. ... los maestros se han convertido en agentes clave de la reconstrucción durante y después del desplazamiento forzado, convocando escuelas temporales durante tiempos de guerra y desempeñando papeles clave en el intento de restaurar un "sentido de normalidad" para familias e individuos. La justicia transicional presenta oportunidades para que los ciudadanos aprendan (y en algunos casos se apropien, adapten y resistan) un nuevo lenguaje en el que hablar sobre la justicia histórica y la injusticia, reconocer su participación y posicionalidad en estos eventos y, en algunos casos, cómo preguntar. por perdón, amnistía, reconocimiento o recursos de las comunidades locales, nacionales e internacionales. la justicia transicional crea oportunidades auténticas para desafiar los supuestos arraigados sobre las jerarquías y divisiones sociales, lo que lleva a un aprendizaje transformador y "pedagogías de resistencia". A pesar de la resistencia de los académicos a unir la justicia transicional con concepciones más amplias de "justicia histórica" (Arthur 2009), argumentamos que las escuelas como instituciones cívicas no pueden		

		más que abrir sus puertas a más niños para contribuir a objetivos sociales como la reducción de conflictos, por no hablar de sus posibles contribuciones a un sentido más amplio de justicia histórica o social dentro de y más allá del aula. Los legados de la injusticia histórica se vuelven menos visibles y, por lo tanto, más normalizados a medida que pasa el tiempo, de modo que las reformas orientadas al futuro a menudo se desarticulan de los procesos históricos que contribuyeron a los desafíos incrustados en el statu quo (ver Murphy 2017 en este número). Las víctimas y supervivientes de atrocidades masivas han valorado mucho la educación para ellos, sus familias y las generaciones futuras. Sin embargo, en muchos casos, las visiones de la educación que sirve como un mecanismo de reparación y reparación de los errores históricos se reducen a llamados para un mayor acceso a las escuelas, la reconstrucción física de los espacios escolares y la eliminación de contenidos y prácticas negativas. Reducir los llamados a la justicia educativa para ampliar el acceso a las escuelas, sin importar la naturaleza de los contextos de aprendizaje, las interacciones y los planes de estudio, perpetúa la noción simplista de que la educación es un	simplemente optar por salir de estas discusiones.		

		bien social virtuoso e intrínsecamente positivo y que todos los ciudadanos acceden a este derecho por igual. Una de las tareas paradigmáticas de la educación como mecanismo de justicia transicional es emplear lo que Lynn Davies (2017 en este número; ver también Davies próximamente) llama acertadamente una 'mirada dual', mirando hacia atrás a los abusos pasados y hacia la prevención futura de su recurrencia. Temporal e ideológicamente comprometida con el pasado y el presente, la justicia transicional requiere mirar hacia adelante y hacia atrás, o quizás mirar hacia el futuro a través de la lente del pasado. Mantener esta mirada dual exige que la educación en contextos de justicia transicional trascienda los objetivos de desarrollo tradicionales como el acceso a las escuelas y otros servicios sociales básicos, abordando los legados de conflicto y división que residen dentro de las estructuras, contextos y planes de estudio educativos. El artículo de Lynn Davies captura de manera sucinta estas tensiones a través de su concepción de "educación sensible a la justicia". Después de teorizar las dimensiones de este enfoque, Davies aplica este lente a las reformas educativas implementadas en Sri Lanka, donde ha sido un actor integral en la			

		configuración de la Política Nacional de Educación para la Cohesión Social y la Paz. Su análisis apunta a la necesidad de involucrar múltiples mecanismos dentro de la educación, que abarquen reformas a las estructuras, los planes de estudio y la cultura institucional. Davies también señala las condiciones previas para cambios positivos, que surgen dentro y fuera del sector educativo, lo que ilustra la complejidad de las instituciones educativas a medida que se posicionan dentro de sociedades en transición. Los educadores se encuentran en una posición compleja como actores de la justicia transicional, afectados por sus identidades y experiencias personales y profesionales. Los maestros pueden haber experimentado directamente, o haber participado en, conflictos como individuos o como miembros de grupos específicos. En varios contextos latinoamericanos, por ejemplo, los maestros fueron perseguidos por supuestamente promover una ideología radical alineada con los movimientos de insurgencia. ... los maestros se han convertido en agentes clave de la reconstrucción durante y después del desplazamiento forzado, convocando escuelas temporales durante tiempos de guerra y desempeñando papeles			

		clave en el intento de restaurar un "sentido de normalidad" para familias e individuos (Nicolai 2002, 25). Los maestros que han sobrevivido a períodos de violaciones de derechos también han estado expuestos a ideologías que trabajaron para legitimar las jerarquías sociales o la represión violenta. De hecho, estas normas probablemente dieron forma a aspectos de su propia educación. Las reformas educativas para la construcción de la paz a menudo se anidan o se implementan junto con reformas de políticas educativas neoliberales más amplias que se evidencian en todo el mundo (Novelli, Lopes Cardozo y Smith 2015). Éstas incluyen políticas como el aumento de las pruebas estandarizadas y los mecanismos de rendición de cuentas de los docentes, la limitación de la agencia y la autonomía de los docentes en el aula, y el aumento de las tendencias hacia la privatización y las asociaciones público-privadas para brindar educación, cambiando así la educación de un servicio público a un bien privado. Estas tendencias globales tienen consecuencias significativas para imaginar la educación como una construcción de paz y para conceptualizar la relación entre educación y justicia transicional, cuyas literaturas tienden a mantener al Estado como un actor			

		clave y en gran medida aún tienen que lidiar con las incertidumbres planteadas por un nuevo conjunto de actores que gobiernan. educación. las limitaciones organizativas dentro del sistema educativo, así como las prioridades de los educadores, limitan el potencial del nuevo programa. Su análisis también apunta a las actitudes y preocupaciones de los maestros, como la subestimación de los maestros de la importancia de enseñar la alfabetización política y el sesgo hacia ciertos sectores de la sociedad, que moldean e influyen aún más en la forma en que se transmite el currículo oficial. A la luz del fomento de la justicia transicional y la democracia sólida a través de la educación, el caso de Irlanda del Norte nos pide que consideremos hasta qué punto esto se puede lograr mediante un plan de estudios que se ve comprometido por limitaciones. La justicia transicional presenta oportunidades para que los ciudadanos aprendan (y en algunos casos se apropien, adapten y resistan) un nuevo lenguaje en el que hablar sobre la justicia histórica y la injusticia, reconocer su participación y posicionalidad en estos eventos y, en algunos casos, cómo preguntar. por perdón, amnistía, reconocimiento o recursos de las comunidades locales, nacionales e internacionales. En algunos casos, estas aperturas son reductoras y limitantes, cooptadas			

		por las élites e instituciones estatales, lo que demuestra la relevancia de las críticas hechas por los estudiosos críticos de la justicia transicional. En otros casos, la justicia transicional crea oportunidades auténticas para desafiar los supuestos arraigados sobre las jerarquías y divisiones sociales, lo que lleva a un aprendizaje transformador y "pedagogías de resistencia" (Bajaj 2015), que podemos aprovechar e integrar en los esfuerzos formales de educación para la paz. Para ser claros, no creemos que los enormes costos de la violencia masiva sean compensaciones dignas de un aprendizaje posterior. Nuestro objetivo en esta sección es resaltar que la atención a los procesos más amplios de aprendizaje social que la justicia transicional permite (o frustra) puede iluminar el grado en que la justicia transicional podría contribuir a metas como la democracia sólida y la paz positiva. Ya sea que las sociedades opten o no por participar en la justicia transicional mediante la adopción de mecanismos formales, todas las sociedades luchan con injusticias históricas, cuyas consecuencias y legados entran, y con demasiada frecuencia dan forma fundamental a las aulas y comunidades. A pesar de la resistencia de los académicos a unir la justicia transicional con concepciones más amplias de			

		"justicia histórica" (Arthur 2009), argumentamos que las escuelas como instituciones cívicas no pueden simplemente optar por salir de estas discusiones. el papel fundamental que desempeñan los educadores y la educación como sector en la transformación de la sociedad civil, y una invitación a colaborar más directamente con los actores educativos en la formulación de políticas que impactarán su trabajo. Para los educadores, esta es una invitación a aflojar los límites en torno a lo que concebimos como prácticas educativas, a ampliar nuestra mirada a los contextos cotidianos donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y en los que se insertan las escuelas y las vidas de las comunidades a las que sirven.			

Identities in transition: Challenges for Transitional Justice in Divided Societies	justicia transicional, historia de la reforma educativa, justicia transicional y la reforma de identidades).	La educación de la historia en las escuelas comunes, como parte de una institución autorizada oficialmente, puede jugar un papel importante en la transformación de las narrativas históricas que se asocian con muchos procesos de justicia (réplica, más que criminal) y reparación moral. Estos incluyen la disculpa pública, entendida ampliamente como reconocimiento y la presentación de una narrativa comprensible para los visitantes; el reconocimiento de las víctimas y sus narrativas hasta ahora silenciadas o distorsionadas a menudo por prejuicios y estereotipos; liberación pública sobre el significado del pasado; un mensaje de no repetición política y social; y reparaciones, cuando se fundan o reforman escuelas para brindar nuevas oportunidades socioeconómicas a grupos anteriormente marginados y empobrecidos. Los cambios en las narrativas históricas, en la forma en que los grupos se retratan en los libros de texto de historia y en las aulas, pueden ser parte de la creación de esperanza para un futuro que se aparta del pasado, una dimensión distinta de la reparación moral. También son, a través de la representación y la inclusión, parte de la transformación de identidades. p334-335 ... la educación en historia también puede servir como un medio específico para apoyar, continuar y	... la educación en historia también puede servir como un medio específico para apoyar, continuar y profundizar el trabajo de otros mecanismos oficiales de justicia transicional, los que se consideran más típicamente como los pilares de la justicia transicional, especialmente comisiones de verdad y reconciliación, medidas reparadoras y memorialiazation o conmemoración. "sin reconocimiento de los crímenes, no puede haber reconciliación"	Educación en historia. Comisiones de la verdad y reconciliación. Sin reconocimiento, no puede haber reconciliación.	

		profundizar el trabajo de otros mecanismos oficiales de justicia transicional, los que se consideran más típicamente como los pilares de la justicia transicional, especialmente comisiones de verdad y reconciliación, medidas reparadoras y memorialiazation o conmemoración. Otras asignaturas de las escuelas secundarias podrían incorporar algunos de estos materiales en su trabajo, especialmente arte y literatura, así como estudios religiosos y otras clases interdisciplinarias. La historia, fuertemente relacionada con la educación cívica en la mayoría de los países, es, sin embargo, el tema más probable en el que este trabajo puede tener lugar. Todavía hay pocos estudios publicados sobre cómo las escuelas están haciendo uso de los materiales y encontrando las comisiones de la verdad para enseñar historia reciente, siendo dos el estudio de Elizabeth Oglesby sobre Guatemala y el de Julia Polson sobre Sierra Leona (hay otros en proceso). También hay poca evidencia de vínculos directos entre el trabajo de las instituciones oficiales de justicia transicional y el aula de historia. Sin embargo, las escuelas ofrecen una salida a los principales callejones sin salida que enfrentan las instituciones como las comisiones de la verdad, a saber, cómo hacer que su trabajo llegue más allá de la élite intelectual, generalmente urbana, y cómo dar			

		vida a su trabajo más allá de los asientos de la comisión. Las escuelas no solo ofrecen formas de lograr la justicia "de abajo hacia arriba" y la reconciliación de nuestra empresa, los procesos "de arriba hacia abajo" más comunes, sino que también involucran a una amplia variedad de actores, maestros, estudiantes, padres y funcionarios escolares a nivel local y provincial. y niveles nacionales. p335 El objetivo esencial de la educación es transformar a los niños en ciudadanos, en adultos que puedan funcionar más allá del círculo de la familia en la sociedad, el lugar de trabajo, la política. p336 La otra posición, que se alinea más estrechamente con la justicia transicional, es resumida por Falk Pingel de GEI, un destacado experto en la revisión del contenido de los libros de texto de historia: "sin reconocimiento de los crímenes, no puede haber reconciliación". Pingel ve esto como una extensión del nivel político al de las escuelas. La creencia generalizada es que se debe reducir, siempre que sea posible, las mentiras -negación- sobre algo tan importante y saliente en la vida de las personas después de un conflicto, pero todos, excepto los comentaristas más simplistas, están de acuerdo en que la forma en que se debe perseguir esta verdad en la práctica			

		no es un problema. del todo claro. Para aumentar el nivel del desafío, las escuelas son quizás el escenario más difícil para decir la verdad. La historia escolar es mucho más sensible que la historia académica u otros foros sociales en los que participan adultos, ya que las escuelas son instituciones conservadoras en general, donde materias como la historia y la educación cívica, especialmente, están estrechamente vinculadas con la identidad nacional y la impresionabilidad política percibida de los jóvenes. p344 Los maestros, que son el vínculo entre las narrativas y la recepción de estas por parte de los niños, tienen identidades grupales ellos mismos; estas identidades son potencialmente objeto de presiones o incluso amenazas a la seguridad de los docentes, cuando la violencia aún está presente en la sociedad; y, especialmente inmediatamente después del conflicto, los maestros se han visto afectados por todos los eventos relevantes. Por lo tanto, la capacidad de los docentes para enseñar directamente temas sensibles, emocionales y controvertidos está limitada por muchos factores, a pesar de que aparentemente a muchos les gustaría construir sociedades más pacíficas y justas e incluso poder al menos tocar temas. relacionados con el pasado y			

		las justicias, siempre que encuentren una forma segura y eficaz de hacerlo. p345			

Education and Transitional Justice: Opportunities and challenges for peacebuilding	Conflicto, educación y consolidación de la paz. El papel de los actores en la promoción del cambio (Medidas de justicia transicional)- Estudios de caso. Restricciones de capacidad y recursos (Para las comisiones de la verdad, la implementación de recomendaciones para la reforma puede verse afectada por un sistema educativo sin suficiente capacidad institucional. Del mismo modo, las reparaciones en forma de asistencia educativa pueden tener éxito en aumentar el acceso de las	Durante los períodos de conflicto violento y represión, las violaciones de derechos humanos a menudo están vinculadas a la provisión de educación y conducen a la falta de educación. Es posible que estas violaciones no sean simplemente el impacto indirecto del conflicto, sino parte de un intento intencional y sistemático de privar a los niños y jóvenes de la escolarización y manipular y distorsionar a los maestros y los libros de texto para legitimar la represión y reproducir patrones de violencia. p 4 Sin embargo, una vez que el conflicto o la represión llegan a su fin, la educación puede ser un vehículo importante para recordar el pasado, facilitar la transmisión de la memoria y contribuir a la promoción de la paz. Debido a su potencial formativo, la educación puede ayudar a dar forma a nuevas normas, mediar entre narrativas del pasado en conflicto y fomentar una cultura de respeto por los derechos humanos a través de las generaciones. Un aspecto fundamental en este sentido es el hecho de que la educación es un sector que alcanza simultáneamente a múltiples generaciones. Si bien muchas medidas de justicia transicional son temporales y se centran en la primera generación, la educación tiene el potencial de llegar tanto a la primera generación que emerge del conflicto como a las	una vez que el conflicto o la represión llegan a su fin, la educación puede ser un vehículo importante para recordar el pasado, facilitar la transmisión de la memoria y contribuir a la promoción de la paz. Debido a su potencial formativo, la educación puede ayudar a dar forma a nuevas normas, mediar entre narrativas del pasado en conflicto y fomentar una cultura de respeto por los derechos humanos a través de las generaciones. ... cuando se entiende como parte de una respuesta social a los legados de abusos pasados, la educación puede alinearse con los objetivos de la justicia transicional. Además de involucrar a la sociedad, especialmente a las generaciones más jóvenes, en un diálogo sobre las razones y la importancia de abordar el pasado, a la hora de abordar el impacto de las violaciones en la educación, y en consecuencia reformar el sistema educativo desde una perspectiva de derechos humanos y respeto Desde la perspectiva del estado de derecho democrático, la educación en sí misma puede ser parte de un enfoque de justicia transicional, especialmente uno comprometido con las garantías de no repetición. un marco de justicia transicional puede desempeñar un papel importante en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y en informar la reconstrucción del sector de la educación en el	La educación puede ser un vehículo importante para recordar el pasado, facilitar la transmisión de la memoria y contribuir a la promoción de la paz. Fomentar una cultura de respeto por los derechos humanos. Abordar el pasado. Reformar el sistema educativo desde una perpspectiva de derechos humanos y el respeto. Fortalecer el sistema educativo para evitar que los abusos se repitan. Reconstruir el sistema educativo. Democratizar el sistema escolar. Explicaciones del surgimiento del conflicto. Incluir en la enseñanza del pasado en las clases de historia. Educación cívica. Método	

	víctimas a las escuelas, pero pueden verse socavadas por la calidad de la educación brindada por esas escuelas y las dificultades psicosociales que enfrentan los beneficiarios). Recomendaciones generales para incluir la educación como una parte de la respuesta las violaciones pasadas de derechos humanos.	generaciones subsiguientes que se vuelven cada vez más responsables de nutrir y proteger a la sociedad civil y, en algunos casos, a la democracia. e instituciones democráticas. p 5 ... cuando se entiende como parte de una respuesta social a los legados de abusos pasados, la educación puede alinearse con los objetivos de la justicia transicional. Además de involucrar a la sociedad, especialmente a las generaciones más jóvenes, en un diálogo sobre las razones y la importancia de abordar el pasado, a la hora de abordar el impacto de las violaciones en la educación, y en consecuencia reformar el sistema educativo desde una perspectiva de derechos humanos y respeto Desde la perspectiva del estado de derecho democrático, la educación en sí misma puede ser parte de un enfoque de justicia transicional, especialmente uno comprometido con las garantías de no repetición. p6 Debido a cómo aborda los legados del pasado desde una perspectiva de derechos humanos, un marco de justicia transicional puede desempeñar un papel importante en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y en informar la reconstrucción del sector de la educación en el posconflicto.	posconflicto. Sociedades tic bajo (re) nuevos valores sociales. De esta forma, la justicia transicional puede contribuir a contextualizar los objetivos de la reconstrucción educativa después del conflicto y represión dentro de una historia particular de abusos, con miras a fortalecer su potencial para evitar que los abusos se repitan. Como ha argumentado Lynn Davies, un enfoque de justicia transicional para la reforma educativa requiere primero comprender y reconocer el papel que jugó la educación en alimentar o nutrir el conflicto anterior (incluido el acceso a la educación, la exclusión cultural y lingüística de los planes de estudio o el uso de medios para promover la represión y manipular a los estudiantes), para evitar algunos de los errores cometidos al simplemente recrear la educación tal como era. Agregar una dimensión de justicia transicional a la reconstrucción de la educación después de un conflicto significa no solo reconstruir lo que antes estaba en su lugar, sino "reconstruir mejor". Por lo tanto, enfrenta un doble desafío: primero, reconstruir físicamente el sistema educativo (incluida la reconstrucción de escuelas y el suministro de materiales y recursos humanos); y, en segundo lugar, ocuparse de los legados de las dinámicas conflictivas y excluyentes anteriores mientras se democratiza el sistema escolar.	pedagógico para aprender sobre la humanidad. Implementar enfoques pedagógicos que promuevan su capacidad de pensamiento crítico y ciudadanía. Cambiar de formas de enseñanza autoritarias y centradas en el maestro por aquellas que favorecen métodos más igualitarios y participativos que fomenten el pensamiento crítico. Fomentar la disposición a la ciudadanía activa y la metodología participativa. Promover los objetivos de la justicia transicional. Utilizar métodos democráticos en el aula. Reparación y reconstrucción.	

		Sociedades tic bajo (re) nuevos valores sociales. De esta forma, la justicia transicional puede contribuir a contextualizar los objetivos de la reconstrucción educativa después del conflicto y represión dentro de una historia particular de abusos, con miras a fortalecer su potencial para evitar que los abusos se repitan. Como ha argumentado Lynn Davies, un enfoque de justicia transicional para la reforma educativa requiere primero comprender y reconocer el papel que jugó la educación en alimentar o nutrir el conflicto anterior (incluido el acceso a la educación, la exclusión cultural y lingüística de los planes de estudio o el uso de medios para promover la represión y manipular a los estudiantes), para evitar algunos de los errores cometidos al simplemente recrear la educación tal como era. p6 Agregar una dimensión de justicia transicional a la reconstrucción de la educación después de un conflicto significa no solo reconstruir lo que antes estaba en su lugar, sino "reconstruir mejor". Por lo tanto, enfrenta un doble desafío: primero, reconstruir físicamente el sistema educativo (incluida la reconstrucción de escuelas y el suministro de materiales y recursos humanos); y, en segundo lugar, ocuparse de los legados de las dinámicas conflictivas y excluyentes anteriores mientras se democratiza el sistema escolar	La educación juega un papel clave para ayudar a las personas a adquirir las habilidades y los valores necesarios para convertirse en miembros productivos de la sociedad y aspirar a la movilidad ascendente. También puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad de la vida social, cultural y política de las personas. Enseñar el pasado no solo necesita enfocarse en aquellos cuyos derechos fueron violados, sino ayudar a explicar por qué y cómo surgió el conflicto y cómo diferentes grupos sociales pueden ser arrastrados a la violencia. Esto ayuda a desafiar la idea de que hay más en los conflictos pasados que solo un grupo de víctimas y un grupo de perpetradores “culpables”. Si bien los profesionales de la justicia transicional han tendido a prestar más atención a la necesidad de incluir la enseñanza del pasado en las clases de historia, hay buenas razones para ir más allá de este enfoque limitado. Dado que la historia es a menudo un tema muy polémico después de un conflicto y que puede tomar tiempo para ser revisado, otros temas, como la paz o la educación cívica, pueden crear espacios alternativos en los que la mirada al pasado puede entenderse como un método pedagógico para aprender sobre la humanidad. derechos y paz. Al diseñar métodos para enseñar el pasado violento en contextos posconflicto y posautoritario desde una perspectiva		

		(incluida la cultura escolar, la vida académica y socioemocional de los estudiantes y educadores, la reforma curricular, etc.), para garantizar que la educación las políticas y los objetivos realmente sirven a los objetivos de promover la equidad y la paz. p7 Los esfuerzos de búsqueda de la verdad y los procesos penales en particular pueden desarrollar nuevas narrativas que promuevan un enfoque crítico de la historia y el reconocimiento de los derechos de las víctimas, que luego pueden incluirse en los planes de estudios escolares nacionales o utilizarse en espacios educativos informales. Al mismo tiempo, las medidas de acceso a la educación, debidamente articuladas, pueden ser una forma de reparación para quienes perdieron oportunidades educativas como consecuencia de violaciones de derechos humanos. Finalmente, la educación puede estar entre las instituciones reformadas bajo un marco de justicia transicional, con el objetivo de reforzar las normas y valores de derechos humanos. p7 La educación juega un papel clave para ayudar a las personas a adquirir las habilidades y los valores necesarios para convertirse en miembros productivos de la sociedad y aspirar a la movilidad ascendente. También puede contribuir de manera	de justicia transicional, es necesario no solo tener en cuenta cuestiones como las capacidades de desarrollo, la seguridad y el bienestar psicológico de los niños (especialmente entre los niños). que pueden experimentar un trauma continuo relacionado con el conflicto o la represión), sino también para implementar enfoques pedagógicos que promuevan su capacidad de pensamiento crítico y ciudadanía comprometida de una manera relevante para sus vidas inmediatas. existe la necesidad de cambiar de formas de enseñanza autoritarias y centradas en el maestro por aquellas que favorecen métodos más igualitarios y participativos que fomenten el pensamiento crítico, independiente y creativo de los estudiantes; apelar a su imaginación emocional y capacidad para sentir empatía; y fomentar su disposición a la ciudadanía activa. los enfoques pedagógicos en contextos de justicia transicional deben fomentar metodologías participativas. Como argumenta Alan McCully, “Escuchar relatos personales, contados genuinamente, hace que la historia sea significativa e influye en las creencias o comportamientos en el presente basados en lo que se aprende del pasado. Como sugiere Davies, los maestros son una parte central de este trabajo: su rol no es solo como proveedores de un currículo de		

		significativa a mejorar la calidad de la vida social, cultural y política de las personas. Durante las transiciones, la reincorporación de los niños a la vida escolar contribuye a recuperar un cierto sentido de normalidad en sus vidas. Además, al reconocer los derechos y promover la inclusión de las víctimas como ciudadanos, la asistencia educativa como reparación también puede contribuir a catalizar la confianza cívica y promover la cohesión. p12 Después de un conflicto o un período represivo, la revisión del contenido de los planes de estudio brinda al nuevo gobierno la oportunidad de transmitir una narrativa sobre el pasado reciente del país a las generaciones más jóvenes. Tal narrativa jugará un papel fundamental en influir en la identidad nacional y en la construcción de la legitimidad estatal. También puede elaborarse de manera que contribuya a reflexionar críticamente sobre los legados del pasado al tiempo que promueve una noción más democrática de ciudadanía. p15 Enseñar el pasado reciente en el aula brinda a las generaciones más jóvenes la oportunidad de aprender sobre conflictos anteriores, represión e injusticia y, potencialmente, comprender que sus propias experiencias fueron parte de un fenómeno más amplio y complejo	justicia transicional, sino como actores influyentes que pueden promover (así como socavar) los objetivos de la justicia transicional. Para preparar a los maestros para que enseñen las injusticias del pasado de manera eficaz, “los programas de desarrollo de maestros (tanto previos como en servicio) deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, legados y prejuicios y comiencen el proceso de autoevaluación. reflexión." Dichos programas también deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y empoderarlos para utilizar métodos democráticos en el aula. Superar la oposición a la reforma no es solo una cuestión de convencer a los maestros y administradores de que se unan al proceso, sino de buscar una justicia y una reconciliación más amplias a nivel social. Para que los esfuerzos de la justicia transicional tengan el efecto deseado, los legisladores deben distinguir entre reparaciones y reconstrucción general, desarrollo y políticas sociales, aunque a menudo pueden resistirse a hacerlo.		

		que afectó a todo el país y dejó perdurables. legados en el espacio político y social actual y en la vida de muchos individuos. Para que la enseñanza del pasado tenga los efectos positivos deseados, especialmente en sociedades que luchan con el legado de los conflictos civiles, debe hacerse de una manera sensible al conflicto para que no resulte en una renovada humillación de un grupo o favoritismo de otro. Enseñar el pasado no solo necesita enfocarse en aquellos cuyos derechos fueron violados, sino ayudar a explicar por qué y cómo surgió el conflicto y cómo diferentes grupos sociales pueden ser arrastrados a la violencia. Esto ayuda a desafiar la idea de que hay más en los conflictos pasados que solo un grupo de víctimas y un grupo de perpetradores "culpables". p15 Al considerar dónde incluir la enseñanza del pasado reciente de manera más efectiva en el plan de estudios, hay dos opciones principales: historia o ciencias sociales, y educación cívica o para la paz. Si bien los profesionales de la justicia transicional han tendido a prestar más atención a la necesidad de incluir la enseñanza del pasado en las clases de historia, hay buenas razones para ir más allá de este enfoque limitado. Dado que la historia es a menudo un tema muy			

		polémico después de un conflicto y que puede tomar tiempo para ser revisado, otros temas, como la paz o la educación cívica, pueden crear espacios alternativos en los que la mirada al pasado puede entenderse como un método pedagógico para aprender sobre la humanidad. derechos y paz. Además, la historia generalmente solo se enseña al final de la escuela primaria y en la escuela secundaria, lo que puede ser problemático dado el alto porcentaje de estudiantes que no asisten a la escuela secundaria en países que superan conflictos. Por tanto, puede resultar más fácil introducir el estudio del pasado reciente en las clases de educación cívica o para la paz. p16 Al diseñar métodos para enseñar el pasado violento en contextos posconflicto y posautoritario desde una perspectiva de justicia transicional, es necesario no solo tener en cuenta cuestiones como las capacidades de desarrollo, la seguridad y el bienestar psicológico de los niños (especialmente entre los niños). que pueden experimentar un trauma continuo relacionado con el conflicto o la represión), sino también para implementar enfoques pedagógicos que promuevan su capacidad de pensamiento crítico y ciudadanía comprometida de una manera relevante para sus vidas inmediatas. p17			

		Para empezar, a menudo existe la necesidad de cambiar de formas de enseñanza autoritarias y centradas en el maestro por aquellas que favorecen métodos más igualitarios y participativos que fomenten el pensamiento crítico, independiente y creativo de los estudiantes; apelar a su imaginación emocional y capacidad para sentir empatía; y fomentar su disposición a la ciudadanía activa. En general, los métodos pedagógicos deben apuntar a fortalecer la cultura de la democracia entre los estudiantes, reforzando la idea de que el desacuerdo y la deliberación son parte de las reglas de la sociedad, al tiempo que contribuyen al desarrollo de la creatividad, las actitudes y las habilidades de los estudiantes para aprender a escuchar a los demás. y resolver conflictos de manera pacífica. p18 Para ir más allá de la adquisición de conocimientos, valores y actitudes en el aula, los enfoques pedagógicos en contextos de justicia transicional deben fomentar metodologías participativas. Como ha argumentado Murphy, la democracia no es un sistema intuitivo: aprender a convertirse en un ciudadano democrático no es algo que uno aprenda simplemente estando en la sociedad. Hay tanto conocimiento procedimental que aprender (una			

		nueva constitución, por ejemplo) como comportamientos y disposiciones que deben desarrollarse y practicarse.58 Se puede alentar a los estudiantes de múltiples formas a desarrollar habilidades participativas, desde la creación de proyectos artísticos hasta la recopilación de material oral. testimonios de la elaboración de proyectos de investigación para una implicación más directa en el voluntariado. p18 Elizabeth Cole ha argumentado que en lugar de invertir en libros de historia o educación cívica inmediatamente después del conflicto, los esfuerzos deben centrarse en eliminar los libros de texto existentes de mensajes distorsionados, manipulados y de odio y en el uso de materiales complementarios que sean más fáciles de acordar y preparar (como como guías para profesores, folletos, etc.). Estos materiales complementarios pueden utilizarse de forma independiente o para complementar los libros de texto oficiales, con miras a su eventual incorporación al plan de estudios a largo plazo. p19 Las obras de memoria, que son materiales menos tradicionales en el ámbito educativo, también han demostrado ser de gran utilidad para enseñar a los niños y jóvenes sobre el legado del pasado. Los proyectos de			

		historia oral y los testimonios, por ejemplo, son herramientas educativas especialmente poderosas, porque cuentan historias personales de cómo diferentes personas, potencialmente víctimas y perpetradores de abusos, vivieron y experimentaron un período de conflicto. En este sentido, cumplen un papel importante al facilitar la comprensión del pasado entre los estudiantes al ir más allá de la mera descripción de hechos y usar la empatía para ayudar a desarrollar respuestas emocionales. Como argumenta Alan McCully, "Escuchar relatos personales, contados genuinamente, hace que la historia sea significativa e influye en las creencias o comportamientos en el presente basados en lo que se aprende del pasado. p20 La capacidad, la confianza y la voluntad de los profesores para enseñar el pasado son fundamentales para la eficacia de todas las reformas educativas que se han analizado hasta ahora en este informe. Como sugiere Davies, los maestros son una parte central de este trabajo: su rol no es solo como proveedores de un currículo de justicia transicional, sino como actores influyentes que pueden promover (así como socavar) los objetivos de la justicia transicional. p21 Para preparar a los maestros para que enseñen las injusticias del pasado de			

		manera eficaz, “los programas de desarrollo de maestros (tanto previos como en servicio) deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, legados y prejuicios y comiencen el proceso de autoevaluación. reflexión." Dichos programas también deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y empoderarlos para utilizar métodos democráticos en el aula. Sin embargo, cambiar la forma en que enseñan los profesores es difícil, especialmente cuando hay recursos limitados y cuando los profesores tienden a estar inadecuadamente preparados. Como señala Laura Quaynor, cambiar la naturaleza y la cultura de la metodología educativa “requiere un cambio estructural en las formas en que funciona la escuela y que los maestros sean capacitados y apoyados en el aula. Además, las formas apropiadas para que los estudiantes se involucren en la educación ciudadana pueden diferir entre contextos. La formación y el apoyo de los profesores deben reflejar estos matices. p21 Superar la oposición a la reforma no es solo una cuestión de convencer a los maestros y administradores de que se unan al proceso, sino de buscar una justicia y una reconciliación más amplias a nivel			

		social. Como argumenta Rodino, “Introducir el aprendizaje de la historia y la memoria del pasado reciente en las escuelas no es algo que ocurra espontáneamente o como resultado de las acciones de un grupo de expertos en educación o docentes. Ocurre como resultado de un mandato social. Por eso debe establecerse como política pública e, idealmente, como política de estado, no solo como política de gobierno o de partido”. p25 Las iniciativas de extensión de la justicia transicional dirigidas al sistema educativo pueden impulsar los esfuerzos de la sociedad civil para abordar el pasado a través de la educación después de que esas medidas de justicia hayan dejado de funcionar. Esto se puede lograr promoviendo la colaboración entre las escuelas y otros actores sociales en las actividades educativas. p26 Las comunidades escolares, como actores críticos en los intentos de abordar el pasado a través de la educación, pueden participar en el proceso de diferentes maneras. Por ejemplo, la participación de profesores y estudiantes puede ser especialmente relevante al diseñar y probar nuevos materiales. p27 Es importante, en última instancia, trabajar para establecer órganos dentro del sistema de educación			

		pública para planificar e implementar la enseñanza y la memoria del pasado. Son las “estructuras horizontales y verticales” del sistema educativo las que lo convierten en un socio tan fuerte para los procesos de justicia transicional que buscan algún grado de sostenibilidad. p29 Para que los esfuerzos de la justicia transicional tengan el efecto deseado, los legisladores deben distinguir entre reparaciones y reconstrucción general, desarrollo y políticas sociales, aunque a menudo pueden resistirse a hacerlo. p30 Algunas limitaciones de capacidad pueden ser inherentes a la escala compleja y masiva de estos programas educativos. El hecho de que los problemas de capacidad y calidad obstaculicen la asistencia educativa a las víctimas, incluso si esos programas no están etiquetados como reparaciones, como en Colombia y Nepal, sugiere que la política de justicia transicional no es la única culpable de los desafíos de implementación. Como observa Cristián Correa, la falta de implementación de la educación como reparación colectiva en Colombia pone en duda la factibilidad de implementar una política que puede resultar demasiado compleja para los limitados recursos disponibles, los niveles de pobreza y marginación y la necesidad de coordinación entre			

		los diferentes actores. p32 Un entorno de justicia transicional es a menudo un contexto que experimenta un cambio de política significativo, con oportunidades para que nuevos actores se involucren en una “competencia intensificada” sobre ideas para la educación, entre otros servicios y bienes públicos. Además de comprender de dónde es probable que provenga el apoyo y la renuencia a abordar el pasado a través de la educación y qué limitaciones es probable que se enfrenten, un enfoque estratégico debe implicar la identificación de oportunidades para medidas efectivas y reformas, pero también permanecer realista sobre el tipo y grado de cambio que sea factible. Habrá que recordar, desde el principio, que los cambios en el sistema educativo formal son necesariamente parte de un proceso de mediano o largo plazo. p33 Los esfuerzos para vincular la justicia transicional y la educación deben manejar las expectativas sobre su impacto. Como se sugirió anteriormente, un sistema educativo es un sistema grande y complejo que es difícil de cambiar, lo que significa que el tiempo, la escala y la viabilidad son factores que deben considerarse. Como argumenta Rodino, es necesario retirar las estructuras viejas antes de colocar las			

		nuevas; Es posible que sea necesario realizar una revisión exhaustiva de las normas y el sistema educativos para eliminar las prácticas autoritarias nocivas y la negación de los derechos antes de que se puedan promulgar gradualmente reformas positivas. En las primeras etapas del proceso, al menos, puede ser importante “no esperar demasiado y contentarse con cambios pequeños y mensurables, por ejemplo, una disminución en el número de incidentes de violencia en la escuela o un aumento en la cantidad de estudiantes que utilizan un enfoque basado en los derechos para resolver problemas en la escuela o en el hogar ". Los diseñadores deben ser conscientes de que la responsabilidad por el fracaso percibido o parcial puede recaer en los estudiantes o profesores. p33			

Studies on Education and Transitional Justice. The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-conflict Education Reconstruction and Transitional Justice	Consolidación de la paz, justicia transicional y educación El papel pasado de la educación en el conflicto Mecanismos de un enfoque de la educación sensible a la justicia Desafíos de un enfoque de transición a la educación	Los enfoques de la justicia transicional en la educación son distintivos, potentes e impactantes y, aunque son tremendamente desafiantes, pueden hacer que la educación pase de ser parte del problema a ser parte de la transición hacia una sociedad más pacífica. p1 es la dimensión pública fundamental de la justicia transicional: la idea de un nuevo contrato social. Las implicaciones de los procesos de justicia para la sociedad civil se extienden hacia la propia "regeneración democrática de la red social", que el conflicto y sus legados perdurables han afectado. Nuevas narrativas surgen de los medios de comunicación, las instituciones educativas y las actividades y agentes culturales, así como de las organizaciones de la sociedad civil. Ramírez-Barat sostiene que los procesos de justicia transicional suelen ir acompañados de una erupción de actividades creativas. Pero fortalecer el espacio público requiere la capacidad de la población para evaluar información veraz, así como plataformas para ejercer la libertad de expresión y asociación en condiciones de igualdad e inclusión. La educación está profundamente implicada en el logro de estos requisitos y habilidades. p2 ... el logro de la democracia requiere	Los enfoques de la justicia transicional en la educación son distintivos, potentes e impactantes y, aunque son tremendamente desafiantes, pueden hacer que la educación pase de ser parte del problema a ser parte de la transición hacia una sociedad más pacífica. los procesos de justicia transicional suelen ir acompañados de una erupción de actividades creativas. Pero fortalecer el espacio público requiere la capacidad de la población para evaluar información veraz, así como plataformas para ejercer la libertad de expresión y asociación en condiciones de igualdad e inclusión. Un plan de estudios sensible a los legados de injusticias pasadas debería incorporar nuevas narrativas de la historia, así como educación en derechos humanos y ciudadanía democrática. Teniendo en cuenta el papel de la educación en historia después del conflicto, existe un acuerdo generalizado de que las narrativas históricas aceptadas a nivel nacional no deben encubrir actos que infligieron grandes sufrimientos ni excluir las experiencias de los no vencedores, incluidas las mujeres, los económicamente marginados y, en caso de conflictos internacionales, ciudadanos de otros estados que fueron víctimas de la violencia histórica perpetrada por el estado del grupo ... Mario Carretero y Marcelo Borrelli, por ejemplo, recomiendan	La educación debe pasar a la transición hacia una sociedad más pacífica. Evaluar información veraz. Ejercer la libertad de expresión y asociación en condiciones de igualdad e inclusión. Educación en derechos humanos y ciudadanía democrática. Narrativas históricas. Explicar las transformaciones históricas. Evitar el simple reduccionismo (buenos versus malos, víctimas inocentes versus villanos). "Posición moral como seres humanos individuales". La justicia transicional se distingue por su tratamiento de la "diferencia". Intercambios de estudiantes, festivales	

		mucho más que la implementación de medidas de justicia transicional. Sin embargo, el argumento de este artículo es que, sin tales medidas, la restauración de la confianza cívica y la promoción de la democracia pueden ser sólo parciales o estar amenazadas. p3 Dada la importante contribución histórica que la educación ha hecho a la injusticia, inicialmente es desconcertante por qué las medidas de justicia transicional, incluidas las comisiones de la verdad y los tribunales, no siempre entran con fuerza en el campo de exigir reformas educativas o la producción de materiales para los jóvenes ... Karen Murphy señala que pocos ejemplos de reformas educativas integrales están bien integrados en un marco más amplio de justicia transicional. Lo que parece suceder es que, tras un conflicto, los responsables de la formulación de políticas pueden mostrarse reacios a aceptar que la educación no sea beneficiosa. Lo más significativo es la falta de voluntad política para abordar el pasado. Debido a su papel de guardián en términos de oportunidades diferenciales, la educación es un tema delicado y las reformas requieren un amplio consenso, que normalmente no existe en las sociedades posconflicto. A la inversa, se podría argumentar que la	explicar las transformaciones históricas y los conflictos no solo en términos de las intenciones y objetivos de agentes humanos, sino también a través del análisis de la estructura social que los sustenta, vinculando los actos humanos con las condiciones sociales y evitando el simple reduccionismo (buenos versus malos, víctimas inocentes versus villanos). ... desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en los abusos pasados no es solo para crear simpatía por el sufrimiento anterior. Un enfoque basado en los derechos como el que propone la justicia transicional significa que las víctimas no solo son reconocidas por haber sido lastimadas intencionalmente, sino que se les debe otorgar “posición moral como seres humanos individuales”. Es el reconocimiento de las víctimas como ciudadanos y portadores de derechos iguales. Para la educación, esto significa que se debe promover una comprensión profunda tanto de los derechos como de la ciudadanía, y lo que, como ciudadano, significa tener derechos protegidos por la ley. En un marco de justicia transicional, la naturaleza universal e indivisible de los derechos es la humanidad común. En este sentido, la justicia transicional se distingue por su tratamiento de la "diferencia". Pasa de formas blandas de multiculturalismo que se basan en intercambios de estudiantes, festivales culturales y "construcción de	culturales y "construcción de puentes". El diálogo y el cuestionamiento se convierten en un hábito cotidiano. Exposición a verdades alternativas. “La capacidad de discutir y disentir con otras personas o sobre interpretaciones del pasado y sus implicaciones para el presente, sin recurrir a la violencia”. Ampliar la gama de actores institucionales e individuales. La educación para la democracia. Educación ciudadana.	

		reforma educativa radical podría ser una señal de cuán comprometido está un gobierno con el manejo del pasado. Para la futura construcción de la paz está claro que no podemos permitirnos no analizar y, si es necesario, cuestionar lo que sucede en el ámbito educativo antes, durante o después de un conflicto o un período de represión. p7 Sin embargo, como también señala Murphy, si una sociedad continúa dividida y hostil después de una transición, los esfuerzos para integrar las escuelas tendrán poco impacto. En ausencia de un compromiso más amplio para abordar el pasado, también habrá una falta de compromiso para reformar el sector de la educación bajo tal lente. p8 El cambio de plan de estudios puede referirse a dos cosas: primero, puede requerir la purga del antiguo plan de estudios de material ofensivo. Pero, en segundo lugar, también puede significar una comprensión abierta de que los eventos del pasado no fueron inevitables sino el producto de decisiones tomadas por individuos y grupos. Un plan de estudios sensible a los legados de injusticias pasadas debería incorporar nuevas narrativas de la historia, así como educación en derechos humanos y ciudadanía democrática. Sin embargo, estos cambios no están exentos de controversias. p9	puentes", que son ampliamente adoptados en los programas de educación para la paz. Una perspectiva de justicia transicional requiere apertura, a versiones alternativas de la historia y alternativas al autoritarismo y la violencia. El diálogo y el cuestionamiento se convierten en un hábito cotidiano. Este cuestionamiento del statu quo debe estar vinculado a una práctica de habilidades para la ciudadanía activa, de modo que los jóvenes puedan participar en un futuro trabajo concreto y positivo para la agencia cívica. Sin una evaluación crítica y sin exposición a verdades alternativas, como se discutió anteriormente, el simple hecho de aprender sobre las injusticias pasadas podría consolidar el odio y el deseo por venganza. En términos de justicia transicional, las competencias relevantes incluyen "la capacidad de discutir y disentir con otras personas o sobre interpretaciones del pasado y sus implicaciones para el presente, sin recurrir a la violencia". es el educador quien media entre el sistema y sus beneficiarios, los estudiantes. ... un enfoque sensible a la justicia de la educación para la paz exige romper con los modos autoritarios de enseñanza y aprendizaje, con un movimiento hacia enfoques más críticos. Sin embargo, si bien se pueden diseñar y proporcionar nuevos		

		El tratamiento de la historia es la parte más visible de una estrategia educativa de justicia transicional dentro del área de cambio curricular. Para Elizabeth Cole, por ejemplo, así como la educación en historia puede contribuir potencialmente a los objetivos de la justicia transicional, también puede socavarlos si no se aborda la reforma de este sector. Teniendo en cuenta el papel de la educación en historia después del conflicto, existe un acuerdo generalizado de que las narrativas históricas aceptadas a nivel nacional no deben encubrir actos que infligieron grandes sufrimientos ni excluir las experiencias de los no vencedores, incluidas las mujeres, los económicamente marginados y, en caso de conflictos internacionales, ciudadanos de otros estados que fueron víctimas de la violencia histórica perpetrada por el estado del grupo ... Mario Carretero y Marcelo Borrelli, por ejemplo, recomiendan explicar las transformaciones históricas y los conflictos no solo en términos de las intenciones y objetivos de agentes humanos, sino también a través del análisis de la estructura social que los sustenta, vinculando los actos humanos con las condiciones sociales y evitando el simple reduccionismo (buenos versus malos, víctimas inocentes versus villanos). p9 Dos aspectos fundamentales de la	materiales para representar este nuevo espíritu, cómo y si se usan dependerá de los directores y maestros y de cómo estos materiales se sientan dentro de la cultura de la escuela. involucrar a las escuelas como parte de un proceso de justicia transicional podría ampliar la gama de actores institucionales e individuales involucrados en tales iniciativas para incluir ministerios de educación, asociaciones de padres y maestros, expertos en currículo, instituciones de justicia transicional, directores, maestros y los propios estudiantes. La educación para la democracia incluiría el análisis de lo que fue antidemocrático en el pasado, ya sea en los procesos de toma de decisiones, participación, representación, libertad de expresión, transparencia o rendición de cuentas. La educación ciudadana incluye pensar en quién es ahora ciudadano y a quién se le negó la ciudadanía en el pasado y, por tanto, qué significa ser ciudadano, legalmente y en la práctica diaria. En la educación activa sensible a la justicia, la mirada constante hacia atrás significa que los estudiantes crean su propia historia y los estudiantes crean su propio futuro.		

		reforma curricular de historia son: en primer lugar, quién escribe las nuevas versiones y, en segundo lugar, cómo las interpretan los alumnos. Una importante colección editada reciente es History Education and Post-Confl ict Reconciliation, que explora la escritura conjunta de libros de texto de historia. Esto es significativo, ya que, como señala Rosalie Metro en su estudio de la historia posconflicto, la revisión del currículo, que ella llama un "encuentro intergrupal", puede empeorar o mejorar el conflicto en situaciones posconflicto. p10 ... desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en los abusos pasados no es solo para crear simpatía por el sufrimiento anterior. Un enfoque basado en los derechos como el que propone la justicia transicional significa que las víctimas no solo son reconocidas por haber sido lastimadas intencionalmente, sino que se les debe otorgar "posición moral como seres humanos individuales". Es el reconocimiento de las víctimas como ciudadanos y portadores de derechos iguales. Para la educación, esto significa que se debe promover una comprensión profunda tanto de los derechos como de la ciudadanía, y lo que, como ciudadano, significa tener derechos protegidos por la ley. Este enfoque es crucial para la diversidad futura, ya que implica que las			

		personas no tienen que amar o incluso querer a alguien o algún grupo para saber que tienen los mismos derechos y que estos derechos deben ser respetados. Es por eso por lo que un enfoque de justicia transicional en un contexto educativo a veces puede ser más poderoso que aquellos que se detienen en los encuentros con “otros” o tratan de inculcar empatía o amistad entre los estudiantes. En un marco de justicia transicional, la naturaleza universal e indivisible de los derechos es la humanidad común. En este sentido, la justicia transicional se distingue por su tratamiento de la "diferencia". Pasa de formas blandas de multiculturalismo que se basan en intercambios de estudiantes, festivales culturales y "construcción de puentes", que son ampliamente adoptados en los programas de educación para la paz. p11 Tanto en las instituciones de formación del profesorado como en las escuelas, es necesario que haya estructuras de participación, como consejos de estudiantes, representación en los órganos de gobierno, comités de planes de estudio y sistemas de mediación entre pares que representen procedimientos democráticos. Scherto Gill y Ulrike Niens, sin embargo, señalan cómo la participación política en las escuelas			

		como estrategia pedagógica de ciudadanía activa no siempre es posible. La participación puede desafiar las relaciones de poder y las culturas institucionales existentes. Los enfoques de empoderamiento para la educación ciudadana requieren que los maestros modelen un clima democrático, lo que plantea mayores desafíos a los maestros que generalmente han sido capacitados en un plan de estudios prescriptivo. p12 Una perspectiva de justicia transicional requiere apertura, a versiones alternativas de la historia y alternativas al autoritarismo y la violencia. El diálogo y el cuestionamiento se convierten en un hábito cotidiano. Este cuestionamiento del statu quo debe estar vinculado a una práctica de habilidades para la ciudadanía activa, de modo que los jóvenes puedan participar en un futuro trabajo concreto y positivo para la agencia cívica. Sin una evaluación crítica y sin exposición a verdades alternativas, como se discutió anteriormente, el simple hecho de aprender sobre las injusticias pasadas podría consolidar el odio y el deseo. por venganza. En términos de justicia transicional, las competencias relevantes incluyen “la capacidad de discutir y disentir con otras personas o sobre interpretaciones del pasado y sus			

		implicaciones para el presente, sin recurrir a la violencia". p13 Un enfoque de justicia transicional para la reforma educativa insiste en avanzar hacia una cultura de no violencia en las escuelas, no solo brindando a los maestros alternativas al castigo físico, sino alejándose por completo de un espíritu de castigo hacia formas más restaurativas, respetuosas y negociables de lograr la equidad en la escuela. vida. p14 Hasta ahora, ninguna comisión de la verdad ha propuesto la formación y el desarrollo profesional de los profesores para que puedan comprender y enseñar mejor sobre los conflictos. Esta falta podría verse como una grave omisión. En sociedades postconflicto, especialmente aquellas en las que el conflicto es muy reciente, es muy probable que los docentes en ejercicio hayan experimentado un enfrentamiento violento desde la perspectiva de una de las partes (ya sea como perpetradores, víctimas o testigos) y, en consecuencia, probablemente habrá sufrido las consecuencias de tal experiencia. Es posible que ellos mismos hayan experimentado un trauma y necesiten curarse. Y esto afectará su capacidad para enseñar sobre el pasado, independientemente del programa de estudios y materiales didácticos que tengan. En última instancia, es el			

		educador quien media entre el sistema y sus beneficiarios, los estudiantes. p15 Los docentes que son ellos mismos activos en movimientos sociales pueden actuar como modelos para sus estudiantes, como se ve en algunos contextos latinoamericanos, pero esta es una gran demanda para los docentes en países donde la actividad política docente todavía es mal vista por el gobierno o donde la comunidad misma es "tóxico", quizás lleno de racismo u odio. Sería importante que los maestros aprendan habilidades de promoción y movilización comunitaria en el espacio relativamente seguro de las escuelas de formación de maestros antes de participar en tal acción al enseñar. p16 ... los educadores pertenecen a diferentes espectros de la sociedad. Por lo tanto, si bien no todos los educadores creen necesariamente en la importancia de enfrentar el pasado, otros pueden carecer de las habilidades o la confianza para participar en esta práctica en el aula. Habrá inevitable renuencia del maestro a admitir su propia participación en un conflicto o su propio sesgo. O puede haber frustración por ser responsabilizado por la “reconciliación”, especialmente cuando el espíritu dominante del país no se dedica a enfrentar el pasado y compartir el			

		futuro. Como señala Murphy, “Pedir a los estudiantes que asuman riesgos que los adultos que los rodean se niegan a tomar resultará en fracaso y frustración, al igual que las reformas que aíslan a los maestros, las aulas, las escuelas y el sistema educativo en su conjunto de un amplio apoyo”. p18 ... un enfoque sensible a la justicia de la educación para la paz exige romper con los modos autoritarios de enseñanza y aprendizaje, con un movimiento hacia enfoques más críticos. Sin embargo, si bien se pueden diseñar y proporcionar nuevos materiales para representar este nuevo espíritu, cómo y si se usan dependerá de los directores y maestros y de cómo estos materiales se sientan dentro de la cultura de la escuela. Una cultura de exámenes, que exige aprobar exámenes de acuerdo con criterios preestablecidos, siempre ha sido un obstáculo para el pensamiento crítico, y la capacidad de abordar cuestiones polémicas como versiones alternativas del pasado es difícil de encajar en un marco de examen. Si los problemas de justicia transicional no son parte de este marco de evaluación, los maestros dedicarán menos tiempo a ellos y perderán su estatus. p19 La reforma educativa, como ya se señaló, generalmente no se ha			

		incluido como parte de iniciativas más amplias de justicia transicional. Esto se debe en parte a que quienes planifican procesos de justicia transicional no han incluido a los educadores en el proceso. Sin embargo, como ha argumentado Cole, involucrar a las escuelas como parte de un proceso de justicia transicional podría ampliar la gama de actores institucionales e individuales involucrados en tales iniciativas para incluir ministerios de educación, asociaciones de padres y maestros, expertos en currículo, instituciones de justicia transicional, directores, maestros y los propios estudiantes. Incluir actores de la educación en el proceso puede ser una decisión estratégica, en la medida en que amplíe la legitimación y la apropiación del proceso, pero también puede tener efectos cualitativos, si se puede producir un resultado de mejores recursos educativos sobre el proceso de justicia transicional y sus resultados. p19 El desafío final a considerar es el de la evaluación. Evaluar el impacto de un enfoque sensible a la justicia en la programación de la educación es una tarea extremadamente difícil. Es posible identificar medidas de éxito a corto plazo: que los maestros asistan a un taller o que se haya reformado un plan de estudios. Sin embargo, dado el único papel parcial de la			

		educación en cualquier paz o conflicto futuro, es casi imposible formular mediciones a largo plazo. Hay demasiadas variables intervinientes que hacen muy difícil determinar la causalidad (lo que se ha llamado la “brecha de atribución”). No obstante, debe intentarse alguna evaluación de impacto para ver cuáles son al menos las posibilidades. Se pueden distinguir tres etapas. La primera es si se han implementado las recomendaciones de reforma o innovación. En segundo lugar, si hay nuevas políticas por parte del gobierno, ¿los maestros y otras personas las entienden o las utilizan? En tercer lugar, si las políticas se implementan total o parcialmente, ¿hay alguna evidencia de que estén marcando una diferencia o logrando objetivos de justicia transicional? p20 Se demostró que una reforma curricular de educación cívica en Colombia promueve las habilidades interpersonales en la prevención de conflictos y la transformación de conflictos a fin de reducir los niveles locales de violencia (con la perspectiva de que estos puedan afectar a la sociedad en general). Se encontró posible organizar un esfuerzo de consulta y difusión altamente participativo. Sin embargo, la naturaleza descentralizada del sistema educativo en el país ha dificultado el monitoreo de cómo se			

		está implementando el plan de estudios. Una dificultad para establecer el impacto es cuando algo como la educación en derechos humanos tiene un enfoque transversal y transversal. Otro es cuando la educación para la paz es abstracta (como señaló Oglesby con respecto a "la cultura de la violencia"). Después de la exposición a materiales de educación para la paz apolíticos, uno puede encontrar estudiantes capaces de articular el lenguaje de la paz, pero tendrían menos habilidades para comprender cómo ha ocurrido el conflicto político y, lo que es más importante, cómo puede suceder en el futuro. p21 La educación para la democracia incluiría el análisis de lo que fue antidemocrático en el pasado, ya sea en los procesos de toma de decisiones, participación, representación, libertad de expresión, transparencia o rendición de cuentas. La educación ciudadana incluye pensar en quién es ahora ciudadano y a quién se le negó la ciudadanía en el pasado y, por tanto, qué significa ser ciudadano, legalmente y en la práctica diaria. La educación en derechos humanos incluiría la exposición de violaciones de derechos en el pasado, lo que requiere el conocimiento de qué constituye exactamente un derecho (y qué no). Todas estas áreas			

		involucran discusiones sobre el poder y quién tiene el poder para habilitar o bloquear la democracia, otorgar o negar derechos. p22 Los proyectos sobre justicia transicional descartan la suposición de que los jóvenes no están interesados en los acontecimientos del pasado reciente; se ha comprobado, en cambio, que hablan apasionadamente sobre hechos que tuvieron lugar antes de que nacieran. Existe la conciencia de que las personas en el pasado inmediato crearon justicia e injusticia, que la justicia debe mantenerse viva y que ellos, como aprendices y como ciudadanos, pueden ser parte de esa lucha, por pequeños que sean sus esfuerzos. La justicia transicional suena muy lúgubre, en su catálogo de víctimas y horrores; pero como muestra cómo se puede lograr la justicia, da motivos para la esperanza. Es un "pasado utilizable". En la educación activa sensible a la justicia, la mirada constante hacia atrás significa que los estudiantes crean su propia historia y los estudiantes crean su propio futuro. p24			

Investing in Change: Education, Transitional Justice and Impact in the Colombian Peacebuilding Process	Conceptualización de la educación: el poder de intervenir, movilizar, transformar. Educación y transformación en Colombia. Educación en zonas de conflicto: construcción de paz	Esta priorización se basa en varios supuestos. En primer lugar, a menudo se considera una verdad lamentable que no se puede medir el impacto de las iniciativas educativas. Esto se debe a que la educación se considera puramente como una medida preventiva para conflictos futuros y no como un remedio para conflictos pasados. De ello se deduciría que cualquier impacto sólo se produciría a largo plazo, e incluso entonces, sería difícil medir este impacto sin recurrir a la tenue conjetura de "si no fuera por la iniciativa". p93 La relación entre la educación formal y la sociedad en general es esencial para comprender la capacidad transformadora de la educación. Lo que se enseña y se aprende en la escuela a menudo refleja y transmite los valores, actitudes y creencias predominantes en la sociedad en ese momento. Más específicamente, las escuelas mismas pueden identificarse como microcosmos de sistemas democráticos, donde las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor emulan las relaciones ciudadano-ciudadano y ciudadano-estado. El sistema de educación formal forma así el marco moral de la sociedad y asegura la reproducción de este marco en el futuro. p94 Mary Joy Pigozzi ha argumentado que el conflicto puede provocar	comprender la capacidad transformadora de la educación. Lo que se enseña y se aprende en la escuela a menudo refleja y transmite los valores, actitudes y creencias predominantes en la sociedad en ese momento. Más específicamente, las escuelas mismas pueden identificarse como microcosmos de sistemas democráticos, donde las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor emulan las relaciones ciudadano-ciudadano y ciudadano-estado. destacaron la importancia del aula como espacio de formación de la identidad y la cultura. Anticipándose al contraargumento de que el conflicto y los derechos humanos son demasiado sensibles políticamente para ser discutidos en las escuelas. el enfoque pedagógico es fundamental, ya que el propósito no es que los docentes instruyan a los alumnos en el “conocimiento”, sino fomentar el desarrollo de competencias y el respeto por la paz y la diversidad. Promover un enfoque participativo es esencial para este esfuerzo. Esto se logra en parte mediante el uso de recursos primarios en las aulas, incluidos recortes de prensa, extractos de leyes, opiniones de políticos y testimonios de las víctimas. De estas fuentes, se invita a los estudiantes a debatir y formarse su propia opinión, en lugar de recibir un comentario. versión “oficial” preconstruida de los eventos. Esto fomenta la participación	Comprender la capacidad transformadora de la educación. Sistemas democráticos. Espacio de formación de la identidad y la cultura. Fomentar el desarrollo de competencias y el respeto por la paz y la diversidad. Formar en una opinión propia. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Debate democrático y habilidades de comunicación. Reconciliación, integración y creación de culturas de paz en la sociedad.	

		"situaciones de crisis", que catalizan el cambio y "brindan una oportunidad para transformar la educación" (Pigozzi, 1999: 4). Sin embargo, cuando el Estado se involucra en tal proceso, muchas veces se guía por un impulso, común a varios procesos de justicia transicional, para garantizar la seguridad y cerrar espacios de potencial conflicto. Esto puede comprometer un enfoque de la educación basado en los derechos. p95 Muchos entrevistados identificaron a las escuelas como el espacio más importante para llevar a cabo este proceso. Cuando se preguntó a los entrevistados por qué las escuelas eran espacios adecuados para la discusión sobre el conflicto, destacaron la importancia del aula como espacio de formación de la identidad y la cultura. Anticipándose al contraargumento de que el conflicto y los derechos humanos son demasiado sensibles políticamente para ser discutidos en las escuelas, muchos entrevistados señalaron que los niños ya están expuestos al conflicto en esferas informales, como la familia y los medios de comunicación. Estas fuentes a menudo dan una interpretación selectiva, comunicada de manera autoritaria “fáctica” o sin permitir el debate (López de la Roche, 2003: 99). El "costo de la inacción" es	de los estudiantes y desarrolla habilidades de pensamiento crítico, enseñándoles a cuestionar y analizar la información que reciben de los medios de comunicación y otras fuentes informales. También desarrolla el debate democrático y las habilidades de comunicación, y permite una narrativa heterogénea y dinámica del conflicto en lugar de una "historia oficial" exclusiva. la capacidad transformadora de en educación es exponencial si se sustenta con apoyo financiero y político. Por tanto, una inversión inicial del "dividendo de la paz" en educación puede estimular el florecimiento de nuevas iniciativas y proporcionar a la sociedad el impulso necesario para construir y reconstruir después de un conflicto. Al promover la reconciliación, la integración y la creación de culturas de paz en toda la sociedad, la educación puede transformar las causas estructurales fundamentales del conflicto y contribuir a la construcción de una paz sostenible		

		claro; ceder el espacio de debate sobre el conflicto a los medios de comunicación y al hogar corre el riesgo de ignorar a las víctimas, alimenta pedagogías de la violencia y perpetúa el conflicto. p100 el enfoque pedagógico es fundamental, ya que el propósito no es que los docentes instruyan a los alumnos en el "conocimiento", sino fomentar el desarrollo de competencias y el respeto por la paz y la diversidad. Nuevamente, esto refleja la relación del Estado con sus ciudadanos, ya que la democracia implica la existencia de una ciudadanía activa y crítica, no un receptor pasivo de una narrativa desequilibrada. Desarrollar las capacidades de los ciudadanos para desafiar estas narrativas también es esencial para la construcción de la paz, dado que las narrativas absolutistas que no permiten el debate o la desviación históricamente han contribuido a la violencia, ya sea en el caso del extremismo religioso, el fascismo o el comunismo. p101 Promover un enfoque participativo es esencial para este esfuerzo. Esto se logra en parte mediante el uso de recursos primarios en las aulas, incluidos recortes de prensa, extractos de leyes, opiniones de políticos y testimonios de las víctimas. De estas fuentes, se invita a los estudiantes a debatir y formarse			

		su propia opinión, en lugar de recibir un comentario. versión “oficial” preconstruida de los eventos. Esto fomenta la participación de los estudiantes y desarrolla habilidades de pensamiento crítico, enseñándoles a cuestionar y analizar la información que reciben de los medios de comunicación y otras fuentes informales. También desarrolla el debate democrático y las habilidades de comunicación, y permite una narrativa heterogénea y dinámica del conflicto en lugar de una "historia oficial" exclusiva. p102 El elemento de intercambio entre estudiantes de diferentes orígenes fue fundamental para el impacto transformador del viaje. Esto es consistente con la “tesis del contacto”, que establece que la exposición social al “otro” y el contacto interpersonal es un requisito previo para la deconstrucción de prejuicios y estereotipos, y la formación de tolerancia, confianza y comprensión (Natalya, 2010: 350). p104 La promoción de metodologías participativas en las iniciativas educativas puede exponer la falacia de los diversos supuestos que limitan la inversión. Primero, abre el espacio para que se introduzcan en el aula temas políticamente sensibles, dado que el enfoque no es que los maestros “transmitan” “hechos” discutibles o controvertidos, sino que			

		los estudiantes se involucren en su propio debate e investigación. También anima a abordar estos temas con valores que atraviesan grupos políticos rivales, como la emoción, la experiencia o las anécdotas humanas, que humaniza a las víctimas y estimula el deseo de paz. Además, el proceso de involucrarse con estas metodologías tiene un impacto demostrable en las habilidades de pensamiento crítico de los participantes, la comprensión de las víctimas y la consideración de su agencia en la sociedad. Dado que la ausencia de tales factores contribuye al conflicto, se deduce que, al promoverlos, las iniciativas educativas tienen un impacto demostrable en la consolidación de la paz. p107 Muchos obstáculos y riesgos siguen siendo pertinentes a las iniciativas, incluida la segregación del sistema educativo en Colombia, la subvaloración de los docentes, la indiferencia política y la delincuencia e inseguridad constantes. Sin embargo, cabe señalar que, al promover la transformación de la cultura, la identidad y las oportunidades, la educación en sí tiene el impacto de deconstruir estos factores limitantes. De ello se desprende que la capacidad transformadora de en educación es exponencial si se sustenta con apoyo financiero y			

		político. Por tanto, una inversión inicial del "dividendo de la paz" en educación puede estimular el florecimiento de nuevas iniciativas y proporcionar a la sociedad el impulso necesario para construir y reconstruir después de un conflicto. Al promover la reconciliación, la integración y la creación de culturas de paz en toda la sociedad, la educación puede transformar las causas estructurales fundamentales del conflicto y contribuir a la construcción de una paz sostenible. Por lo tanto, es hora de ir más allá de los supuestos de la educación como una "inversión en el futuro" especulativa y comenzar a reconocer e invertir en su impacto transformador en el presente. p120			

La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz	Educación, conflictos armados y caminos hacia la paz. Colombia: la educación como derecho y el contexto de paz. Más educación, menos paz: los vacíos de "Todos por un nuevo país". Las comisiones de la verdad: la lucha contra la impunidad y la transformación del tejido social. La educación en las Comisiones de la Verdad de Ecuador, Guatemala y Perú. Desafíos: educación y no repetición.	No obstante, en el país existe hoy un contexto que aboga y exige la construcción de procesos de verdad y memoria sobre el conflicto armado, entonces, más que la verdad como una búsqueda imposible se habla sobre la necesidad de decirla o reclamarla (Sánchez 2007). p60 La Comisión puede ser un instrumento relevante no solo para el reconocimiento de los derechos de las víctimas, el esclarecimiento de la historia y los móviles del conflicto armado colombiano, sino para proyectar algunas medidas que conduzcan a la no repetición de este, dentro de ellas, las reformas al sistema educativo. Aunque existen varias experiencias y programas de educación para la paz, que se han desarrollado en diferentes momentos y territorios del país, mi enfoque se centra en la consideración de la educación como una medida de contribución a la no repetición del conflicto. Planteo que esta debe ser incorporada de manera relevante en las adecuaciones institucionales que supone actualmente la negociación de paz entre el gobierno colombiano, la guerrilla de las FARC y eventualmente el ELN y el proceso de posconflicto tras la firma de acuerdos de paz. p60 ...deficiencias en la construcción de la paz, donde se limitan los apoyos a los sistemas educativos que pueden	...deficiencias en la construcción de la paz, donde se limitan los apoyos a los sistemas educativos que pueden jugar un papel clave en salidas y cambios a largo plazo en periodos de posconflicto. En relación con la educación como herramienta en los procesos de construcción de paz y como garantía de no repetición, varias investigaciones afirman que la transformación del sistema educativo contribuye a dirimir obstáculos que afectan las transiciones políticas. Para Pérez (2014), una educación, en sociedades en conflicto, que trascienda los restringidos marcos de la educación en emergencia, puede contribuir potencialmente a procesos de reparación y reconciliación. La justicia transicional busca dos fines centrales: "llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social en paz", a través de medidas que conduzcan a la no repetición del conflicto. Salir de la lógica de la educación como un factor de mejoramiento económico y darle prioridad a otro tipo de discusiones (García y Junca 2015), por ejemplo, de orden pedagógico o a la relación educación, construcción de paz y no repetición del conflicto es un desafío central para asegurar una paz duradera.	Construcción de paz como garantía de no repetición. Reparación y reconciliación. "Llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social en paz". Construcción de paz y no repetición del conflicto.	

		jugar un papel clave en salidas y cambios a largo plazo en periodos de posconflicto. La Unesco identifica algunas medidas prioritarias para la construcción de paz desde la educación. El uso de las lenguas propias en la escuela, sobre todo en países donde los conflictos han estado relacionados con situaciones de racismo y discriminación; la reforma a los currículos, con especial énfasis en las asignaturas de historia y religión, con la intención de dirimir conflictos y ofrecer otras perspectivas de análisis a los y las estudiantes; la descentralización de la administración educativa, que implica revisar los niveles de involucramiento del gobierno central en relación con las decisiones en materia educativa. Por último, el destierro de la violencia de la escuela, eliminando, entre otros aspectos, prácticas violentas usadas como castigo. En relación con la educación como herramienta en los procesos de construcción de paz y como garantía de no repetición, varias investigaciones afirman que la transformación del sistema educativo contribuye a dirimir obstáculos que afectan las transiciones políticas. Infante (2013) argumenta que la educación, además de proveer protección física, psicológica y cognitiva a los niños, lo hace a toda la sociedad, lo que la convierte en una herramienta clave en la construcción de una paz duradera.			

		Para Pérez (2014), una educación, en sociedades en conflicto, que trascienda los restringidos marcos de la educación en emergencia, puede contribuir potencialmente a procesos de reparación y reconciliación. p62 e la educación no ha sido ajena a las diferentes dinámicas de la violencia política en el país y que hoy constituye un escenario permeado por el conflicto armado y la polarización política e ideológica que caracteriza nuestra sociedad. p64 En el diseño del sistema educativo no solo entran en juego los temas asociados a la operación de la educación, como recursos, infraestructuras, organización del sistema, actores, entre otros, sino que cobra especial importancia qué y para qué se enseña. En una sociedad en proceso de negociación de paz, la educación se convierte en un colofón relevante si se quiere promover cambios y adecuaciones para una transición política y un exitoso posconflicto. Por eso, llama poderosamente la atención que los componentes hacia un sistema educativo pensado para la terminación del conflicto y la transición hacia la paz sean muy deficientes en la propuesta gubernamental. La educación, siendo uno de los pilares centrales de la política del gobierno colombiano, debería incorporar otros elementos			

		para una transición democrática real, más allá del aumento de horas de estudio como estrategia para mejorar la calidad educativa y de incentivos para la movilidad social y laboral sin una clara estrategia de articulación entre el sector productivo y el sistema educativo (García y Junca 2015). p66 Adriana Benjumea señala que la justicia transicional está orientada a enfrentar violaciones masivas de derechos humanos y ponerles fin, mediante un conjunto diverso de procesos y mecanismos en contextos de superación de conflictos armados o terminación de dictaduras. No existe un modelo único de justicia transicional, más bien este se va desarrollando de acuerdo con las características de cada país en medio de la transición democrática hacia la paz. La justicia transicional busca dos fines centrales: "llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social en paz", a través de medidas que conduzcan a la no repetición del conflicto (2013, 57). p67 Las comisiones de la verdad son entendidas como medidas que pueden hacer parte de los procesos de justicia transicional y que se tornan más efectivas cuando están inscritas en estrategias más integrales que incluyen "políticas de reparación, acciones penales y reformas institucionales" (Varney y			

		González 2013, 13). Las comisiones de la verdad son, entonces, procesos relevantes que pueden contribuir con la construcción de la paz, en la medida en que proporcionan explicaciones sobre el conflicto, su historia y sus causas, visibilizando las voces de las víctimas y las personas sobrevivientes. p67 Pensar la transición hacia la paz, desde la perspectiva educativa, merece orientar la política del sector más allá de los componentes de calidad y formación para el trabajo. Terminar el conflicto armado y asumir un cambio político en la sociedad requiere reflexionar desde las comunidades educativas y el gobierno, cómo desarrollar una educación que permita a la sociedad colombiana ser consciente de nuestra historia y de las violencias que nos atravesaron. p70 La consolidación de una paz estable y duradera requiere múltiples transformaciones que aseguren una verdadera transición política y una profundización de la democracia. Pocas garantías existen para que el conflicto no resurja, incluso la dejación de las armas o la desmovilización de los grupos armados no constituyen condiciones para erradicar y tramitar las causas que lo originaron y sus múltiples consecuencias. Sin embargo, el			

		asertividad de las medidas de reparación a las víctimas, las condiciones para la desmovilización de los grupos alzados en armas y los cambios institucionales pueden ayudar a edificar una transición política justa. p71 Las negociaciones que atraviesa Colombia desde 2012 han puesto en la agenda del Gobierno y en la opinión pública el tema de la paz. La incorporación de paz, equidad y educación como pilares del instrumento más importante de política nacional, el pnd, demuestra, por lo menos en lo formal, la importancia de las negociaciones y una salida política al conflicto armado colombiano. Pero la superficialidad con la que son planteadas las reformas y las líneas de acción en materia educativa distan mucho de convertir a la educación en el instrumento más potente para la equidad y la paz, como lo aseguran las bases del pnd. Salir de la lógica de la educación como un factor de mejoramiento económico y darle prioridad a otro tipo de discusiones (García y Junca 2015), por ejemplo, de orden pedagógico o a la relación educación, construcción de paz y no repetición del conflicto es un desafío central para asegurar una paz duradera. p72			

Contemporary Public Debates Over History Education	Rol de la justicia transicional en sociedades divididas Educación Posconflicto Reconciliación	La relación entre educación y conflicto se ha convertido cada vez más en un foco de estudio. Siempre se ha reconocido que la educación tiene un papel importante que desempeñar para contribuir a la reconstrucción de la capacidad y la infraestructura en las sociedades que han sido disputadas por la agitación política y los conflictos violentos ... Smith y Vaux identifican tres etapas por las cuales la educación puede responder al conflicto. El primero es un examen de la provisión de educación estatal en una sociedad en disputa, que fácilmente puede servir a los intereses de los grupos dominantes y, por lo tanto, fomentar la tensión y avivar el conflicto. La segunda es el conflicto en sí mismo cuando -si la oferta educativa puede sostenerse frente a una gran dificultad- puede mantenerse cierto grado de estabilidad y los niños pueden protegerse de las peores consecuencias de la violencia. La tercera etapa se encuentra en la fase de "conflicto emergente". En tales circunstancias, puede ser necesario que los gobiernos emprendan reformas fundamentales, permitiendo así que la educación juegue un papel importante en el proceso de reconciliación al abordar los legados del conflicto. p 170-171 ... hay posibilidades de que el rastreo de la historia haga una contribución distintiva a la justicia transicional,	puede ser necesario que los gobiernos emprendan reformas fundamentales, permitiendo así que la educación juegue un papel importante en el proceso de reconciliación al abordar los legados del conflicto. ... en la búsqueda de la justicia transicional, es vital que la "amnesia social" (Chapman, 2007) no prevalezca y que las sociedades, grupos e individuos sean llamados a rendir cuentas por injusticias pasadas. Si los orígenes del conflicto no se abordan de manera eficaz, la inestabilidad permanece y, como dice Gartan Ash, "los fragmentos sucios del pasado resurgen constantemente y se utilizan a menudo de manera sucia en las disputas políticas actuales". Recuperación de la verdad es el término que se suele dar a este proceso de reconocimiento público "abuso de poder, actores cómplices y daños a las personas". Para crear esta realidad es fundamental la realineación de las identidades grupales y la confianza basada en un fuerte sentido de la justicia, así como del perdón. Esto se confirma en el lenguaje de la literatura posconflicto, donde palabras de relación, como "responsabilidad", "justicia restaurativa", "confianza", "daño", "curación", "terapia" y "venganza", son referenciadas consistentemente.	Evitar la amnesia social en la búsqueda de justicia transicional. Recuperación de la verdad. Fuerte sentido de la justicia.	

		sin dejar de ser fiel a sus fundamentos disciplinarios. p171 ... en la búsqueda de la justicia transicional, es vital que la "amnesia social" (Chapman, 2007) no prevalezca y que las sociedades, grupos e individuos sean llamados a rendir cuentas por injusticias pasadas. Si los orígenes del conflicto no se abordan de manera eficaz, la inestabilidad permanece y, como dice Gartan Ash, "los fragmentos sucios del pasado resurgen constantemente y se utilizan a menudo de manera sucia en las disputas políticas actuales". Recuperación de la verdad es el término que se suele dar a este proceso de reconocimiento público "abuso de poder, actores cómplices y daños a las personas" p176-177 El concepto de reconciliación es difícil y controvertido, pero una breve explicación puede ayudar a determinar qué papel específico tiene la enseñanza de la historia dentro de él ... Para crear esta realidad es fundamental la realineación de las identidades grupales y la confianza basada en un fuerte sentido de la justicia, así como del perdón. Esto se confirma en el lenguaje de la literatura posconflicto, donde palabras de relación, como "responsabilidad", "justicia restaurativa", "confianza", "daño", "curación", "terapia" y "venganza",			

		son referenciadas consistentemente. Se hace evidente que el proceso de reconciliación posconflicto es multifacético y se basa en una variedad de enfoques y disciplinas que incluyen la filosofía de los derechos humanos, el derecho, la sociología y la psicología (Devin-Wright, 2003). Muchos de los que se ocupan del pasado, como Chapman (2007), reconocen que su enfoque central es la justicia transicional, mientras que Cole y Barsalou (2006) concluyen que, si bien la educación en historia debería ser una parte integral de la justicia transicional y la reconstrucción social, sí lo es " infrautilizado "uno. pág. 177			

Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design	Comisión de Guatemala para la aclaración histórica en contexto. Enseñanza sobre el pasado reciente en la posguerra de Guatemala Memoria histórica y los límites de la educación para la paz.	Las comisiones de la verdad tienen limitaciones estructurales: es decir, es probable que estas comisiones se disuelvan después de completar su informe, lo que arroja dudas sobre cómo se pueden implementar sus recomendaciones, o incluso cómo (o sí) se distribuirán sus informes. Dependiendo de la naturaleza de las transiciones políticas que dan lugar a estos proyectos de "decir la verdad", el estado puede o no tomar la "propiedad" de un informe de la Comisión de la Verdad. Claramente, entonces, así como las propias comisiones son lugares de lucha política, también surgirán nuevas luchas sobre cómo se interpretan y utilizan los informes. p 4 La primera interpretación se conoce en América Latina como la teoría de los "dos demonios", o los "dos fuegos", o simplemente la "teoría del sándwich", según la cual la mayor parte de la población queda atrapada pasivamente en el medio. En los debates sobre cómo enmarcar esta cuestión no solo se ve que otros actores sociales estuvieron involucrados en el conflicto, sino que las personas tienen una identidad como actores históricos más allá de su identidad como víctimas de violaciones de derechos humanos. No es solo que las personas sufrieron atrocidades contra los derechos humanos, sino que fueron blanco de	La primera interpretación se conoce en América Latina como la teoría de los "dos demonios", o los "dos fuegos", o simplemente la "teoría del sándwich", según la cual la mayor parte de la población queda atrapada pasivamente en el medio. En los debates sobre cómo enmarcar esta cuestión no solo se ve que otros actores sociales estuvieron involucrados en el conflicto, sino que las personas tienen una identidad como actores históricos más allá de su identidad como víctimas de violaciones de derechos humanos. No es solo que las personas sufrieron atrocidades contra los derechos humanos, sino que fueron blanco de ataques en la mayoría de los casos porque eran miembros de organizaciones sociales, como ligas campesinas, grupos eclesiásticos progresistas, sindicatos, grupos estudiantiles, etc. los obstáculos para enseñar sobre el pasado reciente son formidables (falta de recursos y pautas, conservadurismo hacia la adopción de nuevos temas, aprensión sobre la posible reacción de los padres u otros miembros de la comunidad), y si se establecieran pautas nacionales, podría Será más fácil para los profesores introducir estos temas delicados en su programa de estudio. Incluso si los estándares nacionales simplemente requirieran un examen más riguroso de la historia guatemalteca, esto sería una mejora que respecto que permitir que la	Identidad como actores históricos. Enseñar sobre el pasado reciente. Educación cívica. Usar el pasado como guía para la acción en el presente y el futuro. Creación de subjetividades. Cultura de paz. Comisión de la verdad. Oficializar una historia de conflictos violentos y violaciones de derechos humanos.	

		ataques en la mayoría de los casos porque eran miembros de organizaciones sociales, como ligas campesinas, grupos eclesiásticos progresistas, sindicatos, grupos estudiantiles, etc. p11 Una de las recomendaciones de la Comisión llama específicamente al estado a desarrollar proyectos curriculares sobre "memoria histórica". Aunque no ha surgido ningún proyecto dirigido por el estado, cuando realicé esta investigación en 2003, varios grupos estaban comenzando a pensar y actuar sobre esta recomendación. Parecía que la publicación del informe de la CEH, que llevaba el imprimatur de la ONU y el proceso de paz "oficial", hubiera creado un espacio para que docentes y escuelas consideren tratar temas que hace unos años habrían sido tabú (esta "apertura de espacio" ya era evidente con el proceso de paz en sí y la publicación del informe de varios volúmenes de la Iglesia Católica, Guatemala: Nunca Más [Nunca más]). Al mismo tiempo, el uso real del informe de la CEH fue mínimo, en parte debido a la falta de materiales y directrices curriculares, y en parte porque las nociones de "memoria histórica" en varios proyectos de seguimiento se combinaron para significar simplemente el sombrío perfil de la violencia, como se describe en la	historia sea subsumida por los estudios sociales. la historia se elimina básicamente de los textos escolares a favor de la educación cívica, los acontecimientos recientes se enmarcan de dos maneras: como una denuncia de brutalidad o como el triunfo de la democracia. Todorov citó como "memoria ejemplar", o usar el pasado como guía para la acción en el presente y el futuro, en este caso, la creación de nuevas subjetividades consistentes con el objetivo de internalizar e institucionalizar nociones limitadas de democracia a través de currículos de cultura de paz. Las comisiones de la verdad pueden cumplir una función importante al "oficializar" una historia de conflictos violentos y violaciones de derechos humanos. Esto no significa fijar una narrativa histórica inexpugnable, sino más bien, proporcionar un punto de referencia y un marco a partir del cual se pueda llevar a cabo una discusión adicional.		

		siguiente sección de este documento. En los libros de texto recientes y en el material producido tanto por grupos de derechos humanos como por instituciones internacionales, la inclusión de material sobre la guerra es un breve preludio de una elaboración mucho más extensa de otros temas relacionados con la educación cívica y la formación ciudadana. p14 Un libro de texto aprobado por el estado probablemente surgiría de tales niveles de compromiso político que probablemente no mejoraría mucho lo que ya existe. Por otro lado, los obstáculos para enseñar sobre el pasado reciente son formidables (falta de recursos y pautas, conservadurismo hacia la adopción de nuevos temas, aprensión sobre la posible reacción de los padres u otros miembros de la comunidad), y si se establecieran pautas nacionales, podría Será más fácil para los profesores introducir estos temas delicados en su programa de estudio. Incluso si los estándares nacionales simplemente requirieran un examen más riguroso de la historia guatemalteca, esto sería una mejora para respecto para permitir que la historia sea subsumida por los estudios sociales. p16 A medida que llega más material sobre el pasado reciente a la conciencia pública, algunos			

		profesores se sienten motivados para desarrollar proyectos curriculares alternativos y autónomos. Los estudiantes de Santa Maria Tzejá, una comunidad de refugiados que regresó en la parte norte del país leyó materiales complementarios sobre la historia local. Algunos profesores piden a sus alumnos que escriban poemas o realicen una entrevista con un familiar o alguien de la comunidad que vivió los años de represión. En una escuela de clase media alta en la ciudad de Guatemala, los maestros desarrollaron un plan de lecciones integrado, mediante el cual los estudiantes leían sobre el conflicto en estudios sociales, y en sus clases de español leían literatura testimonial como las memorias de Rigoberta Menchú y poesía de los años 60 y 60. 1970. Hay más iniciativas curriculares en marcha de las que cabría esperar, dados los obstáculos. En la capital, existe una sólida red de escuelas secundarias privadas, principalmente católicas, que organizan debates regularmente sobre temas de derechos humanos; estos atraen a estudiantes de muchas escuelas diferentes, incluida la escuela secundaria militar. Las universidades proporcionan recursos, como videotecas, y las organizaciones populares a veces participan con las escuelas en estas actividades. También circulan por otras partes del país videos, novelas			

		y producciones teatrales que tratan la violencia. Dado que no existen pautas para los maestros, es la excepción y no la regla que los maestros de secundaria (especialmente en las áreas rurales) se ocupen de temas que no se presentan en los libros de texto. Aun así, hay muchas excepciones p19 Dado que la historia se elimina básicamente de los textos escolares a favor de la educación cívica, los acontecimientos recientes se enmarcan de dos maneras: como una denuncia de brutalidad o como el triunfo de la democracia. De hecho, el primer encuadre es el gancho que nos lleva al segundo. Esto es similar a lo que Todorov citó como "memoria ejemplar", o usar el pasado como guía para la acción en el presente y el futuro, en este caso, la creación de nuevas subjetividades consistentes con el objetivo de internalizar e institucionalizar nociones limitadas de democracia a través de currículos de cultura de paz. p26 La “cultura de paz” está en todas partes en Guatemala, desde pequeños suplementos para niños en los periódicos, libros de texto escolares, el lenguaje de las propuestas de financiamiento de los grupos de la sociedad civil y el sitio web de una de las principales fundaciones de desarrollo del sector privado. Como me describió un administrador de			

		AID, el discurso de los derechos y el léxico de la cultura de paz ha desplazado a la “reconciliación” como la palabra de moda para los nuevos proyectos: “Aunque llamamos a nuestro esfuerzo el programa de derechos humanos y reconciliación, hicimos una encuesta y descubrimos que "Reconciliación" se había convertido en un término controvertido "." Cultura de paz ", por otro lado, parece tener un atractivo general. P 27 La UNESCO lanzó esta frase cuando declaró el 2000 como el “Año de la Cultura de la Paz” (ahora esto se ha extendido a toda una década). En Guatemala, el proyecto de cultura de paz de la UNESCO está trabajando para llevar este marco al sistema educativo y vis-à-vis la sociedad civil en general. El proyecto produjo folletos sobre varios temas interrelacionados: cultura de paz; democracia y participación ciudadana; interculturalismo; la resolución de conflictos; acuerdos de paz; y derechos humanos y estado de derecho. Estos folletos tienen el tamaño adecuado para insertarlos como una unidad de dos o tres páginas en los libros de texto escolares. Salpicado de referencias al informe de la CEH ya la “cultura de la violencia” que llevó a los guatemaltecos a cometer “actos terribles y dolorosos” durante la guerra y que sigue asolando al país.			

		p27 Como parte de este “proyecto cultural” del neoliberalismo, el marco de la cultura de paz es muy poderoso porque no solo ayuda a inculcar una doctrina de derechos altamente individualizada, sino que también traza fronteras explícitas e implícitas (al erradicar las huellas de la movilización colectiva o de clase, por ejemplo) por lo que es aceptable en el contexto actual. Lo que también es importante aquí es la forma en que múltiples instituciones, incluidas grupos de derechos humanos, participan en este esfuerzo de formación de sujetos políticos construidos en torno a nociones abreviadas de memoria histórica. p29 La memoria histórica en América Latina también privilegia el testimonio debido al beneficio psicológico percibido para las víctimas de contar su historia. Sin embargo, una de las trampas obvias de confiar en el testimonio para reconstruir la historia es que los testimonios son construcciones altamente subjetivas. La gente suele mostrarse reticente a hablar de militancia o activismo social, por ejemplo. En Guatemala, como en el resto de América Latina, la organización social fue estigmatizada a través de años de represión y manipulación del lenguaje (incluso a los activistas			

		desarmados a menudo se les llamaba "subversivos"), produciendo tanto miedo como "hábitos clandestinos" ... El esfuerzo por justificar lo que Uno hizo o no hizo en una situación de crisis puede conducir a una reinterpretación constante de la memoria. Esta crítica no Significa que hay una “mayoría silenciosa” de revolucionarios esperando la oportunidad de hablar, solo que necesitamos otras categorías más fluidas que “víctima” para hablar de esta historia. p30-31 Las comisiones de la verdad pueden cumplir una función importante al “oficializar” una historia de conflictos violentos y violaciones de derechos humanos. Esto no significa fijar una narrativa histórica inexpugnable, sino más bien, proporcionar un punto de referencia y un marco a partir del cual se pueda llevar a cabo una discusión adicional. Todavía no sabemos realmente qué tan importante puede ser una comisión de la verdad para una sociedad, ya que esto deberá medirse con el tiempo. Sin embargo, es importante comenzar a desarrollar marcos sobre cómo hacer esta pregunta. p32			

Strategies for Integrating Peace Education into Social Studies Curriculum for Junior Secondary (Basic 7-9) Schools in Nigeria	¿qué conceptos podrían ser agregados a la básica secundaria en el currículo de ciencias sociales como una estrategia de educación para la paz? Y ¿qué estrategias podrían ser adoptadas para mejorar la educación para la paz a través de la educación básica secundaria en el currículo de ciencias sociales? Planteamiento de hipótesis: No existe una diferencia significativa entre las calificaciones medias de los graduados de estudios curriculares y las de los graduados de estudios sociales sobre los conceptos	Los estudios sociales son vitales para la educación para la paz y el desarrollo nacional, lo que ha hecho necesario su prominencia como asignatura central en el actual plan de estudios básico 7-9 para el nivel de educación secundaria básica en Nigeria (Consejo de Investigación y Desarrollo Educativo de Nigeria, NERDC, 2007). A través de la asignatura, se espera que los alumnos adquieran las habilidades, los valores, las actitudes y la cognición necesarios para afrontar los desafíos de una sociedad nigeriana pacífica y de una sociedad internacional por igual. Por tanto, el enfoque de los estudios sociales es esencialmente el hombre, la sociedad y el medio ambiente. Su objetivo final es dotar a las personas de conocimientos y comprensión para tener relaciones y vivir pacíficamente. De ahí que Enu (2005) señaló que aquellas naciones que utilizaron los Estudios Sociales como medida correctiva para la reconstrucción y rehabilitación de sus sociedades valoraron mucho la implementación de su currículo de Estudios Sociales para que la asignatura los exponga a nuevos valores y habilidades necesarias para la sostenibilidad de una nación pacífica. p220 Algunas estrategias que los encuestados acordaron que podrían adoptarse para mejorar la educación para la paz a través del plan de	Enu (2005) señaló que aquellas naciones que utilizaron los Estudios Sociales como medida correctiva para la reconstrucción y rehabilitación de sus sociedades valoraron mucho la implementación de su currículo de Estudios Sociales para que la asignatura los exponga a nuevos valores y habilidades necesarias para la sostenibilidad de una nación pacífica. Las estrategias identificadas para aumentar la posibilidad de mejorar la educación para la paz a través del plan de estudios de estudios sociales inciden en gran medida en las reformas para integrar conceptos de educación para la paz en los temas, revisión del plan de estudios, métodos de enseñanza innovadores, motivación de los maestros y revisión de libros de texto. La formación y el reciclaje de los profesores de estudios sociales deben reorientarse e intensificarse para permitir que los profesores adquieran las habilidades necesarias para utilizar métodos y técnicas adecuados para enseñar eficazmente los conceptos de educación para la paz en el contenido del plan de estudios de estudios sociales. Los maestros de estudios sociales también podrían usar las estrategias de instrucción co-curriculares identificadas para mejorar la educación para la paz a través del currículo de estudios sociales.	Nuevos valores y habilidades necesarias para la sostenibilidad de una nación pacífica. Reformas para integrar conceptos de educación para la paz. Los profesores adquieran las habilidades necesarias para utilizar métodos y técnicas adecuados para enseñar eficazmente los conceptos de educación para la paz	

	que podrían agregarse al contenido de estudios sociales de secundaria (Básico 7-9) para mejorar la educación para la paz. No existe una diferencia significativa entre las calificaciones medias de los graduados de estudios curriculares y las de los graduados de estudios sociales sobre las estrategias para mejorar la educación para la paz a través del currículo de estudios sociales de secundaria (Básico 7-9). Las estrategias identificadas para aumentar la posibilidad de mejorar la educación para la paz a través	estudios sociales son el fomento de excursiones y viajes de campo interestatales, el gobierno debería organizar concursos de estudios sociales interestatales sobre conceptos de educación para la paz, las escuelas deberían formar asociaciones culturales y actividades interestatales anuales Se deben organizar concursos de redacción para estudiantes de estudios sociales. El uso de métodos de enseñanza como indagación, proyectos, juegos de roles, educación de entretenimiento, rueda de futuros, instrucción asistida por computadora y juegos y simulaciones también se encuentran entre las estrategias a este respecto. También se encontró que no había una diferencia significativa entre las calificaciones medias de los graduados de Estudios Curriculares y las de los graduados de Estudios Sociales sobre otras estrategias que podrían adoptarse para aumentar las posibilidades de mejorar la educación para la paz a través del currículo de estudios sociales. Los encuestados estuvieron de acuerdo unánimemente con estas estrategias. p228 La educación para la paz no es el único objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, el plan de estudios actual de estudios sociales para las escuelas secundarias en Nigeria debe enriquecerse con algunos conceptos relevantes para			

	del currículo de estudios sociales molestan en gran medida a las reformas para integrar los conceptos de educación para la paz en los temas, la revisión del plan de estudios, los métodos de enseñanza innovadores, la motivación del maestro y la revisión de libros de texto.	mejorar la educación para la paz. Las estrategias identificadas para aumentar la posibilidad de mejorar la educación para la paz a través del plan de estudios de estudios sociales inciden en gran medida en las reformas para integrar conceptos de educación para la paz en los temas, revisión del plan de estudios, métodos de enseñanza innovadores, motivación de los maestros y revisión de libros de texto. Por lo tanto, en la perspectiva del estado de Anambra, el contenido de estudios sociales relevante para el logro de la educación para la paz en Nigeria debería ser posible mediante la integración de conceptos relevantes de educación para la paz, la pedagogía innovadora y el uso del enfoque temático en la estructuración del contenido del currículo. p229 Recomendaciones En vista de estos hallazgos, se recomienda que: 1. El contenido actual del plan de estudios de estudios sociales de la escuela secundaria podría revisarse para reflejar los conceptos identificados que son relevantes para la educación para la paz. 2. El uso de un enfoque temático en la reestructuración del contenido del plan de estudios de estudios sociales también es crucial. Esto ayudará a reducir la sobrecarga del contenido del plan de estudios de estudios			

		sociales al tiempo que integra los contenidos que son relevantes para la educación para la paz. 3. La formación y el reciclaje de los profesores de estudios sociales deben reorientarse e intensificarse para permitir que los profesores adquieran las habilidades necesarias para utilizar métodos y técnicas adecuados para enseñar eficazmente los conceptos de educación para la paz en el contenido del plan de estudios de estudios sociales. 4. Los maestros de estudios sociales también podrían usar las estrategias de instrucción co-curriculares identificadas para mejorar la educación para la paz a través del currículo de estudios sociales. 5. Las escuelas, la PTA y otras entidades corporativas deben financiar y fomentar las excursiones escolares, los concursos de ensayos sobre temas de educación para la paz, la formación de sociedades culturales y las excursiones para estudiantes de estudios sociales en las escuelas secundarias. p229			

Multiculturalism: Peace education	Revisión de los conceptos de educación para la paz y justicia social. Características de la educación para la paz. Programas de Licenciatura en Educación para la Paz. El papel del multiculturalismo en apoyo de la educación para la paz. Pautas de enseñanza culturalmente receptivas. Estándares nacionales dentro de un contexto multicultural. Transformar un programa de educación docente para reflejar las competencias de multiculturalismo, educación para la paz y justicia social. Indicadores del programa de	Nuestra premisa es que los educadores intrínsecamente quieren aprender y expandir su conciencia y capacidades colectivas, aunque la demostración de tal interés es insuficiente en la transformación organizacional o programática. p2 Según Harris (1996), la educación para la paz es un esfuerzo educativo que puede contribuir y crear mejores ciudadanos en este mundo. Es tanto un proceso de transformación como una filosofía arraigada que apoya y enseña la no violencia como un medio para cuidar el medio ambiente y la vida misma. Proporciona alternativas al enseñar sobre las causas de la violencia e informar a los estudiantes sobre los temas críticos de la educación para la paz: mantenimiento de la paz, establecimiento de la paz y consolidación de la paz. p3 Sin embargo, la consolidación de la paz ha sido la más difícil de evaluar, ya que se trata de cambiar las actitudes individuales hacia la violencia y el racismo. La consolidación de la paz fomenta la autoevaluación de los estudiantes de sus propios prejuicios. El propósito de la construcción de la paz es promover y buscar la paz en formas positivas que contribuyan a la cooperación, la confianza y la comunicación abierta como medio para operar en una sociedad global.	Según Harris (1996), la educación para la paz es un esfuerzo educativo que puede contribuir y crear mejores ciudadanos en este mundo. Es tanto un proceso de transformación como una filosofía arraigada que apoya y enseña la no violencia como un medio para cuidar el medio ambiente y la vida misma. Proporciona alternativas al enseñar sobre las causas de la violencia e informar a los estudiantes sobre los temas críticos de la educación para la paz: mantenimiento de la paz, establecimiento de la paz y consolidación de la paz. Lo que falta es la formación de los futuros docentes de las Escuelas de Educación en la promoción de la Educación para la Paz y la Justicia, como se evidencia en un solo programa ubicado en una Escuela de Educación. Muchas escuelas de educación promueven la educación para la paz y la justicia dentro de los programas de grado en educación del carácter. Otros albergan temas de paz, equidad, justicia social y educación multicultural en cursos independientes o los integran en el plan de estudios. Un análisis de los diversos temas relacionados con la educación multicultural sintetiza muchos programas y esfuerzos en cuatro géneros: Reforma curricular (investigación histórica, detección de sesgos en textos, medios y materiales educativos, teoría curricular); Competencia multicultural (cultura de grupos étnicos, reducción de	La educación para la paz es un esfuerzo educativo que puede contribuir y crear mejores ciudadanos en este mundo. Enseñar la no violencia. Consolidación de la paz. Promover la educación para la paz y la justicia. Educación multicultural. Reforma curricular. Pedagogía de la equidad. Equidad social. Promover la paz y la justicia a través de la educación. Empoderar a los estudiantes. Examinar críticamente el contenido educativo Creación de una sociedad democrática y cultural. Cambiar las estructuras sociales	

	multiculturalismo, diversidad e inclusión que conducen a la pedagogía de educación en justicia social y paz. Evidencia de logro de concepto en multiculturalismo / diversidad e inclusión.	p3 Es obvio que los institutos, centros y programas llegan a una variedad de clientes en la población general. También hay una variedad de currículo educativo y materiales curriculares disponibles para los educadores que lo buscan. Lo que falta es la formación de los futuros docentes de las Escuelas de Educación en la promoción de la Educación para la Paz y la Justicia, como se evidencia en un solo programa ubicado en una Escuela de Educación. Muchas escuelas de educación promueven la educación para la paz y la justicia dentro de los programas de grado en educación del carácter. Otros albergan temas de paz, equidad, justicia social y educación multicultural en cursos independientes o los integran en el plan de estudios. p 4 McGivern (1975) cita el Modelo de acción social de Paolo Freire como una forma de aumentar la conciencia, el aprendizaje escolar y el liderazgo de la acción que aumenta aún más la conciencia. Un modelo similar se puede replicar en las Escuelas de Educación y en la reestructuración del currículo educativo para incluir contenido de conciencia global, violencia estructural, resolución de conflictos y estudios futuros que promuevan la pregunta de qué tipo de futuro quieren los niños y no solo	prejuicios y desarrollo de la identidad étnica); Pedagogía de la equidad (climas escolares y de aula, logros de los estudiantes, estilos culturales en la enseñanza y el aprendizaje); y Equidad Social (acción social, demografía, cultura y raza en la cultura popular). Con estos cuatro géneros en mente, podemos relacionar otros enfoques para promover la paz y la justicia a través de la educación K-12. Por ejemplo, la definición de Ladson-Billings de enseñanza culturalmente sensible se relaciona con los cuatro géneros. La enseñanza culturalmente receptiva sirve para empoderar a los estudiantes hasta el punto en que puedan examinar críticamente el contenido educativo (plan de estudios) y el proceso (instrucción) y preguntar cuál es su papel en la creación de una sociedad verdaderamente democrática y multicultural (justa, justa e inclusiva). Utiliza las culturas de los estudiantes para ayudarlos a crear significado y comprender el mundo. Por lo tanto, el maestro culturalmente relevante no solo enfatiza el éxito académico, sino también el éxito social y cultural. La educación multicultural en la preparación de maestros también debe ocurrir como un proceso y como un movimiento de reforma basado en ideas y conceptos que apoyan un plan de estudios multicultural incrustado en temas de educación para la paz y justicia social. Solo entonces los programas de formación docente		

		qué tipo de futuro. quieren los profesores o los adultos. Es el concepto de aprendizaje mutuo en el que niños y adultos toman decisiones sobre el aprendizaje. En este artículo, los autores examinan los procesos de institucionalización de las características del multiculturalismo, la educación para la paz y la justicia en un Programa de Formación Docente. p 4 Un análisis de los diversos temas relacionados con la educación multicultural sintetiza muchos programas y esfuerzos en cuatro géneros: Reforma curricular (investigación histórica, detección de sesgos en textos, medios y materiales educativos, teoría curricular); Competencia multicultural (cultura de grupos étnicos, reducción de prejuicios y desarrollo de la identidad étnica); Pedagogía de la equidad (climas escolares y de aula, logros de los estudiantes, estilos culturales en la enseñanza y el aprendizaje); y Equidad Social (acción social, demografía, cultura y raza en la cultura popular). Con estos cuatro géneros en mente, podemos relacionar otros enfoques para promover la paz y la justicia a través de la educación K-12. Por ejemplo, la definición de Ladson-Billings de enseñanza culturalmente sensible se relaciona con los cuatro géneros. La enseñanza culturalmente receptiva sirve para empoderar a los	podrán pasar de un modelo de aislamiento a un modelo de inclusión. La justicia social enfatiza la importancia de que los candidatos trabajen para cambiar las estructuras sociales en la dirección de la igualdad de oportunidades y la democracia para todos los estudiantes, independientemente de su origen.		

		estudiantes hasta el punto en que puedan examinar críticamente el contenido educativo (plan de estudios) y el proceso (instrucción) y preguntar cuál es su papel en la creación de una sociedad verdaderamente democrática y multicultural (justa, justa e inclusiva). Utiliza las culturas de los estudiantes para ayudarlos a crear significado y comprender el mundo. Por lo tanto, el maestro culturalmente relevante no solo enfatiza el éxito académico, sino también el éxito social y cultural p4 Un modelo desarrollado por James Banks proporciona a los educadores una guía sobre cómo abordar la reforma curricular con una perspectiva multicultural. Afirma que la educación multicultural es una idea o concepto, un movimiento de reforma educativa y un proceso (Banks & Banks 2001). La idea es que todos los niños tienen derecho a un igual educación en todas las escuelas independientemente de sus características étnicas, raciales, de género, culturales o lingüísticas. p 5 La educación multicultural en la preparación de maestros también debe ocurrir como un proceso y como un movimiento de reforma basado en ideas y conceptos que apoyan un plan de estudios multicultural incrustado en temas de			

		educación para la paz y justicia social. Solo entonces los programas de formación docente podrán pasar de un modelo de aislamiento a un modelo de inclusión. p 5 ... la buena enseñanza debe incluir la reflexión, porque como proceso social y colaborativo, debe estar sujeta a una revisión continua a la luz de las experiencias, los intereses y las respuestas de los estudiantes a las estrategias de instrucción (Burnaford, Fisher & Hobson, 2001) ... El maestro programa educativo, en congruencia con la misión de la universidad, ayuda a los candidatos a crecer con respecto a la importancia de aprender a practicar y construir comunidades de aprendizaje que mejoran la dignidad humana y defienden los estándares éticos de la profesión docente. Además, se anima a los candidatos a desarrollar identidades profesionales basadas en el buen carácter a la luz de la naturaleza inherentemente moral de la enseñanza ... El servicio se deriva del énfasis social constructivista en involucrar a los estudiantes en prácticas significativas, de proporcionar recursos que mejoren su participación, de abriendo sus horizontes y de involucrarlos en acciones, discusiones y reflexiones que marquen la diferencia en las comunidades que valoran (Wenger, 1998, p. 10). El tema de La justicia social enfatiza la importancia de que los candidatos			

		trabajen para cambiar las estructuras sociales en la dirección de la igualdad de oportunidades y la democracia para todos los estudiantes, independientemente de su origen. En consecuencia, en el programa, los candidatos tienen muchas oportunidades de aprender sobre cómo los arreglos sociales y educativos han funcionado previamente en desventaja de grupos de niños y cómo se pueden eliminar los obstáculos para obtener resultados equitativos ... Inclusividad y Unidad. El énfasis del constructivismo social en la importancia del contexto en la educación requiere el reconocimiento explícito y la inclusión de las diversas historias, culturas, idiomas y habilidades de los estudiantes. Al mismo tiempo, sin embargo, es tarea de los maestros construir sobre el carácter distintivo de los estudiantes para crear una comunidad de aprendizaje inclusiva, unificada, solidaria y democrática que valore a cada uno de sus miembros independientemente de sus antecedentes o habilidades, y apoye de manera equitativa su aprendizaje y desarrollo. pág. 6-7 Las Evaluaciones de la pieza central de Enseñanza para la comprensión también verifican la competencia de los candidatos a maestros en la promoción del multiculturalismo, la educación para la paz y la justicia			

		social en su plan de estudios a través de los temas y habilidades de conocimiento, disposición y desempeño. Existe la necesidad de que los institutos o centros de Paz y Justicia desarrollen asociaciones, colaboren y coordinen sus programas con las Escuelas de Educación y, en particular, los programas de formación docente para apoyar la misión de los demás en la promoción de la educación para la paz y la justicia social para todos y no solo por unos pocos. p10			

Solomon Islands Case Study in Education, Conflict and Social Cohesion	Conflicto y cohesión social en las Islas Salomón Educación y conflicto Educación, construcción de paz y marco político	En las Islas Salomón, las cuestiones relacionadas con el acceso limitado a la educación y la calidad e idoneidad de los planes de estudio, la formación y la metodología de los profesores han contribuido directa o indirectamente al conflicto. Si bien el gobierno ha hecho mucho durante la última década para abordar algunas de estas áreas, las continuas deficiencias en el sistema educativo han contribuido a que un gran número de jóvenes no escolarizados carezcan de las habilidades adecuadas para ser productivos en la fuerza laboral. Estos grupos, privados de sus derechos sociales y de oportunidades, contribuyeron significativamente a las Tensiones y los disturbios de 2006. p8 Los enfoques sectoriales de programación (SWAps) brindan una oportunidad para que el gobierno y los donantes comprometan recursos para un programa de trabajo colaborativo, incluido el desarrollo de políticas y estrategias sectoriales, reformas institucionales y desarrollo de capacidades. Los SWAps también representan una oportunidad para iniciar procesos de planificación sensibles al conflicto (Smith et al., 2011). El SWAp se introdujo por primera vez en las Islas Salomón en 2004 con el objetivo de realizar cambios en el sistema y el plan de estudios en respuesta directa al conflicto. A pesar de una estructura	La reforma del plan de estudios debe abordar el papel potencial que el contenido educativo ha desempeñado como factor causal de conflicto. Las áreas que se deben considerar para la reforma incluyen las políticas de idiomas, la enseñanza de la historia y los enfoques pedagógicos y estructurales relacionados con la identidad, incluidos los enfoques impuestos "occidentales" durante la época colonial versus los enfoques tradicionales. La reforma también debe abordar el legado del conflicto, incorporando prácticas de reconciliación y consolidación de la paz que sean culturalmente sensibles y promuevan la tolerancia, el pensamiento crítico y los valores comunes a una sociedad (Tawil y Harley, 2004). La formación docente, un componente fundamental que respalda la reforma curricular, es necesaria para promover una metodología de enseñanza que incluya el aprendizaje participativo y activo y cree vías para el pensamiento crítico y analítico. La programación para la cohesión social y la consolidación de la paz requiere establecer vínculos entre las causas del conflicto y las medidas programáticas y estructurales para abordar esos factores causales. La educación tiene el potencial de contribuir a los procesos de transformación social en contextos de posconflicto. es vital que los profesores enseñen	La reforma del plan de estudios debe abordar el papel potencial que el contenido educativo ha desempeñado como factor causal de conflicto. La enseñanza de la historia y los enfoques pedagógicos y estructurales relacionados con la identidad. Incorporación de prácticas de reconciliación y consolidación de la paz. Pensamiento crítico. La formación docente es necesaria para promover una metodología de enseñanza que incluya el aprendizaje participativo y activo y cree vías para el pensamiento crítico y analítico. Consolidación de la paz. Constribuir a los	

		gubernamental debilitada y una falta significativa de capacidad y recursos, el MEHRD pudo fomentar la apropiación y formular un desarrollo considerable de políticas a través de este mecanismo con liderazgo interno, el apoyo de un asesor técnico, asistencia presupuestaria central y el respaldo constante de los donantes. Este es un logro notable; sin embargo, el apoyo real a las oficinas de educación provinciales y las escuelas en términos de conocimiento, implementación y monitoreo de los planes e iniciativas de educación es ahora una prioridad (Tolley, 2011). p9 La reforma del plan de estudios debe abordar el papel potencial que el contenido educativo ha desempeñado como factor causal de conflicto. Las áreas que se deben considerar para la reforma incluyen las políticas de idiomas, la enseñanza de la historia y los enfoques pedagógicos y estructurales relacionados con la identidad, incluidos los enfoques impuestos "occidentales" durante la época colonial versus los enfoques tradicionales. La reforma también debe abordar el legado del conflicto, incorporando prácticas de reconciliación y consolidación de la paz que sean culturalmente sensibles y promuevan la tolerancia, el pensamiento crítico y los valores comunes a una sociedad (Tawil y Harley, 2004). p10	realmente las lecciones sobre consolidación de la paz y resolución de conflictos y no permitan que otras demandas tengan prioridad.	procesos de transformación social.	

		En 2004, en respuesta a las Tensiones, y específicamente para abordar el hecho de que los grupos armados estaban reclutando niños y jóvenes menores de 18 años, se desarrolló un módulo de educación para la paz para su uso en entornos educativos tanto formales como no formales. El módulo: “Reunirse, hablar juntos, trabajar juntos: practicar la paz”, reunió las opiniones y aportes de líderes comunitarios, educadores, jóvenes y ONG. Publicado por UNICEF en 2005, cubrió temas sobre la comprensión de la paz y los conflictos; practicar la paz interpersonal e intergrupal; y buen gobierno y paz. El módulo se utilizó en el sector de la educación informal, mientras que las lecciones individuales y los objetivos de aprendizaje se integraron en el curso formal de estudios sociales en los niveles primarios y secundarios pertinentes en el plan de estudios formal revisado. p10 La formación docente, un componente fundamental que respalda la reforma curricular, es necesaria para promover una metodología de enseñanza que incluya el aprendizaje participativo y activo y cree vías para el pensamiento crítico y analítico. Si bien la metodología actual en las Islas Salomón depende			

		principalmente del aprendizaje de memoria, se han realizado esfuerzos para incorporar enfoques más centrados en el alumno. El desarrollo profesional de los docentes en servicio sigue siendo inadecuado, y los estudiantes aún dedican demasiado tiempo a escuchar conferencias y muy poco a proyectos prácticos que utilizan materiales modernos, algo que el MEHRD ha intentado abordar mediante la revisión del plan de estudios. El Plan de Acción Nacional de Educación (NEAP) (2010-2013) tiene una actividad clave centrada en asegurar que los programas de desarrollo profesional basados en la escuela estén en su lugar para mejorar la eficacia de los maestros y los métodos de enseñanza. El MEHRD reconoce que el país necesita pensadores y planificadores críticos y estratégicos en educación para poder ofrecer lo mejor a las escuelas y a los niños a los que sirven (Rodie, 2013) La programación para la cohesión social y la consolidación de la paz requiere establecer vínculos entre las causas del conflicto y las medidas programáticas y estructurales para abordar esos factores causales. La educación tiene el potencial de contribuir a los procesos de transformación social en contextos de posconflicto; sin embargo, en su mayor parte, la teoría de la consolidación de la paz o la cohesión			

		social no se ha utilizado explícitamente en la programación educativa en las Islas Salomón. Se han realizado análisis de situaciones y conflictos en el país, y se han documentado iniciativas de consolidación de la paz en algunos documentos de política nacional; pero hay poca o ninguna evidencia de vínculos directos entre estos análisis y la programación educativa. Los enfoques de cohesión social y consolidación de la paz dentro de los marcos de las Naciones Unidas han intentado abordar los vínculos entre la educación y la cohesión social. La coordinación de esfuerzos entre las partes interesadas en la educación sería beneficiosa para la reforma del sector educativo. p12 La estrategia enfatizó la necesidad de mejorar la calidad de vida de todas las personas en las Islas Salomón, no solo de algunas personas o grupos. El plan establecía que el desarrollo de la educación (en particular el acceso asequible y la mejora de la calidad) era un "componente clave de la estrategia más amplia de recuperación económica, restauración social y desarrollo de las Islas Salomón y que necesitaba asistencia urgente". La estrategia actual para 2011-2020 continúa estos temas, afirmando que “la reconciliación y la rehabilitación asociada para apoyarla son fundamentales para el desarrollo			

		sostenido, la paz y la armonía en las Islas Salomón" (SIG, 2011). p13 Las Islas Salomón no solo han reconocido los problemas del pasado, sino que han optado por reformar su plan de estudios e incorporar el conflicto en la enseñanza de la historia, incluidas las formas de prevenir un resurgimiento de la violencia. Sin embargo, es vital que los profesores enseñen realmente las lecciones sobre consolidación de la paz y resolución de conflictos y no permitan que otras demandas tengan prioridad. p. 14			

Memoria histórica en la universidad: usos pedagógicos y aprendizajes	Memorias: tensiones y posibilidades dentro de los usos pedagógicos (diversas versiones del pasado, versiones desde distintos lugares del poder, implicaciones en la constitución de identidades colectivas, propósito de la no repetición, práctica docente). Usos pedagógicos de la memoria en el aula universitaria (el conflicto armado desde la memoria histórica, las voces de las víctimas, el conflicto armado desde un caso, lugar del estudiante, contenidos relativos al	En escenarios en los que han ocurrido violaciones a los derechos humanos, la no repetición se proyecta generalmente desde políticas relacionadas con la memoria, la verdad y la justica, a través de la producción de mecanismos de distinta índole que buscan evitar la impunidad y promover cambios sociales. Estos cambios abarcan múltiples áreas, desde la educación en derechos humanos, los procesos de desarme, desmovilización y reintegración y la conformación de comisiones de la verdad; hasta reformas institucionales y procesos de construcción de memoria histórica. En el campo de la educación, las apuestas incluyen como en el caso peruano, reformas al sistema educativo para garantizar mayor inclusión de temas como la diversidad cultural especialmente en zonas rurales; y en otros casos, como el argentino, las apuestas se orientan al abordaje de la enseñanza del pasado, a través de su inclusión en los currículos académicos. Dentro de esta intención, se desarrollan acciones pedagógicas que apuntan a promover transformaciones en los estudiantes, pero, aunque este es un fin enunciado de manera repetitiva en los discursos, los registros académicos de adelantos investigativos sobre los aprendizajes que promueven, son incipientes. p23-24	En escenarios en los que han ocurrido violaciones a los derechos humanos, la no repetición se proyecta generalmente desde políticas relacionadas con la memoria, la verdad y la justica, a través de la producción de mecanismos de distinta índole que buscan evitar la impunidad y promover cambios sociales. Estos cambios abarcan múltiples áreas, desde la educación en derechos humanos, los procesos de desarme, desmovilización y reintegración y la conformación de comisiones de la verdad; hasta reformas institucionales y procesos de construcción de memoria histórica. En el campo de la educación, las apuestas incluyen como en el caso peruano, reformas al sistema educativo para garantizar mayor inclusión de temas como la diversidad cultural especialmente en zonas rurales; y en otros casos, como el argentino, las apuestas se orientan al abordaje de la enseñanza del pasado, a través de su inclusión en los currículos académicos. Dentro de esta intención, se desarrollan acciones pedagógicas que apuntan a promover transformaciones en los estudiantes, pero, aunque este es un fin enunciado de manera repetitiva en los discursos, los registros académicos de adelantos investigativos sobre los aprendizajes que promueven, son incipientes. Cole (2010) señala que, en el marco de procesos de justicia transicional, es vital que la “amnesia social” no prevalezca en las sociedades, grupos e	La no repetición se proyecta generalmente desde políticas relacionadas con la memoria, la verdad y la justica. Educación en derechos humanos. Abordaje de la enseñanza del pasado. Promover transformaciones en los estudiantes. En el marco de procesos de justicia transicional, es vital que la “amnesia social” no prevalezca en las sociedades. identificar el lugar de enunciación del docente, y constituye el primer paso para aproximarse hacia una lectura crítica y reflexiva de los propios prejuicios. Preparar a los maestros a enseñar las injusticias del pasado de manera efectiva. Los maestros	

	conflicto armado, la no repetición, límites y posibilidades).	desde el enfoque de educación en emergencias, Cole (2010) señala que, en el marco de procesos de justicia transicional, es vital que la "amnesia social" no prevalezca en las sociedades, grupos e individuos que están llamados a dar cuenta de las injusticias del pasado. Y agrega que el abordaje inefectivo de los orígenes de los conflictos promueve la inestabilidad de modo que "sucios fragmentos del pasado constantemente retornan a la superficie y son usados a menudo "suciamente" en las disputas políticas del presente". p 26 Cole (2010) pone de presente el lugar de los estudiantes desde otro ángulo, pues señala que, a menos que exista una conexión entre el pasado y sus propias vidas, difícilmente se romperán las barreras emocionales que impiden tener una visión crítica. p 27 Esa posición ético política evidenciada permite a los estudiantes identificar el lugar de enunciación del docente, y constituye el primer paso para aproximarse hacia una lectura crítica y reflexiva de los propios prejuicios. Si bien esta postura se erige como "deber ser" no siempre los docentes la asumen, en especial en contextos en donde, como ya señalaba Paulo Freire, persiste una educación bancaría en la	individuos que están llamados a dar cuenta de las injusticias del pasado. Y agrega que el abordaje inefectivo de los orígenes de los conflictos promueve la inestabilidad de modo que "sucios fragmentos del pasado constantemente retornan a la superficie y son usados a menudo "suciamente" en las disputas políticas del presente". Esa posición ético política evidenciada permite a los estudiantes identificar el lugar de enunciación del docente, y constituye el primer paso para aproximarse hacia una lectura crítica y reflexiva de los propios prejuicios. Si bien esta postura se erige como "deber ser" no siempre los docentes la asumen, en especial en contextos en donde, como ya señalaba Paulo Freire, persiste una educación bancaría en la que la visión del docente es el centro del conocimiento absoluto y el estudiante un recipiente vacío ávido de ser "llenado" (Freire, 1968). Ante esto, Ramírez- Barat & Duthie (2015) elevan la cuestión más allá de las practicas docentes, hacia los programas de formación docente: Para preparar a los maestros a enseñar las injusticias del pasado de manera efectiva, "los programas de desarrollo de docentes deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, herencias y prejuicios y para comenzar el proceso de autorreflexión". Tales programas también	deben confrontar sus propias identidades, herencias y prejuicios y para comenzar el proceso de autorreflexión. Métodos democráticos en el aula. Garantía de no repetición. "No repetición de hechos violentos".	

		que la visión del docente es el centro del conocimiento absoluto y el estudiante un recipiente vacío ávido de ser “llenado” (Freire, 1968). Ante esto, Ramírez- Barat & Duthie (2015) elevan la cuestión más allá de las practicas docentes, hacia los programas de formación docente: Para preparar a los maestros a enseñar las injusticias del pasado de manera efectiva, "los programas de desarrollo de docentes deben proporcionar el espacio y el apoyo para que los maestros confronten sus propias identidades, herencias y prejuicios y para comenzar el proceso de autorreflexión". Tales programas también deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y empoderarlos para usar métodos democráticos en el aula. p 29 la aproximación por la memoria histórica es una apuesta preferencial por las voces de las víctimas del conflicto, que se construye con sus testimonios y a través de la contrastación de otras múltiples fuentes, en este acercamiento, el lugar que tienen las voces de los victimarios nunca es el mismo que tienen las víctimas. Esta diferenciación víctimas/victimarios es en realidad mucho más compleja en el contexto nacional en el que, solo por enunciar un ejemplo, muchos de los	deberían proporcionar a los maestros los conocimientos necesarios y los medios éticos y técnicos, y empoderarlos para usar métodos democráticos en el aula. el encuentro con el sufrimiento humano, con situaciones cargadas de injusticia y en muchos casos de impunidad, frente a las que pueden aflorar sentimientos como los descritos por la estudiante; y a la vez, promover reflexiones que fisuran la indiferencia y siembran preguntas por la responsabilidad de los hechos y lo evitable del sufrimiento. Parte de la indagación por los usos pedagógicos de la memoria tiene como eje la pregunta por el poder aleccionador de la memoria, o su capacidad ejemplarizante, en palabras de Todorov. Esta búsqueda intentó dilucidar en qué medida y de qué modos, la enseñanza sobre el conflicto armado, desde la perspectiva de memoria histórica puede tener o no, alguna injerencia como garantía de no repetición. Es evidente que la ingeniería institucional para formular y aplicar políticas que constituyan garantías de no repetición, y cuyo efecto sea el cese efectivo de las violaciones a los derechos humanos, sobrepasa por mucho la capacidad de una acción concreta. Es por esto por lo que llegar al resultado: “no repetición de hechos violentos” implica una articulación titánica dirigida hacia múltiples esferas: políticas de reinserción de		

		combatientes fueron jóvenes reclutados de manera forzosa, y, por lo tanto, víctimas antes de ser victimarios; en este sentido, más que una apuesta por dar voz a unos y silenciar a otros, lo que está en el centro del debate es no replicar relatos justificatorios de la violencia o negacionistas de los hechos victimizantes. Estos relatos, ya sea en voces de “víctimas” o “victimarios” son inaceptables dentro de la apuesta ética de la memoria histórica. Las fronteras entre estas dos categorías, que albergan una gran escala de grises en el medio, fueron temas que en efecto no tuvieron un espacio de debate en el curso y responden también a las limitaciones del tiempo y de las apuestas de las docentes. p48 Las emociones evidenciadas en el proceso empático, que se buscó promover en los estudiantes tuvieron muchos matices y como se ha reiterado, no siempre contaron un lugar de expresión. El encuentro con el rostro de la víctima permitió a las estudiantes imaginar su sufrimiento y como respuesta a ello reflexionar sobre la posibilidad de que este dolor se hubiese evitado o imaginar las consecuencias de qué les hubiese sucedido a ellas. La reflexión realizada voluntariamente por la estudiante llama la atención de manera particular porque muestra una identificación de la estudiante con el rol de la sociedad como un	excombatientes, políticas de atención a víctimas, políticas que busquen saldar problemas estructurales como la repartición inequitativa de las tierras, entre muchas otras		

		agente con responsabilidad. Si bien no todos los estudiantes tuvieron espacios para formular reflexiones tan elaboradas como la de esta voluntaria, la potencia del acercamiento de las voces de las víctimas al aula puede incluir situaciones como la descrita anteriormente: el encuentro con el sufrimiento humano, con situaciones cargadas de injusticia y en muchos casos de impunidad, frente a las que pueden aflorar sentimientos como los descritos por la estudiante; y a la vez, promover reflexiones que fisuran la indiferencia y siembran preguntas por la responsabilidad de los hechos y lo evitable del sufrimiento. p 63 Mc Cully (2012) quien señala que el enfoque desde la investigación y la perspectiva múltiple es prometedor, pero su impacto "es limitado a menos que la historia aprendida en las escuelas se haga directamente relevante para las experiencias culturales y políticas del día a día de los jóvenes." p 71 la diversidad del curso impone un reto pedagógico que podría solventarse con estrategias que permitan mejores condiciones para la participación, a partir, por ejemplo, de la identificación del perfil de los estudiantes al inicio del semestre. De este modo, las personas provenientes de una formación distinta a las ciencias sociales y humanas podrían			

		encontrar rutas para hacer parte activa de las conversaciones y debates. p 76 Aunque uno de los objetivos de aprendizaje del curso estaba relacionado con la comprensión de algunas de las narrativas sobre el conflicto armado colombiano y con la reflexión crítica acerca de su construcción y dialogo con otras (resultado de aprendizaje uno); las herramientas usadas no permitieron abordar a profundidad distintas explicaciones sobre los contextos de origen y duración del conflicto, o sobre las dinámicas del mismo, para de este modo, ubicar distintas narrativas que luego pudieran ser comparadas. p 80 "El estudiante participará en un ejercicio de memoria histórica sobre el conflicto armado en el país. De esta manera, se reconocerá no como un actor ajeno al conflicto sino como un agente activo de sus múltiples memorias" tiene resonancia con las experiencias vividas por los estudiantes, en las que evidentemente sus apuestas de memoria los convirtieron en agentes activos de este campo. p 84 Parte de la indagación por los usos pedagógicos de la memoria tiene como eje la pregunta por el poder aleccionador de la memoria, o su capacidad ejemplarizante, en			

		palabras de Todorov. Esta búsqueda intentó dilucidar en qué medida y de qué modos, la enseñanza sobre el conflicto armado, desde la perspectiva de memoria histórica puede tener o no, alguna injerencia como garantía de no repetición. Si bien esta noción hoy circula en los discursos institucionales y en la agenda pública, sus contenidos se tornan bastante porosos. En una aproximación de comprensión para la presente investigación, la no repetición se describe como una apuesta que implica "el diseño e implementación de acciones orientadas a la transformación social en escenarios en los que han ocurrido violaciones sistemáticas a los derechos humanos, que se evidencia desde el Estado, a través de políticas públicas". (Páez, 2013, p. A23) Estas "acciones orientadas a la transformación" estarían procurando proveer garantías para que las violaciones sistemáticas a los derechos humanos no se continúen cometiendo. En este sentido, las políticas públicas que le estarían apuntando a la transformación social en el contexto descrito serían desde el Ministerio de Educación: la ley 1732 de 2014, y su decreto 1038 de 2015 acerca de la creación de la Cátedra de paz en universidades, y de otro lado; la ley 1448 de 2011 que da origen al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y su decreto 4803 del mismo año, en el			

		que se determina como parte de sus objetivos la promoción en espacios académicos del diseño, desarrollo y difusión de iniciativas de reconstrucción de memoria histórica. p 87 Es evidente que la ingeniería institucional para formular y aplicar políticas que constituyan garantías de no repetición, y cuyo efecto sea el cese efectivo de las violaciones a los derechos humanos, sobrepasa por mucho la capacidad de una acción concreta. Es por esto por lo que llegar al resultado: "no repetición de hechos violentos" implica una articulación titánica dirigida hacia múltiples esferas: políticas de reinserción de excombatientes, políticas de atención a víctimas, políticas que busquen saldar problemas estructurales como la repartición inequitativa de las tierras, entre muchas otras. Pero es cierto también, que, aunque se promueva el diseño de políticas muy bien formuladas en todas estas áreas, una parte importante de su implementación y sostenibilidad requerirá del respaldo que brinde la sociedad en general. p 89			

Ciudadanía, memoria y cultura de paz en El Salvador	Conocemos (conocimiento del pasado reciente a través de un breve análisis historiográfico sobre las causas y el desarrollo del conflicto armado en El Salvador, que está básicamente pensado para que las y los docentes puedan tener una visión general sobre el conflicto y "las dimensiones del conflicto armado: de la locura a la esperanza," y en él se desarrollan una serie de dimensiones básicas del conflicto basadas en los casos referidos en el informe de la Comisión de la Verdad y el posterior proceso de	En El Salvador, esa nueva "lugarización," o construcción simbólica de lugares de memoria, ha generado toda una "cartografía de la memoria" delineada por una serie de espacios donde se manifiestan una serie de prácticas culturales (como ritos, conmemoraciones, arquitectura, distribución y diseño propio, u otras expresiones artísticas) y creencias basadas en la interpretación del pasado reciente del conflicto armado. Estas prácticas son evidentes en los reasentamientos de comunidades refugiadas, las cuales han generado toda una serie de prácticas conmemorativas basadas en las fechas relativas a las masacres que sufrieron sus comunidades. p 57	serie de prácticas culturales (como ritos, conmemoraciones, arquitectura, distribución y diseño propio, u otras expresiones artísticas) y creencias basadas en la interpretación del pasado reciente del conflicto armado	Interpretación del pasado reciente	

	paz). Secuencias didácticas sobre memoria y ciudadanía (se proponen una serie de secuencias didácticas para trabajar la memoria del conflicto armado de El Salvador en el aula desde una óptica de ciudadanía democrática considerando cuatro ejes de reflexión y actuación). Convivencia y cultura de paz Secuencias didácticas sobre convivencia y cultura de paz.				

Bitácora para la Cátedra de la Paz (Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz)	Contexto político y plataforma ética para la paz. Fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la paz. Configuraciones de la pedagogía para el post-acuerdo.	una transición no se hace en el vacío, el hecho de que suponga la ruptura con un momento histórico que parecía inexorable, como son los contextos de violencia extrema, no supone una dinámica de tabula rasa. Por un lado, las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, por otro, la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social, lo cual deja improntas sobre la cultura política, las estructuras y relaciones de poder, los procesos de construcción estado-nacionales, entre otros. p 30 la vasta producción intelectual sobre las transiciones aunada a los legados de diversas experiencias nacionales e internacionales, así como a la multiplicación de estructuras (organismos multilaterales, ONG, expertos de diferentes áreas, etc.) y eventos de difusión de esta nueva experticia, generan la ilusión de fórmulas a la mano que deben ser seguidas. Sin embargo, un análisis más pausado nos invita a dejar de lado ideas como la de un camino único y casi natural hacia la profundización de la democracia, el excepcionalísimo de un momento fundador o la ilusión heroica de grandes hombres que construirían la nueva etapa (Dobry, 1995). En sentido contrario, los procesos de transición suelen ser diversos y complejos marcados por las relaciones de poder preestablecidas, las rupturas en los	las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, por otro, la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social, lo cual deja improntas sobre la cultura política, las estructuras y relaciones de poder, los procesos de construcción estato-nacionales, entre otros. La paradoja de la memoria así enunciada supone la disputa por los sentidos de hechos de un tiempo que ya fue, pero determina el presente y el futuro. La inclusión de narrativas que pretendan tejer una incertidumbre de sentidos sobre las violaciones de derechos humanos nos lleva a cuestionarnos sobre las identidades colectivas que pretendemos constituir. la restauración por medio de la justicia no dependería solamente de las instituciones encargadas de administrarla, sino de la sociedad en su conjunto, mediante la apropiación abierta de las memorias y las disputas que ellas conllevan. La consideración de una nueva forma de justicia basada en la equidad invita a repensar las desigualdades estructurales que han engendrado y perpetuado la violencia armada. La lista de inequidades es extensa, pero se puede ordenar a la luz del cuestionamiento de la construcción social de la ciudadanía y el territorio. Las dinámicas sociohistóricas del Estado colombiano han generado una presencia diferenciada. la memoria es fundamental para lograr gestionar el pasado en perspectiva de la	Restauración por medio de la justicia. Apropiación abierta de las memorias. Nueva forma de justicia basada en la equidad. Construcción social de la ciudadanía. La memoria es fundamental para lograr gestionar el pasado. Construcción creativa de pedagogías y sistemas de apropiación social. Pedagogía de la memoria con la responsabilidad de escucha. Memorias de las víctimas. Memoria y derechos humanos, memoria e identidad, democracia e historia y sentido ético, educación y transformación social, cultura política y transformación	

		marcos de interpretación rutinarios, los procesos de apropiación social, por dar algunos ejemplos. p31 la difusión de las iniciativas de memoria por parte de las víctimas se ha limitado a grupos interesados, la trama explicativa en la que se soportan irrumpe tímidamente en los discursos oficialmente legitimados, tal como lo evidencia el hecho de que entre las iniciativas oficiales antes mencionadas la que ha involucrado en mayor medida la voz directa de las víctimas del conflicto es el Centro Nacional de Memoria Histórica. No obstante, subsiste una trama predominante que encuentra sus raíces en el pacto del Frente Nacional y se ha prolongado pese a las diversas investigaciones. p 34 La paradoja de la memoria así enunciada supone la disputa por los sentidos de hechos de un tiempo que ya fue, pero determina el presente y el futuro. La inclusión de narrativas que pretendan tejer una incertidumbre de sentidos sobre las violaciones de derechos humanos nos lleva a cuestionarnos sobre las identidades colectivas que pretendemos constituir. Se trata de repensar los imaginarios y discursos que fundamentan las instituciones políticas elementales: nación, Estado, comunidad, ciudadanía, en un contexto donde "es necesario aprender a confiar poco a poco en el gobierno, la policía y las fuerzas armadas, y adquirir confianza en la	construcción de una sociedad en paz, pero su capacidad de soporte no depende de su homogeneidad e inmovilismo, sino de su plasticidad y capacidad de hablar a las distintas generaciones y coyunturas, lo cual nos lleva nuevamente a la cuestión de las transmisiones y la construcción creativa de pedagogías y sistemas de apropiación social. sería importante trabajar sobre una pedagogía de la memoria con la responsabilidad de escucha, en la cual la categoría del testimonio de la víctima tenga un sentido político (Blair, 2008), es decir, se asuma éticamente, conocer y aprender de sus dolores, con el compromiso de enseñar para que estos no se repitan. Una pedagogía que asuma las memorias de las víctimas implica no solo la incorporación del concepto formal y oficial del término en el currículo o en una cátedra de educación nacional, es hacerlo trascendente y vital en la cotidianidad, en el aprendizaje societal ético y político de una nación que está decidida a cambiar sus códigos pedagógicos, por ende, humanos. Igual se precisa ahondar en campos de estudio, entre otros: memoria y derechos humanos, memoria e identidad, democracia e historia y sentido ético, educación y transformación social, cultura política y transformación pedagógica. la Cátedra de la Paz debe permitir a quienes trabajamos en el campo de la	pedagógica. Cátedra de paz. Consolidar culturas políticas de carácter democrático. Configuración de subjetividades. Creación de conciencia ciudadana Pensamiento crítico. Educación para la paz transicional. Transición de la violencia política armada a la paz. Verdad, justicia y reparación. Composición política e histórica de la memoria.	

		libertad de expresarse y mostrar el dolor abiertamente" (Hayner, 2011, p. 34). La confianza se debe (re)establecer, no solo la confianza en las instituciones estatales, sino entre miembros de las comunidades, entre la sociedad misma. p 39 Tanto la Comisión de la Verdad como la totalidad de los acuerdos que se negocian en La Habana tienen como finalidad la conformación de un dispositivo de justicia transicional que, asegurando la justicia, la verdad, la reparación y la no repetición, sea el cimiento para una paz duradera que rompa el ciclo de procesos de paz y guerra. Empero, se hace imperativo preguntarse qué se entiende por paz. En un primer momento, la podemos entender como la (re)construcción de la concordia social. La definición más consensuada a la luz de los artículos de opinión, foros y otros espacios de discusión es la de una gestión no violenta de los conflictos, no se trata de anular el conflicto, sino de acabar con la guerra. p43 la restauración por medio de la justicia no dependería solamente de las instituciones encargadas de administrarla, sino de la sociedad en su conjunto, mediante la apropiación abierta de las memorias y las disputas que ellas conllevan. La consideración de una nueva forma de justicia basada en la equidad invita a repensar las desigualdades estructurales que han engendrado y	educación favorecer escenarios que propendan por consolidar culturas políticas de carácter democrático y ayuden a configurar subjetividades que encuentren en el pensamiento crítico uno de sus basamentos, desbordando así algunos de los sentidos pragmáticos que dieron pie a la creación de la Cátedra por parte del Estado. La Cátedra debe perfilarse, entonces, como un trabajo de largo aliento capaz de crear conciencia ciudadana y opinión informada en torno a los acuerdos sobre paz, las negociaciones con los actores armados y la búsqueda de justicia relacionada con hechos concretos, pero proporcionando, al mismo tiempo, una perspectiva de conjunto sobre los problemas de violencia política en el país, sobre sus implicaciones culturales, así como sobre las condiciones estructurales que los han alimentado y que ameritan profundas reformas sociales, políticas y educativas. Respecto al tránsito que se opera de la guerra a la paz en Colombia, es importante postular una educación para la paz transicional, que consiste en generar las condiciones de conocimiento teórico-práctico en torno a los siguientes aspectos: información y socialización sobre los acuerdos de La Habana, con sus alcances y limitaciones; formación de la opinión pública sobre el enfoque de la paz integral y el aporte de las negociaciones en tiempos de guerra;		

		perpetuado la violencia armada. La lista de inequidades es extensa, pero se puede ordenar a la luz del cuestionamiento de la construcción social de la ciudadanía y el territorio. Las dinámicas sociohistóricas del Estado colombiano han generado una presencia diferenciada. p 45 la memoria es fundamental para lograr gestionar el pasado en perspectiva de la construcción de una sociedad en paz, pero su capacidad de soporte no depende de su homogeneidad e inmovilismo, sino de su plasticidad y capacidad de hablar a las distintas generaciones y coyunturas, lo cual nos lleva nuevamente a la cuestión de las transmisiones y la construcción creativa de pedagogías y sistemas de apropiación social. p 48 sería importante trabajar sobre una pedagogía de la memoria con la responsabilidad de escucha, en la cual la categoría del testimonio de la víctima tenga un sentido político (Blair, 2008), es decir, se asuma éticamente, conocer y aprender de sus dolores, con el compromiso de enseñar para que estos no se repitan. p119 El abordaje crítico de la Ley implica asumir su discurso atendiendo tanto a su producción como a su uso, es decir, más que entender su estructura superficial en forma de mandato, lo que urge es entender su significado y comprender su sentido en clave de	aclaración por todos los medios de las diferencias y relaciones entre paz negativa y paz positiva, para desactivar sobre la desinformación generalizada y la manipulación de estas fronteras con fines politiqueros; formación de todas las fuerzas vivas de la sociedad para la transición de la violencia política armada a la paz negociada, y al afrontamiento de la violencia social que se recrudece en tiempos de transición. Corresponde también a la pedagogía facilitar la construcción de criterios para el perdón social, delimitando sus alcances con el perdón político, que no renuncia a la justicia y que conlleva su complemento con las medidas de verdad, justicia y reparación, por lo cual estos componentes deberán ser adecuadamente conocidos y ponderados por quienes están compelidos a perdonar, para que esto contribuya a un perdón reconciliado con la política y el derecho, y con el Estado, como titular garante de la paz, en sentido amplio. Los ejercicios escolares de memoria no se reducen a la curricularización de la misma en el contenido de la historia reciente, sino que sitúan la atención transversal en la composición política e histórica de la memoria como campo teórico y metodológico con referencia directa a las versiones históricas públicas y privadas, es decir, a las historias que nos constituyen como sujetos. La memoria		

		reproducción cultural y perpetuación de costumbre política; asumiendo que cuando se habla de víctimas es preciso ahondar en esferas incluso que estén por fuera de la legalidad de una ley y la legitimidad de un concepto, para incluir formas de comprensión que evidencien condiciones concretas, voces reprimidas, cuerpos sometidos, procesos truncados, proyectos estigmatizados, pero también métodos y acciones de resistencia de seres humanos congregados en identidades cosmogónicas, gremiales, políticas, constructores, dinamizadores y transformadores de historias individuales y colectivas, portadores de memorias materiales, simbólicas y emocionales, quienes interpelan no solo el carácter formativo de las prácticas de poder, sino, recreando a Mantegazza (2006) la perspectiva explícita y concretamente pedagógica entre esas relaciones de poder y los individuos la Ley de Víctimas asumida como potencial pedagógico pone de manifiesto la necesidad de vernos, enseñarnos, trasmitirnos y prolongarnos no desde una asignación de víctimas, sino de sujetos histórico-políticos victimizados; que, no obstante su asignación y su dolor, han conseguido seguir situados y haciendo valer su dignidad como hombres, mujeres, culturas e identidades que siguen habitando	en el proceso pedagógico se torna en una herramienta para pensar las realidades de la cultura escolar		

		espacios mínimos al memorizar, personalizar y mantener lugares propios se su ser y hacer; al inventar gramáticas propias, al dar sentido a sus existencias. p 126-127 En este presente, el país le está apostando a la tramitación dialogada del conflicto armado, en buena parte, a través de los procesos jurídicos, entre otros la Ley de Víctimas, cabe el diálogo también intergeneracional, étnico, de género, de clase, cosmogónico, es decir, el diálogo integral con las víctimas, asumiéndonos como sujetos de una historia social sufridamente compartida, pero con posibilidades de transformación. Una pedagogía que asuma las memorias de las víctimas implica no solo la incorporación del concepto formal y oficial del término en el currículo o en una cátedra de educación nacional, es hacerlo trascendente y vital en la cotidianidad, en el aprendizaje societal ético y político de una nación que está decidida a cambiar sus códigos pedagógicos, por ende, humanos. p130 es necesario entonces pensar en enfoques de abordaje: narrativas, procesos de reconstrucción de memorias individuales y colectivas (biográfica, autobiográfica, historias y relatos de vida), aperturas de espacios y lugares de memorias compartidas, espacios de apropiaciones de historia. Igual se			

		precisa ahondar en campos de estudio, entre otros: memoria y derechos humanos, memoria e identidad, democracia historia y sentido ético, educación y transformación social, cultura política y transformación pedagógica. p130-131 La importancia educativa de la Ley de Víctimas no radica en sus enunciados, sino en sus silencios, es desde una pedagogía de la memoria que se posibilita que los silenciados en ella cobren la voz que siempre han tenido, para preguntarles una y otra vez: "¿Qué papel juega en la "justicia" colombiana la verdad vivida y sufrida por las víctimas?" (Giraldo, 2009, p. 15) y aprender de su historia experiencial cuál es el papel de un acto legislativo expedido en medio de una guerra que sigue y sigue produciendo víctimas, legitimando impunidad y repitiendo costumbres de olvidos impuestos. p131 Estudios de diversa índole han demostrado que, en términos generales, los jóvenes y adultos que conforman la población urbana en Colombia se sienten totalmente ajenos a las problemáticas sociales relacionadas con el contexto sociopolítico e histórico nacional; y que, cuando tienen la posibilidad de asistir a la universidad, se aproximan a dichas problemáticas como si fueran espectadores extrañados –cuando no, indiferentes– frente a la			

		realidad del país; es decir, frente a temas como los impactos del modelo económico en los territorios rurales; las violaciones de los derechos humanos; las reivindicaciones de las víctimas; el problema del despojo y la tenencia de las tierras; las dinámicas del conflicto armado; y las apuestas de resistencia civil de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes para lograr una paz estable y duradera; entre otros temas relevantes para las ciencias sociales. p171 Considero que los mecanismos del terror, que paralizan el pensamiento crítico y promueven la censura y la autocensura en las instituciones educativas, son el caldo de cultivo de la desesperanza. Por ello, muchos jóvenes en Colombia no solo son apáticos e indiferentes a la realidad política y social, sino que son pusilánimes e inseguros, ya que los adultos, dentro y fuera del aula escolar o universitaria, les han enseñado a confundir la prudencia con la cobardía o, en otras palabras, les han enseñados a ser receptores pasivos y a quedarse callados cuando hay que hablar y paralizados cuando hay que actuar. A muchos jóvenes, desde niños, les han enseñado a tener miedo frente a la posibilidad de que quienes tienen poder aplasten sus sueños, antes de atreverse a soñar; les han enseñado a ser hipócritas y conformistas, con la pretensión de ser políticamente correctos al fingir			

		lo que no sienten; los han convencido de que no pueden transformar su realidad, y por ello no se asumen a sí mismos como sujetos políticos que se reconocen a sí mismos como sujetos históricos y como sujetos de derechos. p174 la Cátedra de la Paz debe permitir a quienes trabajamos en el campo de la educación favorecer escenarios que propendan por consolidar culturas políticas de carácter democrático y ayuden a configurar subjetividades que encuentren en el pensamiento crítico uno de sus basamentos, desbordando así algunos de los sentidos pragmáticos que dieron pie a la creación de la Cátedra por parte del Estado. p188 La Cátedra debe perfilarse, entonces, como un trabajo de largo aliento capaz de crear conciencia ciudadana y opinión informada en torno a los acuerdos sobre paz, las negociaciones con los actores armados y la búsqueda de justicia relacionada con hechos concretos, pero proporcionando, al mismo tiempo, una perspectiva de conjunto sobre los problemas de violencia política en el país, sobre sus implicaciones culturales, así como sobre las condiciones estructurales que los han alimentado y que ameritan profundas reformas sociales, políticas y educativas. Por supuesto, esta problemática desborda la Cátedra y atañe de manera general a las políticas públicas y a la			

		necesidad de que se fortalezca la esfera pública, a fin de que las fuerzas comprometidas en soluciones pacíficas a los conflictos políticos puedan aportar sus experiencias y pugnar por su reconocimiento en las políticas de memoria, asunto frente al cual el Estado tiene el compromiso y la obligación de brindar garantías para su funcionamiento. De este modo, la Cátedra, sin ser la solución a nuestros problemas, sí viene instituyéndose en distintas instituciones del país como uno de los espacios reticulares en los que se "cuece" la memoria pública (Vinyes, 2009). p 188-189 la construcción de ciudadanías es un campo en tensión permanente, en cuanto los contextos, experiencias, intencionalidades, políticas, entre otros aspectos se instituyen en modulaciones conflictivas para abordar un asunto de formación tan sensible, complejo y necesario articulado a esta proclama, promesa de la Cátedra de la Paz. Es por ello por lo que orientar una Cátedra de la Paz requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. p226 El testimonio como expresión de la memoria (Todorov, 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que, al haber visto, vivido, sentido,			

		se convierten en trasmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Es por ello que los testimoniantes se van redefiniendo hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido, la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi que como el mito, los crea y los recrea, y los instala en su mundo, en su experiencia, en su historia. Situar este referente analítico en un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia para trabajar una Cátedra de la Paz en la escuela y en espacios comunitarios y de educación popular, de acuerdo con Graciela Rubio (2010), posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testimoniantes. p 234 Respecto al tránsito que se opera de la guerra a la paz en Colombia, es importante postular una educación para la paz transicional, que consiste en generar las condiciones de conocimiento teórico-práctico en			

		torno a los siguientes aspectos: información y socialización sobre los acuerdos de La Habana, con sus alcances y limitaciones; formación de la opinión pública sobre el enfoque de la paz integral y el aporte de las negociaciones en tiempos de guerra; aclaración por todos los medios de las diferencias y relaciones entre paz negativa y paz positiva, para desactivar sobre la desinformación generalizada y la manipulación de estas fronteras con fines politiqueros; formación de todas las fuerzas vivas de la sociedad para la transición de la violencia política armada a la paz negociada, y al afrontamiento de la violencia social que se recrudece en tiempos de transición. p249 Para postular las pedagogías de paz, es necesario partir de un enfoque claro sobre la paz, el conflicto y la violencia; sobre el momento y contexto desde el cual se propone su desarrollo; y sobre las formas y alcances de la educación para la paz. En el caso actual de Colombia, conjuga las pedagogías tradicionales de la paz que ha venido implementando en los últimos años, con las pedagogías que demanda la justicia transicional, la reconstrucción del tejido social, los procesos de reparación de víctimas y de reintegración social de los victimarios. En este sentido, se retoman algunos elementos que se vienen trabajando en la experiencia			

		de educadores y organizaciones que se han ocupado de la educación para la paz, recreándolas desde el lente de quien escribe este texto, para insinuar elementos de reflexión que puedan enriquecer el camino de la educación para la paz integral. 253 el perdón emerge como un acto de comprensión y sanación, de volver a empezar, sabiendo la imperfectibilidad humana, la contingencia, la estructura de las injusticias políticas, sociales y culturales. En ello, la pedagogía del perdón contribuye, más que a buscar el perdón directo, a generar condiciones de diálogo y reflexión, acompañadas del análisis del contexto, de la ponderación de los daños individuales y colectivos, para que el perdón nazca en el corazón a partir del conocimiento de los procesos de violencia en sus diversas dimensiones y de la comprensión de la naturaleza humana y del conflicto que no ha sido adecuadamente afrontado. Corresponde también a la pedagogía facilitar la construcción de criterios para el perdón social, delimitando sus alcances con el perdón político, que no renuncia a la justicia y que conlleva su complemento con las medidas de verdad, justicia y reparación, por lo cual estos componentes deberán ser adecuadamente conocidos y ponderados por quienes están compelidos a perdonar, para que esto			

		contribuya a un perdón reconciliado con la política y el derecho, y con el Estado, como titular garante de la paz, en sentido amplio. p 258 Según los requerimientos de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011), apuntados al sector educativo respecto a la elaboración de ejercicios de memoria histórica en la escuela, afirmamos la importancia que es para el ámbito educativo entender la necesidad de una política pública que propenda por la creación de un libreto social compatible en el sentido deliberado y consciente de la multiplicidad de memorias circulantes en la sociedad, una política fuerte, para la participación, mediación y reconocimiento recíproco de las repercusiones jurídicas e históricas de la exposición pública de algunos aspectos del pasado traumático. p 278 Los ejercicios escolares de memoria no se reducen a la curricularización de la misma en el contenido de la historia reciente, sino que sitúan la atención transversal en la composición política e histórica de la memoria como campo teórico y metodológico con referencia directa a las versiones históricas públicas y privadas, es decir, a las historias que nos constituyen como sujetos. La memoria en el proceso pedagógico se torna en una herramienta para pensar las realidades de la cultura escolar. p278			

Anexo 2. Guía de entrevistas Expertos en Justicia Transicional

	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS **FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

GUÍA ENTREVISTA PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL,EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CURRÍCULO

La presente entrevista tiene como fin obtener información de acuerdo con su experiencia y conocimiento en el área, que alimente la construcción de la investigación que me encuentro realizando que busca comprender los aportes que tiene la justicia transicional en la construcción de un currículo en educación para la paz en el contexto colombiano.

PREGUNTAS

- De acuerdo con su experiencia, ¿Qué tipo de justicia transicional se está llevando a cabo en Colombia, en el marco de la implementación del Acuerdo de Paz?
- ¿Considera que, en el caso colombiano, el fin último de la justicia transicional es la justicia, la reparación y/o la paz? ¿por qué?
- En su opinión, ¿Qué aportes realiza la justicia transicional a la promoción de la confianza cívica y el fortalecimiento de los derechos humanos?
- ¿Cómo podría redefinirse el ejercicio ciudadano desde el ámbito educativo, desde una perspectiva de justicia transicional? Esta pregunta debe ir antes del componente educativo.
- La comprensión de la justicia transicional presupone que, para lograr la búsqueda de la paz duradera y el respeto de los derechos humanos, deben existir una serie de implicaciones fundamentales dentro del campo de la educación. Por tal motivo, ¿de qué manera el enfoque de justicia transicional puede contribuir a la educación parala paz?
- ¿Considera que es obligación del Estado ponga en marcha un plan que incluya la enseñanza del conflicto en materia curricular y pedagógica para formar a maestros, con el fin de que puedan tener nuevos métodos de enseñanza, sobre todo cuando se discute sobre las narrativas del pasado en las aulas?
- ¿Estaría usted de acuerdo con la promoción de unas orientaciones curriculares, que considere adoptar programas de divulgación de las medidas de la justicia transicional?

Anexo 3. Guía de entrevistas Expertas en Política Pública Educativa

	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS **FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

GUÍA ENTREVISTA PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL,EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CURRÍCULO

La presente entrevista tiene como fin obtener información de acuerdo con su experiencia y conocimiento en el área, que alimente la construcción de la investigación que me encuentro realizando que busca comprender los aportes que tiene la justicia transicional en la construcción de un currículo en educación para la paz en el contexto colombiano.

- PREGUNTAS
- ¿Qué componentes considera podría contener la educación para la paz, con el fin de fortalecer la democracia y la paz sostenible?
- ¿Qué herramientas se podrían utilizar para hacer una reconstrucción del contenido histórico explicando el conflicto, evitando reduccionismos?
- ¿Cómo trabajar en una educación en derechos humanos referida a la resignificación del papel del ciudadano con un enfoque cultural?
- ¿Cómo se podría trabajar en una pedagogía crítica y participativa, contando con versiones alternativas de la historia y la violencia, para que los jóvenes puedan participar en la construcción de un futuro donde se agencie la ciudadanía?
- ¿Con qué herramientas se podría dotar a maestros que orientan a los jóvenes, con el fin de orientar de manera participativa sobre el pasado reciente de forma crítica?
- ¿Cómo formar ciudadanos con conciencia pública y cívica que puedan trabajar en el pensamiento crítico y autónomo?
- ¿Se puede crear un espacio de participación en el conflicto, con el fin de lograr una consolidación de la confianza cívica y la construcción de una cultura de paz?
- ¿Cómo construir una sociedad democrática, a través de la construcción de currículos hacia la formación ciudadana?
- ¿Qué actividades pueden fomentar una producción cultural, social y política para pensar en un proyecto pedagógico en el marco de una cultura de paz?
- ¿Cómo crear un espacio de paz, a partir de las diferencias sociales, plasmando objetivos y valores democráticos en el espacio escolar?

- ¿Cómo promover el desarrollo integral del individuo, para entrar en una sociedad democrática, desarrollando una forma de responsabilidad estatal, abierta al cambio ya la participación?

Anexo 4. Guía de entrevistas Docentes Universitarios

	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS **FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

GUÍA ENTREVISTA PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL,EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CURRÍCULO

La presente entrevista tiene como fin obtener información de acuerdo con su experiencia y conocimiento en el área, que alimente la construcción de la investigación que me encuentro realizando que busca comprender los aportes que tiene la justicia transicional en la construcción de un currículo en educación para la paz en el contexto colombiano.

PREGUNTAS

- ¿A través de qué estrategias es posible promover la reflexión sobre la importancia delos derechos humanos?
- Desde su ejercicio docente, ¿cómo contribuir al fortalecimiento de la igualdad en derechos en la construcción de paz?
- ¿Cree usted que se puede lograr la reconciliación, a través de la comprensión de derechos como la verdad, la justicia o la reparación, como principios fundamentales de la consecución de la paz?
- ¿Desde su área de conocimiento, ha logrado abordar junto con sus estudiantes el resultado que han tenido distintos regímenes dictatoriales en la historia, tras la creación de mecanismos como la comisión de la verdad, con el fin de encontrar bien sea la justicia o la paz, tras un largo periodo de abusos a los derechos humanos?
- ¿Se ha hecho algún tipo de análisis donde se pueda mostrar desde la posición de un joven como ciudadano, el reconocimiento de las víctimas, con el fin de tener un esclarecimiento histórico que los haga sujetos de derechos de abusos a los que fueron sujetas?
- ¿Cómo llevar a cabo un proceso de construcción de paz, en el que se oriente al estudiante de profundidad sobre nociones como justicia, democracia y derechos humanos?

- ¿Se han logrado realizar debates o hacer análisis de experiencias de organismos comola Comisión de la Verdad, que puedan llevar a hacer un balance entre la justicia y la consecución de paz, en un proceso de reconciliación y perdón?
- ¿En su aula se debate sobre las diferentes versiones o interpretaciones del pasado sobre el conflicto en Colombia? ¿Cómo?
- ¿Se ha logrado una articulación entre la gestión del currículo que usted orienta y los objetivos de la Justicia Transicional (verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición)?

Preguntas sobre educación para la paz

- ¿Cómo trabajar en la crítica reflexiva y el pensamiento crítico para dirimir conflictos?
- ¿Considera que la educación es una herramienta que favorece la construcción de paz?
- ¿Cómo formar una cultura de paz y a la vez lograr el fortalecimiento de los derechos humanos desde el aula?
- ¿Cree usted que entender problemas estructurales del conflicto debe responder a las necesidades que hacen parte de este?
- ¿Cómo desde la cultura de paz, se podría crear una concientización de los estudiantes como ciudadanos, donde se logre crear una propuesta o experiencia en derechos y valores, que promuevan el desarrollo integral del individuo, que conduzcan a formas creativas de solución de conflictos y propagación de la participación ciudadana?

Preguntas sobre currículo

- Desde su currículo, ¿se hace una delimitación de contenidos, desde conocimientos y actividades, orientados hacia el desarrollo de los estudiantes conscientes de su rol como ciudadanos?
- ¿Cómo construir de una forma didáctica y pedagógica un currículo que dialogue y tenga en cuenta principios de verdad, justicia y reparación, con el fin de que los estudiantes trabajen en la construcción de una sociedad más democrática?
- ¿Considera que dentro de su currículo se orientan procesos formativos, para lograr el agenciamiento de los estudiantes como ciudadanos, que mejoren sus condiciones políticas, sociales o económicas?
- ¿Cómo desarrollar habilidades y competencias transversales que le brinden al estudiante la capacidad de pensar críticamente en contextos de conflicto de gran trascendencia?
- ¿Se podría llevar a cabo la gestión de un currículo que le permita a los docentes promover valores, teniendo en cuenta las realidades culturales de sus estudiantes apartir de la verdad, justicia y el respeto por el otro?

Anexo 5. Guía de entrevistas Docentes Colegios Oficiales

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

GUÍA ENTREVISTA PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL,EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CURRÍCULO

La presente entrevista tiene como fin obtener información de acuerdo con su experiencia y conocimiento en el área, que alimente la construcción de la investigación que me encuentro realizando que busca comprender los aportes que tiene la justicia transicional en la construcción de un currículo en educación para la paz en el contexto colombiano.

PREGUNTAS

- ¿Cómo desde la escuela se puede llevar a cabo el fortalecimiento de los derechos humanos?
- Desde su ejercicio docente, ¿cómo contribuir al fortalecimiento de la igualdad en derechos en la construcción de paz?
- ¿Cree usted que se puede lograr la reconciliación, a través de la comprensión de derechos como la verdad, la justicia o la reparación, como principios fundamentales de la consecución de la paz? ¿Por qué?
- ¿Desde el área de las ciencias sociales, ha logrado abordar junto con sus estudiantes el resultado que han tenido distintos sucesos como regímenes dictatoriales en la historia, guerras civiles, genocidios o conflictos armados, tras la creación de mecanismos como la comisión de la verdad, con el fin de encontrar bien sea la justicia o la paz, tras un largo periodo de abusos a los derechos humanos?
- ¿Cómo llevar a cabo un proceso de construcción de paz, en el que se oriente al estudiante en profundidad sobre nociones como justicia, democracia y derechos humanos?
- ¿En su opinión es importante comprender las causas del conflicto y la responsabilidad del Estado, para desafiar la continuación de injusticias y la reconciliación? ¿Por qué?
- ¿En su aula se debate sobre las diferentes versiones o interpretaciones del pasado sobre el conflicto en Colombia? ¿Cómo?

Preguntas sobre educación para la paz

- ¿Cómo trabajar en la crítica reflexiva y el pensamiento crítico para dirimir conflictos con los estudiantes?
- ¿Considera que la educación es una herramienta que favorece la construcción de paz? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Cómo formar una cultura de paz y a la vez lograr el fortalecimiento de los derechos humanos desde el aula?
- ¿Cree usted que entender problemas estructurales del conflicto debe responder a la realidad de las necesidades que hacen parte de ella?

Preguntas sobre currículo

- Desde el currículo de ciencias sociales, ¿se hace una delimitación de contenidos, desde un conocimientos y actividades orientados hacia el desarrollo de los estudiantes conscientes de su rol como ciudadano?
- ¿Cómo construir de una forma didáctica y pedagógica un currículo que dialogue y tenga en cuenta principios de verdad, justicia y reparación, con el fin de que los estudiantes trabajen en la construcción de una sociedad más democrática?
- ¿Considera que dentro de su currículo se orientan procesos formativos, para lograrel agenciamiento de los estudiantes como ciudadanos, que mejoren sus condiciones políticas, sociales o económicas?
- ¿Cómo desarrollar habilidades y competencias transversales que le brinden al estudiante la capacidad de pensar críticamente en contextos de conflicto de gran trascendencia?
- ¿Se podría llevar a cabo la gestión de un currículo que le permita a los docentes promover valores, teniendo en cuenta las realidades culturales de sus estudiantes apartir de la verdad, justicia y el respeto por el otro?

Anexo 6. Matriz de análisis de datos

Códigos Abiertos	Campo Semántico	Categoría Inductiva	Referente Teórico	Interpretación
Poner en práctica los DDHH en la cotidianidad **Entender los DDHH en su complejidad** **Aprender sobre los DDHH mediante la simulación de negociaciones de paz**	**1. Los DDHH deben ser experimentados y aplicados en la cotidianidad; esto implica que tanto las instituciones como los individuos los protejan y promuevan en todas sus decisiones e interacciones.** **2. Los DDHH deben abordarse a través de una pedagogía basada en el pensamiento crítico y la reflexión para comprender su complejidad.** **3. Al asumir roles específicos, los estudiantes se involucran de manera activa en el proceso de comprensión y aplicación de los principios y normas relacionados con los DDHH en un contexto práctico y realista.**	**1. Los DDHH como una práctica** **2. Educación en DDHH desde su controversia** **3. Aprendizaje significativo desde la asignación de roles**	**1.** "Indiscutiblemente el grado de particularización requerido por la vigencia de cada uno de los derechos humanos que haya de tener fuerza práctica requiere la participación de un Estado, u Organización política, capaz de positivizarlo. A su vez, la técnica de positivación debe incluir, de un lado, apoyos para las iniciativas conducentes a que su propio sujeto sea capaz de realizarlo; y, de otro, apoyos para poder impedir sus obstáculos y para poder actuar coactivamente contra quienes los infrinjan" (Sánchez de la Torre, A. p. 606). Asimismo, muchos derechos humanos requieren la provisión de recursos legales para su difusión, promoción, financiamiento y definición de objetivos, así como para facilitar su cumplimiento. **Sánchez de la Torre, A. (s.f.).** Los derechos humanos, entre la retórica y la realidad. Universidad Complutense de Madrid. **2.** "Los principios de ética global, ética mínima y pluralismo reafirman la importancia de que la educación en derechos humanos, asumiendo una perspectiva crítica, vaya más allá de la inculcación de principios o valores mínimos, para incursionar en el análisis de dilemas morales y abrir la discusión de controversias sociales en torno a los derechos humanos. Esto es una alternativa pedagógica más pertinente, en tanto que apunta a ayudarles a los estudiantes a comprender el valor de los derechos humanos en el marco de sociedades diversas, y a adoptarlos autónomamente como recursos para resolver conflictos en situaciones complejas". **Magendzo, A., & Bermúdez, Á. (2017).** Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 28(2), 17-34. **3.** Según Chaux *et al.* (2008, citado en Rueda, S. *et al.*, 2020) "la formación ciudadana basada en competencias debe brindar oportunidades para que los estudiantes, además de adquirir conocimientos sobre valores, desarrollen sus habilidades a través de la puesta en práctica de acciones en contextos complejos	**1.** Los derechos humanos deben transformarse en una vivencia porque su verdadero valor radica en su aplicación efectiva en la vida cotidiana de las personas; son herramientas concretas que buscan garantizar la dignidad, igualdad y libertad de todos los seres humanos, así que tanto los individuos como el Estado y todas las instituciones deben comprender su importancia en la práctica y propender por su ejercicio. **2.** Para promover la comprensión de la importancia de los derechos humanos es necesario enseñar más allá de principios o valores básicos, es necesario ponerlos en contexto, problematizarlos y ponerlos en contexto. **3.** Al poner a los

			simulados o de la vida real. Con este propósito, los Juegos de Negociación son una estrategia pedagógica construida alrededor de la metodología de dilemas morales, en donde se conjugan las competencias cognitivas, como el multiperspetivismo, el pensamiento sistémico y la valoración de argumentos". **Rueda, S. N. N., Mantilla, A. M. Z., García, L. A. P., & Serrano, J. F. M. (2020).** Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios. *Educación y educadores*, *23*(2), 7.	estudiantes en dilemas determinados se logra promover el debate y el diálogo, lo que a su vez permite que tengan un rol más activo en su aprendizaje y se conecten con sus contextos y realidades. Asimismo, al asumir roles pueden comprender las situaciones desde distintas perspectivas y complejizarlas.

Comprensión de los principios fundamentales de la igualdad **Asimilar los derechos como estándares internacionales de protección** **Conocimiento**	**1. No todas las personas son iguales, sin embargo, independientemente de sus diferencias y particularidades, deben tener igualdad de oportunidades,**	**1. Principios de la igualdad** **2. Los derechos son estándares de protección** **3. Reconocimiento del otro** **4. Relacionamiento horizontal**	**1.** "“Igualdad” es término normativo: quiere decir que los diferentes deben ser respetados y tratados como iguales; y que, siendo ésta una norma, no basta enunciarla, sino que es necesario observarla y sancionarla. “Diferencia(s)” es término descriptivo: quiere decir que, de hecho, entre las personas, hay diferencias, que la identidad de cada persona está dada, precisamente, por sus diferencias, y que son éstas las que deben ser tuteladas, respetadas y garantizadas en obsequio al principio de igualdad" (p. 15). "La igualdad jurídica es, entonces, un principio normativo sobre la forma universal de los derechos que se ha	**1.** Es importante distinguir entre diferencias individuales, desigualdades sociales y discriminación para garantizar una aplicación justa y equitativa del derecho a la igualdad. Así pues,

del otro para comprender la diversidad Igualdad en la transmisión de conocimientos a partir de las relaciones horizontales	**trato justo y acceso a los mismos derechos y recursos en la sociedad. 2. Existen normas y principios universalmente reconocidos que garantizan los derechos y libertades fundamentales de todas las personas y deben ser respetados, protegidos y promovidos. 3. Reconocer al otro y su diferencia como práctica para fortalecer la igualdad. 4. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en una dinámica donde las relaciones sean equitativas y respetuosas, permitiendo que el conocimiento se construya de manera colaborativa y democrática.**		convenido sea fundamentales: del derecho a la vida a los derechos de libertad, de los derechos políticos a los sociales, hasta ese metaderecho que es el derecho a la igualdad, es decir, al tratamiento igual ante la ley. Decir que un determinado derecho es fundamental quiere decir que *todos* son igualmente titulares de este. De ahí se derivan dos consecuencias: una relativa a las dimensiones de la igualdad jurídica, la otra a la distinción entre diferencias, desigualdades y discriminaciones" (p. 16). **Ferrajoli, L. (1999).** Igualdad y diferencia. *Derechos y garantías. La Ley del más débil, Madrid*. **2.** "Los derechos humanos difieren entonces de los derechos constitucionales o de los derechos de la ciudadanía democrática o de otras clases de derechos pertenecientes a ciertos tipos de instituciones políticas tanto individualistas como asociacionistas. Constituyen una categoría especial de derechos de aplicación universal, difícilmente controvertible en su intención general. Son parte de un razonable derecho de gentes y fijan límites a las instituciones domésticas exigidas por ese derecho a todos los pueblos". **Cruz Parcero, J. (2004)**. Derechos humanos y orden internacional. *Isonomía*, (20), 101-111. |"Los estándares internacionales de protección de los DDHH se establecen a partir del desarrollo de los regímenes internacionales y se constituyen como pautas mínimas, siendo limitaciones que imponen a los países, lo cual principalmente dispone la obligación a los Estados de investigar, sancionar delitos contra derechos humanos, establecer recursos efectivos de justicia, imponer penas adecuadas a los perpetradores de los crímenes, proteger y reparar a todas las víctimas de abusos contra sus derechos". **Valdivieso Collazos, Andrés Mauricio. (2012)**. La justicia transicional en Colombia: Los estándares internacionales de derechos humanos y derecho internacional humanitario en la política de Santos. *Papel Político*, 17(2), 621-653. **3.** "Para hablar de una teoría de la conciliación, se debe considerar como mínimo: la importancia del entendimiento directo entre las personas, el reconocimiento del otro, la responsabilización del conflicto por cada una de las partes y la posibilidad de su resolución o de su transformación con la presencia y apoyo de un tercero que facilita el proceso comunicacional". "La denominación de transformación de	cada individuo tiene características únicas que deben ser protegidas y respetadas. Todas las personas deben ser tratadas con respeto y titulares de los derechos humanos. **2.** Los derechos humanos son considerados inherentes a la condición humana, esenciales para la dignidad, libertad y bienestar de cada individuo; por tanto, son universales y todos los Estados tienen la obligación de respetarlos, protegerlos y promoverlos. **3.** Más allá de lograr el reconocimiento de los derechos en el la escuela, es necesario trabajar en la resolución de conflictos a partir de la empatía, que se basa en el reconocimiento del otro como igual (mientras se acepta su diferencia) lo cual significa una habilidad que dentro de contextos sociales, sirve como una parte fundamental

			conflictos es la que mejor se relaciona con los presupuestos de los estudios para la cultura de paz. Es la mejor forma para regular un conflicto. Este enfoque permite hacer una regulación positiva del mismo, convirtiendo las situaciones conflictivas en situaciones de aprendizaje en las que priman la comunicación, el reconocimiento del otro, el respeto, la responsabilización del conflicto, el diálogo y el afecto". **Montoya-Sánchez, M. Á., & Salinas-Arango, N. A. (2016)**. La conciliación como proceso transformador de relaciones en conflicto. Opinión Jurídica, 15(30), 127-144. **4.** "En favor de la construcción de nuevos saberes, en la Producción Horizontal de Conocimiento, el diálogo se aleja de la intención del hablante de imponerse al oyente. Por el contrario, busca la interlocución a partir de la discusión entre pares, a pesar de las sombras que pueden oscurecer esos procesos" (p. 60). Tal como Freire (1969, citado en Portugal, I.C., 2022) educar para liberar se puede lograr a partir de una "actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no domesticar. Porque siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el tú de esa relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando" (p. 64). **Portugal, I. C. (2022)**. Paulo Freire: la horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (151), 59-72.	para encontrar valores como el diálogo y dirimir diferencias, para que los individuos contribuyan a una mejor sociedad, teniendo una visión positiva de los conflictos. **4.** Para construir nuevos saberes debe generarse un diálogo no impuesto que fomente la discusión entre iguales. Una educación auténtica puede alcanzarse cuando el conocimiento se construye conjuntamente y no se da como una extracción y devolución de información sin más.
No se puede lograr la reconciliación y el perdón de manera forzada Son necesarias múltiples	**1. Para alcanzar la reconciliación y el perdón se requiere un compromiso voluntario, pues estos son procesos intrínsecamente**	**1. La exigencia no es el camino a la reconciliación 2. El camino a la reconciliación requiere trabajo conjunto e**	**1. "**En Colombia, se desconoció que un proceso de paz exitoso requiere del desarrollo de procesos de perdón entre los actores del conflicto armado, lo cual posibilitará la posterior reconciliación entre los mismos; por el contrario, se intentó forzar a la población colombiana a aceptar un proceso de reconciliación, sin haber trabajado en sus procesos y capacidades de perdón (...) no se puede ni se debe obligar a las víctimas a perdonar, pues como se	**1.** La reconciliación genuina requiere cultivar el perdón, respetar el tiempo y la libertad de cada individuo pues son procesos subjetivos. En

herramientas, más allá de la enunciación de los DDHH, para llegar a la reconciliación **Reparación mediante esfuerzos materiales y sociales a largo plazo y de gran escala**	**personales y emocionales.** **2. La reconciliación implica un proceso complejo. Se requieren múltiples herramientas y estrategias que aborden las causas profundas del conflicto, fomenten el diálogo entre las partes involucradas, promuevan la justicia transicional, faciliten la reparación y fomenten la construcción de una cultura de paz.** **3. Las consecuencias del conflicto suelen ser profundas y perdurar en el tiempo, se requieren acciones que reconstruyan el tejido social y prevengan la repetición de conflictos.**	**interdisciplinar** **3. Inversión estatal y social para la reparación**	mencionó con anterioridad, es un proceso subjetivo en el cual cada persona tiene libertad de decidir si emprender el proceso o cuánto tiempo requerirá. Esto se debe al bienestar psicológico de las víctimas y a que forzar estos procesos genera la supresión de las “3R” [rabia, rencor y deseo de retaliación] y de esta forma, posibilita posteriores venganzas (no se cumpliría con el objetivo del perdón de romper la cadena de violencia)". **Vásquez, K. (s.f.).** El perdón para promover la Reconciliación y Paz en Colombia. *Univer-citario*. **2.** "Es claro que la reconciliación no lleva por sí misma a la inclusión moral y política de sus ciudadanos si el nuevo régimen no implementa una transformación drástica de la institución pública y de los sistemas legales y constitucionales que permitieron la opresión política y social". **de Gamboa Tapias, C. (2004)**. Perdón y reconciliación política: dos medidas restaurativas para enfrentar el pasado. *Estudios Socio-Jurídicos, 6*(1), 81-110. | Es también fundamental el papel de la psicología en el camino de la reconciliación; desde allí se ha propuesto la organización de grupos estructurados y con agendas específicas en el que las víctimas directas e indirectas puedan expresar temores, desconfianza y resentimiento. Así como organizar comunidades campesinas en las que los excombatientes puedan tener una reinserción a la sociedad y contar con una buena calidad de vida. **Ardila, R.A. (2008)**. Psicología de la paz. El papel de la psicología en la reconciliación nacional. *Psychologia. Avances de la disciplina, 2*(1), 193-199. **3.** "Las democracias transicionales signadas por graves violaciones a los derechos humanos son sociedades injustas, donde han sido excluidos ciertos grupos de ciudadanos de sus derechos políticos, sociales y económicos, en beneficio de los grupos privilegiados. Estas formas de exclusión han servido a los grupos privilegiados para que históricamente hayan avanzado injustamente a costa de otros miembros, quienes no sólo han sido privados de su estatus político y social de ciudadanos, sino que además se han empobrecido económicamente por la falta de recursos materiales y de igualdad de oportunidades (propiedad, vivienda, salud, educación, comida decente, trabajo y seguridad, sólo por nombrar algunos de ellos) (...) Las democracias transicionales tienen que compensar materialmente a las víctimas	Colombia, por ejemplo, el proceso de reconciliación se ha impulsado de manera un poco forzosa, pues no se trabajó previamente en sus formas y capacidades de perdón. **2.** Para alcanzar la reconciliación no basta con enunciar los DDHH y la obligatoriedad de su cumplimiento. Es crucial que se trabaje desde diferentes frentes para que víctimas y victimarios puedan entablar conversaciones que los lleven a la reconciliación; uno de ellos es el ámbito psicológico, pues todas las personas involucradas se ven afectadas de múltiples formas y se requiere el entendimiento de la complejidad de sus sentires, así como espacios donde estos se puedan tramitar. **3.** La reconciliación necesita ir acompañada de reparaciones; es principalmente el gobierno quien debe

			de graves violaciones de los derechos humanos; sin embargo, para alcanzar una verdadera igualdad política, económica y social, es indispensable compensar también a los grupos que han sido injustamente privados en el pasado de los recursos materiales y de iguales oportunidades". **de Gamboa Tapias, C. (2004)**. Perdón y reconciliación política: dos medidas restaurativas para enfrentar el pasado. Estudios Socio-Jurídicos, 6(1), 81-110.	hacer cambios significativos a los sistemas e instituciones que permitieron la opresión. Las víctimas de abusos de DDHH deben ser compensadas por medio de inversión estatal y social.

Encontrar la verdad en los diferentes procesos de transición a la paz **Abordar experiencias de transición con elementos similares al caso colombiano** **El gobierno colombiano planteó un proceso de paz desconectado de la realidad del país** **Paz transformadora, que vaya más allá del fin de la guerra**	**1. Revelar la verdad sobre las violaciones a los DDHH y los crímenes cometidos durante periodos de conflicto o represión es esencial para la construcción de una paz duradera y sostenible.** **2. El análisis de casos similares al colombiano permite la reflexión sobre procesos de reconciliación, justicia transicional y la comprensión del contexto nacional.** **3. El gobierno colombiano buscaba la restauración de la justicia con el proceso de paz, pero para alcanzar la paz total se encontraron con la necesidad de conseguir una reconciliación nacional general.** **4. Deben crearse condiciones sociales, políticas y económicas que, en**	**1. Verdad como eje central de la JT** **2. Experiencias de transición** **3. Reconciliación nacional general** **4. Paz positiva**	**1.** De acuerdo con Michalowski, Cruz, Martínez (2021), dentro del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, los aportes de la verdad son aquellos en el que los comparecientes pueden hacer, a petición de una instancia judicial de la JEP. La obligación de aportar la verdad implica que el compareciente cuente lo que sabe del conflicto y todos los escenarios de los que tenga conocimiento. Todos estos aportes deben estar encaminados a satisfacer el derecho a la verdad, que es el derecho inalienable a conocer la verdad sobre hechos pasados que llevaron una violación masiva de los derechos humanos y su derecho a la memoria, con el fin de preservar el conocimiento por un pueblo de su historia y de tal manera, el derecho de las víctimas a conocer la verdad acerca de las circunstancias en las que ocurrieron estas violaciones. En este sentido se entiende el derecho a la verdad como el derecho a saber lo que ocurrió (Joinet, 1997). El reconocimiento de la verdad entonces, implica la identificación por parte de las víctimas de lo que pasó y de la misma manera, que la sociedad y las instituciones reconozcan lo que se hará sobre las violaciones cometidas y los responsables de estas y así evitar su repetición (Comisión Colombiana de Juristas, 2007). **Joinet, L. (1997)**. La cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (civiles y políticos). Organización de las Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos. Ginebra: Equipo Nizkor y Derechos Human Rights. |**Michalowski, S., Cruz, M., Martínez, H. (2021)**. ¿Cómo contribuir a la paz con verdad y justicia? Aportes a la verdad y reconocimiento de responsabilidad por quienes serán seleccionados en la Jurisdicción Especial para la Paz. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. |**Comisión Colombiana de Juristas. (2007)**. Verdad, justicia y reparación: Algunas preguntas y respuestas. Opciones Gráficas Editores Ltda. Bogotá. **2.** Comprender similitudes y diferencias entre el conflicto colombiano y los de otros con experiencias de transición democráticas permite, a su vez, el entendimiento de los desafíos del proceso de construcción de paz en el contexto nacional. "Al igual que en los países que han sufrido conflictos internos, en Colombia ha habido un número importante de muertos y	**1.** El aprendizaje de nuevas generaciones, debe ir encaminado hacia el reconocimiento de la verdad, ya que tiene un valor importante en el escenario de la formación, por lo que implica que todos los aportes que se hagan estén encaminados hacia el derecho a la memoria y así mismo al reconocimiento de las violaciones cometidas sus responsables y de esta manera evitar la repetición. **2.** Al analizar casos similares al colombiano, los estudiantes pueden ver en perspectiva procesos de reconciliación y construcción de paz, brindando la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones políticas, sociales y éticas relevantes que afectan a la sociedad. Así, se fortalece su pensamiento crítico y la capacidad de participar de manera informada y

	lugar de pretender evitar siempre el conflicto, promuevan el bienestar, la justicia y la igualdad.		desplazamientos, un deterioro importante de las instituciones y varios esfuerzos por conseguir la paz". Pero, "a diferencia de la mayoría de los países que han sufrido guerras internas, el conflicto colombiano ha sido extremadamente largo, casi permanente en la segunda mitad del siglo XX, y muy intenso, con más de 200.000 mil muertos desde 1985". **Echeverry, J. C., Salazar, N., Navas, V. (2000).** ¿Nos parecemos al resto del mundo? El conflicto colombiano en el contexto internacional. Departamento Nacional de Planeación. *Planeación y Desarrollo, 21* (3-4) 453-496. **3.** En la implementación y consolidación de acuerdos de paz un eje importante es la existencia de planes y programas dentro de una política pública que tenga todo el respaldo político; sin embargo, esto no sucede en el caso colombiano. **Florián, E. S. T., Vásquez, H. T., & Álvarez, M. M. T. (2020).** Dificultades en la implementación del Acuerdo de Paz que afectan al campesino y al reinsertado. |"La reconciliación y la paz son maravillosas para dejarlas en manos de los políticos y los grupos violentos; por ello es necesaria la participación de la sociedad civil, representada en sus distintos actores. Se requiere una "gran movilización" de la sociedad por la reconciliación y la paz. Es necesario el diálogo sincero y honesto, que cree puentes, muestre esperanzas, acorte distancias y prevenga conflictos" (Turiago, p. 177). **Turriago, D. G. (2016)**. Los procesos de paz en Colombia, camino ¿a la reconciliación? *Actualidades Pedagógicas, 1*(68), 159-178. **4.** La paz positiva se entiende como la ausencia de guerra y violencia, y la presencia de justicia social. "Los autores partidarios de la paz positiva señalan que la mera ausencia de guerra puede ser compatible con situaciones en las que estén vigentes *status quo* profundamente autoritarios e injustos («la paz de los cementerios»), que tarde o temprano llevarían a un estallido violento". **de Vera, F. H. (2016)**. La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146.	responsable en la democracia. **3.** Con el proceso de paz el gobierno colombiano buscaba, en primera instancia, restaurar la justicia y en el camino se encontraron con la necesidad imperiosa de alcanzar la reconciliación nacional. Así pues, en Colombia es necesario que todos los agentes civiles sean involucrados en el camino a la reconciliación, y no queden los procesos de paz sólo en manos de negociadores y grupos armados. **4.** La paz positiva es un concepto de paz que va más allá de la mera ausencia de conflicto armado. Se centra en la resolución pacífica de conflictos, abordando las causas subyacentes de los desacuerdos y trabajando hacia la justicia social y el desarrollo humano integral.

Ejercicio de involucramiento mediante la historia personal para construir memoria **En contextos de conflicto, puede esperarse que la justicia sea punitivito** **Reconocimiento de tipologías de víctimas**	**1. Los ejercicios que permiten conectar lo sucedido en el marco del conflicto con la historia personal permiten una reflexión crítica sobre la importancia de preservar la memoria colectiva y contribuye a la construcción de identidades individuales y colectivas.** **2. La percepción de que la impunidad prevalece en contextos de violaciones de DDHH genera demandas de una justicia punitivita.** **3. Identificar y comprender las diversas tipologías de víctimas permite pensar en las respuestas y políticas de reparación, justicia y reconciliación necesarias.**	**1. Memoria en contexto** **2. La Justicia Transicional no implica impunidad** **3. Tipologías de víctimas**	**1.** La memoria se constituye en una materia para la interpretación del presente y de los proyectos, es una dimensión que debe buscar ser activada a favor de la consolidación de las memorias colectivas que permiten reelaborar el actual conflicto político colombiano y contribuir a su solución. La memoria es asumida como objeto y mediación para mirarse a sí mismo, desglosar la propia existencia en el tiempo y explicar lo ausente, es un mecanismo para avanzar en la investigación desde una perspectiva interdisciplinar en el interior de la escuela (Amador y Albadán, 2009, citado en Jiménez, A *et al*., 2012). **Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012).** Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de educación, (62)*, 285-312. **2.** Melzer (2004, citado en Florián E., 2020) "considera que en este país hablar de justicia es hablar de impunidad, especialmente, cuando no hay credibilidad en la justicia ordinaria y por supuesto, actualmente un buen número de la población colombiana no cree en la justicia transicional". **Florián, E. S. T., Vásquez, H. T., & Álvarez, M. M. T. (2020)**. Dificultades en la implementación del Acuerdo de Paz que afectan al campesino y al reinsertado. |"En toda sociedad en conflicto, la reconciliación crea reticencias, rechazos y resistencias, ya que, para algunos, la reconciliación contraviene la justicia porque afirman que quien ha herido gravemente a la sociedad debe pagar sus deudas. La reconciliación, aseveran ellos, desconoce o rebaja tales deudas, pues se constituye en una nueva y grave ofensa a las víctimas, porque deja abierto el espacio para que los delitos se repitan. Dicen también que esta es fútil, porque los grupos enfrentados no tienen por qué reconciliarse, ya que está en la esfera de lo privado, porque el perdón corresponde a la vida privada y la justicia al ámbito de lo público" (Uriarte, 2013, citado en Turiago, D., 2016). **Turriago, D. G. (2016).** Los procesos de paz en Colombia, camino ¿a la reconciliación? *Actualidades Pedagógicas, 1*(68), 159-178. | "La justicia transicional tiene como fines darles reconocimiento a las víctimas tanto en su condición de víctimas como, principalmente, en su condición de derechohabientes; fomentar la confianza cívica, especialmente la confianza en las instituciones; fortalecer el Estado de derecho, y	**1.** Comprender la historia y las experiencias pasadas tanto propias como históricas permite entender el presente y planificar el futuro. Es crucial que en la escuela se promueva el ejercicio de memoria para abordar los conflictos, trabajar en la reconciliación y la construcción de relaciones más armoniosas y respetuosas. **2.** Cuando las personas que se encuentran en contextos donde los derechos humanos han sido violados reiterativamente sienten que los responsables no enfrentan consecuencias adecuadas por sus acciones, pueden buscar una respuesta que enfatice la aplicación de castigos severos como una forma de garantizar que se haga justicia. Sin embargo, la Justicia Transicional busca reconocer a las víctimas e implementar

			hacer una contribución a la integración o la reconciliación social" (de Greiff, 2014). **de Greiff, P. (2014).** Intervención de Pablo de Greiff, Relator Especial de las Naciones Unidas Para la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición en el "Foro sobre las víctimas", Cali, Colombia. |"La impunidad, por el contrario, busca negar las víctimas y denegar la aplicación del Estado de Derecho. Ante este diseño teórico colaborativo entre los discursos de lucha contra la impunidad y la justicia transicional, los argumentos con los cuales se producen equiparaciones suelen pasar por el tema de las sanciones penales y estar limitadas a una observación de la imposición de penas de cárcel". Umaña Hernández, C. E. (2018). Capítulo 5. Justicia transicional e impunidad: una relación de ambivalencias y oposiciones. In Gutiérrez Quevedo, M., & Olarte Delgado, Á. M. (Eds.), *Política criminal y abolicionismo, hacia una cultura restaurativa: Cátedra de Investigación Científica del Centro de Investigación en Política Criminal N.°9*. Universidad externada de Colombia. **3.** "En Colombia, según el Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad para las Víctimas, hasta el mes de junio de 2021, en Colombia hay algo más de 9 millones de víctimas entre 1985 y 2021; es decir, el 18% de los colombianos y colombianas han sido víctimas de las más recientes formas de violencia en el marco del conflicto armado. Por tal razón, la visibilidad y la reparación de las víctimas son desafíos centrales que debe afrontar nuestro país en esta nueva etapa de postacuerdos". **Diario de Paz. (2021, 8 de julio)**. ¿Qué se entiende por víctimas del conflicto armado colombiano? Recuperado de https://diariodepaz.com/2021/07/08/que-se-entiende-por-victimas-del-conflicto-armado-colombiano/ El Acuerdo de Paz de 2016 entre el Estado colombiano y la entonces guerrilla de las FARC-EP presenta una caracterización de las víctimas reconociendo la diversidad y complejidad de la sociedad colombiana: "…Son millones los colombianos y colombianas víctimas de desplazamiento forzado, cientos de miles los muertos, decenas de miles los desaparecidos de toda índole y un amplio número de familias, colectivos y poblaciones afectadas a lo largo y ancho del territorio, incluyendo comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianas, negras,	una justicia integral por los crímenes y atrocidades del conflicto armado. **3.** El reconocimiento de las víctimas del conflicto colombiano y la comprensión de sus diversas tipologías son fundamentales para lograr un esclarecimiento histórico completo y preciso. Al identificar y documentar las diferentes formas de victimización, se puede arrojar luz sobre las causas, dinámicas y consecuencias del conflicto, lo que a su vez facilita el diseño de políticas públicas efectivas, la promoción de la reconciliación y la construcción de una paz duradera.

			palenqueras, raizales, y Room, personas en razón de sus creencias religiosas, partidos políticos, movimientos sociales y sindicales, población LGBTI y gremios económicos, entre otros. Sin olvidar otras formas menos visibles, pero no menos dolorosas de victimización, como la violencia sexual, las afectaciones psicológicas, o la simple convivencia con el miedo" (p. 115).	
La democracia debe ser una forma de decidir respetando las garantías **Los vínculos entre los estudiantes y la construcción de paz puesta en práctica permiten dimensionar el trabajo en DDHH**	**1. Al respetar las garantías, se asegura que el proceso democrático sea inclusivo, transparente y justo, promoviendo el respeto a los derechos de todos los individuos dentro de la sociedad.** **2. Al involucrarse en iniciativas de construcción de paz y con los sujetos sociales que trabajan en ella, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar directamente los principios de igualdad, justicia,**	**1. Garantizar DDHH mediante el ejercicio democrático consciente** **2. Metodologías vinculantes entre la academia y los actores sociales.**	**1.** "La democracia como forma de gobierno es un punto de referencia universal para la protección de los derechos humanos; proporciona un entorno para la protección y la realización efectiva de los derechos humanos. En la actualidad, tras un periodo de mayor democratización en todo el mundo, muchas democracias parecen estar retrocediendo. Algunos gobiernos parecen estar debilitando deliberadamente los controles independientes de sus poderes, asfixiando las críticas, desmantelando la supervisión democrática y asegurando su dominio a largo plazo, con un impacto negativo en los derechos de las personas". Unos de los elementos que la antigua Comisión de Derechos Humanos declaró en 2002 como esencial de la democracia son: "El respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la libertad de asociación; La libertad de expresión y de opinión, el acceso al poder y su ejercicio de conformidad con el estado de derecho". **Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos**. (s.f.). Acerca de la democracia y los derechos humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/es/about-democracy-and-human-rights **2.** Según Jaramillo (2003), la realidad debe ser el currículo y las situaciones reales deben posibilitar que el estudiante se acerque a esa realidad desde distintos ángulos todos ellos complementarios. Así que las actividades de vinculación como estrategias metodológicas favorecerán en los estudiantes el pensamiento	**1.** La democracia, cuando se ejerce de manera consciente y responsable, proporciona un marco institucional que protege y promueve los derechos fundamentales de todas las personas. A través del proceso democrático, se pueden establecer leyes y políticas que salvaguarden la dignidad, la igualdad y la libertad de cada individuo, asegurando que se respeten sus derechos en todas las instancias del gobierno y la sociedad. **2.** La participación de los estudiantes en iniciativas de construcción de paz les

	respeto y dignidad humana.		complejo. Jaramillo, A. (2003). La Universidad Frente a los Problemas Nacionales. Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa.	permite vivir y aprender de manera práctica sobre la importancia de la igualdad, justicia, respeto y dignidad humana. Al interactuar con personas comprometidas en estos procesos, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos teóricos, sino que también experimentan el impacto real del conflicto.

Reconstrucción, reconocimiento y comprensión del conflicto Enfoque de la	**1. Los hallazgos de la Comisión de Memoria Histórica posibilitan un proceso de**	**1. Reconocimiento del conflicto 2. Verdad, Justicia, Reparación y**	**1.** "Con el fin de suplir la necesidad que existe de ejercer una enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia, es necesario reconocer que, algunos actores del sector educativo deben atender a la construcción de una pedagogía que resulte significativa,	**1.** Algunos organismos como la Comisión de Memoria Histórica han centrado sus esfuerzos en la reconstrucción de

justicia transicional dentro de las comisiones de la verdad	**formación en el que se conoce y comprende la complejidad del conflicto.** **2. La justicia transicional está fundamentada en los principios de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición; distintas comisiones de la verdad hacen énfasis en lo que más demande su contexto.**	**Garantía de no repetición**	asegurando un aprendizaje que responda a las características específicas del contexto en el que lleva a cabo sus actividades pedagógicas, es decir, se hace necesaria la transformación de la figura del profesor en la escuela colombiana y, asimismo, la figura del estudiante, con el propósito de construir un aprendizaje significativo para la vida; el hecho de resignificar los roles de los agentes educativos es fundamental para comprender el asunto de enseñanza-aprendizaje como un proceso circular, en el que los sujetos activos y participativos son todos aquellos que pueden contribuir al conocimiento de la historia del conflicto armado y a la recuperación de la memoria" (p. 12). **Avendaño, L. A. (2022).** La enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia desde la memoria histórica: percepción docente sobre su importancia e impacto en la historia del país. "Enseñar la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia constituye una respuesta y una estrategia pedagógica que se sustenta en el quehacer pedagógico de las ciencias sociales, en el marco de la construcción colectiva y democrática de la memoria histórica del conflicto, la paz y la creación de condiciones para la no repetición de la guerra en el futuro" (Plazas-Diaz, 2017, p. 181). Por tal razón, se ve la necesidad de trabajar en la enseñanza de la historia del conflicto armado, desde precisiones metodológicas y conceptuales para cualificar la enseñanza a de la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia, de la misma manera, es necesario trabajar en cómo los estudiantes recuerdan el pasado y distribuyen responsabilidades de entre los actores para evaluar la acción moral e ideas políticas de estos. Por otro lado, los docentes y las instituciones educativas deben tener la capacidad de enseñar cierto tipo de interpretación histórica del conflicto para favorecer la comprensión de los estudiantes del pasado de violencia reciente. **Plazas-Díaz, F.A. (2017)**. Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1)*, 179-200. **2**. La justicia transicional va de la mano con requerimientos	los relatos sobre el conflicto. En el ámbito educativo esto es fundamental porque permite a los estudiantes entender la diversidad y pluralidad de la sociedad. **2.** La Justicia Transicional, por lo menos en el caso colombiano, atiende a la particularidad que responde a los principios de verdad, justicia, reparación y garantía de repetición, lo que quiere decir que tiene unos requerimientos jurídicos, de acuerdo con las exigencias de las víctimas, que van de la mano de las obligaciones que tienen tanto el Estado como el Derecho Internacional Humanitario, lo cual indica que los cuatro pilares se deben priorizar por igual. En otros Estados, las distintas comisiones de la verdad también cuentan con un enfoque en la Justicia Transicional y, según el caso, han hecho énfasis en distintas

			jurídicos que atienden a exigencias de las víctimas, que conduzcan a encontrar una solución viable que haga posible la reconciliación y la paz duraderas. Por el contrario, es necesario hacer énfasis en el contexto político del caso colombiano, ya que de acuerdo a Uprimny & Saffon (2006), su particularidad parte de una exigencia en términos de deseabilidad jurídica, ética y política para responder a la verdad, justicia y reparación que garantice los derechos de las víctimas, esto quiere decir que su contenido debe tener un alcance de las obligaciones del Estado y el Derecho Internacional Humanitario, para que partiendo de los principios básicos (derecho a saber, justicia y reparación) de Joinet, en los que se determina la estructura general que tienen las víctimas consideradas como sujetos de derecho. Uprimny, R., & Saffon, M. P. (2006). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. En R. Uprimny, M. P. Saffon, C. Botero, & E. Restrepo, ¿Justicia transicional sin transición? (págs. 109-138). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.	problemáticas. En la academia es fundamental fijar la vista sobre estos hechos y analizarlos.

Múltiples interpretaciones del conflicto.	**1. Una serie de factores históricos, sociales, políticos y económicos interactúan entre sí de manera compleja, creando en Colombia un entorno en el que el conflicto persiste y se alimenta de diversas dinámicas.**	**1. El conflicto en Colombia es multicausal.**	**1.** "[…] no se debe caer en escueto simplismo al precisar las razones determinantes de la violencia. Se trata de un fenómeno multicausal y sucesivo en el que los efectos, a su turno, originan nuevas e imprevistas manifestaciones, sin descontar que muchos de los móviles de una etapa continúan incidiendo en las posteriores" (Guzmán, Fals, Umaña, p. 435). **Guzmán Campos, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (2005)**. *La violencia en Colombia, Tomo II*. Bogotá: Taurus.	**1.** El origen del conflicto colombiano tiene múltiples causas, por esa razón hay quienes lo explican a partir de sólo una o algunas de ellas. Sin embargo, es importante no simplificar los motivos, reconocer su complejidad para entender completamente la violencia y sus efectos.

Un currículo que involucre temas nodales que generen un compromiso ético con la paz	**1. Es preciso desarrollar un currículo que cuente con la paz como eje trasversal y aplique los diferentes conocimientos a la construcción de esta**	**1. Desarrollo de un currículo que involucre a la comunidad académica en la construcción de paz**	**1.** Según Escudero (1999, citado por Ospina, A., 2017) el currículo es fundamental y "en cualquiera de sus manifestaciones, en cualquiera de sus procesos y en cualquiera de sus facetas tiene relación y compromiso con los valores socio culturales, promueve normas y patrones de relación social además de preocuparse por las disposiciones y actitudes, involucrado en mantener el orden social y cultura existente" (p.19); es decir lo esencial de la educación está en el currículo, y hacia ello es que debe enfatizarse el tema de la propuesta de la educación para la paz. **Ospina Flórez, A. M. (2017)**. Currículo para la paz y el post-acuerdo en los programas de educación superior de la Escuela de Suboficiales "CT. Andrés M. Díaz" [Tesis de pregrado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16800	**1.** El currículo, como estrategia para lograr los fines de la educación, está atravesado por ámbitos sociales, culturales, ideológicos, etc., y debe estar al servicio de la sociedad; por esta razón, debe generar un compromiso ético con la paz.

Ejercicios pedagógicos para tramitación y transformación de conflictos **El pensamiento crítico puede no estar ligado a la tramitación de conflictos** **La capacidad de negociar es fundamental en los procesos de paz**	**1. Los procesos de formación deben desarrollar estrategias que fomenten la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera constructiva con los demás.** **2. El pensamiento crítico es una habilidad importante para tomar decisiones informadas, pero la resolución de conflictos implica habilidades como la comunicación efectiva, la empatía y la negociación.** **3. Llegar a acuerdos que resuelva las diferencias de las partes involucradas en un conflicto y buscar soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes es crucial en todo proceso de paz.**	**1. Pedagogía para la resolución de conflictos** **2. Tramitar conflictos sin pensamiento crítico.** **3. Negociación para la paz**	**1.** Cuando se busca solucionar un conflicto es importante entender que las necesidades de todas las partes involucradas son importantes y debe buscarse una forma de satisfacerlas. Para ello, deben desarrollarse habilidades emocionales y, debido a la función socializadora del sistema educativo, es aquel el espacio idóneo para aprender sobre la convivencia. Con las políticas de gestión de conflictos, las partes integrantes se convierten en "auténticos protagonistas, que partición y asumen compromisos y por lo tanto habrá disenso". Llevar a términos prácticos y concretos la cultura de paz es aprender a "congeniar, complementar y negociar" los distintos puntos de vista (p. 105). **Lapponi, S. (2000)**. Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos, (3)*, 91-106. **2.** Según Criado (2003, citado en Morales, 2014) el pensamiento y la educación críticos se han convertido actualmente en una especie de funcionalismo inverso. Así mismo Morales (2010) considera que el pensamiento crítico educativo nace como una alternativa al funcionalismo y al sistema educativo capitalista que se basa en la formación de ciudadanos útiles al sistema, integrados a su sociedad y respetuosos del orden. "Sin embargo, el problema consiste en que el pensamiento crítico educativo se convierte también en una forma de funcionalismo, pero inverso, en el cual los individuos deben ser educados para funcionar en otro sistema, y deben ser útiles para otros fines, que se consideran discursivamente más nobles y dignos, y como fines verdaderamente importantes". **Morales Zúñiga, Luis Carlos. (2014)**. El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2), 591-615. **3.** "Parte de las "diferencias" que mantenemos con otros son las que hacen de nuestro paso por los grupos, experiencias de crecimiento, aprendizaje y superación personal. En el aprender a congeniar, complementar y negociar nuestros distintos puntos de vista y elecciones. Y en eso consiste el llevar a términos prácticos y concretos la convivencia, la educación para la paz en nuestro entorno, no en acallar el disenso, optando por la pasividad para evitar el enfrentamiento, sino en dar protagonismo y responsabilidades a los participantes, en crear y consensuar	**1.** La pedagogía es fundamental para la resolución de conflictos, pues puede proporcionar las herramientas y métodos necesarios para guiar sobre cómo abordar y resolver disputas de manera constructiva y crítica. **2.** El pensamiento crítico permite analizar objetivamente las situaciones, entender las emociones y puntos de vista diferentes, además de proponer soluciones creativas y justas. Sin embargo, la academia lo ha privilegiado sobre otros tipos de pensamiento pues se considera que hace a los individuos más funcionales para ciertos propósitos. Así pues, la tramitación de conflictos no necesariamente implica tener desarrollado el pensamiento crítico. **3.** Fomentar la capacidad de negociar equipa a los estudiantes con la habilidad de analizar y entender conflictos desde múltiples perspectivas.

			normas, en desarrollar las habilidades negociadoras para lograr y mantener los acuerdos, en asumir los consecuentes compromisos, en dividir roles y funciones democráticamente, creando mecanismos de participación, de toma de decisiones y de resolución de conflictos, y siempre esto desde la tolerancia y el respeto" (p. 100). **Lapponi, S. (2000).** Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos, (3)*, 91-106.	Así, se promueve también la empatía, el respeto por la diversidad de opiniones y la búsqueda de soluciones consensuadas.
Educación como un proceso de encuentro con el otro **La educación transformadora favorece la construcción de paz** **La educación es relevante en los marcos de Justicia Transicional**	**1. La interacción constante entre individuos que comparten experiencias, conocimientos y valores permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales, emocionales y cognitivas.** **2. La educación transformadora se centra en el desarrollo integral de los individuos, fomentando su capacidad de reflexión crítica, su conciencia social y su compromiso con la transformación de la realidad.** **3. La educación es relevante para la construcción de paz debido a su papel en el conocimiento**	**1. Educación y otredad** **2. Educación transformadora para la paz** **3. La relevancia de la educación para la Justicia Transicional**	**1.** "La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un "guiar" en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas" (Vargas, P, p 213). En el campo educativo, es necesario pensar desde la apertura al otro, es decir, cómo concebir al otro desde una perspectiva dialógica comunicativa, entendiendo una relación desde la intersubjetividad y entendiendo al otro como una persona, más no como un objeto. De esta manera, en la educación se requiere de la otredad en el educador, quién sea creativo, innovador y responsable en cuanto a la relación que sostiene con el otro, que sea entendida más como un compañero, permitiendo que en el acto pedagógico se confronten varias visiones del conocimiento. **Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio)**. Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14*(17), 205-228. **2.** La reflexión de la práctica pedagógica debe constituir una práctica social alrededor de una enseñanza en la que el maestro disponga de elementos dentro su quehacer académico y personal, de esta forma, desde lo académico, se puede aplicar todo aquello relacionado con lo didáctico, disciplinar y lo pedagógico al hacer reflexiones y en lo personal, el docente puede utilizar elementos como el discurso y relaciones interpersonales, para dirigirse a la población a la que va dirigido. El accionar en el aula, puede permitir hacer una reflexión en el que se puedan comprometer saberes y prácticas pedagógicas como el compartir experiencias, expectativas y realidad dentro de un contexto determinado, para transformar la práctica pedagógica, haciendo que el docente tenga un mejor rol y mayor empatía con los estudiantes. Todo esto a	**1.** Crear vínculos desde un sentido cultural reside en la posibilidad de construir confianza en el otro, a partir de una perspectiva dialógica comunicativa, que estudie la relación de todos los miembros de la comunidad educativa a partir de la intersubjetividad, donde se pueda guiar a partir del dialogismo. **2.** El fortalecimiento de los mecanismos pedagógicos debe ser una de las prioridades, debe llevarse a cabo una transformación pedagógica, que parta de una enseñanza que propicie una reflexión que comprenda saberes y prácticas, donde se compartan experiencias, realidades y

	de la verdad y en la no repetición		partir de un análisis crítico que proponga un cambio en la realidad escolar y así mejorar el ejercicio pedagógico realizando una actividad profesional dentro de un saber apropiado (Zuluaga, 2005). **Zuluaga, G. O. (2005).** 'Educación y pedagogía: una diferencia necesaria'. *Educación y cultura*, N.º 14, marzo. Bogotá: Cied-Fecode. **3.** Cole (2007) como se citó en Davies (2017) explica que parte de una estrategia educativa de justicia transicional para reconstruir el contexto histórico con toda la complejidad, explicando las transformaciones de los conflictos, a través de un análisis de la estructura social que los apoya, evitando reduccionismos, a partir del uso de herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo. Por otro lado, la educación en derechos humanos y ciudadanía se refiere a indagar cómo ha ocurrido la violación de derechos humanos en el pasado y cómo prevenirlo en el futuro, que "desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en el abuso pasado no solo sea para crear simpatía por el sufrimiento anterior" (Davies, 2017, p. 11), sino se trata de realizar un reconocimiento de las víctimas como portadores de derechos iguales, esto significa tratar en el ámbito educativo una nueva definición de lo que significa ser ciudadano, ya que cada persona goza de derechos que deben ser protegidos por la ley, bajo las mismas condiciones, lo cual implica que independiente del enfoque cultural que cada grupo tenga se deben respetar sus derechos, esto es el tratamiento de la diferencia. Por otro lado, Ramírez-Barat & Duthie (2018) siguiendo la misma línea de un enfoque de la justicia transicional en la educación, permiten entender que la alineación de estos ámbitos pueden involucrar a la sociedad (particularmente a los jóvenes) en un diálogo para lidiar con el pasado, reformando el sistema educativo desde una perspectiva del respeto de los derechos humanos y el Estado de derecho y "el papel que tiene la justicia transicional en este proceso reside en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y en informar la reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados" (p. 20). **Davies, L. (2017).** The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-confl ict Education Reconstruction and Transitional Justice. International Center for Transitional Justice, Studies on	expectativas de la realidad de los contextos en los que se eduque, para que se logre mayor empatía con el estudiante y al mismo tiempo se transforme la realidad escolar. **3.** Tras la firma de los acuerdos de paz, es clave llevar a cabo un trabajo que parta de una estrategia pedagógica para transformar conflictos, que parta de una educación en derechos humanos y la ciudadanía, que, desde una perspectiva de justicia transicional, se enfoque en la empatía de las situaciones por las que las víctimas han sufrido en el pasado. De la misma manera, en el ámbito educativo se debe resignificar la ciudadanía y la diferencia con un enfoque de derechos humanos.

			Education and Transitional Justice. New York: International Center for Transitional Justice. **Ramírez-Barat, C., Duthie, R. (2018)**. Addressing the educational legacies of human rights violations. En C. Ramírez-Barat, & M. Schulze, Transitional Justice and Education: Engaging Young People in Peacebuilding and Reconciliation. Göttingen, Alemania: V&R unipress	
Lectura crítica para construir una cultura de paz **Principios de la justicia transicional**	**1. La lectura crítica promueve una comprensión más profunda de las realidades sociales, históricas y culturales.** **2. Al comprender y aplicar los principios de la justicia transicional, se puede trabajar hacia la reconciliación, la prevención de futuros conflictos y el respeto a los DDHH de todas las personas involucradas en situaciones de conflicto y violencia.**	**1. Lectura crítica para la paz** **2. Verdad, Justicia, Reparación y Garantía de la no repetición**	**1.** Para Freire (1991, citado en Morales, J., 2018) "la concepción de lectura y en especial de lectura crítica, se aprecia como una herramienta al servicio de la liberación del hombre, es decir, como un medio a partir del cual percibir intenciones de dominación como resultado de la manipulación histórica, sino además como un proceso cuya continuidad favorece el falsear el conocimiento tradicional como parte de su propia construcción responsable del mundo y de la cual va a depender la elaboración de reflexiones firmes y sólidas que le posibiliten para ejercer transformaciones pertinentes, efectivas y trascendentales en el contexto del que hace parte" (p. 176). Por tal razón, si la lectura crítica es un instrumento que permite problematizar la vida y buscar formas para mejorarla, por supuesto puede contribuir a la construcción de una cultura de paz. **2.** Cole (2007) como se citó en Davies (2017) explica que parte de una estrategia educativa de justicia transicional para reconstruir el contexto histórico con toda la complejidad, explicando las transformaciones de los conflictos, a través de un análisis de la estructura social que los apoya, evitando reduccionismos, a partir del uso de herramientas como la democracia deliberativa, el debate y el diálogo. Por otro lado, la educación en derechos humanos y ciudadanía se refiere a indagar cómo ha ocurrido la violación de derechos humanos en el pasado y cómo prevenirlo en el futuro, que “desde una perspectiva de justicia transicional, el enfoque en el abuso pasado no solo sea para crear simpatía por el sufrimiento anterior” (Davies, 2017, p. 11), sino se trata de realizar un reconocimiento de las víctimas como portadores de derechos iguales, esto significa tratar en el ámbito educativo una nueva definición de lo que significa ser ciudadano, ya que cada persona goza de derechos que deben ser protegidos por la ley, bajo las mismas condiciones, lo cual	**1.** La lectura es un proceso cognoscitivo encausado hacia la liberación, por tanto, debe promover el análisis reflexivo y la capacidad de cuestionar constructivamente; así mismo permite que los lectores desarrollen una mayor conciencia de los problemas sociales y políticos, y el respeto por las diversas perspectivas, abriendo el camino para la consecución de la paz. **2.** Es clave llevar a cabo un trabajo que parta de una estrategia pedagógica para transformar conflictos, que parta de una educación en derechos humanos y la ciudadanía, que, desde una perspectiva de justicia transicional, se enfoque en la empatía de las situaciones por

			implica que independiente del enfoque cultural que cada grupo tenga se deben respetar sus derechos, esto es el tratamiento de la diferencia. **Davies, L. (2017).** The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-confl ict Education Reconstruction and Transitional Justice. International Center for Transitional Justice, Studies on Education and Transitional Justice. New York: International Center for Transitional Justice. |Por otro lado, Ramírez-Barat & Duthie (2018) siguiendo la misma línea de un enfoque de la justicia transicional en la educación, permiten entender que la alineación de estos ámbitos pueden involucrar a la sociedad (particularmente a los jóvenes) en un diálogo para lidiar con el pasado, reformando el sistema educativo desde una perspectiva del respeto de los derechos humanos y el Estado de derecho y "el papel que tiene la justicia transicional en este proceso reside en la identificación de los déficits educativos relacionados con la lógica represiva o conflictiva anterior y en informar la reconstrucción del sector educativo a través de valores sociales renovados" (p. 20). **Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2018)**. Addressing the educational legacies of human rights violations. En C. Ramírez-Barat, & M. Schulze, Transitional Justice and Education: Engaging Young People in Peacebuilding and Reconciliation. Göttingen, Alemania: V&R unipress	las que las víctimas han sufrido en el pasado. De la misma manera, en el ámbito educativo se debe resignificar la ciudadanía y la diferencia con un enfoque de derechos humanos.

Entender el conflicto dotándolo de un sentido ético **Comprender los problemas estructurales del conflicto es fundamental para la Justicia Transicional**	**1. Los problemas estructurales del conflicto son cuestiones repetitivas y formularias, el aprendizaje significativo se da al reflexionar en la resolución de los distintos conflictos y dotarlos de un sentido ético.** **2. Abordar las causas profundas que dieron origen al conflicto y las injusticias sistemáticas que lo perpetuaron posibilita construir una memoria colectiva y promover la transformación de las estructuras sociales y políticas.**	**1. Ética de la resolución del conflicto** **2. Comprensión de los problemas estructurales del conflicto**	**1.** "Respecto a la ética, la justicia transicional ha producido una gran cantidad de literatura, narrativas sobre el bien y el mal; la crueldad y la bondad; sobre el amor y el odio, están en numerosos registros. Asuntos que giran alrededor de interrogantes como ¿por qué los exterminaron?, ¿por qué se llegó a tal salvajismo?, ¿cómo cambiar ese odio por compasión?, ¿cómo ser más humanos?, ¿cómo construir una nueva humanidad? Así, desde aquí, se invoca una y otra vez la disputa por los valores, jugando un papel fundamental en la gestión de procesos, en su narración y transmisión" (González, 2022). En el marco del conflicto, la Justicia Transicional mira hacia atrás para reconocer los hechos violentos, reflexionar su resolución e intentar dotarlos de un sentido ético. **González, M. P. (2022).** La Justicia Transicional: reflexiones y debates para un paradigma a revisión. *Revista de Estudos Interdisciplinares, 24* (1), 128-154. **2.** "Enseñar la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia constituye una respuesta y una estrategia pedagógica que se sustenta en el quehacer pedagógico de las ciencias sociales, en el marco de la construcción colectiva y democrática de la memoria histórica del conflicto, la paz y la creación de condiciones para la no repetición de la guerra en el futuro" (Plazas-Diaz, 2017, p. 181). Por tal razón, se ve la necesidad de trabajar en la enseñanza de la historia del conflicto armado, desde precisiones metodológicas y conceptuales para cualificar la enseñanza a de la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia, de la misma manera, es necesario trabajar en cómo los estudiantes recuerdan el pasado y distribuyen responsabilidades de entre los actores para evaluar la acción moral e ideas políticas de estos. Por otro lado, los docentes y las instituciones educativas deben tener la capacidad de enseñar cierto tipo de interpretación histórica del conflicto para favorecer la comprensión de los estudiantes del pasado de violencia reciente. **Plazas-Díaz, F.A. (2017)**. Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y	**1.** La Justicia Transicional confronta y comprende el pasado, propendiendo por la reconciliación y cohesión social. Con ese proceso se busca proporcionar un reconocimiento público del daño causado y asegurar la no repetición de las violaciones de los derechos humanos. Además, no sólo busca justicia en términos legales, sino también en términos morales y sociales, por los que les da un sentido ético a los hechos. **2.** Enseñar la historia del conflicto armado reciente, permite crear condiciones para la no repetición de la guerra en el futuro. De la misma manera, dota de herramientas a las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes de una comprensión histórica del conflicto. Su

			universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13* (1), 179-200.	entendimiento es esencial para promover la transformación de las estructuras sociales y políticas, ya que una memoria colectiva bien fundamentada puede unir a la comunidad en torno a una historia compartida, fomentando el diálogo y la reconciliación. Además, al reconocer los errores y las injusticias del pasado, se pueden tomar medidas para evitar que se repitan en el futuro, lo que es un paso vital hacia la paz y la estabilidad a largo plazo.

El estudiante es un sujeto activo que debe participar de las soluciones **Herramientas que permiten el desarrollo integral de los estudiantes** **El conflicto es natural y precisa del otro para ser resuelto**	**1. Proceso teórico-práctico de un aprendizaje vivencial y significativo que haga al estudiante un sujeto activo que busque soluciones.** **2. Plantear dilemas y la falta de respuestas correctas mejora las capacidades humanas y habilidades de los estudiantes para que generar conocimiento integral.** **3. El conflicto puede ser un desafío y una oportunidad para desarrollar habilidades de negociación y empatía.**	**1. El estudiante como sujeto activo** **2. Desarrollo integral del estudiante** **3. Resolución de conflictos desde la otredad**	**1.** "La educación actual no debe centrarse únicamente en la transmisión del conocimiento, sino también en proporcionar herramientas para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje. Para ello se han implementado en los últimos años metodologías de enseñanza-aprendizaje, que parten de la hipótesis de que el estudiante es el verdadero responsable de su aprendizaje y es el único que lo puede construir, proponiendo el aprendizaje activo" (p. 6). **Sierra, H. (2013).** El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. | En la práctica pedagógica se han adaptado ciertas concepciones que en la práctica limitan al docente a tener la mayor claridad posible para presentar la información y, asimismo, mostrar una comprensión que corresponda a las concepciones del conocimiento. Por un lado, la pedagogía se interesa por la enseñanza y la construcción del conocimiento, concibiendo a los estudiantes como agentes activos de la construcción del pensamiento y la participación. Por otro lado, en el constructivismo, el conocimiento se adquiere en relación con la experiencia y el ambiente que rodean al individuo Vygotsky (1978). El adoptar principios constructivistas, crea ambientes de aprendizaje con características particulares, como la discusión en grupo, la producción de textos orales o escritos, la producción de objetos y obras de distinta naturaleza, que cambian la concepción de que la enseñanza sólo funciona en salones de clase y de esta manera, los estudiantes se pueden enfrentar a escenarios complejos, como verdaderos ciudadanos constructivos, donde "los aprendices deben poder volver a utilizar aprendizajes anteriores en formas cada vez más elaboradas, conectadas y complejas; y en ellos deben expresar permanentemente sus ideas, usarlas para producir acciones y productos y confrontarlas con las de los demás y con las elaboraciones que los demás hagan de ellas" (Ordóñez, 2004). **Ordóñez, C. L. (2004)**. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 7-12. **2.** "El nuevo papel de los docentes es el de diseñar, aplicar y evaluar las experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes, las cuales promuevan cambios constantes en las personas y las orienten hacia el constante desarrollo personal,	**1.** La importancia de un proceso teórico-práctico en la educación radica en su capacidad para transformar a los estudiantes en sujetos activos y solucionadores de problemas, al proporcionarles una experiencia de aprendizaje vivencial y significativa que conecta el conocimiento abstracto con aplicaciones concretas. **2.** Plantear dilemas y reconocer la ausencia de respuestas únicas y definitivas es crucial para el desarrollo intelectual de los estudiantes, ya que estimula el pensamiento crítico, la reflexión profunda y la evaluación de múltiples perspectivas. Este enfoque desafía a los estudiantes a buscar soluciones creativas, generando un aprendizaje más profundo y la capacidad de aplicar el conocimiento de manera integral.

			científico, ético y social armónico en su conjunto". **Cárdenas R., H. L., (2006).** El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, *37*(3), 40-55. **3.** Los conflictos en el entorno escolar representan una parte integral del proceso social que se desarrolla en ese ambiente de aulas y libros, donde se fomenta la comprensión del punto de vista del otro. Es importante reconocer la connotación positiva de estos conflictos, ya que también contribuyen a la formación y educación de individuos que serán parte de una sociedad más cohesionada, dinámica y colaborativa. Según la teoría del conflicto, estos emergen en entornos donde se presentan diversas perspectivas y debates, y la escuela proporciona precisamente ese espacio de interacción donde múltiples individuos pueden comunicarse y relacionarse. **Guingue Vahos, F. (2020)**. El papel de la justicia restaurativa en la mediación de conflictos escolares, una mirada desde la experiencia en el Colegio Cooperativo San Antonio de Prado.	**3.** Al comprender y valorar las perspectivas y experiencias tanto propias como las de los demás, se promueve una mayor comprensión y respeto mutuo. Esta capacidad de empatía y comprensión puede ayudar a tramitar conflictos al facilitar la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas.
La ciudadanía es un ejercicio y aprendizaje continuo que se modifica en el tiempo **Construcción de ciudadanía a partir de la consciencia del rol propio**	**1. Ser ciudadano es un proceso activo y dinámico, se desarrolla a lo largo de toda la vida, adaptándose y respondiendo a los cambios sociales y políticos del entorno.** **2. La consciencia del rol que se tiene en la sociedad es clave para la construcción de ciudadanía porque fomenta la responsabilidad**	**1. Continuo aprendizaje de la ciudadanía** **2. Consciencia de un rol participativo**	**1.** "El aprendizaje de la ciudadanía es dinámico e inacabado, se realiza a lo largo de la vida de la persona; a la vez que poliédrico, pues confluyen dimensiones sistémicas, coyunturales y personales que fraguan un particular aprendizaje a lo largo de la trayectoria vital de la persona" (p. 192). Arraiz, A., Azpillaga, V., **Sabirón, F. (2016)**. El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: Un estudio narrativo desde historias de vida. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, *28*, 189-201. |"La ciudadanía se aprende ejerciéndola: se aprende a ser ciudadanos simplemente siéndolo. Esto significa participar activamente en procesos de diálogo y comunicación con otros; la construcción de vínculos con los demás; el mestizaje de ideas y opiniones, todo lo cual contribuye a la construcción de una conciencia crítica". **García Pérez, F., de Alba, N. (2012)**. La educación para la participación ciudadana. **2.** "La participación, en general, es una forma de intervención que le permite a los individuos reconocerse y ser reconocidos como actores dentro de una determinada sociedad. La participación	**1.** 1. Para que los estudiantes tengan agencia sobre su condición de ciudadanos, es importante comprender que la ciudadanía se aprende constantemente y ejerciéndola, es decir, implica participación constante en la sociedad, ejerciendo derechos y responsabilidades. **2.** La consciencia del rol social que se tiene es el camino para la

	personal, la participación en asuntos cívicos y el desarrollo de una comunidad solidaria.		implica compartir un proyecto común. Con ella, las personas tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes, y de traducirlas en formas de actuación colectiva. La participación estudiantil, por su parte, se entiende como una forma necesaria de expresión personal de los estudiantes y un espacio de formación como actores sociales" (Peláez, 2014). Participar no significa decidir. Participar consiste en tener la garantía de un espacio formal para exponer las ideas. Se trata de hacer explícito el derecho a ser oído y en el contexto del conflicto colombiano, tener agencia sobre el rol participativo que se tiene permite que se ejerza una ciudadanía consciente.	construcción de una ciudadanía en la que se asuman responsabilidades como participar activamente en la sociedad, velando por los derechos, pero también cumpliendo con los deberes cívicos y sociales.
Problematizar los currículos para que respondan a realidades particulares Vinculación entre los estudiantes y la realidad del conflicto	**1. La educación debe responder a las necesidades específicas de los estudiantes y sus contextos, así que se deben cuestionar, analizar y adaptar críticamente los currículos.** **2. Lograr una articulación real y práctica entre los estudiantes y la realidad los involucra emocional y cognitivamente promoviendo una actitud crítica y constructiva frente a la paz.**	**1. Currículos problematizados** **2. Vinculación con la realidad del conflicto**	**1.** Según Navarro-Aburto *et al.* (2015), el currículo, al poseer la característica de flexibilidad, puede adaptarse según las demandas del contexto o de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; generándose las adaptaciones curriculares fundamentales para conseguir la individualización de la enseñanza. Esto, en el contexto colombiano implica que se incluyan, por supuesto, temáticas no sólo relacionadas al conflicto sino también a la verdad, justicia y reparación. Sin embargo, no se puede pretender que los currículos abarquen por completo esos temas, deben pensarse dilemas que permitan abordar temas que también se relacionen con las realidades de los estudiantes y que les dé la posibilidad de participar brindando soluciones. **Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse Bustingorry, S., Burgos-Videla, C. (2015).** Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare, 20* (1), 322-339. **2.** Para trabajar en la construcción de una sociedad más democrática, desde la academia se debe generar cercanía entre los estudiantes, la realidad del conflicto y del país. Así que "enseñar la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia constituye una respuesta y una estrategia pedagógica que se sustenta en el quehacer pedagógico" (Plazas-Diaz, 2017, p. 181). Por tal razón, se ve la necesidad de trabajar en la enseñanza de la historia del conflicto armado, desde precisiones metodológicas y conceptuales para cualificar la enseñanza a de la historia del	**1.** El currículo, como estrategia para lograr los fines de la educación, está atravesado por ámbitos sociales, culturales, ideológicos, etc., y debe estar al servicio de la sociedad; por esta razón, es necesario problematizarlos para que respondan a las necesidades y realidades específicas de los estudiantes y de los contextos. **2.** La interacción directa con la realidad genera respuestas emocionales genuinas, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Así mismo, al enfrentar los

			conflicto armado reciente y actual de Colombia, de la misma manera, es necesario trabajar en cómo los estudiantes recuerdan el pasado y distribuyen responsabilidades de entre los actores para evaluar la acción moral e ideas políticas de estos. **Plazas-Díaz, F.A. (2017)**. Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1), 179-200.	desafíos reales, se aplica y profundiza la comprensión teórica, ejercitando el pensamiento crítico. La articulación entre la educación y la realidad es fundamental para una formación integral que capacite a los estudiantes para la construcción de una sociedad más democrática.
La ciudadanía es un ejercicio y aprendizaje continuo que se modifica en el tiempo **Vinculación entre los estudiantes y la realidad**	**1. Ser ciudadano es un proceso activo y dinámico, se desarrolla a lo largo de toda la vida, adaptándose y respondiendo a los cambios sociales y políticos del entorno.** **2. Lograr una articulación real y práctica entre los estudiantes y las realidades del país los involucra emocional y cognitivamente**	**1. Continuo aprendizaje de la ciudadanía** **2. Vinculación con la realidad**	**1.** "El aprendizaje de la ciudadanía es dinámico e inacabado, se realiza a lo largo de la vida de la persona; a la vez que poliédrico, pues confluyen dimensiones sistémicas, coyunturales y personales que fraguan un particular aprendizaje a lo largo de la trayectoria vital de la persona" (p. 192). **Arraiz, A., Azpillaga, V., Sabirón, F. (2016)**. El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: Un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 28,* 189-201. |"La ciudadanía se aprende ejerciéndola: se aprende a ser ciudadanos simplemente siéndolo. Esto significa participar activamente en procesos de diálogo y comunicación con otros; la construcción de vínculos con los demás; el mestizaje de ideas y opiniones, todo lo cual contribuye a la construcción de una conciencia crítica". **García Pérez, F., de Alba, N. (2012)**. La educación para la participación ciudadana. **2.** "Si entendemos el conocimiento como un proceso constructivo que realiza todo ser humano; si estamos de acuerdo en que la construcción de conocimiento se realiza permanentemente a	**1.** Para que los estudiantes tengan agencia sobre su condición de ciudadanos, es importante comprender que la ciudadanía se aprende constantemente y ejerciéndola, es decir, implica participación constante en la sociedad, ejerciendo derechos y responsabilidades. **2.** El conocimiento no es estático sino un proceso activo y en

	promoviendo su participación, una actitud crítica y constructiva.		través del encuentro experiencial con la realidad; si consideramos que la experiencia sensorial enriquece la estructura cognoscitiva y la reestructura; si queremos salir del aula y ampliar nuestros espacios físicos y simbólicos en nuestra práctica docente; si queremos mejorar nuestras estrategias de aprendizaje, entonces debemos pensar en que la vinculación con otros sectores de la sociedad es fundamental (...) Nuestra realidad es cada día más compleja, lo que significa que tiene múltiples facetas que deben ser estudiadas en su conjunto, de manera integral" (p. 90). **Maass, M., Sabulsky, G. (s.f.).** La vinculación como estrategia de formación en la educación superior. Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes, Arquitectura y Diseño. |Según Jaramillo (2003), la realidad debe ser el currículo y las situaciones reales deben posibilitar que el estudiante se acerque a esa realidad desde distintos ángulos todos ellos complementarios. Así que las actividades de vinculación como estrategias metodológicas favorecerán en los estudiantes el pensamiento complejo. **Jaramillo, A. (2003)**. La Universidad Frente a los Problemas Nacionales. Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa.	constante desarrollo, que se nutre de la interacción directa con el mundo que nos rodea. El aprendizaje es más efectivo cuando trasciende los límites del aula y se integra con la vida cotidiana y la sociedad en general.
Ejercicios prácticos que permiten un aprendizaje desde las múltiples realidades conflictivas	**1. Son necesarias actividades educativas diseñadas para enfrentar y comprender situaciones de desacuerdo o tensión social de manera constructiva.**	**1. Aprendizaje práctico**	**1.** Teniendo en cuenta el rol del Estado y el rol intelectual del docente, debe darse un giro político en el que la escuela sirva como un mecanismo donde "se estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores", por lo cual el profesor debe combinar la reflexión y la práctica académica, para formar ciudadanos reflexivos y críticos y transformar lo pedagógico en político. **Giroux, H.A. (1990)**. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.	**1.** Las actividades educativas prácticas son vitales para manejar y entender los conflictos sociales de forma constructiva porque permiten a los estudiantes experimentar y resolver desacuerdos en un entorno controlado, desarrollando habilidades de comunicación, negociación y resolución de problemas. Si bien la

				teoría es esencial pues proporciona una base conceptual sólida que permite comprender y analizar críticamente, la práctica es imprescindible para un completo entendimiento.
Transformación institucional para incentivar prácticas pedagógicas que promuevan valores **Ampliación de las perspectivas mediante ejercicios de lectura**	**1. Deben llevarse a cabo cambios profundos y sostenidos en las estructuras, procesos y cultura de las instituciones educativas.** **2. La lectura amplía puntos de vista y experiencias; además, la lectura crítica enseña a analizar y cuestionar, permitiendo formar opiniones informadas y apreciar la riqueza de la diversidad.**	**1. Fortalecimiento institucional de las prácticas pedagógicas** **2. La lectura como apertura a la otredad**	**1.** La educación en valores humanos universales, constituye un propósito fundamental de la educación en cualquier país. La educación colombiana concibe la educación en valores como una necesidad, en un contexto social que necesita transformarse en un clima de paz y buena convivencia, donde la formación integral de la personalidad, es premisa y condición esencial (...) La realidad colombiana evidencia la necesidad de trabajar conscientemente en la preparación de los profesores para la actividad dirigida a la educación y formación en valores, de manera que puedan elevar la influencia educativa en los estudiantes y en sus familiares y contribuir a la formación de la personalidad que demanda la sociedad colombiana actual". **Rubio, H. S. (2017).** La educación en valores en el contexto educativo colombiano: un análisis lógico desde la historia. *Varona, 67*. |"Es el Estado el que diseña la política educativa para lograr estructuras curriculares garantes de un contenido programático o instrumental, que desarrolle en el educando la capacidad de desempeñarse, de acuerdo con su contenido humanístico-social" (Navarro et al., 2010, p. 204). **Navarro, Y., Pereira, M., Pereira de Homes, L., Fonseca, N. (2010)**. Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos, 12* (2), 202-216. **2.** "La lectura es desplazamiento, relación, cambio de mirada. Quien lee se aventura al mundo. La escritura tiene implícito el rasgo de lo propio, la impronta de lo más personal, el sello de lo más subjetivo. La lectura, por el contrario, conlleva el sentido de lo Otro, de lo extranjero, de lo diferente. Quien lee, lee a *otro*, mira el mundo a través de *otro*, dialoga con *otro*". **López, R. (2015).** La lectura y la escritura como formas de comprensión.	**1.** Si bien es responsabilidad de los docentes prepararse para que su práctica pedagógica oriente a los estudiantes a una educación en valores, es complejo que lo puedan llevar a cabo cuando el sistema educativo no los sostiene ni brinda las condiciones necesarias para ello. Por tanto, es necesario que del diálogo entre todas las partes que conforman el sistema educativo surja la propuesta de una transformación que posibilite desarrollar contenidos humanístico-sociales. **2.** La lectura es una ventana a mundos diversos y a menudo desconocidos, ofrece una amplia gama de

				perspectivas y experiencias que enriquecen el conocimiento y la comprensión del lector. La lectura crítica, por su parte, brinda la capacidad de evaluar argumentos, discernir la validez de la información y reconocer sesgos, lo que es esencial para formar juicios bien fundamentados. Este proceso crítico no sólo refuerza la capacidad analítica, sino que también promueve el respeto por la diversidad al apreciar la pluralidad de voces y contextos que conforman el tejido social y cultural.