

POLICY BRIEF
1-2022

Más allá de la
Cátedra de la Paz:
impulsos para la
educación política
desde la experiencia
alemana

Stefan Peters
Nico Weinmann



Autores/investigadores

Stefan Peters

Profesor de Estudios de Paz de la Justus-Liebig-Universität de Giessen y director del Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ. Estudió Ciencias Políticas, Estudios de Paz y Conflicto e Historia Contemporánea en la Philipps-Universität Marburg, Alemania, y en la Universidad Complutense de Madrid. Obtuvo su doctorado y su habilitación en Ciencias Políticas por la Universidad de Kassel, Alemania. stefan.peters@instituto-capaz.org

Nico Weinmann

Profesor de educación secundaria de alemán y política, en Kassel, Alemania. Estudió Ciencias Políticas, Literatura y Lingüística Alemana y Educación en la Universidad de Kassel, donde también obtuvo su doctorado en Ciencias Políticas. nico@weinmail.net

Este *Policy Brief* fue apoyado y patrocinado

por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ y el Proyecto Transitional Societies: Higher Education for a Peaceful and Sustainable Future, el cual es desarrollado por la Justus-Liebig-Universität Giessen, Alemania; la North-West University, Suráfrica; y la Universidad de los Andes, Colombia.

Traductora (alemán-español)

Silvina Der Meguerditchian

Coordinación editorial

Dalilah Carreño Ricaurte

Corrección de estilo

Angie Bernal Salazar

Diseño y diagramación

Leonardo Fernández Suárez

Imágenes de portada y contraportada

<https://www.pxfuel.com/>

Bogotá, Colombia, enero de 2022

Periodicidad: cada dos meses

ISSN: 2711-0346

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

Basado en la premisa de que la educación puede apoyar la construcción de paz y contribuir a la no repetición de la violencia, el presente *Policy Brief* pone en diálogo las experiencias de educación política en Alemania y las políticas educativas en torno a la Cátedra de la Paz en Colombia, en el contexto del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. El texto señala la relevancia de la educación política para la construcción de paz y propone un debate en torno a las experiencias alemanas como inspiración para los debates en Colombia. En este sentido, señala el potencial de tomar: 1) los derechos fundamentales y humanos como principios básicos de la educación política; 2) el Consenso de Beutelsbach como norma básica para esta; y 3) la interdisciplinariedad como una herramienta fundamental. Además, discute desafíos prácticos para instaurar una educación política de calidad y presenta recomendaciones para mejorar esta alternativa pedagógica y la práctica de la Cátedra de la Paz en el país.

Palabras clave

Acuerdo de Paz; Democracia; Educación para la paz; Historia.

Cómo citar este texto

Peters, S. y Weinmann, N. (2022). *Más allá de la Cátedra de la Paz: impulsos para la educación política desde la experiencia alemana*. (Policy Brief, n.º 1). Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

Aunque el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) se firmó hace tan solo cinco años, desde muy temprano, el proceso de paz se apoyó en un vivo debate sobre el pasado. Las instituciones de justicia transicional del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) son importantes pilares de este proceso. Su trabajo tiene en común la centralidad de las víctimas y la contemplación de enfoques diferenciales. Además, un gran número de iniciativas estatales y de la sociedad civil se consagran a la política de la memoria y la cultura memorialística¹.

En Colombia, el debate en torno a la memoria no solo es polifónico, sino que es escenario de polarizadas “luchas por la memoria” (Jelin, 2002) entre diferentes posiciones (Alarcón, 2020). A pesar de esta actividad vital y a veces controvertida de los distintos actores, varios observadores sostienen que la discusión sobre la historia del conflicto armado no penetra en lo más profundo de la sociedad colombiana. Existe un déficit de conocimiento

histórico en gran parte de la población y hace falta un debate social más amplio sobre las razones, dinámicas y consecuencias de la historia violenta del país (Bello, 2016). ¿Cómo se puede avanzar en el proceso de comprensión del pasado en vastos sectores de la sociedad colombiana?

Una forma de afianzar la evaluación del pasado en la sociedad es reforzar la educación política². En este momento existe una oportunidad única para lograr este propósito. Por un lado, es previsible que la presentación del informe final de la CEV a finales de junio de 2022 marque un punto de inflexión en la política de la memoria. El informe proporcionará nuevas perspectivas, así como material extenso y diverso (multimedial) para abordar el pasado. Además, existen excelentes interlocutores educativo-políticos en Colombia. Por ejemplo, el potencial de la Cátedra de la Paz, con su gran capacidad para anclar los contenidos de la construcción de paz en las instituciones educativas –desde el preescolar hasta la universidad–, aún no se ha utilizado al máximo. A esto se suma la inminente reincorporación de las clases de historia como asignatura obligatoria dentro del currículo escolar en Colombia. Por último, es muy probable que la CEV, en sus recomendaciones para no repetir la violencia del pasado, se refiera a la necesidad de un amplio debate social sobre cómo transmitir las

¹ Esto es particularmente notable desde una perspectiva alemana, cuando se compara la viva labor de memoria en Colombia con el silencio sobre el pasado en la Alemania de posguerra. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, por un lado, en Colombia ya hubo muchas iniciativas durante el conflicto armado interno para hacer frente al pasado y que, por otro, la violencia continúa en muchas partes del país, incluso después de la firma del Acuerdo Final, y actualmente se está intensificando claramente en algunas regiones.

² La traducción literal del término “*Historisch-Politische Bildung*” es ‘educación histórico-política’. La denominación de esta materia en diferentes planes curriculares latinoamericanos contempla nombres como Formación Ética y Ciudadana, Formación Cívica, entre otros. Para facilitar la lectura y darle fluidez al texto, emplearé el término *educación política* como traducción de este concepto, que a la vez incluye el componente histórico, el cual en la experiencia alemana tiene un papel primordial [Nota de la traductora].



lecciones aprendidas a las generaciones futuras. Es previsible que se le asignará un papel central en esta cuestión a la educación. Para que esta misión tenga éxito, es necesario repensar la educación política y la política educativa. El presente *Policy Brief* pretende dar pie a la reflexión en torno a la educación escolar en materia de historia y política³.

Las consideraciones se basan esencialmente en las experiencias sobre cómo ha sido abordado el pasado en la educación escolar alemana. En la historia de la posguerra, la educación política escolar se estableció como un importante estabilizador del orden democrático, que contribuyó al éxito del desarrollo económico. A continuación, nos basaremos en la experiencia alemana de institucionalización de la educación política escolar para: 1) resaltar el potencial de la educación política, 2) poner en discusión principios de una misión educativa que promueva la democracia y la construcción de paz, y 3) ofrecer ideas concretas y prácticas para la vida escolar. Con ello, asumimos que la implementación de la educación política escolar en Alemania puede servir para generalizar aspectos esenciales más allá del horizonte del contexto alemán, que pueden contener impulsos para fortalecer la educación política escolar en Colombia. Por supuesto, no se trata de tomar las prácticas de Alemania y trasladarlas “al pie de la letra” a Colombia. Sin embargo, discutir sobre las experiencias internacionales puede servir de inspiración para los debates colombianos. Mirar más allá de las propias fronteras puede enriquecer los procesos de debate y proponer opciones políticas.

La educación política en Alemania

Potenciales generales

En una sociedad democrática, la escuela representa un campo de actividad singular para la educación política. Es una institución por la cual pasan todos los ciudadanos –tanto mujeres como hombres–, siempre que la escolarización obligatoria sea vigente y se aplique de la forma correspondiente. Además, los adolescentes –tanto mujeres como hombres– experimentan el periodo de vida en el aula y en la cotidianidad escolar *per se* como un importante punto de inflexión en su crecimiento, determinante para el desarrollo de la personalidad

y para su propia orientación en lo que respecta a valores éticos, morales y políticos. En Alemania, este potencial de la educación política escolar se tiene en cuenta de manera especial, de hecho, tiene estatus constitucional en la mayoría de los estados federados (Detjen, 2015; Voßkuhle, 2019). Esta posición especial tiene sus cimientos en la historia alemana. El colapso del orden democrático de la República de Weimar, la toma del poder por parte de los nacionalsocialistas, la Segunda Guerra Mundial y el asesinato de millones de personas durante el Holocausto nos enseñaron de forma brutal que la democracia y la protección de los derechos humanos no están garantizadas para siempre. Para fortalecerlas, un orden democrático robusto y sostenible necesita ciudadanos independientes, bien informados, autorreflexivos, responsables, interesados y críticos. Los niños, niñas y adolescentes deberían aprender en la escuela las habilidades necesarias para tener un juicio y una acción política maduros. Hay que enseñarles a analizar los hechos históricos y políticos de forma diferenciada y a juzgarlos de forma independiente. También deben aprender a expresar sus opiniones y a resolver pacíficamente los conflictos ocasionados por opiniones e ideas diferentes, sobre la base de normas y procedimientos democráticos.

Institucionalización

Para fortalecer un orden democrático, el potencial de la educación política escolar va más allá de su importante misión educativa de los futuros ciudadanos activos. Así, en lo que respecta a Alemania, el establecimiento de la enseñanza de la historia o de la política en las escuelas ha conducido a un fortalecimiento general de las instituciones, de la formación docente y de los actores de la educación política, que va más allá del ámbito escolar (Mas-sing, 2007, pp. 65 y ss.). En primer lugar, se trata de las instituciones que intervienen en las distintas fases de la formación del profesorado. Así, se han creado cátedras de didáctica de la historia y de la política en numerosas universidades, que llevan a cabo investigaciones sobre temas de educación histórico-política y, al mismo tiempo, son responsables de la formación en la primera fase académica del profesorado. A continuación, hay una segunda fase de formación docente en seminarios de estudio (*Studienseminare*), que se centra en actividades de enseñanza práctica. Los docentes, con formación y experiencia, acompañan a los futuros profesores –tanto mujeres como hombres– en el ejercicio de la docencia y los someten al segundo examen

³ Este *Policy Brief* retoma ideas publicadas en Weinmann (2021).



estatal, en el que, entre otras cosas, hay que realizar pruebas prácticas de enseñanza en las respectivas materias. Además de esta profesionalización de la educación política escolar, los contenidos de las ciencias sociales son abordados por varios otros actores de la sociedad democrática en lugares de aprendizaje fuera del ámbito escolar. Organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas extraescolares, asociaciones políticas de jóvenes, lugares conmemorativos, fundaciones, museos o centros estatales de educación política financiados con fondos públicos tejen una variada red de ofertas educativas histórico-políticas dirigidas a niños y jóvenes en edad escolar. A menudo, estos actores extraescolares son apoyados en su trabajo por la financiación pública, debido a su importante contribución a la educación escolar y, por ende, al fortalecimiento de la democracia.

Pilar de una sociedad democrática

En las últimas décadas, en Alemania la educación política escolar ha avanzado hasta convertirse en un pilar fundamental de discusiones importantes y a menudo controvertidas sobre cuestiones del presente y el futuro de la sociedad democrática. Estas han estado acompañadas de amplios debates sobre qué conocimientos políticos, qué competencias y qué valores deben enseñarse a los ciudadanos en edad de crecimiento en las escuelas y cómo se deben enseñar dichos temas (Gagel, 2005; Detjen, 2015). Estos debates sobre los planes de estudio y los objetivos de aprendizaje de la educación política escolar se han visto alimentados repetidamente por diversos cambios y desafíos sociopolíticos a lo largo del tiempo: las primeras décadas de la educación política escolar en Alemania se vieron marcadas por el desafío que supuso educar democráticamente a las nuevas generaciones después de la dictadura nacionalsocialista. A esto le siguieron las turbulencias sociales durante el milagro económico de la posguerra, el movimiento de 1968, la polarización social como consecuencia del enfrentamiento entre los bloques Este-Oeste, el accidente del reactor de Chernóbil, la caída del Muro de Berlín, la globalización o la integración europea... Todos estos temas desencadenaron debates sobre el enfoque de la educación política escolar (Overwien, 2019).

En retrospectiva, puede decirse que la educación política escolar es una tarea extremadamente dinámica en el contexto de las siempre nuevas demandas y los desafíos sociopolíticos. Está sometida a una presión permanente para innovar

y, al mismo tiempo, siempre tiene impulsos para anclar su propia posición dentro de la sociedad democrática. Además, los recientes éxitos electorales del partido Alternativa para Alemania (AfD, Alternative für Deutschland), que sostiene una propuesta ultraderechista vinculada al neonazismo, también resaltan que la educación política no es una solución mágica ni una vacuna totalmente eficaz contra posiciones antidemocráticas, no obstante, puede fortalecer la democracia y aumentar la resiliencia contra estas.

Principios

Aunque la redacción concreta de los planes de estudio y la formulación de los objetivos de aprendizaje de historia y política en Alemania han estado sujetas a constantes cambios, se han establecido principios atemporales que guían la enseñanza en la práctica y constituyen la base de los debates sobre la orientación de estas materias. Estos principios pueden dividirse en dos partes, que se describen a continuación.

En primer lugar, los principios inmutables: desde el final de la dictadura nazi (1945) y la entrada en vigor de la Ley Fundamental (*Grundgesetz*) de la República Federal de Alemania (1949)⁴, la acción profesional y pedagógica y la interacción de la comunidad escolar tienen que ajustarse a los derechos básicos y humanos, liberales y democráticos. Se trata de un marco inmutable de valores derivados de la Constitución y de los derechos humanos (Autorengruppe Fachdidaktik [Grupo de Autores de Didáctica Especial], 2017, p. 15; véase más adelante la “Propuesta 1”)⁵.

En segundo lugar, las normas didácticas básicas: además de estos principios inmutables, en la República Federal de Alemania se han establecido tres principios didácticos básicos de educación política escolar, conocidos con el nombre de Consenso de Beutelsbach (Frech y Richter, 2017; Overwien, 2019, pp. 18 y ss.; véase más adelante la “Propuesta 2”). Este es un resumen de los resultados de una conferencia celebrada por la Oficina Estatal

4 La Ley Fundamental puede considerarse como equivalente a una constitución.

5 Esto no excluye un análisis crítico del contenido de la Constitución y los derechos humanos. En el debate profesional, la premisa de los derechos fundamentales y humanos como principios de la educación cívica se utiliza predominantemente para argumentar una interpretación amplia de los límites de esta (Schiele, 2016, pp. 71-73; Overwien, 2016, p. 263).



de Educación Política de Baden-Württemberg⁶ en 1976. Hasta el día de hoy, diferentes conceptos y programas didácticos rivalizan en el diseño de planes de aprendizaje de historia y política (Widmaier y Zorn, 2016). Independientemente de estos diferentes enfoques, los tres principios del Consenso de Beutelsbach se consideran normas inamovibles que no deben ser desvirtuadas en la práctica docente.

Propuesta 1. Los derechos fundamentales y humanos como principios básicos de la educación política

El núcleo no negociable del orden básico democrático libre está constituido por los siguientes puntos:

1. La inviolabilidad de la dignidad humana.
2. El respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de los niños.
3. El derecho al libre desarrollo de la personalidad, la libertad de creencia y de conciencia.
4. La igualdad de todas las personas ante la ley y frente a todas las instituciones sociales, independientemente de su sexo, origen, religión, discapacidad u orientación sexual.
5. La celebración de elecciones generales, libres, igualitarias y secretas con derecho a voto (activo y pasivo) para todos los ciudadanos.
6. La protección de las minorías.
7. La libertad de expresión y de prensa.
8. El poder judicial independiente.
9. La separación de poderes, el pluralismo político y la interacción entre el Gobierno y la oposición (Kultusministerkonferenz [KMK], 2018, p. 3).

Propuesta 2. El Consenso de Beutelsbach como norma básica para la educación política

1. Prohibición de abrumar: no se permite avasallar a los estudiantes –mujeres y hombres– con las convicciones políticas propias. El adoctrinamiento es incompatible con el papel de un profesor en una sociedad democrática. En su lugar, se debe apoyar a los estudiantes para que lleguen a su propio juicio de manera independiente.
2. Controversia: lo que es polémico en ciencia y política debe aparecer como polémico en el aula de clase. No deben suprimirse las

diferentes posiciones políticas, opciones y alternativas de acción, ya que, de esta manera, la enseñanza también corre el riesgo de adoctrinamiento. Al establecer este segundo principio básico, queda claro por qué el punto de vista personal de los profesores, su formación científico-teórica y su opinión política, se vuelven relativamente poco interesantes.

3. Enfoque en los estudiantes: ellos son el centro de la planificación y ejecución de las clases. Deben estar capacitados para analizar una situación política y sus propias opiniones de forma independiente, según sus intereses. En clase, se deben ofrecer los instrumentos para que los estudiantes puedan evaluar la situación política e intervenir en favor de sus propios intereses (Wehling, 1977, pp. 179 y ss.).

Tres ámbitos prácticos de la formación política escolar

La educación política escolar alemana se materializa esencialmente en tres ámbitos prácticos: en primer lugar, en el marco de las materias de ciencias sociales; en segundo lugar, como tarea integrada a todas las asignaturas escolares; y, en tercer lugar, como principio extracurricular del aprendizaje y la cultura escolar. Estos tres campos de práctica se analizarán con más detalle a continuación.

Primer campo práctico: enseñanza de materias específicas

El primer campo práctico de la formación política comprende el área de las ciencias sociales, para las que se pueden encontrar materias con diversas denominaciones, que se imparten durante los horarios de enseñanza usual, dependiendo del estado federado y del tipo de escuela⁷ (Herdegen, 2007, p. 196).

- 7 Alemania tiene un sistema escolar estructurado. Por regla general, después del cuarto grado, los jóvenes –mujeres y hombres– que cursan la enseñanza secundaria pasan a uno de los tres tipos de escuelas que cumplen con diferentes requisitos de rendimiento y que los capacitan para la formación profesional o los estudios universitarios. Un movimiento de reforma a partir de los años sesenta condujo también a la creación de escuelas comunitarias. Aquí, estudiantes con diferentes niveles de conocimiento aprenden bajo el mismo techo.

⁶ Baden-Württemberg, ubicada en el suroccidente de Alemania, es actualmente uno de los 16 estados federados de Alemania.



Orientación por competencias

Aunque tienen diferentes denominaciones, la enseñanza de las materias específicas sigue principios didácticos similares. La planificación e impartición de clases en las escuelas alemanas ha seguido el enfoque por competencias⁸ durante algo más de una década. En general, esto significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se centra en una lista de materiales y contenidos que deben ser elaborados con preguntas y respuestas. Más bien, los estudiantes deben aprender las facultades y habilidades cognitivas y sociales para resolver problemas específicos de la asignatura y de la vida real de forma independiente (Weinert, 2001, pp. 27 y ss.). Las competencias adquiridas deben permitir a las personas que estudian resolver situaciones difíciles por sí mismas. Por lo tanto, los conocimientos y los contenidos no se aprenden (y se olvidan de nuevo) para una fecha de examen, sino que se aplican, se transfieren, circulan y se interconectan en tareas de aprendizaje orientadas a la resolución de problemas (Autorengruppe Fachdidaktik [Grupo de Autores de Didáctica Especial], 2017, pp. 168 y ss.).

La educación política enfocada en competencias tiene como objetivo confrontar a los estudiantes con problemas, dilemas y conflictos políticos, sociales y económicos actuales y, por tanto, relevantes. Lo ideal es que los temas se orienten también a los intereses y motivaciones o al mundo vital de los adolescentes (Reinhardt,

2016, pp. 75 y ss.). Los temas controvertidos no se eluden, sino que se buscan activamente como material de enseñanza. En el aula, se debe crear un mecanismo de aprendizaje en el que los estudiantes exploren por sí mismos los problemas, conflictos y sus controversias inmanentes, bajo la dirección del profesor. En la clase se analizan cuáles son las situaciones problemáticas y conflictivas, de quiénes son los intereses afectados por el problema o qué mecanismos sociales, económicos y políticos entran en juego. Se discute qué soluciones al conflicto y al problema son concebibles, posibles o imposibles y qué consecuencias tienen estas soluciones para los diferentes grupos de interés o para el medioambiente. Por último, la enseñanza desafía a los estudiantes a formular afirmaciones, decisiones y juicios diferenciados y reflexivos sobre los problemas, conflictos y dilemas, así como a practicar formas propias de una cultura democrática pacífica, que sea capaz de debatir entre diferentes opiniones y actitudes (ibíd.). Los profesores de ciencias sociales se enfrentan así al reto de crear estructuras de aprendizaje dinámicas en las que los estudiantes agudicen repetidamente sus competencias para analizar y evaluar conflictos, retos o dilemas políticos, sociales y económicos, y que de esta manera practiquen también su capacidad para actuar en una sociedad democrática.

El aprendizaje de la historia pretende formar a los estudiantes para que describan adecuadamente las ideas sobre el transcurso del tiempo y desarrollen su capacidad de discernimiento con respecto a los problemas históricos (Thünemann, 2013, pp. 205 y ss.). La enseñanza de la historia contemporánea debe permitir siempre la evaluación multiperspectiva, a veces controvertida, de las representaciones históricas, a partir de diferentes fuentes, con el propósito de abrir espacio a criterios de valoración histórica plurales. La formación de historia basada en las competencias también pretende utilizar los problemas como motor del proceso de enseñanza. Así, se consideran especialmente provechosos aquellos mecanismos de aprendizaje que hacen tangible la importancia de las interpretaciones del pasado en la comprensión de cuestiones presentes o futuras, por ejemplo, a través de la tematización de la guerra, la migración, el racismo o la destrucción del medioambiente. Mientras que la didáctica política refuerza la capacidad de emitir juicios principal y directamente en relación con las cuestiones del presente y del futuro, el aprendizaje histórico promueve la competencia de los estudiantes para someter al escrutinio todas

⁸ La orientación por competencias suele recibir muchas críticas (véase, por ejemplo, Jungkamp y John-Ohnesorg, 2018). Entre otros aspectos, se critica el objetivo de evaluar las competencias a través de las acciones de los estudiantes. Sin embargo, ciertos objetivos de aprendizaje, como los juicios éticos y morales, no pueden ser medidos tan fácilmente. Además, se argumenta que la orientación por competencias tiene como consecuencia que los contenidos del aprendizaje se vuelvan arbitrarios. Más aún, se plantea que este modelo busca aumentar la explotación de mano de obra en el mercado laboral. Los autores de este *Policy Brief* ven el peligro de que los currículos oficiales de los ministerios de Cultura y Educación promuevan que la orientación por competencias caiga en algunas de estas trampas. Sin embargo, las reflexiones que siguen destacan el potencial de una enseñanza guiada por aprendizajes basados en competencias y con enfoque en los estudiantes, para fortalecer la orientación y los juicios políticos. Esto también es cierto si reconocemos que no suele ser posible medir inmediatamente los logros relacionados con las competencias, sino que los aprendizajes apenas se pueden ver cuando los estudiantes sean adultos.



las narraciones de su mundo vital “en las que los criterios políticos, morales o pedagógicos se basan en analogías del pasado” (Brauch, 2015, p. 33).

Además, la enseñanza de la historia permite a los estudiantes participar en los debates contemporáneos con la habilidad de la argumentación histórica. Esta, por tanto, no solo hace que los estudiantes conozcan el pasado, sino que a veces proporciona argumentos que justifican sus propios juicios y acciones políticas en el presente, porque les permite pensar, en escenarios históricamente informados, cómo podría desarrollarse el mundo en el futuro (Brauch, 2015, p. 33). En Alemania, por ejemplo, se trata de la orientación hacia un “nunca más” con respecto al fascismo. Para Colombia, el imperativo de no repetir la violencia del pasado sería fundamental.

Enseñanza participativa y enfocada en los estudiantes

La educación política se enfrenta siempre al reto de la elaboración didáctica de los problemas actuales y la controversia de sus temas. En el mejor de los casos, se toman como punto de partida temas familiares a los estudiantes. Esto significa que se retoman problemas o se hacen referencias a la actualidad en función de cuestiones que los propios estudiantes consideran urgentes, controvertidas o, incluso, aterradoras. La enseñanza política orientada a las competencias es, por tanto, participativa. Esto significa que los propios estudiantes participan en la decisión de cómo se diseñan las pautas y los planes de aprendizaje. Al mismo tiempo, los profesores pueden recurrir a encuestas que se hacen regularmente sobre las actitudes y opiniones de los jóvenes en Alemania y, a través de estas, sugieren problemas que les son familiares a los estudiantes y que pueden orientar actualmente la educación política (Albert et ál., 2019):

1. Actualmente, tres de cada cuatro jóvenes afirman que la contaminación ambiental y el cambio climático son lo que más les asusta. La actual generación de estudiantes está cada vez más segura de que si la política, las empresas y la sociedad en general no encuentran soluciones a la crisis climática, serán ellos quienes vivan escenarios apocalípticos.
2. Entre los jóvenes alemanes está surgiendo cada vez más una polarización entre actitudes básicas “nacional-populistas” y “cosmopolitas”, la cual fortalece un eje de conflicto interno-social que tiene que ver con la diversidad cultural o el trato a los inmigrantes.

3. Cuatro de cada cinco jóvenes dicen estar básicamente satisfechos con la democracia en Alemania. Al mismo tiempo, sin embargo, dos tercios de los jóvenes no se sienten adecuadamente representados por los partidos existentes y sus políticos.

Las encuestas no solo sirven de inspiración para encontrar temas educativos enfocados en la competencia y en los problemas. Si se pregunta a los estudiantes sobre problemas y posturas políticas, se encontrarán indicios de cuáles serán los retos y las pruebas de la democracia en el futuro. Con el cambio climático, la lucha por la diversidad cultural y la intensificación de la crisis de representación de la democracia parlamentaria, se identifican tres temas centrales que probablemente proporcionarán impulsos para una redefinición renovada de la educación política en particular y la determinación de qué lugar ocupa la sociedad democrática en su conjunto. Estos temas también son relevantes para Colombia, sin duda, la elaboración de la historia del conflicto armado interno y del actual proceso de paz son temas relevantes que deben ser objeto de la educación política, porque si esta es actualizada y de calidad, prepara a los estudiantes de hoy para los problemas de mañana.

Cabe señalar nuevamente la importancia y el potencial de la educación política escolar. El caso alemán permite identificar problemas prácticos como el relativamente poco tiempo que se reserva para las clases de política e historia, en comparación con otras materias escolares. En Alemania, la educación política está lejos de poder acompañar a los estudiantes durante toda su trayectoria escolar. Especialmente, para los grupos más jóvenes, que a menudo tienen un gran deseo y curiosidad por tratar temas históricos y políticos, no es posible brindar regularmente oportunidades de aprendizaje adecuadas. Por este motivo, los docentes especializados y las iniciativas de educación política llevan tiempo reclamando iniciativas de reforma educativa para ampliar la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas alemanas (Albrecht et ál., 2020).

Segundo campo de práctica: tarea interdisciplinaria

El segundo campo de práctica abarca el carácter interdisciplinario de la educación histórico-política. En una declaración conjunta, los ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los estados federados (*Länder*) han subrayado recientemente:



“Fortalecer a los jóvenes en su compromiso con el Estado constitucional democrático y su postura decidida contra las actitudes y los desarrollos anti-democráticos y hostiles al ser humano es tema del desarrollo escolar y de las lecciones y una tarea que compete a todas las materias [...]” (KMK, 2018, p. 7. Énfasis añadido). *El potencial del enfoque histórico-político interdisciplinario en las clases es evidente*. Las buenas lecciones de matemáticas son capaces de transmitir la persuasión de la ciencia basada en la evidencia. En el transcurso de la actual pandemia de COVID-19, por ejemplo, se podría realizar una labor educativa contra los diversos mitos conspirativos desenfrenados, examinando las estadísticas de incidencia o de hospitalización.

La pandemia también revela la importancia de las asignaturas de ciencias para las cuestiones de educación política. Por ejemplo, la comprensión y la adopción de medidas políticas para combatir la contingencia sanitaria requiere un conocimiento biológico de los peligros que plantea el virus. Las asignaturas de ciencias naturales también pueden aportar importantes enfoques a cuestiones sociopolíticas sobre el futuro de la crisis climática o los problemas éticos de las nuevas biotecnologías. La educación religiosa o ética podría plantear cuestiones éticas y morales fundamentales para una sociedad democrática; mientras que cualquier clase de idiomas que aborde temas histórico-políticos podría enseñar competencias clave de una cultura democrática de debate y argumentación.

El potencial de la educación política como tarea interdisciplinaria de todas las materias puede ejemplificarse con las clases de literatura, que están predestinadas a abrir caminos de aprendizaje político e histórico, incluso para los estudiantes más jóvenes. En la didáctica de estas asignaturas está muy extendida la suposición de que los temas “grandes y difíciles” solo pueden ser asimilados por niños y jóvenes “mayores”. Esta presunción suele basarse en la psicología cognitiva, según la cual los jóvenes solo son cognitivamente capaces de emitir juicios diferenciados y complejos a partir de cierta edad (véase, por ejemplo, Grammes y Welniak, 2008).

Sin embargo, este supuesto cognitivo-psicológico a veces entra en contradicción con los intereses y motivaciones de los niños y adolescentes, quienes desde una edad temprana se relacionan constantemente con cuestiones histórico-políticas. Cuando un profesor entra en el aula, las preguntas políticas surgen como algo natural entre los murmullos propios de la edad sobre las tendencias de la moda y

la música, los juegos de computadora o las peleas en el patio del colegio: “¿A la elección de Donald Trump le seguirá la tercera guerra mundial?”, “¿La Unión Europea cerrará YouTube?”, “¿Qué es un campo de concentración?”, “¿Se puede detener el cambio climático?”, “¿Por qué los refugiados quieren venir a Alemania?”, “¿Por qué me llamaron racista en el bus?”, “¿Epa Colombia tiene que ir a la cárcel?”, etc. Todas estas cuestiones plantean problemas cercanos a la mente de los estudiantes y son objetos provechosos e instructivos para las vías de aprendizaje político. Las clases de literatura, en particular, son capaces de abordar problemas de este tipo. Existe un amplio repertorio de literatura infantil y juvenil que ofrece un acceso adecuado a la edad a “grandes temas” como la guerra y la paz, la diversidad cultural, la migración, la catástrofe climática, la identidad sexual, etc.

Propuesta 3. Lecciones de literatura histórica y política, *El diario de Ana Frank* como clásico de la lectura escolar

En cuanto a la historia alemana, el tema del Holocausto tiene una larga tradición en las clases de literatura. *El diario de Ana Frank*, por ejemplo, es uno de los libros de texto más leídos de las últimas décadas (Weinmann, 2021). En las anotaciones de su diario, Ana Frank ofrece una visión profunda del mundo de pensamientos y sentimientos de una adolescente que da pasos importantes en el desarrollo de su autonomía, en el espacio más reducido que se pueda imaginar, mientras se esconde de los nazis. El tema principal de sus escritos no es el Holocausto (Loewy, 1998, pp. 23 y ss.), el texto trata sobre todo contenidos que son bien conocidos por sus compañeros –incluso 75 años después de que se escribieran en el diario– y, por lo tanto, facilita la simpatía y el pensamiento empático de una manera especial. Ana Frank comparte con sus lectores en varias partes del texto experiencias atemporales de su crecimiento. Discute con sus padres y cuestiona las prohibiciones, posiciones morales y valores de los adultos. Con el tiempo, se enamora. Por último, pero no por ello menos importante, ella anhela los sueños de muchos jóvenes que aún tienen la vida por delante, hasta el final de las últimas inscripciones en su diario. Ana alberga el deseo de convertirse en escritora sin sospechar la tragedia de su sueño: al escribir, se encuentra en el proceso de creación de una obra de literatura universal, aunque no se le permita experimentar la realización de su sueño en vida. Al final, el abrupto final del diario remite a la historia



de una adolescente cuyos sueños, amor por la vida, humor y enamoramiento se extinguen junto con su vida cuando es deportada a Auschwitz y muere en el campo de concentración de Bergen-Belsen.

Con su diario, Ana Frank da al gran número de millones de víctimas anónimas un rostro tangible y una voz accesible décadas después del Holocausto. La vinculación de la narración individual con los macroeventos históricos ofrece la posibilidad de poner a los estudiantes en contacto con el capítulo más cruento de la historia alemana a través de las clases de literatura. Al recurrir a las obras literarias, no se requiere la representación directa de la violencia, las montañas de cadáveres, las cámaras de gas y los crematorios. Más bien, las imágenes que se evocan y los sentimientos que se ponen en marcha dependen de la imaginación, la disposición emocional y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El ejemplo del diario de Ana Frank puede servir para ilustrar el potencial particular de las clases de literatura en el ámbito de la educación política, pues permiten a los estudiantes *más jóvenes abordar problemas históricos y políticos difíciles y de gran envergadura*. La literatura puede proporcionar un alivio emocional a través de la ficción. Los personajes y los contextos argumentales pueden estimular la identificación y las experiencias *propias de la edad*, iniciar procesos de autorreflexión y proporcionar ofertas de comunicación de seguimiento literario que se ajusten a las pautas culturales de sentimiento y juicio moral de los estudiantes.

En teoría, la misión de incluir historia y política en todas las materias escolares suena coherente, pero en la práctica conlleva dificultades. Por ejemplo, en las escuelas alemanas prácticamente no hay planes de estudio obligatorios e interdisciplinarios para las áreas de contenido de las ciencias sociales. Como consecuencia, que la educación política se transmita fuera de las clases de política o de historia depende en muchos casos de que los docentes –tanto mujeres como hombres– de la materia la consideren personalmente importante o, incluso, se sientan suficientemente capacitados para ello. Así, la percepción de la misión educativa interdisciplinaria se deja a menudo al azar. Por lo tanto, a la hora de formular los planes de estudio y los objetivos de aprendizaje, es necesario dejar más espacio para la contextualización o la problematización histórico-política, además de los requisitos obligatorios de rendimiento y de examen específicos de la asignatura.

Tercer ámbito de práctica: aprendizaje democrático y cultura escolar

El tercer campo de práctica de la educación política abarca la vida escolar cotidiana más allá del aula. La escuela no es solo un lugar de aprendizaje, sino también una importante instancia de socialización en la vida de los niños, niñas y jóvenes. La trayectoria escolar abarca una fase de la vida que forma la personalidad mucho más allá de los acontecimientos propios del aula (Dreher, 2010). El aprendizaje tiene lugar en un entorno social. En la escuela, se forman lazos de amistad, se pelea en el patio del recreo, se forman pandillas, se agrede y se es agredido, se enamora y se desenamora, etc. *La educación política en el sentido de la educación democrática debe ser también efectiva en esta interacción social cotidiana en la escuela* (KMK, 2018, p. 4). En el patio del recreo y en el camino a la escuela, “hay que practicar la tolerancia y el respeto a otras personas y opiniones, reforzar el valor civil, observar los procedimientos y las reglas democráticas y resolver los conflictos sin violencia” (ibíd.). *Esto incluye también a los directores y al profesorado de la escuela, quienes deben garantizar la transparencia en sus acciones y ejemplificar un enfoque favorable, respetuoso y consciente de la diversidad dentro de esta instancia*. Los docentes son representantes y embajadores de un orden democrático, tienen un carácter modelo en la adhesión a los valores democráticos. Esto significa también, por ejemplo, que las infracciones de las normas y los reglamentos por parte de los estudiantes se castigan y sancionan de acuerdo con los principios del Estado de derecho en un procedimiento justo y decididamente regulado por las leyes escolares.

La escuela debería ser una institución democrática. La Ley Escolar prevé diversas posibilidades de participación para los estudiantes, por ejemplo, en los comités escolares o en los consejos estudiantiles⁹. Muchas escuelas complementan estos órganos de cogestión con iniciativas voluntarias en las que se aprenden y practican valores de empatía, ayuda, solidaridad, tolerancia y libertad de expresión. En muchos lugares se aplican modelos de consejos de curso, mediación y resolución de conflictos o programas de “aprendizaje social”. Al adoptar modelos normativos, las escuelas también suelen crear una imagen de sí mismas basadas en

⁹ Estas instancias son similares a los comités escolares de convivencia de Colombia, regulados por la Ley 1620 de 2013.



los principios generadores de comunidad, que tienen como objetivo anclar los valores democráticos a la cultura escolar y de aprendizaje. En la vida escolar hay muchas oportunidades para abrir campos prácticos en los cuales experimentar la acción democrática. Esto se hace, por ejemplo, a través de cooperaciones con iniciativas extracurriculares, asociaciones o proyectos de participación pública en el distrito escolar. Los periódicos escolares son estrategias muy populares, al igual que los espacios de autogestión de los estudiantes, por ejemplo, cuando planifican, mantienen y gestionan por sí mismos las cafeterías, las instalaciones deportivas o las salas de recreo.

El desarrollo de una cultura escolar democrática, al igual que la educación política como tarea interdisciplinaria, depende en gran medida del compromiso de los gremios escolares. Un problema práctico en este campo surge muy a menudo como consecuencia de los limitados recursos humanos (falta de docentes y personal de apoyo) para acompañar una cultura escolar democrática y llenarla de vida activamente. Por esta razón, no es gratuito que los programas en las escuelas alemanas tengan más éxito cuando cuentan con una financiación adicional que a veces permite que los docentes supervisores queden parcialmente liberados de sus obligaciones usuales para dedicarle tiempo a tareas específicas relacionadas con este tema, hecho que no es desconocido en el contexto colombiano.

Además de la falta de recursos humanos, la ambición de una escuela de ser un microcosmo democrático se encuentra en una tensión fundamental con las jerarquías y asimetrías de poder dentro del sistema educativo. El poder de los docentes está limitado por las leyes escolares. En particular, los criterios de evaluación, las sanciones pedagógicas y las medidas disciplinarias deben ajustarse a unas directrices claras de la legislación escolar, de modo que la actuación de los profesores debe guiarse siempre por los principios constitucionales. No obstante, existen límites claros a los derechos de los estudiantes, por ejemplo, no hay, o son escasos, los derechos de codeterminación con respecto a los horarios de las clases, los contenidos, las materias y la elección de personas decisivas en el ámbito escolar como los directores y el profesorado. Por lo tanto, la idea de una escuela democrática no debe entenderse tanto como una forma de gobierno, sino más bien en el sentido de una imagen propia del aprendizaje y de la cultura escolar o de la interacción interpersonal, que tiene que probarse

una y otra vez en las negociaciones cotidianas con las jerarquías del sistema educativo.

Conclusiones y recomendaciones para reforzar la educación política escolar

En primer lugar, la escuela es un lugar de aprendizaje y socialización particularmente determinante para la formación de los estudiantes. Esto señala el especial potencial de la educación política para fortalecer una sociedad democrática, una conciencia democrática de la historia y una cultura de la memoria viva. Sin embargo, estos éxitos en el aprendizaje no están libres de premisas, requieren decisiones políticas para fortalecer la educación histórica y política que implican un anclaje institucional permanente de estas asignaturas en la escuela. Es preciso crear espacios para estas materias en los planes de estudio, que deben ir acompañados de recursos suficientes que garanticen su enseñanza de calidad. Desde el punto de vista político, estas decisiones pueden aplicarse rápidamente y, sin embargo, como es habitual en los procesos educativos, su pleno potencial solo se desplegará más tarde en el tiempo. Esto se aplica, en particular, al refuerzo de la formación inicial y continua del profesorado en materia de didáctica, así como a la mejora académica de las subdisciplinas correspondientes. Además, es importante reflexionar sobre las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación (Peters, 2020). La buena educación política no debe ser un privilegio de las clases medias y altas. Si no se reducen las desigualdades educativas, se limitarán las posibilidades de obtener resultados positivos en la educación política, ya que están estrechamente vinculadas al contexto social.

En segundo lugar, la educación política y de historia se basa en una idea central: los conflictos sociales, políticos y económicos son omnipresentes en todas las sociedades. La fuerza de las comunidades democráticas radica precisamente en que permiten que se produzcan conflictos y, al mismo tiempo, encuentran procedimientos pacíficos para resolverlos, lo que, como señala Hirschman (1994), puede actuar como un elemento de cohesión social que genera un efecto integrador. Sin embargo, esta capacidad de resolver conflictos productivamente no funciona sin premisas. Fundamentalmente, se requiere el reconocimiento del carácter conflictivo de la convivencia social y de los mecanismos democráticos de regulación de conflictos. Esto nos



lleva a una idea central, especialmente, para la educación política: las controversias sociales pertenecen a la escuela y se puede aprender a tratarlas democráticamente. Evitar los temas controvertidos o polarizantes no tiene ningún sentido pedagógico y es contraproducente para el fortalecimiento de la democracia. Esta constatación es precisamente el núcleo del Consenso de Beutelsbach, y aquí, en particular, del principio de controversia. Al mismo tiempo, las escuelas no son “neutrales”, también fijan los límites del debate, que en las sociedades democráticas están marcados por los derechos humanos y la constitución, sin que ello suponga una renuncia a la discusión crítica de estos principios. En esencia, esto significa que los conflictos, las controversias y los problemas son oportunidades de aprendizaje, de manera que deben estar presentes en la escuela.

En tercer lugar, la educación política tiene como objetivo preparar a los estudiantes para desempeñar su papel de ciudadanos democráticos activos. Esto requiere una orientación didáctica coherente de quienes estudian. La proximidad hacia el educando puede crearse a través de la participación, por ejemplo, el estudiantado puede participar en la planificación de las clases, pero, sobre todo, es necesario que su aprendizaje se oriente por las competencias, en lugar de acumular conocimientos fácticos. La educación política crea oportunidades de aprendizaje en las que se desarrollan las competencias de juicio y acción democrática de los estudiantes a través del estudio de conflictos. Esto no significa que los hechos de la historia o la política no desempeñen un papel importante. También en el futuro los estudiantes deben saber que la actual Constitución de Colombia se aprobó en 1991 y cómo se realizan actualmente las elecciones de alcalde. En una clase orientada a las competencias, en cambio, el conocimiento se pone en movimiento, se convierte en un requisito necesario para sopesar las opciones de acción ante problemas o conflictos sociales, políticos o económicos; para encontrar soluciones, tomar decisiones o hacer juicios personales. La enseñanza por competencias es, pues, más exigente que las evaluaciones de conocimientos factuales, ya que presupone la transferencia de lo aprendido a situaciones siempre nuevas y cambiantes. Esto es especialmente necesario si se tiene en cuenta la aceleración de los cambios sociales y, por consiguiente, la necesidad de encontrar con mayor frecuencia respuestas a los problemas futuros de la humanidad.

En cuarto lugar, la educación política es una tarea interdisciplinaria que no debe centrarse únicamente en las materias de historia y ciencias sociales. En especial, las clases de literatura –considerando la diversidad literaria de Colombia– y los espacios de aprendizaje extracurriculares son iniciativas educativas que tienen un gran potencial para promover la democracia y la conciencia histórica. Sin embargo, la enseñanza interdisciplinaria y la integración de los lugares de aprendizaje extraescolares no deben dejarse a merced de la iniciativa de los profesores y, por tanto, al azar; al contrario, deben ser promovidas activamente por la política educativa.

En quinto lugar, el potencial de la educación política escolar solo puede aprovecharse plenamente si la propia escuela responde a las exigencias democráticas. Hay muchos enfoques para ello, pero también obstáculos estructurales. El reto es vivir la democracia en la vida escolar cotidiana y evitar así las contradicciones entre el contenido y la forma de la educación política escolar.

A partir de estas conclusiones, nos gustaría formular las siguientes recomendaciones para las personas tomadoras de decisión en la política educativa:

1. La educación política debe estar anclada institucionalmente, y para ello, necesita los correspondientes recursos financieros, así como horas fijas en los horarios escolares.
2. La formación y el perfeccionamiento del profesorado deben ser mejorados académicamente. En las universidades estatales, las cátedras de didáctica de estas materias deben reforzarse en términos de personal y financiación.
3. Se necesitan principios y un consenso básico sobre las normas pedagógicas y didácticas para la educación política. Los derechos humanos, la Constitución colombiana y el Consenso de Beutelsbach pueden servir de orientación. Sin embargo, este último no es una solución mágica, pues su formulación está anclada al contexto alemán de los años setenta. Por consiguiente, tendría que adaptarse al de Colombia y, en su caso, específicamente al contexto local.
4. La educación política debería estar orientada a las competencias y tener como objetivo el desarrollo de competencias para el juicio y la acción democrática. De este modo las escuelas podrían sentar las bases de una



- acción política responsable en un mundo cada vez más complejo y de rápidos cambios.
5. La educación política debe entenderse como una tarea interdisciplinaria de todas las asignaturas e integrar sistemáticamente los aspectos curriculares. Deben crearse objetivos claros o estructuras de incentivos para su aplicación.
 6. La educación política tiene lugar en las escuelas, pero también en entornos extraescolares de aprendizaje (como museos, iniciativas locales de memoria, espacios educativos extraescolares, etc.). Estas instituciones necesitan un apoyo estatal adecuado que no implique perder su independencia y deben integrarse como ofertas adicionales en los procesos de educación escolar.
 7. La educación política no solo consiste en el contenido de las lecciones, sino que debe experimentarse en la vida escolar cotidiana. Por ello, la política educativa debe ampliar y promover específicamente las medidas de democratización y fomento de la codeterminación de los estudiantes en la institución escolar.

Referencias

- Alarcón, D. (2020, 25 de febrero). El Centro Nacional de Memoria Histórica está en crisis (y el Museo de Memoria también). *Arcadia*, 171, 12-17. <https://www.semana.com/impresaportada/articulo/el-centro-nacional-de-memoria-historica-esta-en-crisis-y-el-museo-de-la-memoria-tambien/80767/>
- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K. y Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie (Shell Jugendstudie, 18)*. [Juventud 2019. Una generación habla. (Estudio de la Juventud de Shell, 18)]. Beltz.
- Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. y Overwien, B. (2020). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. En *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (pp. 7-26). [¡Ahora más que nunca: educación política! Inventario y requerimientos de la política educativa]. Wochenschau.
- Autorengruppe Fachdidaktik [Grupo Didáctica de Asignaturas Específicas]. (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht [¿Qué es una buena educación política? Guía para la enseñanza de las ciencias sociales]*. Wochenschau.
- Bello, M. N. (2016). Colombia: la guerra de los otros. *Nueva Sociedad*, 266, 140-146.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik [Didáctica de la historia]*. De Gruyter.
- Congreso de la República de Colombia. (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. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Detjen, J. (2015, 19 de marzo). Bildungsaufgabe und Schulfach [Tarea educativa y asignatura escolar]. *Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Política]*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach?p=0>
- Dreher, E. (2010). 'Jugendalter' verstehen - eine entwicklungspsychologische Skizze [Entender la época 'juvenil' - un bosquejo desde la psicología del desarrollo]. *Jugend Inside*, 1, 3-5.
- Frech, S. y Richter, D. (Eds.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen [El consenso de Beutelsbach. Significado, impacto, controversias]*. Wochenschau.
- Gagel, W. (2005). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989* (3.ª ed.) [Historia de la educación política en la República Federal de Alemania]. Verlag.
- Grammes, T y Welniak, C. (2008). Diagnostische Kompetenz: Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie - ein Überblick. [Competencia diagnóstica: la contribución de la psicología de desarrollo cognitiva]. En G. Weißeno (Ed.), *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat [Competencia política: Lo que debe hacer la enseñanza]* (pp. 331-346). Bundeszentrale für politische Bildung.



- Bildung [Agencia Federal de Educación Política].
- Herdegen, P. (2007). Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen [La educación política en el primer nivel secundario de las escuelas de educación general]. En W. Sander (Ed.), *Handbuch politische Bildung [Manual de educación política]* (pp. 196-210). Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Política].
- Hirschman, A. O. (1994). Social conflicts as pillars of democratic market societies [Los conflictos sociales como pilares de las sociedades democráticas de mercado]. *Political Theory [Teoría Política]*, 22(2), 203-218.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jungkamp, B. y John-Ohnesorg, M. (Eds.). (2018). *Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis [¿Existe la capacidad sin el conocimiento? Normas educativas y orientación de la competencia en la práctica]*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, i. d. F. vom 11.10.2018. [La democracia como objetivo, fundamentos y práctica de la formación y la educación histórico-política en la escuela. Resolución de la Comisión de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de 6 de marzo de 2009, modificada el 11 de octubre de 2018].
- Loewy, H. (1998). Das gerettete Kind: Die 'Universalisierung' der Anne Frank [La niña rescatada: La "universalización" de Ana Frank]. En S. Braese et ál. (Eds.), *Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust [Literatura de posguerra alemana y el Holocausto]* (pp. 19-42). Campus.
- Massing, P. (2007). Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland - Fächer, Institutionen, Verbände, Träger [La infraestructura de la formación política en la República Federal de Alemania - Asignaturas, instituciones, entidades, gestores]. En W. Sander (Ed.), *Handbuch politische Bildung [Manual de educación política]* (pp. 62-76). Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Cívica].
- Peters, S. (2020). Zwischen Erinnern und Vergessen: Aktuelle Kontroversen zur Bearbeitung der Vergangenheit [Entre el recuerdo y el olvido: controversias actuales sobre cómo enfrentar el pasado]. En *Gewalt und Konfliktbearbeitung in Lateinamerika [Violencia y transformación de conflictos en América Latina]* (pp. 183-210). Nomos.
- Overwien, B. (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung [El Consenso de Beutelsbach en el contexto de aprendizajes globales y la educación para el desarrollo sostenible]. En: B. Widmaier y P. Zorn (Eds.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung [¿Necesitamos el Consenso de Beutelsbach? Un debate sobre educación política]* (pp. 260-268). Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Política].
- Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. (Documento de Trabajo, n.º 2). Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.
- Reinhardt, S. (2016). *Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II [Didáctica de la política. Manual práctico para el nivel secundario I y II]*. Cornelsen.
- Schiele, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. [El Consenso de Beutelsbach no es una moda: en torno a su génesis histórico y actualidad]. En B. Widmaier y P. Zorn (Eds.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung [¿Necesitamos el Consenso de Beutelsbach? Un debate sobre educación política]* (pp. 68-77). Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Política].
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven [Tareas de aprendizaje



- histórico. Consideraciones teóricas, resultados empíricos y perspectivas de investigación-pragmática]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* [Revista de Didáctica de la Historia], 12, 141-155.
- Voßkuhle, A. (2019, 12 de abril). Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. [El mandato educativo de la Constitución]. *Bundeszentrale für politische Bildung* [Agencia Federal de Educación Política]. <https://www.bpb.de/apuz/289232/der-bildungsauftrag-des-grundgesetzes>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch [¿Consenso a la Beutelsbach? Evaluación crítica con un experto]. En S. Schiele y H. Schneider (Eds.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* [El problema del consenso en la educación cívica] (pp. 173-184). Ernst Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule - eine umstrittene Selbstverständlichkeit [Medición de rendimiento comparativa en la escuela - un sobrentendido controversial]. En *Leistungsmessung in Schulen* [Medición de rendimiento en escuelas] (pp. 17-31). Beltz.
- Weinmann, N. (2021). Reading *The Diary of Anne Frank*: Historical-political education as a cross-sectional task [Leyendo *El diario de Ana Frank*: la educación histórico-política como tarea interdisciplinaria]. En T. Louis, M. Molope y S. Peters (Eds.), *Dealing with the past. perspectives and experiences from Latin America, South Africa and Germany* [Afrontar el pasado. Perspectivas y experiencias de América Latina, Sudáfrica y Alemania] (pp. 193-213). Nomos.
- Widmaier, B. y Zorn, P. (Eds.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. [¿Necesitamos el Consenso de Beutelsbach? Un debate sobre educación política]*. Bundeszentrale für politische Bildung [Agencia Federal de Educación Política].



A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.

Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ

El Instituto CAPAZ es una plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales que actúan en el ámbito territorial. La consolidación de dichas redes permite el análisis, la reflexión y el debate académico interdisciplinario sobre las lecciones del pasado y los desafíos de la construcción de una paz sostenible. CAPAZ promueve actividades de investigación, enseñanza y asesoría, las cuales permiten nuevas aproximaciones a la comprensión de la paz y el conflicto, transmiten conocimiento a la sociedad y plantean respuestas a los múltiples desafíos de una sociedad en transición.

Serie Policy Briefs del Instituto CAPAZ

La serie Policy Briefs del Instituto CAPAZ busca visibilizar propuestas y recomendaciones formuladas por investigadores e investigadoras frente a temáticas puntuales relacionadas con los retos de la construcción de paz en Colombia, de acuerdo con los resultados de sus trabajos. Esta serie brinda herramientas de gran utilidad para la comprensión y el abordaje de problemáticas concretas que enfrentan las sociedades en transición. Va dirigida de manera particular a quienes diseñan, formulan, proponen y tienen poder de decisión sobre políticas públicas que responden a estas problemáticas.

La serie Policy Briefs del Instituto CAPAZ es de acceso público y gratuito. Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Los derechos de autor corresponden a los(as) autores(as) del documento y cualquier reproducción total o parcial del *Policy Brief* (de sus herramientas visuales o de los datos que brinda) debe incluir un reconocimiento de la autoría del trabajo y de su publicación inicial. La reproducción de esta obra solo puede hacerse para fines investigativos y para uso personal. Para otros fines, se requiere el consentimiento de los(as) autores(as). El Instituto CAPAZ no se responsabiliza por errores o imprecisiones que los(as) autores(as) hayan plasmado en el *Policy Brief*, ni por las consecuencias de su uso. Las opiniones y juicios de los(as) autores(as) no son necesariamente compartidos por el Instituto CAPAZ.

Proyecto Transitional Societies: Higher Education for a Peaceful and Sustainable Future

Proyecto de cooperación académica financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y desarrollado por la Justus-Liebig-Universität Giessen, Alemania; la Universidad de los Andes, Colombia; y la North-West University, Suráfrica.

www.instituto-capaz.org
info@instituto-capaz.org
(+57 1) 342 1803 extensión 29982
Carrera 8 n.º 7-21
Claustro de San Agustín
Bogotá - Colombia



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Federal Foreign Office