

# Políticas públicas sobre Educación para la paz. Interpretación desde el ámbito colombiano

Jaime Laurence Bonilla Morales <sup>a</sup>   
Ángela Milena Niño Castro <sup>b</sup> 

## Resumen

Este artículo presenta una interpretación sobre las políticas públicas en materia de Educación para la paz. Con este propósito, a través del análisis de fuentes documentales y del contexto, inicialmente se recuerda el fundamento filosófico que da cuenta de la condición humana, en cuanto seres políticos en relación. Luego se trae a colación la teoría de las políticas públicas en general y, seguidamente, se muestra en detalle las vicisitudes de su aplicación al caso específico colombiano en materia de Educación para la paz. El texto culmina con algunas reflexiones que dan cuenta de puntos críticos, encuentros y desencuentros. De esta manera se llama la atención para que, desde una perspectiva republicana democrática, las transformaciones no dependan solamente de los movimientos de la política regular, sino que la Educación para la paz, en cuanto política pública, sea un compromiso social extenso, participativo, en el que todos confluyan como propósito común.

**Palabras clave:** Educación. Paz. Educación para la paz. Cultura de paz. Política Pública. Colombia.

## 1 Introducción

Los humanos se caracterizan por ser seres en relación. De esta manera, para Aristóteles el ser humano es *zoon politikón* (ζῷον πολιτικόν), ser político, que habita un espacio social, una ciudad, un estado, una comunidad, en el ejercicio natural del logos, del lenguaje inteligible, a través del cual se puede discernir lo justo de lo injusto y evitar la guerra (Rus Rufino; Arenas-Dolz, 2014). La forma

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Teología, Bogotá, Colombia.

<sup>b</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Departamento de Filosofía, Bogotá, Colombia.

Recibido en: 12 enero 2023

Aceptado en: 04 jul. 2024

como se despliega esta relacionalidad política es cuestionada en la medida en que afecta a todas las personas, en la búsqueda del bien o el buen vivir, la *eudaimonia*. Así, desde distintas áreas, disciplinas o ciencias surge el interrogante por el papel que cada uno desempeña en las dinámicas de la política y la manera como cada uno vive la propia identidad desde este rol.

Claro que el trasfondo naturalista de la visión aristotélica sobre la política ha recibido críticas y posturas encontradas, como por ejemplo la de Thomas Hobbes, para quien el ser humano es naturalmente egoísta y la sociedad civil solo se constituye mediante procesos educativos (experiencia y conocimiento), para así poder salir de su estado de penuria. Aquí la política se identifica más con una visión antropológica individual y con la administración, como simple convención, que le sigue al pacto social (Jiménez Castaño, 2013).

Actualmente, aunque se acepta el carácter artificial de la vida política, como afirmara Hobbes, la política ya no trata preferentemente del poder del Estado al margen de la sociedad, es más bien entendida como esa común potencia para actuar juntos. En particular la política encuentra en la democracia un modo privilegiado de realización, pues en la democracia las personas no son meros destinatarios o sujetos del poder estatal, sino autores y soberanos, co-legisladores que se autogobiernan y autodeterminan el tipo de sociedad que se instituye (Rousseau, 2007).

Bajo esta inspiración republicana democrática, en la que los ciudadanos no ocupan un lugar pasivo, cobra relevancia pensar en las vías o modos en los que sociedades complejas, diferenciadas y plurales en número y modos de vida involucran a sus ciudadanos en el ejercicio del autogobierno o, en otras palabras, alternativas de democratización de las mismas promesas democráticas de igualdad, libertad y fraternidad. Para ello es indispensable que las y los ciudadanos encuentren maneras de influir tanto en la producción de las normas vinculantes que se expresan en la misma constitución y las leyes, como en las instituciones del poder administrativo del Estado que se encarga de ejecutar acciones concretas que respondan a las demandas ciudadanas.

A propósito, Habermas propone un modelo de política deliberativa de doble vía en el que una vigorosa esfera pública, en la que concurren diferentes organizaciones de la sociedad civil y grupos de interés, se encarga de generar una común preocupación sobre asuntos de interés público que, a través de un consenso litigioso, ingresa en las agendas legislativas y de gobierno. En el marco de una política deliberativa aquello que se considera bien público no es un presupuesto, sino más bien resultado

de la práctica comunicativa de la sociedad civil. Además de tener influencia en la generación de leyes, las organizaciones de la sociedad civil se vinculan con el modo de realización concreta y de adaptación de las decisiones vinculantes; de modo que no solo hay una génesis democrática de las normas, sino también una comprensión democrática del poder administrativo del Estado, pues, como afirma Habermas (2009), el poder pierde eficacia y legitimidad cuando se autonomiza del poder comunicativo de los ciudadanos.

En efecto, no se trata exclusivamente de considerar a las organizaciones y actores sociales como meros receptáculos de necesidades, sino que los diferentes actores sociales públicos y privados tienen corresponsabilidad en la concreción y sostenibilidad de las decisiones políticas. Bajo una vocación participativa y del autogobierno democrático cobra relevancia la indagación sobre las políticas públicas que tanto expresa la gestación de aquello que es común o público, como muestra las maneras en que la ciudadanía democrática logra influir sobre sí misma a través de redes de cooperación y articulación, y rutas de participación que materializan las decisiones políticas que no solo requieren decisiones técnicas.

En el caso particular de las políticas educativas, cada Estado expresa en la letra o en la ley un ideal de ser humano, de estructura social y de proceso formativo que responde a las etapas del entramado educativo. El reto consistiría en hacerlo realidad, cuando cada institución pública o privada lo acoge para el desarrollo de su propia misión y visión, según el interés o los componentes identitarios del proyecto pedagógico institucional, así como las necesidades de la población a la que se dirige. En este marco se encuentran las políticas públicas aún más concretas sobre “Educación para la paz” (Peñaranda Quitanda; Bonilla Morales, 2019), que algunos países han creado e implementado (García-Raga; Alguacil de Nicolás; Boqué Torremorell, 2019), generalmente para responder a un contexto de violencia directa y estructural o, en el mejor de los casos, como un elemento transversal y fundamental que haría parte de una formación integral. Estas resultan especialmente relevantes para una sociedad que requiere transitar de relaciones atravesadas por la violencia, por distintas formas de abuso (Achondo Moya, 2021), la desconfianza y el sufrimiento a una verdadera expansión de la democracia (Niño Castro, 2019) que profundice los derechos ciudadanos y restablezca las relaciones de confianza, perdón y reconciliación.

## **2 El lugar de las políticas públicas**

Desde este contexto se interroga inicialmente por el lugar de las políticas públicas, que han sido desarrolladas con pertinencia y profundidad por la Ciencia Política, como respuesta a una perspectiva en donde las políticas públicas solo

se consideraban variables que dependían de la actividad política y como un producto de dicha actividad. En los años 50 D. Lasswell (1970) propuso un cambio de perspectiva en donde se interrogó por el qué y el cómo del Estado, ampliando la racionalidad de los procesos políticos y respondiendo a las necesidades apremiantes, como la salvaguarda de la dignidad humana mediante los derechos humanos. Así, la ciencia política o las ciencias políticas fueron consideradas una actividad investigativa, con enfoque multi o interdisciplinarios y con una intencionalidad normativa, pero el ejercicio concreto del análisis de políticas públicas ha sido objeto de concepciones neopositivistas, cognitivistas e interpretativistas (Roth-Deubel, 2015).

La metodología que se popularizó en el análisis de las políticas públicas se conoce como el “ciclo de política” y se desarrolla en distintas fases: la definición del problema, puesta en agenda, formulación de la solución, la toma de decisiones, la implementación y la evaluación, además de la posible reformulación del problema y de la solución (Roth-Deubel, 2015). Al asumir esta propuesta de Lasswell se dieron dos reacciones de escuelas antagonistas. De un parte, desde la perspectiva empírico-analítica (Harvard) o sinóptica que pretendía abarcar todos los problemas con exhaustiva racionalidad, con una intencionalidad tecnocrática. Esta prevaleció en el análisis de políticas públicas y se privilegió el enfoque estadístico, así como el uso de sistemas de planeación y el análisis costo-beneficio. Y, de otra parte, se encuentra la perspectiva pluralista o neopluralista (Berkeley), que consideraba imposible abarcar racionalmente todo un sistema, por lo que privilegió el enfoque humanista y democrático. Esta última prevaleció en la ciencia política general. Y como rechazo a la perspectiva empírico-analítica o tecnocrática-racionalista, además de encontrarse con el pluralismo (Dahl, 2009), se propuso el incrementalismo (Lindblom, 1959), la racionalidad limitada y el satisfacionismo (Simon), dando un lugar en la política a elementos extrarracionales como las emociones y los valores (Roth-Deubel, 2015).

La primera escuela, desde la racionalidad exhaustiva, tuvo como punto de quiebre paradigmático la derrota de Estados Unidos en Vietnam, pues desde esta perspectiva se había asumido previamente que la superioridad militar provocaría de manera inmediata la victoria, pero el resultado no fue el esperado. Con esto también se evidenció que, aunque el análisis de las políticas públicas pretendía servir objetivamente a la democracia, generalmente terminaba sirviendo a intereses particulares de gobernantes y no alcanzaba la objetividad que pretendía. Por esta razón los analistas hicieron un viraje hacia políticas concretas, de entidades estatales específicas, ya no macropolíticas, lo que los llevó a integrar la “racionalidad limitada”. El problema es que el cambio inicial se volcó a una lógica competitiva

o de mercado, que en última instancia seguía dependiendo de la dinámica de la contratación pública. Esta dependencia finalmente seguía afectando la validez, el sentido crítico y la utilidad de los análisis, por lo que se propuso hacer énfasis en una opción independiente, más académica, que examinara el conjunto de soluciones y no solo las que fueran factibles económica y políticamente según el gobierno de turno, que priorizara los intereses de los ciudadanos sobre los funcionarios estatales, que señalara necesidades críticas y no solo estadísticas y recomendaciones, que no dependiera solamente de los datos y que promoviera nuevas maneras de pensar.

Desde entonces, el análisis de las políticas públicas sigue en la frontera entre ser una actividad práctica del gobierno o un ejercicio investigativo académico (Roth-Deubel, 2015), e incluso un reclamo y una construcción social de base. Estas posibilidades han generado una tensión que permanece pues, en distintos contextos, se sigue imponiendo como una práctica del gobierno fundada en evidencias empíricas y la elección aparentemente racional. Y, al mismo tiempo, hay una buena cantidad de análisis y propuestas que han surgido en las últimas décadas, que se han valido de otras herramientas y enfoques como la sociología de las organizaciones, las teorías de las redes sociales, el papel de las ideas en las políticas, la retórica y la persuasión, los sistemas de creencias, el constructivismo, la narrativa, la argumentación y el discurso (Roth-Deubel, 2015), que abren nuevas posibilidades.

De manera particular, en Colombia, el análisis de políticas públicas hace presencia efectiva en la década de los 90 del siglo pasado (40 años después de que surgiera), desde dos fuentes: las agencias internacionales (Fondo Monetario internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo) y la cooperación internacional privada y pública. Esta presencia se afianzó con algunos programas académicos que comienzan a ofertarse en algunas universidades. Ahora bien, para Roth, el análisis que predomina se funda en el neopositivismo y el neoinstitucionalismo racional, mientras que algunas perspectivas críticas parecen estar atrapadas en un neomarxismo tradicional, con lo que quedarían rezagadas a pesar de algunas experiencias exitosas aisladas (Roth-Deubel, 2015).

Teniendo en cuenta este marco general, se debe aclarar que aquí no se realizará un análisis completo de las políticas públicas de Colombia, ni siquiera del conjunto de políticas públicas sobre Educación o sobre la paz, sino que se analizarán algunos de los componentes de dichas políticas, concretamente las que hacen referencia a la “Educación para la paz”, la manera como se han formulado,

como se han recibido, las tendencias en disputa, así como la propuesta de una necesaria articulación o reformulación. Eso no niega que estas reflexiones puedan ser aplicadas eventualmente a otros contextos, reconociendo que hay políticas públicas mundiales (Agudelo Taborda, 2021) que pueden entrar en diálogo y, al mismo tiempo, también se destaca la necesaria aplicación de la política pública a contextos locales (Pérez Peralta *et al.*, 2021) que se convierte en tarea permanente. Ahora bien, siguiendo el espíritu del análisis de las políticas públicas, conviene identificar las manifestaciones visibles sobre las prácticas políticas en materia de “Educación para la paz”, así como una serie de reflexiones e iniciativas que parecieran no estar oficialmente inscritas como políticas públicas, pero que ejercen una influencia y ofrecen nuevos horizontes en la reconfiguración de este tipo de Educación.

### 3 Componentes de la política pública de Educación para la paz en Colombia

En las últimas décadas en el contexto colombiano se encuentran iniciativas, reflexiones y leyes que propician una cultura de paz articulada a una política pública. El desafío no es mínimo si se tiene en cuenta que Colombia es un país que ha vivido en un permanente estado de guerra por varias décadas. Y aunque se considera una victoria la desmovilización de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en el 2016, desafortunadamente se mantienen activas otras guerrillas como el Ejército de Liberación Nacional, además de grupos paramilitares, bandas criminales y grupos ilegales organizados en conexión con carteles internacionales de drogas. Y a este contexto se deben añadir las violencias generadas por la misma fuerza pública del Estado (policías y militares) y la corrupción de buena parte de la clase política, en muchas ocasiones en connivencia con grupos económicos y sociales.

De manera concreta, entre las políticas sobre “Educación para la paz” en el año 2014 el Congreso de la República de Colombia estableció mediante la Ley n° 1.732 una “cátedra de la paz” en todas las instituciones educativas del territorio, con el objetivo de propiciar una cultura de paz desde procesos educativos. Para ello en la Educación preescolar, básica y media se debía instaurar una asignatura independiente sobre paz, mientras que la Educación universitaria tendría mayor flexibilidad. Esta cátedra sería la expresión más clara de la política pública de Educación para la paz.

En la formulación de esta ley la concepción de cultura de paz está en consonancia con la idea del “desarrollo sostenible”, que tiene como objetivo

potenciar la calidad de vida, así como la convivencia con respeto. Por esto se trae a colación el artículo 20 del “Pacto Internacional de derechos civiles y políticos”. Allí se concibe como contraria a la ley todo tipo de publicidad que favorezca la guerra, así como cualquier apología que promueva el odio nacional, racial o religioso (Bonilla Morales, 2015), que promueva discriminación, hostilidad o violencia (Naciones Unidas, 2019). Igualmente, la Ley n° 1.732 menciona que la cátedra de la paz es obligatoria, en consonancia con los artículos 22 y 41 de la Constitución Política de Colombia en donde la paz se configura como un derecho y deber obligatorio, además de obligar a todas las instituciones de Educación a estudiar la constitución, así como a fomentar prácticas democráticas y de ciudadanía (Colombia, 1991). En este sentido, la Ley de la cátedra de la paz acepta que se lleve a cabo mediante un pensum académico flexible, que se adapte al contexto de cada institución. Asimismo, afirma que deberá articularse con el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que terminó en el año 2016 y que se renovó con el “Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. El camino hacia la calidad y la equidad”. Finalmente, la Ley llama a los entes territoriales para que verifiquen su implementación y desarrollo.

En consonancia con dicha ley, en el año 2015 la Presidencia de la República de Colombia emitió el Decreto n° 1.038, con el fin de reglamentar la “Cátedra de la paz”. En este decreto se recalca la obligatoriedad y los objetivos de la cátedra. Aquí se especifica la necesidad de generar conocimientos y competencias sobre cultura de paz (sentido y vivencia de valores ciudadanos, derechos humanos y similares), Educación para la paz (adquisición de conocimientos y competencias sobre estos valores) y desarrollo sostenible (crecimiento económico, calidad de vida, bienestar social, con conciencia ecológica). En cuanto a su implementación, se sugiere que sus contenidos sean aprovechados por áreas transversales, pero se debe incorporar obligatoriamente a una de estas tres áreas fundamentales disponibles desde la ley general de Educación (de las nueve áreas que conforman la ley): “1) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; 2) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 3) Educación Ética y en Valores Humanos” (Colombia, 2015). Aunque los contenidos debían ser establecidos libremente por cada institución, se brinda una lista de doce temáticas. Entre estas deberán desarrollar al menos dos:

- (1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos

de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Colombia, 2015).

A este tenor, los contenidos de la cátedra deberían ser parte de las pruebas estatales ya existentes para los colegios, mientras que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia tendría la posibilidad de implementar otras herramientas de promoción y control, al igual que se promovería la formación adecuada a los docentes y se debería articular con el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar”. Este sistema, creado por el Congreso de Colombia mediante la Ley n° 1.620, tiene por objeto “la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Colombia, 2013). Sus principios son: “1. Participación. 2. Corresponsabilidad. 3. Autonomía. 4. Diversidad. 5. Integralidad” (Colombia, 2013). Allí se promulga la necesidad de crear el Comité Nacional de Convivencia Escolar, comités a nivel departamental, distrital y municipal, así como la creación del Comité escolar de convivencia, cada uno con sus propias funciones. Seguidamente se establecen las responsabilidades de los participantes, se promueve la construcción conjunta de proyectos pedagógicos, así como del Manual de convivencia, se resalta la necesaria participación de la familia, al igual que otras entidades gubernamentales, para luego establecer la creación del sistema de información unificado, una ruta de atención integral, así como sanciones e incentivos (Colombia, 2013).

Estas políticas que favorecen la paz y la convivencia se inscribieron en el “Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018: todos por un nuevo país”, que llevó a cabo en su segundo periodo la Presidencia de la República de Juan Manuel Santos y tuvo como pilares fundamentales la paz, la equidad y la Educación (Colombia, 2014). El pilar de la paz se consideraba facilitador de las otras dos, y aunque se hizo énfasis en culminar exitosamente los acuerdos de la Habana con la guerrilla de las Farc que se logró en septiembre de 2016 (Rodríguez-Luna, 2022), también se declaró que la ausencia de la violencia en el país no se lograría exclusivamente con la firma de este acuerdo, sino que era indispensable trabajar en otros aspectos complementarios y necesarios (Colombia, 2014), con cierta conciencia de una paz integral, tal como es favorecida a través de procesos educativos.

Desde este ámbito gubernamental se debe mencionar que la “Jurisdicción especial para la paz” (JEP) (Colombia, 2022b), creada a partir del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las Farc, en la plataforma *online* tiene un espacio dedicado a niñas, niños y adolescentes en el que se da cuenta de manera pedagógica de la labor que allí se realiza (JEP). Y, especialmente, a partir del año 2022 la Comisión

de la verdad con la entrega de su informe final, en su portal *web* (Colombia, 2022a) cuenta con un espacio en el que se brindan recursos pedagógicos que facilitan la difusión del informe.

En los últimos años también ha ganado protagonismo la labor realizada por el “Centro de Memoria, Paz y Reconciliación” y el “Centro Nacional de Memoria Histórica”, que logran generar reflexión, construcción de una cultura de paz, preservación de la memoria histórica (Rúa Zarauza, 2022) y, del mismo modo, juegan un papel primordial en la Educación para la paz del país. Y, del mismo modo, se debe mencionar que hay una serie de redes, proyectos de investigación, espacios académicos y de encuentro, de memoria y reconciliación, liderados por la academia, organizaciones no gubernamentales y grupos sociales que siguen creciendo, animados por la necesidad de dar una respuesta pertinente ante un escenario de violencia generalizada y garantizar en cierta medida la reconciliación, el acompañamiento a distintos daños emocionales (Aguilera Torrado, 2003; Grajales Usuga, 2022), la reparación efectiva, la no repetición y la Educación para la paz.

#### 4 Puntos críticos, encuentros y desencuentros

Al analizar con sentido crítico y contextual las políticas públicas colombianas sobre “Educación para la paz” de la última década, se pueden abrir distintas aristas que ayudan a comprender el panorama. Aquí se identificarán tres de ellas con las que se quiere dar una mirada de conjunto. En primer lugar, conviene identificar la manera como esta política particular de Educación para la paz se relaciona con la política interna del país. De manera inicial se debe cuestionar la falta de reflexión y discusión sosegada de la misma cátedra de la paz surgida en el segundo mandato del expresidente Santos (2014–2018) y qué tanto emergió del afán de reelección presidencial. De igual manera se debe cuestionar la intencionalidad de “hacer trizas el acuerdo de paz” que promulgaba el movimiento político del expresidente Iván Duque (2018–2022), la reducción abismal de proyectos de Educación para la paz, así como los ataques o entorpecimientos a la JEP y a la Comisión de la verdad; además de no aceptar el Informe Final presentado por la Comisión de la verdad (Pardo, 2021). Y, finalmente, en el primer gobierno de izquierda en Colombia, con el presidente Gustavo Petro, a pesar de las decepciones iniciales en su gestión y tener en su contra buena parte de la opinión pública, entre otras razones por la manipulación de algunos medios de comunicación, aun así se espera una amplia política de paz y reconciliación, tal como se evidencia en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, en donde la sociedad debe confluir en el propósito común de una “paz total e integral”, que implica dejar de lado las pretensiones caudillistas y ser coherentes con los ideales allí planteados, sin mezquindad.

En segundo lugar, y de manera más concreta se debe interrogar por la manera como ha sido acogida o no la “Cátedra de la paz”, en cuanto política insigne de la Educación para la paz. Así, en una investigación realizada entre el 2015 y el 2017 algunos profesores de colegios públicos y privados en Bogotá se mostraron en desacuerdo con la cátedra. Ellos afirmaron: “eso no tiene ni pies ni cabeza; el gobierno dice una cosa y otra cosa es lo que pasa en los colegios, el gobierno no tiene en este momento autoridad moral para imponer una cátedra, nos hemos llenado de muchas cátedras, que no se centre en populismos políticos” (Bonilla Morales, 2018). Este rechazo a la Cátedra no significa un rechazo a la Educación para la paz, sino que obedece inicialmente al “desgaste” que implica la imposición reiterativa de nuevas cátedras por parte del gobierno, que incluso se convierten en una amenaza para su estabilidad laboral, porque una nueva cátedra en un colegio implica quitar horas a las cátedras (materias) ya establecidas. Pero también el rechazo se debe a que prefieren una Educación para la paz que tenga en cuenta todo el engranaje de la Educación actual y no un curso o cátedra en particular sobre este tema. Aunque también se debe afirmar que algunas instituciones acogieron ampliamente la Cátedra de la paz en un área particular o como una apuesta transversal y los profesores se valieron de ella para ayudar a construir una cultura de paz (Unriza Puin; Hernández Arteagra; Simanca, 2021; Caliman, 2023), si bien se reiteran las dificultades para su implementación (Acosta Oidor *et al.*, 2021), además de ciertas falencias del Estado referidas a la falta de formación de los profesores en esta temática (Morales, 2021, p. 30). Esto muestra que la política de “Educación para la paz” no es suficientemente pertinente desde un tratamiento exclusivamente legal (política pública legalista), ni con una visión exclusivamente medible, cuantificable y evaluable (política de calidad), en donde la Educación para la paz entra en la misma árida dinámica administrada de los discursos educativos de calidad actuales. Tampoco es pertinente cuando se opta exclusivamente por “cátedras” impuestas (política de cursos y contenidos), en donde no se hace una apuesta transversal, aunque ciertamente es necesario procurar no caer en el desprecio u olvido en el que, en ocasiones, caen estas apuestas transversales, pues cuando la obligación es de todos puede suceder que nadie asume la responsabilidad.

En tercer lugar, en esta misma perspectiva integral, se debe cuestionar que en la implementación de la cátedra para la paz la regulación de la ley solamente presenta tres áreas como posibles caminos de incorporación en el aula, excluyendo las otras seis de la Ley General de Educación, reflejando así un pensamiento simple, llano, que compartimenta el saber, la vida y en este caso particular la Educación para paz, delegando la responsabilidad a unos pocos y facilitando que los demás se “desentiendan”. Pero la preocupación fundamental es la manera como esta política pública de la cátedra de la paz evidencia el desconocimiento absoluto

o la indiferencia ante las recomendaciones que han realizado expertos sobre la formación para la paz.

Concretamente, Xesús Jares considera que hay tres paradigmas de la Educación para la paz. El primero (lógico-positivista) asumiría la formación para la paz como una asignatura independiente o como una función de las ciencias sociales. El segundo (hermenéutico-interpretativo) responde desde la Educación moral, la ética y la Educación religiosa, es decir, desde una selección de áreas particulares. Pero también abre la posibilidad para que haga parte de la Educación integral de las instituciones y, por tanto, implica a todas las áreas. Y el tercero (socio-crítico) apuesta por una reestructuración del currículo que ayude a superar la violencia, rechaza la creación de una asignatura y privilegia las actividades extraescolares (R. Jares, 2005).

En este conjunto de paradigmas de traducción (Baleriola; Contreras-VillaLobos; Ramírez-Cases del Valle, 2021) o aplicación de la política pública sobre Educación para la paz, el Estado colombiano con la apuesta directa de la Cátedra se ha plegado a la primera opción y apenas se ha acercado a la segunda. Pero realmente los expertos recomiendan la tercera. El problema es que la imposición de una cátedra solo sea una cortina de humo y no parte de la transformación social que se espera (Bonilla Morales, 2018). De esta manera se haría evidente la necesidad de repensar no una Cátedra en particular, sino la política pública de Educación para la paz en todo el país, pues requiere una renovación que atienda a este contexto específico, para que todas las dinámicas políticas sean reestructuradas en términos de Educación para la paz.

## 5 Conclusiones

A partir de este recorrido es posible pensar y proyectar una serie de componentes que propicien una agenda de políticas públicas sobre Educación para la paz, de manera abierta, dialogal y crítica, en la que puedan converger las riquezas de las teorías y las necesidades evidenciadas en la práctica. Desde esta perspectiva, en primer lugar, es posible afirmar que las políticas públicas sobre Educación para la paz, desde el ámbito teórico, pueden ser determinadas desde distintas concepciones (neopositivista, cognitivista, interpretativista, empírico-analítica, racionalista, pluralista, humanista, democrática, etc.). Cada opción tiene la posibilidad de generar aportes, pero desde el ámbito académico la lectura crítica debe continuar (Cárdenas; Niño, 2022), pensando en la manera como se articula el quehacer docente e investigativo con las necesarias políticas públicas que requiere cada región. Así, con conciencia autocrítica y en una actitud relacional (Ortega Ruiz; Romero Sánchez, 2018), se puede proponer una traducción “compleja” de

esta política pública, entendida como una propuesta que se va tejiendo en red, incluyendo las diversas aristas de la realidad, como la colombiana, que desde una visión amplia y al mismo tiempo atenta a cada contexto específico, pueda generar una política pública diversa para un país plural que coincide en la construcción de una cultura de paz.

En segundo lugar, la política explícita de la “Cátedra de la paz” en Colombia, acogida de diversas maneras en los colegios y universidades, requiere una reformulación de sus principios, de tal suerte que todas las instituciones educativas del país se conviertan en una suerte de laboratorios de cultura de paz, en donde el aula de clase y cada espacio de formación muestren el país y la sociedad que se quiere proyectar. Y para esto se requiere una apuesta por una agenda conjunta de investigación, acción y participación local, regional y nacional.

En tercer lugar, ya que una política pública de Educación para la paz debe estar presente en la Educación formal, al igual que en la Educación no formal e informal que se brinda de manera integral, desde distintas iniciativas gubernamentales y privadas, en favor de una cultura de paz, se requiere un trabajo mancomunado y complementario que facilite la unión de distintas fuerzas en beneficio del mismo propósito. Esto requiere de un gobierno que crea y se comprometa de manera abierta con la paz, sin agendas ocultas ni egoísmos, que articule la vida gubernamental con las políticas públicas de paz, con la salvaguarda de la memoria histórica, con la búsqueda constante de la verdad en todos los ámbitos (Santos, 2019) y la transformación social que propicie una cultura de paz.

En cuarto lugar, la política pública de “Educación para la paz” no es una tarea que se pueda evadir o simplemente dejar en manos de otros, de los expertos o encargados de las ciencias políticas o de la Educación. Este acercamiento ha dado cabida a diversas perspectivas y puntos de vista que cuestionan el *statu quo*, en la medida en que toda la sociedad debe asumir su propia responsabilidad, inspirados en la visión republicana democrática que empodera a cada ciudadana y ciudadano con el ejercicio de la política. Y si bien el modelo clásico racionalista de análisis y proyección de las políticas públicas se ha quebrado y ha dado lugar a visiones pluralistas y democráticas, para que se hagan realidad se requiere una conciencia e intervención directa sobre el “ciclo de política” que se viene desplegando, para que los intereses de los ciudadanos prevalezcan sobre los intereses particulares de los políticos de turno o las lógicas del mercado. Solo así, a través de la conjunción entre las iniciativas civiles de base que hagan valer sus necesidades y derechos, con la gestión equitativa y eficiente del estado y con los aportes provenientes de las investigaciones académicas, la

política pública de Educación para la paz podrá ser pertinente y real en distintas regiones del mundo.

Y, en quinto lugar, los procesos de Educación para la paz muestran el reto pedagógico que implica, para cada época y cada contexto, la aplicación de un ideal que solamente puede avanzar en la medida en que ciudadanas y ciudadanos asuman su rol, desde el lugar y la labor que realice en la sociedad. Pues ya sea en momentos históricos favorables o desfavorables, la Educación para la paz propicia una cultura de paz y puede ser asumida como parte del currículo de colegios, facultades y programas académicos universitarios, pero el Estado debe facilitar de manera pertinente la mediación pedagógica, sin desconocer lo que ya se ha investigado y aplicado en otras partes del mundo.

## **Políticas públicas de Educação para a paz. Interpretação desde a esfera colombiana**

### **Resumo**

*Este artigo apresenta uma interpretação das políticas públicas em matéria de Educação para a paz. Para tanto, por meio da análise de fontes documentais e do contexto, inicialmente é relembrado o fundamento filosófico que dá conta da condição humana, como seres políticos em relação. Em seguida, traz-se à tona a teoria das políticas públicas em geral e, a seguir, mostram-se detalhadamente as vicissitudes de sua aplicação ao caso específico colombiano em termos de Educação para a paz. O texto culmina com algumas reflexões que dão conta de pontos críticos, encontros e desencontros. Desta forma, chama-se a atenção para o fato de que, numa perspectiva republicana democrática, as transformações não dependem apenas dos movimentos da política regular, mas que a Educação para a paz, como política pública, é um compromisso social amplo, participativo, em que todos se unem com um propósito comum.*

**Palavras-chave:** Educação. Paz. Educação para a Paz. Cultura de Paz. Políticas Públicas. Colômbia.

## **Public policies on Education for peace. Interpretation from the Colombian sphere**

### **Abstract**

*This article presents an interpretation of public policies on Education for peace. For this purpose, through an analysis of documentary sources and context, the philosophical foundation that accounts for the human condition as a political being in relationships is initially recalled. Then the theory of public policies in general is introduced and, the vicissitudes of its application to a specific Colombian case in terms of peace Education are described in detail. The text culminates with some reflections on critical points, encounters, and disagreements. In this way, attention is drawn to the fact that, from a democratic republican perspective, the transformations do not depend only on the movements of regular politics, but that peace Education, as a public policy, is an extensive, participatory, social commitment in which everyone comes together for a common purpose.*

**Keywords:** Education. Peace. Education for Peace. Peace Culture. Public Politics. Colombia.

## Referencias

- ACHONDO MOYA, P. P. La (no) metáfora del cuerpo. Cuerpo abusado, cuerpo torturado, cuerpo transfigurado. *Theologica Xaveriana*, Bogotá, v. 71, p. 1-25, 2021. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx71.mccact>
- ACOSTA OIDOR, C.; *et al.* Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 10, n. 1, p. 245-258, may. 2021. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- AGUDELO TABORDA, J. Fundamento ético de la cooperación internacional como política pública mundial. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Barranquilla, v. 23, n. 48, p. 141-164, jul. 2021. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.07>
- AGUILERA TORRADO, A. Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Toluca, v. 10, n. 31, ene./abr, 2003.
- BALERIOLA, E.; CONTRERAS-VILLALOBOS, T.; RAMÍREZ-CASES DEL VALLE, L. Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, Barcelona, v. 21, n.2, jun. 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- BONILLA MORALES, J. L. Educación religiosa, violencia y paz en Bogotá: un camino abierto hacia la ciudadanía. *In: BONILLA MORALES, J. L., ed. Educación y religión: violencia y paz: acercamiento al estado actual en diversos contextos.* Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015. p. 65-95.
- BONILLA MORALES, J. L. Educación para la paz y retos a las dinámicas curriculares de la paz en Colombia. *In: BONILLA MORALES, J. L. Itinerarios curriculares sobre educación religiosa, violencia y paz.* Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2018. p. 47-76.
- CALIMAN, G. Clima escolar e violência em ambiente universitário: entre prevenção e promoção de culturas de paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, Oct/Dec 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103902>

CÁRDENAS, N. S.; NIÑO, Á. M. Lectura crítica y filosofía ¿mutua implicación? In: HERRERA ROMERO, W., ed. *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2022. p. 159-176.

COLOMBIA. Corte Constitucional. *Constitución Política de Colombia, 1991*. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COLOMBIA. Congreso de la República de Colombia. Ley 1620 de 15 de marzo de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial, 15 mar 2013. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=52287#0>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: todos por un nuevo país. Bogotá, 2014. Tomo 1. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COLOMBIA. Decreto 1038, de 25 de mayo de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=61735>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COLOMBIA. Comisión de la Verdad. Bogotá, 2022a. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>. Acceso en: 28 jul. 2022.

COLOMBIA. Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). Portal de la JEP para niños, niñas y adolescentes. Disponible en: <https://www.jep.gov.co/ninosyninas/index.html>. Acceso en: 28 jul. 2022.

DAHL, R. *La poliarquía*. Madrid: Tecnos, 2009.

GARCÍA RAGA, L.; ALGUACIL DE NICOLÁS, M.; BOQUÉ TORREMORELL, M. C. La educación para la paz en las políticas educativas: un balance histórico y desafíos de futuro. *HSE – Social and Education History*, Barcelona, v. 8, n. 3, p. 298-323, oct 2019. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.4164>

GRAJALES USUGA, M. E. Las emociones y su relevancia moral y política. *Franciscanum*, Bogotá, v. 178, n. 64, p. 1-42, jul. 2022. <https://doi.org/10.21500/01201468.5645>

HABERMAS, J. *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta, 2009.

R. JARES, X. Educación para la paz: su teoría y su práctica. Madrid: Popular, 2005.

JIMÉNEZ CASTAÑO, D. La crítica de Hobbes al zóon politikón de Aristóteles. *Factótum*, Salamanca, v. 10, p. 68-79, dic. 2013.

D. LASSWELL, H. The emerging conception of the policy sciences. *Policy Sciences*, New York, n. 1. p. 3-14, 1970.

LINDBLOM, C. E. Science of “muddling through”. *Public Administration Review*, Washington, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.  
<https://doi.org/10.2307/973677>

MORALES, E. Peace education and Colombia’s efforts against violence: a literature review of Cátedra de la Paz”. *Nueva Época*, México, v. 51, n. 2, p. 13-42, mayo 2021. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.384>

NACIONES UNIDAS. Derechos Humanos. Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Ginebra, 1976. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>. Acceso en: 28 jul. 2022.

NIÑO CASTRO, A. M. Justicia desde abajo: una concepción democrática de la justicia. In: LÓPEZ, E. A.; NIÑO CASTRO A.; TOVAR GONZÁLEZ, L., coord. *Claves de la Justicia desde América Latina*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019. V. 6, p. 257-287

ORTEGA RUIZ, P.; ROMERO SÁNCHEZ, E. La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, v. 30, p. 95-116, jun. 2018.  
<https://doi.org/10.14201/teoredu30195116>

PARDO, M. Educación para la paz y negociación política: contrapedagogía en tiempos de Duque. *Revista 100 Días*, v. 101, p. 1-10, ene-abr. 2021. Disponible en: <https://www.revistaciendiascinep.com/home/educacion-para-la-paz-y-negociacion-politica-contrapedagogia-en-tiempos-de-duque/>. Acceso en: 28 jul. 2022.

PEÑARANDA QUITANDA, M. A.; BONILLA, MORALES. J. L. Identidad y fines de la educación para la paz. In: BONILLA, MORALES. J. L.; PEÑARANDA QUITANDA, M. A. *Educación religiosa escolar y educación para la paz: de la identidad a sus desafíos*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2019. p. 41-52.

- PÉREZ PERALTA, C. M., *et al.* Política pública para el desarrollo local inclusivo desde la perspectiva estratégica en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, Maracaibo, v. 26, n. 95, p. 492-513, jul.-sep. 2021. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.95.4>
- RODRÍGUEZ-LUNA, S. El acuerdo de paz entre las FARC y el Estado colombiano: construyendo paz para construir Estado. *Papel Político*, Bogotá, v. 26, may. 2022. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo26.apfe>
- ROTH-DEUBEL, A. N. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora, 2015.
- ROUSSEAU, J.-J. *Contrato social*. Madrid: Espasa Calpe, 2007.
- RÚA ZARAUZA, B. La banalización del morir. Una aproximación a las políticas de la memoria histórica desde la perspectiva de Paul Ricœur y Hannah Arendt. *Franciscanum*, Bogotá, v. 64, n. 177, p. 1-14, ene. 2022. <https://doi.org/10.21500/01201468.5199>
- RUS RUFINO, S.; ARENAS-DOLZ, F. ¿Qué sentido se atribuyó al zoon politikon de Aristóteles? Los comentarios medievales y modernos a la Política. *Foro Interno*, Madrid, v. 13, p. 91-118, 2013. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_FOIN.2013.v13.43086](http://dx.doi.org/10.5209/rev_FOIN.2013.v13.43086)
- SANTOS, J. S. Políticos mentirosos y tramposos democráticos ¿Es la mentira política diferente de otras clases de mentiras? *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 36, n. 72, p. 17-52, mar. 2019. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph36-72.pmttd>
- UNRIZA PUIN, M.E.; HERNÁNDEZ ARTEAGRA, I.; SIMANCA, F. A. Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 288-310, mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801809>



---

## Información sobre los autores

**Jaime Laurence Bonilla Morales:** Doctor en artes y humanidades (teología). Contacto: [jl.bonillam@javeriana.edu.co](mailto:jl.bonillam@javeriana.edu.co)

**Ángela Milena Niño Castro:** Doctora en Filosofía. Contacto: [angela.ninoc@uniminuto.edu](mailto:angela.ninoc@uniminuto.edu)

---

**Contribución de los autores:** Jaime Laurence Bonilla Morales - Conceptualización, investigación, metodología, redacción. Ángela Milena Niño Castro - Conceptualización, investigación, metodología, revisión.

**Datos:** Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

**Financiación:** Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Teología y Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Departamento de Filosofía.