



Lecciones pedagógicas para la educación en construcción de paces en Colombia

Recibido: 17 de enero de 2023
Evaluado: 19 de octubre de 2023
Publicado: 1 de enero de 2025

Jorge Norvey Álvarez-Ríos* 

Mario Hernán López-Becerra† 

Francisco Ruíz-Ortega‡ 

Resumen

La educación ha sido considerada como el dispositivo por excelencia para la generación de culturas capaces de transformar los conflictos de manera no violenta, lo cual desborda el ámbito de las cátedras de paz y el desarrollo de contenidos temáticos sobre los conflictos nacionales, incorporados en asignaturas a través de la didáctica. En una consideración más amplia, la construcción de paces involucra la pedagogía como responsable de la formación. En los tiempos que corren en Colombia, el sistema educativo está llamado a involucrarse en el diseño, formulación, puesta en marcha y evaluación de procesos de mediación social para la construcción de paces. En el ámbito educativo, las discusiones sobre la construcción de paces suelen fijar la mirada en los aportes de la formación para la regulación y transformación de conflictos intrafamiliares y en las comunidades, así como en el diseño de estrategias para la generación de cultura de la paz. Objetivo: artículo de investigación que busca comprender los aportes de la educación desde la pedagogía y la didáctica en la construcción de paces. Materiales y métodos: estudio cualitativo descriptivo que hace uso del enfoque fenomenológico a través de entrevistas en profundidad. El estudio cuenta con la participación de personas que han sido víctimas del conflicto armado, excombatientes de grupos armados ilegales y docentes de instituciones educativas. Resultados y conclusiones: se identifica la importancia actual de la pedagogía para lograr comprender la verdad sobre el conflicto armado en el país, favorecer la no repetición y la reconciliación, desde la familia y la sociedad en general.

Palabras clave

educación para la paz; conflictos; educación; formación y didáctica

* Doctor en Educación. Universidad de Caldas. Jorge.alvarez@ucaldas.edu.co

† Doctor en Paz, Conflictos y Democracia. Universidad de Caldas. mario.lopez_b@ucaldas.edu.co

‡ Doctor en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas. Universidad de Caldas. francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

Pedagogical Lessons for Peacebuilding Education in Colombia

Abstract

Education has been regarded as the quintessential tool for generating cultures capable of transforming conflicts non-violently, which extends beyond peace education courses and the development of thematic content on national conflicts incorporated into subjects through didactics. In a broader sense, peacebuilding involves pedagogy as responsible for education. In contemporary Colombia, the educational system is called upon to engage in the design, formulation, implementation, and evaluation of social mediation processes for peacebuilding. Within the educational sphere, discussions on peacebuilding often focus on the contributions of education to the regulation and transformation of intrafamilial and community conflicts, as well as on the design of strategies for fostering a culture of peace. Objective: the research article that seeks to understand the contributions of education from pedagogy and didactics to peacebuilding. Materials and Methods: This descriptive qualitative study employs a phenomenological approach through in-depth interviews. The study includes the participation of individuals who have been victims of armed conflict, former combatants from illegal armed groups, and teachers from educational institutions. Results and Conclusions: The study highlights the current importance of pedagogy in achieving an understanding of the truth about the armed conflict in the country, promoting non-repetition, and fostering reconciliation, both within families and society at large.

Keywords

peace education; conflicts; education; training and didactics

Lições pedagógicas para a educação na construção de pazes na Colômbia

Resumo

A educação tem sido considerada como o dispositivo por excelência para gerar culturas capazes de transformar conflitos de maneira não violenta, o que vai além das cátedras de paz e do desenvolvimento de conteúdos temáticos sobre os conflitos nacionais, incorporados em disciplinas por meio da didática. Em uma consideração mais ampla, a construção de pazes envolve a pedagogia como responsável pela formação. Nos tempos atuais na Colômbia, o sistema educativo é chamado a se envolver no design, formulação, implementação e avaliação de processos de mediação social para a construção de pazes. No âmbito educativo, as discussões sobre a construção de pazes geralmente se concentram nos aportes da formação para a regulação e transformação de conflitos intrafamiliares e comunitários, bem como no design de estratégias para a geração de uma cultura de paz. Objetivo: compreender as contribuições da educação, a partir da pedagogia e da didática, para a construção de pazes. Materiais e Métodos: estudo qualitativo descritivo que utiliza a abordagem fenomenológica por meio de entrevistas em profundidade. O estudo conta com a participação de pessoas que foram vítimas do conflito armado, ex-combatentes de grupos armados ilegais e professores de instituições educativas. Resultados e Conclusões: Identifica-se a importância atual da pedagogia para alcançar a compreensão da verdade sobre o conflito armado no país, favorecer a não repetição e a reconciliação, desde a família e a sociedade em geral.

Palavras-chave

educação para a paz; conflitos; educação; formação e didática

Para citar este artículo:

Álvarez-Ríos, J. N., López-Becerra, M. H. y Ruiz-Ortega, F. (2025). Lecciones pedagógicas para la educación en construcción de paces en Colombia, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e18457, <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18457>

Introducción

La educación para la paz va más allá de las cátedras de paz instaurada normativamente. La formación, elemento propio de la pedagogía, ha brindado aportes a diferentes grupos poblacionales fuera del aula de clase: ha generado mayor oportunidad a las personas que fueron parte de grupos armados no estatales, les ha permitido proyectos de vida sólidos a personas que han sido víctimas del conflicto armado y ha incidido en la transformación de conflictos. También es necesario afirmar, como se verá más adelante, que la comunidad educativa también ha sido víctima del conflicto armado.

Es pertinente reconocer que el conflicto armado colombiano es considerado uno de los de más larga duración en el mundo (Calderón Rojas, 2016). En las investigaciones acerca de sus orígenes, es posible identificar diversos marcos interpretativos, algunos de ellos ubican los inicios de la confrontación en los orígenes de la República, en las guerras intestinas del siglo XIX, en las confrontaciones de los inicios del siglo XX (la guerra de los Mil Días) y, de manera más referenciada por los investigadores, en el enfrentamiento partidista de los años 1950 (Gaviria Mesa *et al.*, 2018). El conflicto armado colombiano se ha caracterizado por tener múltiples fases, facetas y actores que incluyen grupos armados de distinto origen y propósito, entre ellos los insurgentes, las autodefensas y las fuerzas del Estado; a partir de los años 1980, el narcotráfico se ha consolidado como una fuente de financiación de las acciones de los actores armados ilegales (Calderón Rojas, 2016).

Con relación a los impactos humanitarios del conflicto armado, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), entre los años de 1958 y 2012, el conflicto armado en Colombia causó la muerte de 218 094 personas (81 % civiles) y el secuestro de 27 023 víctimas; proceso que incluye muertes selectivas, acciones bélicas, ataques a bienes, atentados terroristas y masacres. Se resalta que entre 1985 y 2012 se dieron 25 007 desapariciones forzadas y 1754 personas sufrieron de violencia sexual en el país (CNMH, 2017). También alrededor de 80 000 personas han sido víctimas de desaparición forzada, lo cual trae consigo sufrimiento a la persona y a las familias (CNMH, 2017).

En el marco de la firma de los acuerdos en noviembre de 2016, entre el Gobierno nacional y un sector de la insurgencia armada —que buscaba una paz estable y duradera—, se creó un sistema de justicia transicional, del cual formó parte la Comisión de la Verdad. En su informe, presentado en 2022, la Comisión (2022a) ha indicado que, entre 1985 y 2018, 450 664 personas perdieron la vida a causa del conflicto armado (la Comisión señala que la cifra puede llegar a 800 000 personas); más de 121 768 desaparecidos. A juicio de la Comisión, entre 1990 y 2018 se produjeron alrededor de 50 770 víctimas de secuestro, 6402 civiles asesinados (llamados falsos positivos); con

relación a la violencia sexual, la misma fuente reporta 32 446 actos contra la integridad sexual, entre 1985 y 2016. Como puede observarse, en comparación con los reportes de la CNMH, las cifras de la Comisión de la Verdad dan cuenta de una magnitud mucho mayor del destroz humano y social generado por las violencias armadas.

El acuerdo firmado entre el Gobierno, en representación del Estado, y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 2016, generó un ambiente social, político e institucional de apertura a la posibilidad de construcción de paz (Ahumada, 2020). El proceso de justicia transicional ha permitido dar pasos importantes en materia de justicia, en la búsqueda de personas desaparecidas y en el reconocimiento de la verdad por parte de múltiples actores; el informe final de la Comisión de la Verdad busca, primero, dar una explicación sobre la complejidad de los conflictos y violencias, y segundo, esclarecer lo ocurrido durante el conflicto armado (Comisión de la Verdad, 2022b).

La mirada holística de la construcción de paz como país se enfrenta a retos territoriales. Existen particularidades en los territorios como las culturales, sociales, de costumbres, de conflictividades y formas de violencia; elementos propios de las comunidades que hacen pensar no en una paz, sino en la construcción de paces territoriales. De acuerdo con Rodríguez Luna (2017), no hay una sola paz territorial, por el contrario, existe la que está dada en cada territorio por circunstancias propias de los sistemas políticos y la misma dinámica de las conflictividades en los territorios. En el periodo del *posacuerdo*, múltiples organizaciones, comunidades y grupos poblacionales en Colombia buscan contribuir en la construcción de paz mediante una amplia diversidad de procesos culturales, ambientales, sociales y políticos, y con ellos al reconocimiento de la verdad y a la reconciliación.

En los procesos para las paces, la educación es fundamental para comprender el conflicto armado del país y avanzar hacia la no repetición; elementos mencionados en las recomendaciones de la Comisión de la Verdad (2022c), para la cual es necesario que el sistema educativo colombiano implemente una estrategia de formación de sujetos capaces de vivir en paz, que incluya aspectos como ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, entre otras.

Trabajos como los de Cardozo Rusinque *et al.* (2020) y Hernández Arteaga *et al.* (2017) llevan a pensar que la educación es un instrumento de cambio social que posibilita la construcción de intersubjetividades potenciadoras de alternativas no violentas en la regulación de los conflictos. Es claro que esta mirada va más allá del aula de clase, puesto que el rol de la educación en este caso se centra en formar personas reflexivas y críticas, de tal forma que aporten a la reducción de las violencias como medios para tramitar conflictos; esto bajo una perspectiva según la cual la transformación de los conflictos no se impone como pacificación, sino que se trata de un entramado social, político y cultural de naturaleza colectiva (Bahajin, 2018). Este último planteamiento invita a examinar el papel que pueden desempeñar la pedagogía y la didáctica.

La pretensión de *ir más allá del aula de clase* no soslaya los aportes de las cátedras institucionalizadas, las cuales son ofrecidas en los niveles de Educación Básica en Colombia (Lira *et al.*, 2014; Toro Osorio *et al.*, 2021). Miradas en su conjunto, las cátedras están más cercanas, en el sistema educativo, al currículo y a la didáctica. Tampoco se busca limitar los logros obtenidos de la formación en dimensiones de la moral, ellos han aportado a la cultura de una paz en dimensiones intra- e intersubjetivas (Sánchez Cardona, 2010). Se trata de indagar en otros aportes desde la pedagogía con los cuales se dé apertura a discusiones como las planteadas por Mockus a través del desarrollo de la cultura de construir la paz social (Rosales, 2009), o la propuesta de pedagogía del conflicto, planteada por Mejía Jiménez (2001).

Como ya se advirtió, en distintos campos teóricos se encuentran reflexiones que iluminan los diseños en materia de educación para la paz; no obstante, dada la complejidad y multidimensionalidad del conflicto armado colombiano, desde una perspectiva situada, resulta necesario indagar en las vivencias y voces de personas cuyas biografías se inscriben en la confrontación armada. Una cuestión central radica en indagar acerca de cuáles han sido los aportes e incluso limitaciones en la educación en contextos de alta conflictividad. Para avanzar en este propósito de investigación, a través del proyecto Hilando Capacidades Políticas para las Transiciones en los Territorios, el cual es Financiado por el Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Fondo Francisco José de Caldas, con contrato n.º 213-2018, código 58960, se realizó un estudio cualitativo descriptivo que posibilitó la reflexión sobre categorías como la violencia armada en instituciones educativas, los aportes de la educación a la reintegración, la construcción de paz, los aportes de la educación a la construcción de paz y las barreras estructurales en la educación; todas ellas recogidas y examinadas en el presente artículo.

Este estudio fue posible debido a la participación personas víctimas del conflicto armado, excombatientes de grupos armados no estatales y docentes vinculados a instituciones educativas ubicadas en territorios con antecedentes de violencia armada. Todas estas miradas ubicadas en discusiones con la teoría y enmarcadas en el *Informe de la Comisión de la Verdad (2022c)* posibilitan otra aproximación a la educación para las paces.

Método

La concepción metodológica de la investigación se basa en un diseño cualitativo, descriptivo y fenomenológico, centrado en el análisis de los posibles aportes de la educación a la construcción de paces y, en particular, a la reconciliación. Para esto fue preciso indagar no solo en la postura de las personas entrevistadas, sino también en fuentes teóricas de diversos campos; implicó una mirada compleja de la escuela que desborda la restricción del espacio físico y, en su lugar, la potencia como una

comunidad académica diversa que está compuesta por docentes, estudiantes, familias y actores institucionales.

La unidad de trabajo de la investigación la componen relatos de personas cuyas biografías coinciden en la confrontación armada reciente, se trata de una persona víctima del conflicto armado que habita el corregimiento de Encimadas, en el municipio de Samaná —territorio que tuvo hechos victimizantes, debido a la presencia de actores armados, entre ellos el frente 47 de las FARC—. También, participó una persona que ha culminado su proceso reintegración, una vez decidió abandonar un grupo armado ilegal; actualmente finaliza sus estudios de Educación Superior. Se incluye en la unidad de trabajo, un docente de una institución educativa quien sirvió como mediador en un enfrentamiento entre las FARC y la fuerza pública en el corregimiento de Santa Cecilia en el municipio de Pueblo Rico, en Risaralda. De allí mismo forma parte la rectora de una institución educativa de una comunidad indígena quien también brindó algunas narraciones de especial valor para los análisis.

La unidad de trabajo la conforman segmentos de grabaciones que dan cuenta de los posibles aportes de la educación a la construcción de paz, tanto desde la mirada pedagógica como didáctica. Se incluyen reflexiones sobre la situación de la escuela durante el conflicto armado y en el proceso de reintegración de excombatientes en el país. Lo anterior se hará a través de la propuesta de análisis de contenido establecida por Tinto Arandes (2013) quien define la *técnica como*

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p. 140)

Resultados

La interpretación de los resultados orienta un análisis que ubica la escuela durante el conflicto armado en Colombia. Se trata de una mirada que no solo está centrada en los daños a la infraestructura física o a la descripción de hechos victimizantes que van en contra al derecho a la educación y violan el derecho internacional humanitario, sino que también incluye un acercamiento descriptivo al rol de la escuela en los procesos de reconciliación en el país y los posibles aportes de la educación a la construcción de paces a través de la pedagogía, más allá del currículo y la didáctica.

La presente investigación desborda la definición reduccionista y convencional según la cual la institución educativa es un espacio físico en el cual se desarrollan procesos de mediación centrados en la enseñanza. En su lugar, se propone una perspectiva cultural y social que permite abordar la escuela como constitutiva de una comunidad en la cual confluyen y se entrelazan roles y compromisos de docentes, estudiantes, familias y

diferentes actores sociales para transformarla de manera continua (Ramírez Iñiguez, 2017). Esto no excluye la mirada de la escuela como un escenario propicio para educar ciudadanos en alfabetización crítica y el valor civil (Vera Márquez *et al.*, 2014).

Violencias

En el informe elaborado por la Comisión de la Verdad (2022c) se encuentra un apartado titulado “No es un mal menor”, el cual se advierte que, pese a que las instituciones educativas son entornos protectores, en ellas se vivieron hechos de violencia que afectaron de múltiples maneras a niñas, niños y adolescentes. En ese mismo documento, se informa cómo en más de ochocientos casos la escuela y la comunidad fueron víctimas de explosiones, ataques directos, ocupación por parte de agentes estatales, guerrilla y paramilitares.

El texto de la comisión registra voces y narrativas sobre las violencias directas y simbólicas que se han vivido en los espacios escolares. Relatos que también emergen en la presente investigación:

Un día yo estaba estudiando y nos tuvieron que encerrar a todos los niños en el salón, porque había un combate, llegaban aviones, por un lado, por el otro, nos encerraron a todos en un salón y hasta que no pasaba todo, no nos dejaban salir. **La vestimenta que ellos tenían era muy parecida a la del ejército por eso era muy confuso para nosotros al principio diferenciarlos. Nunca habíamos escuchado algo así. Me refiero a los ruidos que se producían en esos enfrentamientos, cosa que era totalmente nuevos para nosotros. Imagínense ustedes vernos a nosotros ser una comunidad que veníamos de escuchar el dulce canto de las aves, a pasar a escuchar el tenebroso ruido de los disparos macabros. Los niños en ese entonces no pudimos disfrutar de nuestra infancia en el colegio por miedo a morir. (Entrevista 1, mujer campesina de Samaná. 12062021)**

Cuesta reconocer que las acciones de grupos armados contraestatales, paraestatales y estatales, los enfrentamientos en las instalaciones y los hechos victimizantes, han llevado a la afectación de las instituciones educativas sin consideración alguna de su valor cultural y social (Osorio González, 2016).

Colombia es uno de los países con mayores atentados contra el espacio escolar, lo cual incluye atentados contra la infraestructura, la presencia de actores armados y minado de zonas aledañas a las instituciones educativas (Páez Triviño, 2021). En el país, las instituciones educativas han sido espacios físicos utilizados para el alojamiento de grupos armados y lugares de refugio para las comunidades durante los enfrentamientos (Osorio González, 2016). Las instituciones educativas son afectadas de manera directa; de acuerdo con la Fundación con Lupa (2020), entre 1990 y 2020 han existido 331 ataques a instituciones educativas por parte de guerrillas, paramilitares y fuerzas armadas. Es decir que los impactos de la confrontación armada en la educación no solo acarrearán daños en la infraestructura, ellos revelan la magnitud del daño físico y emocional tanto individual

como colectivo que producen las violencias directas. En términos de un docente directivo escolar:

Me duele este pueblo, soy una persona importante aquí, soy el director de la educación y necesito que hagamos algo porque la que está vulnerable es la comunidad. Dentro de ella están los niños que reciben clases en ese momento y ellos estaban parados al frente de una escuela. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021)

Son palabras de un docente, quien el día 17 de marzo del año 2000 durante la toma guerrillera del corregimiento de Santa Cecilia en Risaralda, sirvió como mediador entre integrantes de la Policía Nacional y las FARC. Los docentes son afectados directamente por el conflicto armado colombiano, muchos de ellos han sido amenazados (Comisión de la Verdad de Colombia, 2022c), lo cual los afecta de manera individual y familiar (Chávez Salazar *et al.*, 2016). De acuerdo con Chávez Salazar *et al.* (2016), los docentes sufren afectaciones emocionales, psicológicas y físicas que se reflejan en una constante desconfianza y miedo para establecer vínculos sociales; en estos contextos, gran parte de maestros y maestras prefieren guardar silencio y se limitan al cumplimiento de su labor docente en medio de conflictos y violencias.

Los daños más complejos son aquellos que no están asociados a los espacios físicos. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2018) describe que cerca de 16 879 niñas, niños y adolescentes han sido reclutados por actores armados ilegales en el país, lo cual incide en la deserción escolar (Castiblanco Castro, 2020; Gamboa Suárez *et al.*, 2021). Cerca de 3 168 459 de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encuentran reportados en el Registro Único de Víctimas (Unidad de Víctimas, 2019), al menos en un hecho victimizante; algunos en edades escolares, ya sea para pertenecer a los grados académicos de Básica Primaria, Básica Secundaria, Media o Educación Superior.

A las violencias directas se agregan factores estructurales en las regiones y territorios: la pobreza, las desigualdades y la ausencia estatal hace que niños, niñas y adolescentes sean víctimas de reclutamiento forzado por grupos armados ilegales. Esto puede respaldar la afirmación de Melo Rincón *et al.* (2020), quienes exponen en su texto que esta población se caracteriza por maltrato recibido y los vínculos afectivos débiles que los tornan vulnerables y facilita la huida y separación de sus ambientes familiares. Estos factores ayudan a en parte comprender las causas de la vinculación de los niños y jóvenes a los grupos armados ilegales, a los cuales se suman las economías de la guerra, la pobreza, la ausencia estatal, el vacío de poder y la presencia de grupos armados no estatales en la región con controles de facto; no es casualidad que el mayor número de reclutamientos se dé en municipios con mayor tasa de pobreza rural, con presencia de cultivos ilícitos y tasas elevadas en el ausentismo escolar (Amador-Baquiro 2010).

Es bastante complejo el abordaje de la problemática: niños, niñas y adolescentes pueden ser, al mismo tiempo, víctimas y victimarios. Como lo mencionan Amador-Baquiro

(2010) existen responsabilidades directas del Estado en las limitaciones en ejercer su ciudadanía e identidad.

Los niños, niñas y adolescentes en muchos casos viven no solo una violencia directa en el marco del conflicto armado, también experimentan actos de violencia en el mismo hogar. Estos factores pueden ser un detonante en la formación del niño, tal como lo enuncia una docente en el presente estudio: “[...] mirar que este niño qué entorno de paz vive en su familia, porque si este niño ve maltrato, rechazo y ve violencia, es un niño que va a generar lo que está viendo en su familia” (entrevistada 3. Docente institución educativa indígena. 23092021). De este modo, en el núcleo familiar puede consolidarse algún tipo de violencia cultural, y en consecuencia, reflejarse violencias directas:

primero la distancia de la infraestructura de los colegios [...] entonces un pobre profesor encerrado con cuarenta o treinta muchachitos, todos en una escuela, tiene que dar clase desde primero hasta quinto. El profesor termina estresado, regañando a todo mundo y no termina enseñando nada, los muchachitos no terminan aprendiendo nada [...] me tocó, era muy frustrante y uno entendía al profesor que no podía ni ponernos cuidado muchas veces. Entonces, eso terminó desestimulándolo a uno, en el caso personal, yo deserté del colegio cuando estaba cursando segundo de primaria, era muy buen estudiante, desde chiquito me ha gustado el estudio [...] me salí porque tocaba trabajar, tocaba ayudar en la casa y también por un tema de *bullying* (acoso). A mí ya me había tocado dos tomas guerrilleras, ya mi cabeza estaba en otra onda completamente diferente, el tema de la violencia me había afectado muchísimo [...] entonces terminé por desertar. (Entrevista 4. Persona que integró un grupo armado. 25042021)

La violencia estructural da apertura a vulnerabilidades que facilitan la vinculación a grupos armados ilegales. En términos de Lugo (2018), las interrelaciones de factores históricos y sociales hacen que se presente el fenómeno; las características de los territorios facilitan la coacción, la persuasión y la seducción. Muchos de los jóvenes que han sido vinculados a los grupos armados, se debe a que no tienen un acceso a un empleo o carecen de un proyecto de vida sólido que le garantice la calidad de vida (Melo Rincón *et al.*, 2020). Estas vulnerabilidades se encuentran en las narrativas presentes en la investigación:

los colegios quedaban muy lejos. Usted la visión de estudio que tenía era ser bachiller y eso era lo máximo; usted estudiaba, se sacaba su bachillerato y váyase a coger café. Entonces era mejor coger café desde chiquito y no ponerse a guevoniar diez, once años para luego devolverse a coger café. Cuando pasaran esos once años, usted ya iba a tener experiencia, eso no era negocio. (Entrevista 4. Persona que integró un grupo armado. 25042021)

Testimonio de una persona que formó parte de un grupo armado no estatal que describe algunas violencias estructurales de la ruralidad. Al analizarlo a la luz de los aportes de Lugo (2018), se puede afirmar que algunos excombatientes expresan dificultades en la asequibilidad y deficiencia en la infraestructura escolar, lo cual los llevó a la vinculación a

actores armados presentes en el territorio. Hechos que se constituyen en una violencia estructural, especialmente expresadas en las dificultades para el acceso a la educación (Galtung, 2016), de manera especial en las zonas rurales del país que presentan un déficit en las posibilidades en el acceso a la educación básica y media; con la complejidad de que quienes lo hacen se encuentran con limitaciones en la disponibilidad docente (Segura Gutiérrez y Torres, 2020). Es pertinente reconocer que la violencia estructural ha sido una constante en la historia de Colombia y se encuentra en algunas narrativas de la presente investigación:

¿Qué ha generado mucha inconformidad en la población colombiana? Yo señalo: la falta de justicia, la corrupción, la desigualdad. El sistema político que debiera ser constituido por personas honestas enfocadas a no enriquecerse sino a hacer lo mejor para un pueblo. Por ahí hay una brecha muy importante de construir una Colombia, porque ciertamente el empleo y las fábricas desaparecieron, entidades no las hay para decir que se vincula a la gente. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021)

Construcción de paz

Luego de la firma de los acuerdos para una paz estable y duradera en 2016, una parte del país se ha comprometido con la búsqueda de alternativas sociales y políticas a los conflictos; en medio de dificultades profundas, algunos de esos procesos se han centrado en acciones para la no repetición y la reconciliación. Los enormes obstáculos para poner fin a las confrontaciones armadas en Colombia recuerdan que la construcción de paz es una tarea a largo plazo que implica desplegar capacidades políticas de afiliación (Álvarez-Rodríguez, 2017). Como lo advierte Lederach (1998), la construcción de paz implica un tiempo largo y demanda imaginación moral.

La construcción de paz en el país se puede asumir desde una manera dinámica y procesual, ubicada teóricamente en lo establecido por Lederach (1998). Es decir que aún después de la firma de acuerdos entre el Estado y algunos sectores de los grupos armados no estatales, además de la existencia de confrontaciones armadas en algunas regiones, se puede construir paces territoriales.

En este mismo sentido, la construcción de paces no se da solo en esferas políticas, quienes son los responsables de legislar y desencadenar estrategias. De acuerdo con Lederach (1998), se requiere trabajar desde las comunidades, las organizaciones y las regiones, siempre bajo el supuesto que no existe una fórmula única para lograr ese propósito; los procesos transformadores involucran factores culturales, sociales e históricos.

Como se ha advertido desde el inicio, las culturas de paces demandan el diseño de dispositivos por parte del sistema educativo, ello compromete la formación y el aprendizaje. El propósito de la pedagogía radica en la formación del individuo, por medio

del cual “reconoce el lugar que ocupa en un mundo constructor y transformador” (Ponce Grima *et al.*, 2013); entonces la educación para las paces implica aperturas en los procesos formativos que desbordan los límites de la institución educativa, para proyectarlos en las familias y en la sociedad, a través de diferentes recursos y mediaciones.

De acuerdo con el concepto de pedagogía, existe una responsabilidad de la educación en favorecer el conocimiento de la verdad, en contribuir a la consolidación de una cultura de la paz y a la transformación de los conflictos. Es necesario examinar los aportes de algunas recomendaciones consignados en el *Informe final de la Comisión de la Verdad* (2022a), especialmente cuando se describe la necesidad de

crear estrategias efectivas para la formación de sujetos capaces de vivir en paz con énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales y educación en derechos humanos, implica la inclusión de los enfoques interculturales, de género y de derechos de las mujeres. (Comisión de la Verdad, 2022b, pp. 719-725)

Las familias son escenarios de producción y reproducción cultural, fundamentales para las mediaciones de conflictos, acierto sobre el cual coinciden docentes y personas que hicieron parte de grupos armados. A juicio de los entrevistados —y a manera de formulación normativa— se debe trabajar valores para disminuir la violencia, crear otro futuro y favorecer la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes:

desde esta generación es que se va a cambiar las realidades de nuestra familia, que no va ser la misma familia golpeada, violentada y violenta, sino que va ser una familia completamente diferente desde nuestra generación; ese tipo de madurez me la ha venido dejando la educación. Ahora bien, ¿cómo contribuye esto a la paz o cómo hacer una educación para la paz? Pienso que debe haber una articulación y es volver un poco a la familia, pensarnos una educación no con un enfoque económico sino con un enfoque espiritual. (Entrevista 3. Docente institución educativa rural. 17042021)

Las familias son un eje socializador y multiplicador de símbolos y prácticas, es a través de estas que se desarrolla la conducta adaptativa del niño y la niña, se dan aprendizajes alrededor de las emociones, las actitudes y las conductas sociales. Es en este espacio donde se da la formación en valores útiles para las relaciones intersubjetivas como el respeto, la honestidad y la tolerancia; también se pueden crear antivalores, los cuales pueden generar interacciones poco saludables e incluso destructivas o violentas (Hinojosa García *et al.*, 2018).

Los ámbitos intrafamiliares y comunitarios son escenarios en los cuales se pueden construir diversas formas de paz a partir de mediaciones como las solidaridades, las cooperaciones, los afectos y la comunicación asertiva, entre otros. En materia educativa, implica sobrepasar las barreras físicas de las aulas de clase para diseñar y poner en marcha pedagogías abiertas para la formación de niños, niñas y jóvenes en contextos situados:

Al ir a visitar, yo como docente me desplazo a la comunidad, voy y visito a la familia de este estudiante y veo que el papá le pega a la mamá, que el papá llega borracho, que el papá maltrata a los niños; entiendo, entonces, por qué ese niño en el colegio es rebelde, es grosero, es contestón y es peleón. Entonces, ya yo no voy a juzgar el niño diciendo “venga aquí y firme la ficha”, “venga lo castigo”, sino que voy a empezar un proceso de acompañar a la familia para que ese núcleo familiar cambie, ese sistema de familia cambie, de que el papá no le pegue a la mamá, de que se empiece a vivir un entorno más familiar. (Entrevista 3. Docente institución educativa rural. 17042021)

La relación familia/escuela en la construcción de paces no es nueva, ambos son escenarios de mediación vinculados a prácticas pedagógicas que transforman (Rodríguez Bustamante *et al.*, 2017). En esta perspectiva de trabajo, la mayor responsabilidad recae en las familias, debido a la posibilidad de formar personas autónomas con capacidad para decidir sobre su proyecto de vida; además de crear ambientes de empatía coherentes con las demandas de justicia, respeto y la resolución no violenta de conflictos (Rodríguez Bustamante *et al.*, 2017).

En esta línea, a continuación, se presentan apartados de las entrevistas en los cuales los docentes reflexionan sobre violencias, construcción de paces y la resolución no violenta de conflictos. De manera especial, se transcriben aquellos sustentados en las cátedras y ejercicios de aula:

Entonces, cuando ese niño está cambiando, sus relaciones interpersonales y de convivencia, ese niño va a cambiar en el colegio, no se va a comportar como se estaba comportando. Entonces ahí es cuando nosotros empezamos a decir, estamos construyendo paz, no desde la cátedra del salón donde yo pongo el taller y les hablé de que en Colombia ha habido mil guerras, los problemas y el grupo al margen de la ley. No, sino que les enseñé que se construye paz desde el núcleo familiar. (Entrevista 3. Docente institución educativa rural. 17042021)

Como se ha advertido, el rol docente acontece en el entramado social y comunitario, en territorios en los cuales existen o persisten preocupaciones constantes sobre las problemáticas y conflictos que afectan el despliegue pleno de la vida; esta actuación tiene implicaciones simbólicas que desbordan el marco local. Es el caso donde algunas comunidades fueron estigmatizadas por la presencia de grupos armados ilegales que los llevó a situaciones de victimización que van más allá del ámbito territorial: “Luego, yo salgo a la ciudad y me doy cuenta que decir que soy de Santa Cecilia levantaba como sospecha [...] lo que escuchan, hace percibir que una comunidad completa está vinculada a un conflicto cuando no es así” (entrevistado 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021). Es precisamente este uno de los desafíos para la construcción de paz (Mouly *et al.*, 2019).

Las personas que integraron los grupos armados no estatales han decidido dar un paso a la construcción de paz, pero se encuentran con una sociedad con heridas profundas y una cultura de violencia instaurada, lo cual genera rechazo y estigmatización. Existen

algunos territorios donde históricamente contó o cuenta con la presencia de actores armados ilegales, situación que lleva a la estigmatización de las comunidades ubicadas en dichos territorios. Las comunidades y los excombatientes claman por la construcción conjunta más allá de los prejuicios. En una de las entrevistas se identifica: “[...] trabajándole un poco al tema de la estigmatización que, en algunos lugares, no aquí, pero que en algunas ciudades se resalta como algo muy fuerte y que dificulta los proyectos de vida, y en general a las personas” (entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021).

Este testimonio muestra cómo la escuela puede trabajar desde la construcción de paces territoriales en evitar la estigmatización, entre otros temas. Es un espacio idóneo para comprensión de los hechos victimizantes y la generación de acciones que busquen la no repetición, asimismo reconocer y respaldar las actuaciones de personas y organizaciones que trabajan en reparación, verdad y reconciliación (Mouly *et al.*, 2019):

hemos tenido encuentros con estas personas (excombatientes), ellos asisten a eventos donde hablan permanente sobre la voluntad de reconocer los hechos, decir la verdad, ayudar a identificar víctimas o dadas por desaparecidas y muy concretamente estar en el plano de la no repetición. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021).

La escuela, sin ser su responsabilidad directa, puede aportar a entablar diálogos y encuentros colectivos que permitan la comprensión del conflicto armado colombiano y las experiencias de paces. Lederach (1998) afirma que es necesario la generación de espacios de encuentro para la mediación; en este caso, espacios asociados a la reflexión crítica, la disminución de la estigmatización, el reconocimiento de lo ocurrido y la proyección de acciones para la no repetición. Se incluye de esta manera, la adaptación didáctica del *Informe de la Comisión de la Verdad*, la formación y actualización de docentes, entre otras estrategias (Comisión de la Verdad, 2022b).

El cultivo de las paces implica una labor docente que trasciende el diseño normativo y demanda un rol en la reflexión crítica sobre la necesidad de la verdad y el perdón, necesarios para la reconciliación. Esta última es entendida por Castrillón Guerrero *et al.* (2018) como el restablecimiento de vínculos sociales, donde el perdón y la justicia (restaurativa o distributiva) son necesarios:

Entonces, recopilando, considero que la reconciliación es algo muy hermoso y muy bonito de lograrlo, que debe partir de generar la confianza para que se dé la verdad y que se demuestre con hechos ese afán de que la comunidad ahora se recomponga, reconstruya su vida. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021)

Son contenidos que pueden ser parte de asignaturas específicas, pero quizá lo importante se encuentra en el despliegue de un currículo oculto que permita el desarrollo

de otras habilidades y competencias en los estudiantes, en los cuales se convocan la imaginación, la capacidad creadora y la mimesis para las paces.

Aportes de la educación

La educación ha sido vista como un mecanismo que busca, primero, el direccionamiento social para influir en las generaciones; y segundo, cómo el ser humano, por naturaleza incompleto, determine un proyecto, una posibilidad, una opción y una construcción (Portela Guarín y Murcia Peña, 2006). Estos autores incluyen un elemento central como es la formación, la cual está asociada con la disponibilidad y al despliegue de las capacidades más allá de la habilidad (Loaiza Zuluaga *et al.*, 2020). Es decir, la educación, más allá de un cúmulo de contenidos, es el desarrollo de habilidades, competencias y experticias que le permitan asociar el conocimiento científico con el cotidiano en la solución de problemas.

En el marco de la educación emergen conceptos como *currículo*, *didáctica* y *pedagogía*; todos con múltiples definiciones y discusiones en su delimitación teórica. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) define el *currículo* como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 1)

La didáctica, asumida como una de las ciencias de la educación que se encuentra en desarrollo, se vincula con otras ciencias que se encargan de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Abreu *et al.*, 2017). Allí se incluyen las estrategias que elaboran los docentes para lograr el aprendizaje en el estudiante, normalmente sobre conocimientos disciplinares específicos. La pedagogía, a diferencia de algunas narrativas que la ubica en la enseñanza y el aprendizaje, en este documento es abordada como la responsable de la formación (Loaiza Zuluaga *et al.*, 2020); se ubica en escenarios escolarizados y no escolarizados.

La educación para la paz es un proceso centrado en la formación de personas autónomas; permite articular la historia territorial al pensamiento crítico, democrático y participativo en los estudiantes. Vincula temas sobre derechos humanos y valores asociados a la tolerancia y la capacidad de resolver problemas de manera pacifista (Ceballos, 2018). La formación incluye un proceso reflexivo y crítico sobre los hechos territoriales; hace posible que las comunidades reconstruyan la memoria de lo ocurrido en el territorio y proyecten unas nuevas formas de relacionamiento centrados en los aprendizajes y la no repetición.

Desde un escenario escolarizado, la formación aporta a la generación de oportunidades y a la formación de valores (Carreño y Rozo García, 2020); supone una

cultura centrada en la reconciliación, el perdón y la convivencia pacífica. Los valores son vistos no solo en el marco de un estudiante que logra un aprendizaje, sino más bien como habilidades necesarias para lograr una *cultura para la paz*, concepto incluyente que genera cambios, incluso en las familias.

La educación ha realizado aportes a la construcción de paz, por medio del desarrollo de las cátedras y otros programas que se han implementado en las escuelas del país. Proporciona nuevas condiciones para desenvolverse y superar las barreras, el desarrollo de competencias laborales y el desarrollo del pensamiento crítico en las personas. Torres Puentes (2020), menciona que la escuela tiene la responsabilidad de aportar a la consolidación de los proyectos de vida de personas que desean un mejor futuro que incluye la formación para el trabajo. Ha permitido que víctimas del conflicto armado o personas que integraron grupos armados no estatales desarrollen competencias y habilidades para el trabajo:

digamos que yo desde mi punto de vista he sido como muy juicioso y muy dedicado desde que me he venido preparando. Desde que estaba en el programa (reintegración) yo dije que debía aprovechar mi paso por él, echar raíces y hacerme fuerte acá y poderme sostener. Yo decía, cumplo los 18 años salgo del programa y yo qué voy hacer [...] no sabía. Yo decía, con la época de violencia que pasaba en el país, al campo no puedo volver, no en el momento, eso me obligaba a echar unas herramientas acá en la vida civil. Esas herramientas cómo las lograba, pues preparándome, estudiando, eso por una parte económica-laboral, aparte porque yo tenía un deseo de aprendizaje. Desde muy chiquito he tenido ese gusto por aprender, explorar, pues eso se logra a través de la educación, a través de la formación académica. (Entrevista 4. Persona que integró un grupo armado. 25042021)

La formación favorece los proyectos de vida y se consolida como una necesidad para sobrevivir y lograr una mayor calidad de vida. De acuerdo con Torres Puentes (2020), de los niños, niñas y adolescentes vinculados al conflicto armado, el 65,6 % llegó a cursar algún grado de Primaria, y 24,9 % alguno de bachillerato. En este sentido, al tener en cuenta la edad en que se reintegran a la sociedad civil posterior a pertenecer a un grupo armado, su formación no le permite el acceso a un empleo digno y a la Educación Superior:

Otro tema importante es que la educación da oportunidades, yo me educo y entonces tengo capacidad de emprender, de desempeñarme y podré tener una vida digna. Yo bien educado, con todo encima para ser buen ciudadano y para desempeñarme en un oficio y no poder desempeñarme porque no hay oportunidad... entonces, el Estado dice: "Cree la oportunidad usted", pero eso no es muy fácil emprender uno solo, tiene que estar orientado. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021)

La educación tiene muchos propósitos, no solo el aprendizaje de conocimientos de áreas disciplinares; incluye el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de habilidades blandas. En el caso de las competencias laborales, las cuales permiten que la

persona logre el dominio de un oficio o perfilarse a una ocupación, una mayor competitividad en el mercado laboral y el bienestar en la familia. En general, se puede afirmar que la educación logra la formación de ciudadanos.

La educación me ha aportado desde lo personal o, como yo lo llamo, lo espiritual. Me ha permitido crecer como persona, como ser humano, eso yo creo que me ha traído un mejoramiento incluso en las relaciones intrapersonales, porque también lo ayuda a mejorar a uno, pero también en esas relaciones con el otro, con los vecinos, con la pareja, eso desde lo espiritual [...]. Yo creo que una de las cosas más bonitas que me ha pasado en la educación, ha sido el crecimiento desde lo personal, porque sin duda hoy tengo una capacidad más reflexiva de resolver mis conflictos, desde lo personal, desde lo familiar, desde lo social con mi entorno próximo. (Entrevista 4. Persona que hizo parte de un grupo armado. 25042021)

Como se identifica, uno de los aportes de la educación ha sido el desarrollo de la capacidad de resolver los conflictos. Implica una intervención a través del análisis de las causas, las manifestaciones y las actitudes que asumen los involucrados; todo desde una mirada desde la convivencia pacífica y armónica (Ramón Pineda *et al.*, 2019). De manera directa, la formación aborda algunas conflictividades y propone un análisis reflexivo para resolverlos; proceso que se centra en el encuentro, el mejoramiento de las relaciones (Lederach, 1998) y propone acciones centradas el agenciamiento (Pinilla Sepúlveda y Lugo Anúdelo, 2022).

La formación, desde esta perspectiva, supera factores estructurales como la inequidad, la desigualdad y la falta de oportunidades; los cuales prevalecen, aún con la firma de los acuerdos de paz (Moreno Parra, 2014). Las personas trabajan de manera conjunta y sistemática para resolver sus problemas, a través de mecanismos distantes a las acciones violentas. Las personas desarrollan la capacidad de resolver los conflictos a través del agenciamiento, la medicación de sus conflictividades y el uso de mecanismos de participación. Elementos necesarios en la formación:

los niños y los jóvenes se deben formar en el respeto, en las convivencias, en las competencias ciudadanas, respeto a la palabra, el diálogo, respeto a las diferencias y a las personas por su condición étnica, sexual, por su credo religioso y configuración física, por todas estas marcadas diferencias que tiene el ser humano. Cuando eso pase, entonces vamos a través de la educación lograr una cosa más concreta. (Entrevista 2. Docente directivo institución educativa rural. 12102021)

Ahora bien, las acciones de la educación y la formación deben ser territoriales, debido a que las conflictividades y la transición hacia la paz varía según el territorio. De acuerdo con los hechos históricos, el conflicto ha tenido diferentes impactos y dinámicas, según el departamento o municipio que se analice. Según Gómez Hurtado (2021), la intensidad de los conflictos fue diferente en los territorios, afecto a unas comunidades más que a otras. Se agrega en este sentido que, para la construcción de paz, también existen

particularidades que facilitan o limitan las mediaciones; las características culturales y sociales invitan a la particularización de los territorios. Así como no existe la fórmula para la construcción de paz, tampoco para consolidar un proceso educativo para la paz, depende de factores propios de los territorios. La educación puede centrar su mirada más en las paces territoriales que se articulen con la cultura, los factores sociales y políticos.

Limitaciones y barreras en la educación

El *Informe de la Comisión de la Verdad* (2022c) revela que existen dificultades para el acceso a la educación debido al mismo conflicto armado, debido a factores previos al conflicto, asociados a la cobertura del sistema educativo, a la calidad de la educación y a la oportunidad de formarse bajo condiciones adecuadas; también por desplazamiento forzado por la presencia de dos o más actores armados en el territorio:

en esa época había mucha pobreza y no había la posibilidad de comprar zapatos, eh, ave maría, les tocaba hacer este recorrido desde su casa hacia la escuela que duraba una hora, sufriendo posiblemente golpes y saliéndole callos en sus pies. Estudiar era de mentiras por el poco tiempo que iban a clases y lo poco que enseñaban, también era de mentiras porque los padres en ese tiempo no se preocupaban mucho por la educación de sus hijos. (Entrevista 1. Mujer campesina de Samaná. 12062021)

Dentro de las metas de las personas que integraron algún grupo armado no estatal, en su proceso de reintegración buscaban una formación académica; esto incluye la formación en Educación Básica Primaria, Secundaria y Media. Desde un propósito más individual, algunos de ellos desean acceder y culminar una formación en educación superior —es de recordar, en los análisis previos, muchos de ellos se vincularon a un grupo armado sin culminar sus estudios—.

De acuerdo con la Agencia para la Reincorporación y Normalización (2022), han culminado 27 276 personas el proceso de reintegración de los cuales el 0,3 % finalizaron un programa técnico laboral; el 7 %, un programa de formación tecnológica, y el 1,5 %, un programa profesional. Los motivos para no acceder y no culminar la formación profesional durante el proceso de reintegración son los costos educativos, la falta de apoyo para el pago de matrículas y la necesidad de dedicarse a otras actividades:

pero muchas veces, cuando uno está recién llegado del grupo, uno no está todavía para acomodarse en ese tipo de cosas. Uno está pensando en la familia y en que no se la maten, uno está pensando en esconder lo que más pueda para que no lo vayan a matar, uno anda en otra onda totalmente diferente y digamos lo que uno termina tan bombardeado con el tema de educación que uno termina hasta cansado y le coge pereza. (Entrevista 4. Persona que hizo parte de un grupo armado. 25042021)

Las preocupaciones al inicio de la reintegración es la subsistencia en un medio que no conoce o que ha estado distante por muchos años. Esto implica que el excombatiente se preocupe por situaciones de seguridad, por la familia y por lograr un empleo digno que le permita un acceso económico (Herrera Marín *et al.*, 2018). Así mismo, la baja calidad en la formación es un factor que influye en el acceso a la educación; es el caso en el ingreso a la Educación Básica Primaria, Secundaria y Media:

Pues uno viene con unas carencias académicas donde usted hace una primaria en seis meses o un año, un bachillerato en tres años o un año, entonces esas competencias no le permiten estar a nivel de un pelado que lleva once, doce años estudiando para presentar un Icfes. Entonces, en los pelados los puntajes del Icfes en realidad son muy bajos, en la gran mayoría de los compañeros. Obligándolos a qué, a que tienen que migrar a una universidad privada porque en una pública los puntajes no les dan, por qué no hay nada especial para nosotros en la pública, o sea no hay un cupito especial o dos cupitos especiales en la universidad para que nuestra población pueda estudiar. (Entrevista 4. Persona que hizo parte de un grupo armado. 25042021)

Como se identifica, la calidad de la educación afecta de manera importante a las personas que desean acceder a la Educación Superior. El deseo de lograr un título de bachiller en un corto tiempo puede dificultar metas proyectadas en una formación que le permita mejores ingresos económicos o, más que eso, el acceso una formación especializada:

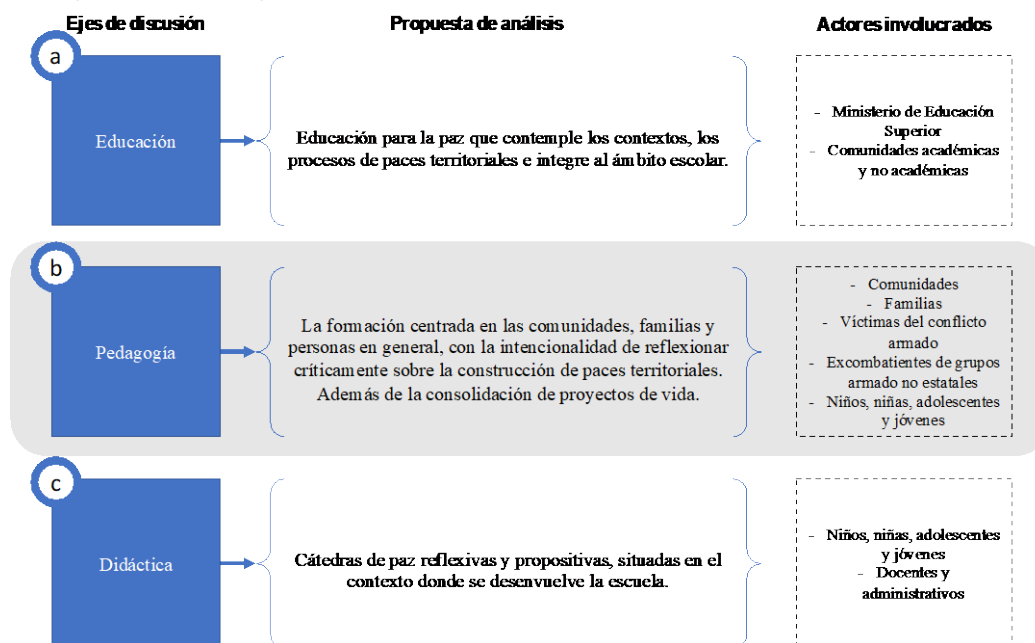
Entonces, eso complejiza el acceso, por qué, porque uno no tiene seis millones que vale Derecho en una universidad privada, pues como no tiene entonces se jodió, no puede estudiar. Porque aquí la única universidad pública tiene es de día, y vaya a conseguir luego el puntaje para ingresar. Muy muy poco, creo que somos dos o tres que tenemos puntaje para universidad pública, pero de resto nada. (Entrevista 4. Persona que hizo parte de un grupo armado. 25042021)

Lo anterior puede ser uno de los motivos por los cuales los excombatientes no acceden a la Educación Superior y con esto se generan limitaciones en el acceso laboral (Luna Amador *et al.*, 2020). Muchos de las personas que han culminado un proceso de reintegración han llegado a la formación de Educación Básica Media y algunos a la formación laboral; pocos son los registros en el acceso de la formación en instituciones de Educación Superior. Por otro lado, se reconoce que puede existir una posibilidad de ingreso a la educación siempre y cuando se cuente con la capacidad económica, pero la realidad de los excombatientes es que prefieren trabajar antes que estudiar (Luna Amador *et al.*, 2020).

Conclusiones

Las conclusiones del presente texto se ubican sobre (a) los ejes de discusión, (b) las propuestas de análisis y (c) los actores involucrados (figura 1). Se ubican en este sentido, con el propósito que se convierta a su vez en una propuesta para promover más análisis profundos de los aportes de la educación a la construcción de paces territoriales. No obstante, se debe aclarar que estos análisis surgen de las reflexiones derivadas de las voces de los participantes en la investigación.

Figura 1
Conclusiones del estudio



Desde la educación, se identifica que los aportes van más allá de lo curricular. Es necesario comprender los contextos, las características culturales y sociales para lograr aportar a las paces territoriales. Lo anterior se distancia de una apuesta única y unificada para todos los territorios; las realidades de cada contexto, los diferentes procesos de transición en los territorios y las mismas conflictividades dan cuenta de una necesidad de diagnósticos diferenciados y programas territoriales. En este eje es fundamental la participación del Ministerio de Educación Nacional, las entidades públicas y privadas en el territorio; además del uso de insumos derivados del informe final y territorial de la Comisión de la Verdad.

Desde la formación, eje tratado en el presente artículo, se reconoce la necesidad de una formación que supere los procesos escolarizados; ver la formación para la paz más allá de las cátedras en el ámbito de la Educación Primaria, Secundaria, Media y Superior. La formación es una posibilidad en el desarrollo de valores que contribuyen a la convivencia

pacífica, el reconocimiento de las conflictividades y la solución de conflictos a través de medios pacíficos. Así mismo, la formación de competencias y habilidades laborales que posibilite la superación de barreras estructurales, mejore la calidad de vida de las personas y posibilite la reflexión crítica de lo ocurrido y se busque la no repetición. La pedagogía es el componente de la educación que potencia estas acciones. El nivel de participación no se limita al aula de clase, incluye además las familias, las víctimas del conflicto armado, los excombatientes de grupos armados, colectivos, organizaciones y la comunidad en general.

El proceso de formación, sujeto a la pedagogía, requiere de reflexiones sobre lo ocurrido en los territorios (incluye ejercicios sobre memoria histórica o colectiva). Es fundamental procesos específicos en cada territorio que posibilite la vinculación de hechos territoriales, de tal forma que la construcción de paces no se vea distante a la realidad de las comunidades.

Desde la didáctica, ubicada en un escenario más escolar, se debe partir de la idea de que la escuela ha sido víctima del conflicto armado. Niños, niñas y jóvenes interrumpieron su proceso formativo a causa del conflicto armado; sufrieron de desplazamiento forzado o se quedaron sin educación, debido a la presencia de un actor armado. Asimismo, se requiere reflexionar sobre las oportunidades de acceso a la educación y cómo una baja cobertura se constituye en una violencia estructural que influye en las conflictividades.

Finalmente, se puede identificar la necesidad de reformular las cátedras de paz en busca de procesos más longitudinales en el ámbito escolar. Las reflexiones sobre las conflictividades, la resolución de conflictos, la reconciliación y la memoria histórica son temas necesarios de abordar en otros espacios académicos. La didáctica debe llevar a reflexiones críticas por parte de la comunidad académica sobre los hechos territoriales y el agenciamiento para resolución de conflictos.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G. y Martínez, R. J. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Agencia para la Reincorporación y Normalización. (2022). La reintegración en cifras. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/cifras.aspx>
- Ahumada, C. (2020). La implementación del Acuerdo de paz en Colombia: entre la “paz territorial” y la disputa por el territorio. *Problemas del Desarrollo*, 51(200), 25-47. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.200.69502>
- Álvarez Rodríguez, A. A. (2017). Acuerdos y construcción de paz en Colombia: retos a la gobernabilidad y la cultura de paz. *Prospectiva*, (24), 13-45. <https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I24.5872>

- Amador-Baquiro, J. C. (2010). El intersticio de la víctima-victimario: un análisis de los procesos de subjetivación de cuatro desvinculados de grupos armados en Colombia. *Universitas Humanística*, (69), 163-184. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072010000100009&lng=pt&tlng=es
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-111.
- Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica: Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.
- Cardozo Rusinque, A. A., Morales Cuadro, A. R. y Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, e214753. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>
- Carreño, M. y Rozo García, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 35-56. <https://doi.org/10.18359/RAVI.4501>
- Castiblanco Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Castrillón Guerrero, L., Riveros Fiallo, V., Knudsen, M. L., López López, W., Correa-Chica, A. y Castañeda Polanco, J. G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 84-98.
- Ceballos, M. (2018). La escuela: eslabón fundamental para la construcción de paz. *Poiésis*, 1(34), 166-172. <https://doi.org/10.21501/16920945.2796>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *Desafíos para la reintegración enfoques de género, edad y étnia*. <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/82>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Reconstruir y recordar desde la memoria corporal. Guía metodológica*. <https://omeka.archivodelosddhh.gov.co/files/original/f3dbe7b50d3eb03a10cdfa79257ae6544afb6e54.pdf>
- Chávez Salazar, J. M., Ortiz Arcos, G. y Martínez Hoyos, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163-188. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1963.2016>
- Comisión de la Verdad. (2022a). Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad en Colombia. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>

- Comisión de la Verdad. (2022b). Hay futuro, si hay verdad. Informe Final de la Comisión de la Verdad. La convivencia y la no *repetición*. <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/eje-cafetero>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2018). *Informe de reclutamiento y utilización de niños en conflicto*. <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/informe-de-reclutamiento-y-utilizacion-de-ninos-en-conflicto>
- Fundación con Lupa. (2020). Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto armado. Escuelas Tomadas. <https://rutadelconflicto.com/especiales/escuelas/>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de Estrategia, 183, 147-168.
- Gamboa Suárez, A. A., Prada Núñez, R. y Hernández Suárez, C. A. (2021). Deserción estudiantil en contextos vulnerables: comparativo entre dos ciudades fronterizas colombianas. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 178-189. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1261>
- Gaviria Mesa, J. I., Granda Viveros, M. L., López Medina, J. D. y Vargas Cano, R. (2018). Desigualdad rural y conflicto interno armado en Colombia: un círculo vicioso. *Izquierdas*, (39), 209-228. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000200209>
- Gómez Hurtado, D. (2021). La paz territorial en la zona urbana colombiana. Un análisis desde la Jurisdicción Especial para la Paz. *Revista Humanismo y Sociedad*, 9(1), e2/1-e2/16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878109>
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Herrera Marín, L. E., Rubio Olarte, I. L. y Vera Márquez, Á. V. (2018). Representaciones sociales: excombatientes de grupos armados al margen de la ley y proceso de reintegración. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 7-19. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi16-2.rseg>
- Hinojosa García, M. B., Vázquez Gutiérrez, R. L., Hinojosa García, M. B. y Vázquez Gutiérrez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*, 34, 434-455. <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901>
- Lederach, J. P. (1998). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Gernika Gogoratuz; Bakeaz. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/construyendo-paz-reconciliacion-sostenible-ciudades-divididas-lederach/>

- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A. y Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144.
- Loaiza Zuluaga, Y. E., Taborda Chaurra, J., Ruiz Ortega, F. J., Loaiza Zuluaga, Y. E., Taborda Chaurra, J. y Ruiz Ortega, F. J. (2020). La pedagogía: una mirada de estudiantes y profesores de programas de licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 13-38. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM79-8084>
- Lugo, V. (2018). Niños y jóvenes excombatientes en Colombia: ¿por qué se vinculan y separan de la guerra? *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 18(2), 1933. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1933>
- Luna Amador, J., Padilla Castilla, A. y Escobar-Espinoza, A. (2020). Determinantes de la reintegración económica en excombatientes del departamento de Bolívar, Colombia. *Sociedad y Economía*, (40), 6-27. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i40.7385>
- Mejía Jiménez, M. R. (2001). En búsqueda de una cultura de la paz. *Contexto e Educação*, 16(61), 61-92. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2001.61.61-92>
- Melo Rincón, C. M., Vera Márquez, Ángela V. y Gutiérrez Peláez, M. (2020). Procesos de vinculación, permanencia y reintegración social de niños y niñas que participaron en grupos armados ilegales en Colombia. *Diversitas*, 16(2), 413-425. <https://doi.org/10.15332/22563067.5654>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Currículo. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Moreno Parra, H. A. (2014). La paz imperfecta en el marco del conflicto político armado en Colombia. *Entramado*, 10(1), 202-218.
- Mouly, C., Hernández Delgado, E. H. y Giménez, J. (2019). Reintegración social de excombatientes en dos comunidades de paz en Colombia. *Análisis Político*, 32(95), 3-22. <https://doi.org/10.15446/anpol.v32n95.80822>
- Osorio González, J. J. O. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Páez Triviño, Y. C. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 177-200.
- Pinilla Sepúlveda, V. E. y Lugo Anúdelo, N. V. (2022). Capacidades políticas y agencia. En M. H. Sánchez-Jiménez, L. P. Delgado Enríquez y J. A. Quintero Gaviria (eds.), *Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios* (vol. 1, pp. 55-67). Universidad de Caldas. <https://drive.google.com/file/d/1LdEobV6p6UxR4hMI6uAymXmMe8jcTF2I/view>

- Ponce Grima, V. M., Ramírez Valdez, J. A., Pérez Reynoso, M. Á. y Ferreyra, H. A. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170. <https://doi.org/10.15332/S1794-3841.2013.0020.10>
- Portela Guarín, H. y Murcia Peña, N. (2006). Repensar el currículo: una perspectiva de deconstrucción mediada por los mundos simbólicos y sus imaginarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(2), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116843005>
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P. y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142.
- Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M. y Echeverri Álvarez, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez Luna, S. (2017). *Las “paces territoriales”: variaciones subnacionales y expectativas diferenciadas sobre el proyecto de paz territorial colombiano* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/84b3d422-0ae6-488d-ac86-f1e785df7ca9>
- Rosales, U. (2009). Educación para la Paz: una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa. *Xihmai*, 4(8). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953803>
- Sánchez Cardona, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado social de derecho. *Revista Via Iuris*, 9, 141-160.
- Segura Gutiérrez, J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97.
- Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173.
- Toro Osorio, K., Amaya de Armas, T. y Romero Zúñiga, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 355-370. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>
- Torres Puentes, E. (2020). La experiencia escolar antes, durante y después de la guerra en narrativas de excombatientes. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 15-32.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000300015

Unidad de Víctimas. (2019). *Registro único de víctimas (RUV). Víctimas del conflicto armado*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Vera Márquez, A. V., Palacio Sañudo, J. E. y Patiño Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, 145, 12-31.