



POLICY BRIEF
1-2024

¿Abordar
controversias?
El Consenso de
Beutelsbach desde
una perspectiva
histórico-cultural

Holger Thünemann

 **CAPAZ**
Instituto Colombo-Alemán para la Paz |

Autor/investigador

Holger Thünemann

Doctor de la Universidad de Münster. Estudió historia, filología latina y ciencias de la educación. Ocupa desde 2021 la cátedra de Didáctica de la Historia en la Universidad de Münster. Ha sido profesor en la Escuela Superior de Pedagogía de Friburgo y en la Universidad de Colonia. Además de la investigación en enseñanza de la historia y en libros de texto escolares, investiga sobre cultura histórica y monumentos.

Este policy brief fue apoyado y patrocinado

por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ

Esta es una traducción del capítulo “Kontroversen austragen? Der Beutelsbacher Konsens aus geschichtskultureller Perspektive”, incluido en el libro *Kontroversität in der politischen Bildung*, publicado por la Editorial Wochenschau en Frankfurt/M. (2023). Agradecemos a la editorial y al autor la autorización para esta publicación.

Traducción del alemán

Juan Camilo Rodríguez

Edición académica

Andrea Cagua Martínez • Colaboradora científica del Instituto CAPAZ
Stefan Peters • Director académico del Instituto CAPAZ y profesor de la Universidad Justus-Liebig de Giessen, Alemania

Coordinación editorial

Nicolás Rojas Sierra
Andrea Neira Cruz

Diseño y diagramación

Leonardo Fernández Suárez

Imágenes de cubierta y contracubierta

El dios griego de dos caras Jano, en perspectiva multicultural.
Imágenes de IA generadas por DALL·E de OpenAI.

Bogotá, Colombia, enero de 2024

Periodicidad: bimestral

ISSN: 2711-0346

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

Resumen

Con base en el Consenso de Beutelsbach, acordado en Alemania en 1976, este texto propone llevar la controversialidad a la enseñanza de la historia, a partir de la multiperspectividad y sus dimensiones: perspectividad, controversialidad y pluralidad. Se promueve llevar la controversia desde la teoría a la práctica, y se plantean cuatro desafíos clave de este objetivo. El primero es evitar el relativismo, frente a lo cual se plantean criterios de plausibilidad del conocimiento histórico. El segundo es superar las deficiencias en competencias de lectura y análisis del estudiantado para introducir efectivamente la controversialidad. El tercer desafío es contrarrestar el uso de la historia para reivindicaciones identitarias y victimizaciones, en lugar de lo cual se defiende un conocimiento histórico compartido basado en argumentaciones sólidas. Finalmente, el último desafío es fomentar consensos fundamentales, no como verdades absolutas, sino como reconocimiento de avances en el conocimiento compartido. Así, la controversialidad debe ser guiada por la objetividad y el consenso, esenciales para mantener el diálogo y la cohesión en una sociedad democrática.

Palabras clave

Controversialidad; educación; formación política; historia; pluralismo

Cómo citar este texto

Thünemann, H. (2023). *¿Abordar controversias? El Consenso de Beutelsbach desde una perspectiva histórico-cultural* (Policy Brief 1-2024). Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ.

La historia es omnipresente y, al mismo tiempo, suele ser muy controvertida. Esto es válido para la historiografía (véase, por ejemplo, Sabrow et al., 2003, o Große Kracht, 2005) y, también, para el acercamiento no académico a la historia ejercido en la política, la sociedad, la familia y la escuela y, de manera simultánea, observado en los medios impresos tradicionales, el cine, la televisión o en el entorno digital. La cultura histórica (cf. Thünemann, 2018) no es, por tanto, una entidad monolítica, sino más bien una expresión de necesidades heterogéneas de orientación e identidad asumidas como una “articulación concreta y práctica de la conciencia histórica en la vida de una sociedad”* (Rüsen).

La cultura histórica puede entenderse, por un lado, como un conjunto de prácticas culturales de interacción individual y social con diversos pasados. Por otra parte, los horizontes temporales del presente y el futuro desempeñan un papel fundamental, ya que la cultura histórica es también un campo social discursivo en el que diferentes agentes proponen identidades históricas relevantes para el presente, negocian planes para el futuro y reconstruyen constantemente la historia como significado. Esto se manifiesta especialmente en las controversias histórico-culturales en las que se debaten las diferentes necesidades de orientación histórica y de modelos de interpretación, y también se reflexiona sobre su plausibilidad.

La intensidad de estas controversias ha vuelto a aumentar de forma evidente en los últimos

años¹. A continuación se exponen, únicamente, algunos ejemplos. El debate Hohenzollern, cuyo final se había proclamado en varias ocasiones (Kilb, 2021), ha sido recientemente objeto de una intensa investigación historiográfica (cf. Machtan, 2021; Malinowski, 2021; Kroll et al., 2021; Hürter & Süß, 2021). La reconstrucción del Palacio Real de Berlín y la apertura del Foro Humboldt en la misma ciudad se han convertido en un espacio de resonancia, inicialmente involuntario, para controversias histórico-culturales sobre las preguntas y problemas inherentes a la reparación y al tratamiento de los pasados coloniales (cf. Sandkühler et al., 2020; Schönberger, 2021). Los debates históricos en torno a los pasados histórica y culturalmente interrelacionados de los crímenes coloniales alemanes y el Holocausto han tenido tantas discusiones que ya se habla de una nueva disputa de historiadores (Friedländer et al., 2022). Y la discusión mantenida en 2018 en torno a una resolución de la Asociación de Historiadoras e Historiadores de Alemania sobre las “amenazas actuales a la democracia” y la petición asociada de “humanidad y justicia contra la discriminación de la población migrante” (cf. Thünemann, 2020, pp. 5-6) resuena todavía de manera evidente en otras controversias (cf. Walter, 2021, p. 129).

En la segunda frase del Consenso de Beutelsbach se afirma que “aquello que suscita controversia en la ciencia y en la política también debe

* Todas las citas estaban originalmente en alemán y fueron traducidas íntegramente al español. (Nota del traductor)

1 Las siguientes consideraciones constituyen una versión ligeramente revisada y abreviada de un ensayo que aparecerá en una antología editada por Christian Winklhöfer y que lleva el título provisional de “Der Beutelsbacher Konsens aus geschichtsdidaktischer Perspektive” [El Consenso de Beutelsbach desde una perspectiva histórico-didáctica].



plantearse como controversial en el aula de clase” (Wehling, 2016, p. 24). Si bien el Consenso de Beutelsbach, con algunas excepciones (Borries, 2008, pp. 40-42, 120, 229; 2013; Meyer-Hamme, 2018, pp. 77-80; Brüning, 2021; Thyroff, 2021, pp. 261-262), no ha encontrado una resonancia especialmente marcada en las didácticas de la historia, esta exigencia es relevante para las clases de historia y las de política. Considerando el “carácter fundamentalmente controversial de la historia” (Borries, 2008, p. 41), la controversialidad es prácticamente un factor constitutivo del pensamiento y el aprendizaje históricos. Desde los años setenta, a más tardar, existe un amplio consenso en la didáctica de la historia en torno a la idea de que la historia es un constructo limitado por la perspectiva que, a su vez, se renegocia constantemente de forma discursiva en función de las necesidades y preguntas cambiantes de la orientación histórica. El concepto de multiperspectividad, perfilado sobre todo por Klaus Bergmann (1997; 2008; cf. Lücke, 2017) y que, a su vez, apenas ha sido retomado en la enseñanza política (cf., sin embargo, Grammes, 1998, pp. 352-359), es un principio determinante en el que se expresa este planteamiento. Desde hace aproximadamente cinco décadas, este principio y sus dimensiones de perspectiva,

controversialidad y pluralidad se encuentran, por consiguiente, firmemente anclados en los “órdenes histórico-didácticos del conocimiento” (Heuer, 2021, pp. 38, 47).

Ahora bien, si el profesorado desea hacer hincapié en la controversialidad en las aulas, este se enfrenta, al menos, a cuatro desafíos, los cuales expondré brevemente a continuación. Estos desafíos están estrechamente relacionados, tanto en la práctica como en la teoría.

Un desafío para la teoría de la historia: ¿son todas las posturas igualmente válidas?

Difícilmente puede negarse el hecho de que las posiciones controvertidas deben tener cabida en las clases de historia, sobre todo si la historia se entiende como una construcción de la conciencia. Sin embargo, el hecho de que la historia sea una construcción no significa que cualquier posición histórica pueda defenderse con la misma legitimidad. Así pues, ¿cómo puede medirse la calidad de diferentes concepciones, juicios y posturas sobre temas históricos o la validez de determinadas narraciones históricas?

Operaciones parciales del pensamiento histórico	Niveles de multiperspectividad	Dimensiones y criterios de plausibilidad de un relato
Análisis de los hechos	Perspectividad de las fuentes históricas	Plausibilidad empírica <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formales: Diversidad de fuentes • Aspectos de contenido: Valor de las fuentes
Juicio sobre los hechos	Controversialidad de las representaciones históricas	Plausibilidad teórica <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formales: Verosimilitud teórica • Aspectos de contenido: Calidad teórica
Juicio de valor	Pluralidad de las orientaciones históricas	Plausibilidad normativa <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formales: Reflexión sobre el punto de vista • Aspectos de contenido: Criterio de valores

Figura 1. Dimensiones del conocimiento histórico.
Fuente: Elaboración propia.²

² Además de las contribuciones de Klaus Bergmann (1997; 2008) y Martin Lücke (2017) ya citadas, véase, sobre todo, Jörn Rüsen (2013, pp. 58-63), en particular el “esquema de las pretensiones de verdad del pensamiento histórico” (p. 62), y Bodo von Borries (2008, pp. 170-171), en particular la figura 24, donde habla sobre las “operaciones parciales del pensamiento histórico”. En este caso no se tienen en cuenta las interrogaciones históricas como punto de partida del pensamiento histórico. Rüsen ya no habla de lo convincente (1983, pp. 85-136), sino de lo plausible (2013, pp. 60-62). Si bien sus dimensiones de lo convincente y lo plausible han tenido una gran acogida en la enseñanza de la historia, estas han sido definidas de forma muy diferente y, en ocasiones, errónea. Véase, más recientemente, Norden (2020, p. 124).



Ahora bien, el ya mencionado principio didáctico histórico de la multiperspectividad aporta sugerencias significativas en lo relativo a la agudización del perfil específico del tema. Por un lado, las dimensiones de perspectiva, controversialidad y pluralidad pueden utilizarse para diferenciar entre diversas referencias temporales y formas de articulación del pensamiento histórico. Por otro lado, esta tríada de términos –más aún si se tienen en cuenta los “relatos históricos populistas y de derecha” (Köster, 2018, p. 72), los *fake news* posfactuales (cf. Schlinkheider, 2020), los intentos de instrumentalizar relatos históricos y el uso extensivo de verdades a medias (cf. Gess, 2021)– se asocia con afirmaciones de plausibilidad necesarias que confieren, a su vez, validez a los criterios de humanidad y racionalidad entendidos como premisas normativas del pensamiento y el aprendizaje históricos.

En primer lugar, en lo que respecta a las fuentes, se trata de la perspectiva de diferentes concepciones contemporáneas de agentes, acontecimientos y desarrollos históricos. La esclavitud, por ejemplo, significó (y significa!) la deshumanización de las personas afectadas por ella, mientras que, para quienes se beneficiaron de ella, supuso (y supone!) una inmensa riqueza. La industrialización fue percibida por algunas personas como un gran progreso, mientras que otras la veían como una amenaza creciente. La unificación de los dos Estados alemanes no solo fue solicitada de manera exaltada, sino también duramente criticada. Si bien el derecho a la migración (y la hospitalidad que esta presupone) es un derecho humano inalienable, su necesidad y posibilidad ha sido y sigue resaltándose enérgicamente (cf. por ejemplo Balibar, 2018), ya que también recibe rechazos igual de enérgicos. Por consiguiente, es fundamental que en el proceso de conocimiento histórico se tengan en cuenta, en la medida de lo posible y de la forma más completa posible, las distintas perspectivas contemporáneas. Solamente así, si se cumple esta condición, podrán las personas especialistas en historia o, más en general, todas aquellas que se ocupan de la historia evitar una “referencia selectiva a la experiencia” (Gess, 2021, p. 33) y, por ello, describir los hechos históricos de la forma más adecuada posible; solamente así, si se cumple esta condición, podrá considerarse que una narración histórica particular adquiere plausibilidad empírica (como afirma Rüsen). Dicho de otro modo: quien no pueda fundamentar sus propias narraciones sobre una base lo más amplia y fiable posible

de atestigüaciones históricas fracasará debido al “derecho de veto” de las fuentes (Koselleck, 2013, p. 206). Sin embargo, para definir con mayor precisión el concepto de plausibilidad empírica en relación con el principio de multiperspectividad, considero que es conveniente distinguir entre una dimensión formal y otra de contenido. Desde el punto de vista formal, se trata de la diversidad de las fuentes; desde el punto de vista del contenido, se trata del valor de las fuentes, es decir, de la correspondencia más estrecha posible entre el contenido o las afirmaciones de las fuentes y los hechos históricos investigados.

En segundo lugar, en lo que respecta a las representaciones históricas escritas por personas que observan posteriormente, se trata de la controversialidad provocada por las diferentes interpretaciones o juicios factuales, tal y como se discuten en particular en los debates de las personas especialistas en historia, pero también en un público más amplio con interés en estos temas. Para citar un ejemplo ya clásico, múltiples especialistas en historia han desarrollado posturas teóricas completamente diferentes en lo historiográfico para explicar las políticas y crímenes del régimen nazi. Mientras que las personas especialistas en historia que parten de argumentos intencionalistas o personalistas sitúan a Hitler en el centro de su interpretación, las personas que representan enfoques funcionalistas o estructuralistas hacen hincapié en la red policrática de grupos de influencia que competían entre sí, así como en la dinámica política y las presiones para actuar autogeneradas (cf. Hildebrand, 2009, pp. 150-151, 166-169, 281-284). Diferentes enfoques teóricos caracterizan también el ya mencionado debate Hohenzollern. La respuesta a la pregunta de si el antiguo príncipe heredero prusiano Guillermo “ayudó significativamente” a la instauración del poder nacionalsocialista también depende de si el argumento parte de una perspectiva política o histórico-cultural, es decir, de si uno se centra más en la influencia política concreta o en la relevancia del capital simbólico (cf. Hürter & Süß, 2021). Mientras mayor sea el “poder explicativo” histórico de un planteamiento concreto, mayor será su plausibilidad teórica (Rüsen, 2013, p. 62). Sin embargo, considero que en este ámbito también tiene sentido distinguir entre una dimensión formal y otra de fondo. Desde el punto de vista formal, se trata de si las narraciones históricas tienen una verosimilitud teórica. En lo que respecta al contenido,



se trata de si las teorías utilizadas cumplen con los criterios actuales de calidad académica.

En tercer lugar, en lo que respecta a la pluralidad, se trata de la diversidad de orientaciones histórico-políticas. Hoy en día, múltiples agentes, así como acontecimientos y desarrollos históricos, pueden asociarse a juicios de valor, valencias y atribuciones de relevancia completamente diferentes (Thünemann, 2020, pp. 17-18; cf. Winklhöfer, 2020 y Thünemann, 2022, p. 244). Y las consecuencias de ello para la acción política concreta pueden ser muy diferentes. “El ejemplo clásico”, dice Bodo von Borries (2013, p. 83),

es el discurso que dio el ministro de asuntos exteriores, del partido de Los Verdes, al referirse a la misión de las fuerzas armadas de Alemania en Kosovo. El ministro, al terminar su discurso, afirmó súbitamente lo siguiente: “*¡Nunca más guerra! ¡Nunca más Auschwitz! Esta es, lastimosamente, una guerra necesaria, ¡ya que Auschwitz nunca deberá repetirse!*” Este cierre para un discurso es y será algo controversial.³

En este punto, lo que importa es la plausibilidad normativa (Rüsen, 2013, pp. 61-62) del conocimiento histórico. Rüsen cita el proceso de “reflexión desde el punto de vista” como criterio fundamental para la plausibilidad normativa. Y esto consiste, por consiguiente, en justificar de manera reflexiva la posición histórico-política propia, revelar las premisas de juicio presentes y, de esta manera, hacer que la orientación histórica concreta sea lo más transparente posible. Sin embargo, en mi opinión, el concepto de “reflexión desde el punto de vista” se centra, principalmente, en la dimensión formal de la plausibilidad normativa. En cuanto al contenido, también es importante la cuestión de si son aceptables, y en qué medida, las normas y los valores en los que se basa una determinada narración o juicio de valor histórico. Los derechos humanos suelen invocarse como norma universal para responder a esta pregunta (cf. Borries, 2011), pero, en la práctica, una y otra vez, su carácter vinculante en la política y la sociedad resultan cuestionados.

Para terminar, Rüsen complementa estas tres dimensiones de la plausibilidad con una plausibilidad narrativa. En este caso, afirma él, “el aspecto decisivo es el de la ‘utilidad para la vida’”. Si bien

3 Subrayado en el original. El político mencionado es Joschka Fischer, que habló de este tema en una conferencia del partido en mayo de 1999.

Rüsen reconoce acertadamente el peligro de instrumentalización ideológica o de poder político asociado a este criterio y, además, subraya que la “utilidad para la vida” está siempre “concebida también como ‘al servicio de la vida’” (Rüsen, 2013, p. 62), este término y la posición teórica e historiográfica asociada han sido problematizados desde varios flancos (cf. en particular Geiss, 2018, pp. 30-33; Köster, 2018, p. 86). Sobre este punto particular, Peter Geiss, historiador y divulgador de la historia, advierte sobre la posibilidad de una “contaminación involuntaria y ‘postfactual’ del pensamiento histórico en el espíritu de una historia instrumental de las necesidades” (2018, p. 33). Por consiguiente, puede resultar más convincente utilizar el concepto de plausibilidad narrativa como término paraguas formal, pues este permite englobar las demás dimensiones de la plausibilidad⁴. Por ello, las narraciones históricas que incluyen análisis fácticos y juicios de hecho y de valor resultarían narrativamente plausibles, siempre y cuando resulten convincentes desde un punto de vista empírico, teórico y normativo⁵.

Si bien los criterios de plausibilidad histórico-teórica esbozados no son del todo claros y, probablemente, no sean fáciles de aplicar en la práctica de la enseñanza de la historia (por su exigencia de reflexividad asociada), tienen una importante función reguladora. La controversialidad en las clases de historia dejará de ser un juego posmoderno de intercambio de opiniones arbitrarias, únicamente, si el estudiantado (y, por supuesto, ¡el profesorado!) puede elaborar sus propias narraciones y juicios de forma reflexiva a partir de las fuentes históricas más diversas y fiables posibles, teniendo en cuenta diferentes posiciones históricas y demostrando conocimiento de las teorías explicativas, y también si el estudiantado está en capacidad de justificar su propio punto de vista de forma convincente y recurriendo a valores lo más universales y consensuados posibles. Solo entonces el principio de la multiperspectividad o de la controversialidad podrá hacer lo que se supone que debe hacer: aportar

4 Aunque Rüsen distingue entre cuatro dimensiones de plausibilidad, él mismo se refiere en un momento dado a la plausibilidad narrativa como una “síntesis de empirismo, teoría y normatividad” (2013, p. 59).

5 De forma alternativa, sería posible orientar el concepto de plausibilidad narrativa más hacia aspectos de coherencia formal o variables de registro lingüístico (campo, modo, tenor). Véase al respecto Köster (2018, pp. 74-86).



una contribución imprescindible a la adquisición de conocimientos históricos y de competencias histórico-culturales.

Un desafío para la enseñanza de la historia: ¿clases de historia sin controversia?

Todo lo anterior me lleva al segundo desafío, el cual está estrechamente relacionado con el primero y concierne, ante todo, a la enseñanza de la historia. No se puede negar que existe un desfase, que ha sido reprochado desde hace tiempo, entre la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia. Por este motivo, urge examinar más de cerca las razones para que eso ocurra. Aunque casi nadie discute la relevancia teórica de las controversias históricas, la controversialidad no parece desempeñar un papel importante en la práctica de la enseñanza de la historia. Basándose en sus propios estudios empíricos, Borries, en particular, ha subrayado en repetidas ocasiones que, aunque es “imperativo” que el abordaje de la historia en una clase de historia sea multiperspectivo, controversial y plural (para que pueda ser realmente exigente desde el punto de vista didáctico), esta “percepción básica” sobre el aprendizaje, “lastimosamente, no se aplica de forma generalizada” (2008, p. 229)⁶. En este contexto también resultan reveladores los resultados de numerosas investigaciones sobre la relevancia de los libros de texto, ya que el libro de texto de historia se sigue considerando, al menos en los países de habla alemana, el “principal medio de enseñanza de la historia”⁷. Paralelamente, y de la misma manera que las encuestas realizadas al profesorado y al estudiantado sobre cómo sería un libro de texto ideal señalan (cf. p. ej. Borries et al., 2005, p. 62), numerosos análisis indican que el principio de la multiperspectividad o de la controversialidad todavía no se tiene suficientemente en cuenta en la elaboración de los libros de texto de historia (cf. p. ej. Fiebig, 2013, p. 329; Buchberger,

2020, pp. 322-323; Thyroff, 2021, pp. 251-254)⁸. La historia, a pesar de todas las reflexiones teóricas, rara vez se negocia como un constructo controvertido; todo lo contrario, ella suele presentarse como una narración cerrada y con una gran pretensión de autoridad interpretativa⁹.

Ahora bien, el problema no radica en una falta de ofertas de controversialidad por parte del profesorado o de los libros de texto utilizados; el problema va mucho más allá y remite a una cuestión más honda desde el punto de vista epistemológico. En su estudio sobre la comprensión de textos históricos, Manuel Köster (2013, pp. 244-245) demostró, de forma muy convincente, que el estudiantado, muy a menudo, no reconoce las diferentes interpretaciones históricas como controversias de carácter histórico y, al buscar una razón, argumenta que esto se debe a estructuras de prejuicios inconscientes y a una comprensión positivista de la historia. Más concretamente, una porción significativa del estudiantado fue incapaz de identificar que dos enfoques para explicar el Holocausto son fundamentalmente diferentes (la tesis de Goldhagen sobre los “ejecutores voluntarios de Hitler”, por un lado, y un texto que exculpa en gran medida a la población alemana, por el otro)¹⁰. La controversialidad, en tanto que principio del aprendizaje histórico, plantea, por tanto, un desafío particular. Pues, si queremos hacer justicia a este principio, el estudiantado debe tener competencias específicas (en parte relacionadas con la materia y en parte interdisciplinarias) en todo lo referente a la comprensión de lectura y lingüística¹¹.

Ahora bien, la mala condición de estas habilidades no solo se evidencia en los estudios sobre la enseñanza de la historia, sino también en los

- 6 El análisis de una enseñanza doble sobre la Revolución de Octubre de 1917, publicado por Johannes Meyer-Hamme et al. (2016), apunta en una dirección ligeramente diferente, aunque por supuesto no es representativo.
- 7 Aunque ya no se comparta plenamente esta apreciación, Ulrike Kipman y Christoph Kühberger (2020, p. 173) pudieron corroborarla empíricamente hace poco para Austria.

- 8 Por otra parte, en el trabajo de Thyroff (2021, pp. 259-261) pueden encontrarse importantes referencias al discurso anglosajón sobre la controversialidad.
- 9 Cf. Johannes Jansen (2021, p. 361, nota 1102), quien señala “que las concepciones comunes de los libros de texto de historia [...] eluden la facilitación de la controversialidad verdadera”, y Kipman & Kühberger (2020, pp. 22, 128, 172).
- 10 Ambos textos están documentados en Köster (2013, pp. 300-302).
- 11 Sobre la relación entre el pensamiento histórico, para el que es constitutivo el principio de la multiperspectividad o la controversialidad, las competencias lingüísticas y los conceptos de validez, véase también Viola Schrader (2021; 2022). Véanse también los resultados algo más positivos de Marschnig (2022, p. 183) en comparación con Köster (nota 10).



resultados de la última prueba especial PISA sobre “La lectura en el siglo XXI”. “En el punto de esta prueba PISA sobre comprensión de lectura, en el cual se evaluaba la capacidad de diferenciar entre hechos y opiniones”, la proporción de respuestas correctas en Alemania fue del 45 %, ligeramente por debajo del promedio de los países de la OCDE, con 47 % (Sälzer, 2021, p. 6). Según este estudio, más de la mitad de jóvenes de 15 años no está en capacidad de diferenciar entre hechos y opiniones. Difícilmente puede discutirse que estos resultados plantean un desafío particular desde el punto de vista de la enseñanza de la historia. Al fin y al cabo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, así como en el abordaje de controversias históricas, no deja de ser importante diferenciar entre afirmaciones basadas únicamente en opiniones y afirmaciones basadas en hechos demostrados empíricamente, así como juicios teóricos y normativamente plausibles. Las consecuencias específicas de este hecho para la práctica de la enseñanza de la historia, especialmente en la era digital, deberían discutirse en detalle.

Un desafío histórico-político: ¿identidad en lugar de discurso?

Además de los desafíos primordiales de la teoría historiográfica y la enseñanza de la historia, el tercer desafío se refiere al ámbito de la política histórica y, por tanto, a la relación entre la representación del pasado y las reivindicaciones individuales o colectivas de identidad. El pensamiento histórico no se limita al ámbito académico de los estudios historiográficos o al espacio supuestamente cerrado de las clases de historia; este también tiene presencia en una amplia esfera pública y es un fenómeno de la práctica política. La historia siempre ha sido un medio para el debate político y la creación de la identidad histórica. Por lo tanto, las controversias histórico-culturales se dan siempre en un campo de tensión entre recordar, reprimir y olvidar; entre el yo y el otro; entre nosotros y ellos. Además, no se trata únicamente de explorar constantemente los límites de lo que puede decirse históricamente. Las reivindicaciones identitarias de múltiples agentes en los ámbitos histórico-políticos se convierten siempre en un problema central cuando cuestionan fundamentalmente el principio de controversialidad.

Wolfgang Sander resumió recientemente este peligro para la enseñanza de política con esta

pregunta: “¿identidad en lugar de discurso?”, y lo considera, con razón, un “desafío considerable para la profesionalidad del profesorado”. En el “sentido de la supuesta promoción para alcanzar [...] la mayoría de edad y la capacidad de juicio” del estudiantado, continúa Sander, el profesorado “no debería dejarse impresionar por los intentos de erigir tabúes basados en la política de la identidad, ni de restringir los espacios del discurso” (Sander, 2021, p. 303). En mi opinión, esta exigencia es tan relevante para las clases de historia como para la educación política. Sin embargo, dudo que se trate principalmente de una “política identitaria de la izquierda” (Sander, 2021, p. 303), como cree Sander. Numerosas declaraciones del partido Alternativa para Alemania sobre el pasado nazi y las formas y prácticas de su visualización histórico-cultural no son en absoluto menos irritantes desde una perspectiva de política identitaria. Cuando los políticos de este partido, por solo citar algunos ejemplos, trivializan la época nazi y los crímenes nazis como “mierda de pájaro”, cuando polemizan contra un supuesto “culto a la culpa” o cuando crean un llamado “portal de denuncias” para que el estudiantado pueda denunciar a personal del profesorado que no sea, supuestamente, lo suficientemente neutral (cf. Brüning, 2021, pp. 177-178), nos encontramos ante indicios claros de que se quiere poner fin a los debates históricos críticos y de que se busca restringir drásticamente la libertad de discurso. Y en lo que respecta al ya mencionado debate Hohenzollern, es igualmente elocuente que un grupo de personas especialistas en historia con postura conservadora no se canse de criticar con extrema vehemencia que se haya terminado el debate (cf. Kroll et al., 2021) (supuestamente decretado por Eva Schlotheuber, antigua presidenta de la Asociación de historiadores e historiadoras de Alemania), pero que, al mismo tiempo, muestre una reconocible simpatía por la llamada “Casa Hohenzollern”, aunque es precisamente por este lado por el que la libertad del discurso científico se ve coartada, de manera reiterada y continua, con requerimientos y medidas cautelares¹².

El ejemplo del debate Hohenzollern también es adecuado para sensibilizar al estudiantado sobre la dimensión lingüística de las estrategias de identidad histórico-políticas. Según el historiador de la antigüedad Uwe Walter (2021, 127), los

12 Incluso Walter (2021, p. 127), uno de los críticos más duros de Eva Schlotheuber, no puede resolver de forma convincente esta contradicción.

comentarios públicos “sobre las reivindicaciones y acciones de los Hohenzollern” presentan a veces “rasgos de *Sippenhaft*” intergeneracional, discursos de odio y ‘misantería orientada al grupo’. En este caso, un vocabulario particular (“discurso de odio”, “misantería orientada al grupo”), que los críticos “de derecha” probablemente rechazarían de forma evidente (pues les parecería la expresión de una política identitaria “de izquierdas”), se utiliza específicamente para retratar a su propio grupo discursivo y describirlo como víctima de una cultura discursiva supuestamente cada vez más antiliberal. En vista de tales enfrentamientos, es aún más importante defender con determinación en la sociedad, el mundo académico y las escuelas un clima de discurso y un tipo de controversia en los que solo tengan prioridad los mejores argumentos y el objetivo de obtener un conocimiento compartido.

Un desafío para la sociedad: ¿controversias sin consenso?

Esto me lleva al último desafío. Los conocimientos elaborados y diferenciados no son posibles sin controversias previas. Ahora bien, los conocimientos científicamente fundamentados resultan inútiles (y esto es aplicable tanto a la enseñanza de la historia como a la formación política) si no se comparten en la sociedad y en las escuelas como conocimientos asegurados, al menos provisionalmente, y si no se acepta que son susceptibles de consenso. Solamente si se reconoce que la verdad histórica es, al menos, una idea regulativa y, además, si no se rechaza por completo el objetivo de la “objetividad consensuada” –en el sentido de Hermann Lübbe (cf. Rüsen, 1983, pp. 129-130; Pandel, 2017, pp. 215-216)–, será posible abordar las controversias históricas y, por tanto, aprender de historia de forma significativa. Esto no significa que, una vez que se haya conseguido un consenso académico y que este se haya consolidado metodológicamente de la mejor manera posible (palabra clave: objetividad

** *Sippenhaft* o *Sippenhaftung* fue un concepto jurídico establecido en el Tercer Reich según el cual la responsabilidad penal de un acusado de crímenes contra el Estado se extendía automáticamente en igual medida hacia sus parientes, de modo que estos eran considerados igualmente culpables, arrestados y en algunos casos también condenados a muerte por el delito del que se acusaba a su pariente. (Nota del traductor)

procedimental), se pueda pretender que este tiene una validez absoluta y permanente, es decir, que ya no se puede revisar en principio. Pero sí significa que la capacidad de formar consensos debería fomentarse intensamente y exigirse con insistencia en las clases de historia y en las de política. Si no se alcanza un “consenso mínimo” sobre determinadas cuestiones fundamentales, como afirmó recientemente en una entrevista la historiadora de la ciencia estadounidense Lorraine Daston (2020, p. 22), este hecho resultaría “peligroso para las democracias”¹³. Esto no solo se aplica al contexto de la crisis del coronavirus, en el que se realizó esta entrevista, sino también a los casos en los que las conclusiones históricas a las que se ha llegado de forma metodológicamente transparente se ignoran por descuido o se cuestionan sin fundamento.

Dicho de otro modo: aquello que se ha establecido como consenso en un discurso científico libre debería, desde un punto de vista racional, dejar de considerarse controvertido en la política, la sociedad y la escuela, al menos por ahora y hasta que se demuestre lo contrario.

Conclusión: Controversias, consenso y orientación histórico-política

Puede decirse, para concluir, que el Consenso de Beutelsbach reviste una gran importancia para la cultura histórica. Este, por buenas razones, hace hincapié en el principio de controversialidad, el cual suele tenerse muy poco en cuenta en la práctica de la enseñanza de la historia y, también, en la relevancia de las controversias para el conocimiento. Sin embargo, las controversias histórico-culturales no son un fin en sí mismas, sino que ellas, a su vez, deben permanecer vinculadas a las ideas reguladoras de la objetividad procedimental y consensual y, además, a los criterios de plausibilidad histórica asociados. Las dimensiones de plausibilidad de Rüsen, que he presentado modificadas para este debate, resultan especialmente adecuadas para implementar dichos criterios en las distintas operaciones parciales del pensamiento histórico y en los niveles de multiperspectividad asociados, así como para posibilitar la orientación histórico-política. Desde una perspectiva histórico-didáctica, la integración de ambos conceptos (multiperspectividad y plausibilidad) contribuye a perfilar con

13 Sobre la necesidad de un consenso mínimo, véase también Nguyen-Kim (2021).



mayor precisión el requisito de controversialidad del Consenso de Beutelsbach y, además, abre la posibilidad para explorar distintas opciones para un consenso académico, al menos provisional, basado en controversias necesarias para el conocimiento, el cual debería ser también vinculante y orientador en la política, la sociedad y la escuela.

El "principio de incertidumbre" de Ralf Dahrendorf también es particularmente relevante en este contexto. Y es que el supuesto de una "incertidumbre fundamental con respecto a lo que es correcto" no solo da lugar a la "necesidad del conflicto" (Dahrendorf, 1972, p. 300), al menos en las democracias, sino que, en mi opinión, también ofrece la oportunidad de desactivar el poder político potencialmente explosivo de las controversias histórico-culturales, al menos si no imputamos reflexivamente esta incertidumbre como ignorancia a los demás, sino que la relacionamos reflexivamente con nosotros mismos y la reconocemos como un problema fundamental del conocimiento. La importancia de esto es quizá más evidente que nunca en la tercera década del siglo XXI.

Referencias

- Balibar, E. (2018). Für ein Recht der Gastfreundschaft. Die Menschenrechte müssen neu interpretiert werden: Wir sind es den Umherirrenden schuldig, dass wir sie nicht als Feinde behandeln. En *Die Zeit*, 37, 38.
- Bergmann, K. (1997). Multiperspektivität. En K. Bergmann et al. (Eds.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5.ª ed., pp. 301-303). Seelze-Velber.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (2.ª ed.). Schwalbach/Ts.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen.
- Borries, B. v. (2011). *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*. Schwalbach/Ts.
- Borries, B. v. (2013). Hände weg vom „Beutelsbacher Konsens“! En *Erinnern! Aufgabe, Chance, Herausforderung*, 1, 79-91.
- Borries, B. v. et al. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuwied.
- Brüning, C. (2021). Wider den Missbrauch von Beutelsbach - Einwände aus historischer Perspektive und pragmatische Lösungen für den Geschichts- und Politikunterricht. En J. Drerup et al. (Eds.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (pp. 173-187). Stuttgart.
- Buchberger, W. (2020). *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Innsbruck.
- Dahrendorf, R. (1972). Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie. En *Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft* (pp. 292-315). München.
- Daston, L. (2020, 20 de agosto). „Wenn der Minimalkonsens fehlt, wird es für Demokratien gefährlich“. Die Berliner Wissenschaftshistorikerin Lorraine Daston spricht im Interview über die Sehnsucht nach einfachen Wahrheiten und über Forschung, die mit einem scheinbaren Chaos aus allen möglichen Hypothesen anfängt - lange vor der Coronakrise. *Der Tagesspiegel*, S. 22.
- Fiebig, T. (2013). Textquellenarbeit auf Schulbuchbasis. Analyse, Vergleich, Kritik. En B. Schönemann & H. Thünemann (Eds.), *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen* (pp. 191-338). Berlin.
- Friedländer, S. et al. (2022). *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. München.
- Geiss, P. (2018). Objektivität als Zumutung. Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 27-41.
- Gess, N. (2021). *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Berlin.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik - Geschichte - Recht - Wirtschaft*. Opladen.



- Große Kracht, K. (2005). *Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945*. Göttingen.
- Heuer, C. (2021). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis ‚der‘ Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(2), 35-55.
- Hildebrand, K. (2009). *Das Dritte Reich* (7.^a ed.). München.
- Hürter, J. & Süß, W. (2021, noviembre). Die Hohenzollern und der Nationalsozialismus. Einführung. En *Sehepunkte*. <https://tinyurl.com/5n8vauxn>
- Jansen, J. (2021). *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*. Köln.
- Kilb, A. (2021). Vor dieser Mitsprache muss man sich hüten. Der Worte sind genug gewechselt: In der Hohenzollerndebatte braucht es jetzt keine weiteren Meinungen mehr, sondern Entscheidungen, sei es auf politischem oder gerichtlichem Weg. Stattdessen bläst ein Sammelband aus konservativer Sicht zum lärmenden Rückzugsgefecht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 293, 11.
- Kipman, U. & Kühberger, C. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuchs. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden.
- Köster, M. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin.
- Köster, M. (2018). Alternative Fakten? Die sprachliche Konstruktion des Faktizitätsanspruchs rechtspopulistischer historischer Narrative. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 72-86.
- Koselleck, R. (2013). Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. En *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (8.^a ed., pp. 176-207). Frankfurt/M.
- Kroll, F.-L. et al. (Eds.) (2021). *Die Hohenzollerndebatte. Beiträge zu einem geschichtspolitischen Streit*. Berlin.
- Lücke, M. (2017). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. En M. Barricelli & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1* (2.^a ed., pp. 281-288). Schwalbach/Ts.
- Machtan, L. (2021). *Der Kronprinz und die Nazis. Hohenzollerns blinder Fleck*. Berlin.
- Malinowski, S. (2021). *Die Hohenzollern und die Nazis. Geschichte einer Kollaboration*. Berlin.
- Marschnig, G. (2022). Alles Ansichtssache? Multiperspektivität als sprachliche Herausforderung im historischen Lernen. En S. Handro & B. Schönemann (Eds.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (pp. 182-201). Berlin.
- Meyer-Hamme, J. (2018). Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. En T. Sandkühler et al. (Eds.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (pp. 75-92). Göttingen.
- Meyer-Hamme, J. et al. (Eds.) (2016). *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (2.^a ed., corregida y ampliada). Schwalbach/Ts.
- Norden, J. van (2020). Triftigkeit. En J. van Norden et al. (Eds.), *Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf* (pp. 124-125). Hannover.
- Nguyen-Kim, M. T. (2021). *Die kleinste gemeinsame Wirklichkeit. Wahr, falsch, plausibel? Die größten Streitfragen wissenschaftlich geprüft*. München.
- Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach/Ts.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. En K. Füßmann et al. (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Köln.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.



- Sabrow, M. et al. (Eds.) (2003). *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*. München.
- Sälzer, C. (2021). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des pisa-Berichts „21st Century Readers“*. OECD; Vodafone Stiftung Deutschland. <https://tinyurl.com/2r9ayr3k>
- Sander, W. (2021). Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. En *Pädagogische Rundschau*, 3, 293-306.
- Sandkühler, T. et al. (Eds.) (2020). *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*. Köln.
- Schlinkheider, S. (2020). Die Relativität der Welt. Über die Potenziale der Geschichtswissenschaft im „postfaktischen Zeitalter“. *WerkstattGeschichte*, 81, 119-128.
- Schönberger, S. (2021). *Was soll zurück? Die Restitution von Kulturgütern im Zeitalter der Nostalgie*. München.
- Schrader, V. (2021). *Historisches Denken und sprachliches Handeln. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. Berlin.
- Schrader, V. (2022). Triftigkeitskonzepte in Schüler*innentexten. Eine Studie zum Zusammenhang von Sprache und historischem Denken. En S. Handro & B. Schönemann (Eds.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (pp. 202-221). Berlin.
- Thünemann, H. (2018). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. En T. Sandkühler & H. W. Blanke (Eds.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (pp. 127-149). Köln.
- Thünemann, H. (2020). Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1-2, 5-18.
- Thünemann, H. (2022). Werturteilsbildung als Herausforderung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts. En S. Handro & B. Schönemann (Eds.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (pp. 222-245). Berlin.
- Thyroff, J. (2021). Kontroverse Geschichte(n) unterrichten. Eine Auslegeordnung von Lernzielen an der Schnittstelle historischen und politischen Lernens. En K. J. Kuhn et al. (Eds.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler* (pp. 251-266). Münster.
- Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands. (2018). Resolution zu gegenwärtigen Gefährdungen der Demokratie. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung am 27. Sept. 2018 in Münster.
- Walter, U. (2021). Die Ebenen trennen - verbandspolitisch unerwünschte Klärungen. En F.-L. Kroll et al. (Eds.), *Die Hohenzollerndebatte. Beiträge zu einem geschichtspolitischen Streit* (pp. 121-130). Berlin.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. En B. Widmaier & P. Zorn (Eds.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (pp. 19-27). Bonn.
- Winklhofer, C. (2020). *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.

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 “Estabilización del proceso de paz en Colombia por medio de justicia, verdad y protección de derechos humanos”

El objetivo principal de esta iniciativa es contribuir al fortalecimiento del Sistema Integral para la Paz, desde la cooperación académica colombo-alemana y en colaboración con la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Adicionalmente, con el ánimo de lograr una paz real, integral y duradera, se busca aportar al debate sobre el papel de las fuerzas de seguridad del Estado en la prevención de las violaciones de derechos humanos en el contexto del posacuerdo. Este proyecto es liderado por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ. A través de estos *policy briefs* se pretende facilitar la circulación de conocimiento sobre temas importantes para el desarrollo del mandato de las instituciones que componen el el Sistema Integral para la Paz, entre el público no experto en justicia transicional.

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