

# Posacuerdo, paz y pedagogía

---

Experiencias de educación comunitaria  
en el escenario urbano

*Néstor Maldonado Gómez*  
Editor académico



# Posacuerdo, paz y pedagogía

Experiencias de educación  
comunitaria en el escenario urbano

# Posacuerdo, paz y pedagogía

Experiencias de educación  
comunitaria en el escenario urbano

Néstor Maldonado Gómez

EDITOR ACADÉMICO



Ballén, Laura Milena

Posacuerdo, paz y pedagogía. Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano/ Laura Milena Ballén [y otros ocho autores]; Editor académico, Néstor

Maldonado Gómez, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

207 páginas; fotografías a blanco y negro, gráficos, mapas y tablas

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-248-9

E-ISBN: 978-958-782-249-6

1. Educación rural – Condiciones sociales - Colombia 2. Niños y niñas - Conflicto armado Colombia 3. Educación - Política pública - Colombia 4. Derechos humanos – Enseñanza 5. Educación para la paz - Colombia 6. Educación comunitaria I. Universidad Santo Tomás (Colombia).CDD 370.115 CO-BoUST



© Néstor Maldonado Gómez, editor académico, 2019

© Laura Milena Ballén, Lina María Castillo Ramírez, Leidy Catalina Duque Salazar, Néstor Maldonado Gómez, Laura Alejandra Martínez Sabogal, Vilma Ospina, Luis Alfredo Rodríguez Valero, Jessica Suárez, Doris Vanessa Valencia Celemín, 2019

© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Diana López de Mesa

Diagramación: Martha Cadena

Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres

Impresión: DGP EDITORES S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

isbn: 978-958-782-248-9

e-isbn: 978-958-782-249-6

Primera edición, 2019

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.*

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

# Contenido

|                                                                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AGRADECIMIENTOS                                                                                                                                                                              | 9   |
| PRÓLOGO                                                                                                                                                                                      | 17  |
| DORIS HERRERA MONSALVE                                                                                                                                                                       |     |
| EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN POLÍTICAS Y PROGRAMAS<br>PARA LA EDUCACIÓN EN ESCENARIOS DE CONFLICTO<br>Y POSCONFLICTO: RECOMENDACIONES PARA EVITAR LA<br>“FÓRMULA DEL FRACASO” EN COLOMBIA | 13  |
| LUIS ALFREDO RODRÍGUEZ VALERO                                                                                                                                                                |     |
| DESAFÍOS DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA<br>EN EL CONTEXTO DEL POSACUERDO                                                                                                                | 39  |
| VILMA OSPINA                                                                                                                                                                                 |     |
| JESSICA SUÁREZ                                                                                                                                                                               |     |
| NÉSTOR MALDONADO GÓMEZ                                                                                                                                                                       |     |
| EXPERIENCIAS URBANAS EN EL CONTEXTO<br>DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN COLOMBIA                                                                                                               | 79  |
| LEIDY CATALINA DUQUE SALAZAR                                                                                                                                                                 |     |
| HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN<br>DE SERVIDORES PÚBLICOS COMO ESTRATEGIA DE<br>CONSTRUCCIÓN DE PAZ                                                                               | 107 |
| LAURA MILENA BALLÉN                                                                                                                                                                          |     |
| EDUCACIÓN COMUNITARIA:<br>UNA RETROSPECTIVA EN IBEROAMÉRICA                                                                                                                                  | 139 |
| LAURA ALEJANDRA MARTÍNEZ SABOGAL                                                                                                                                                             |     |
| CÁTEDRA DE LA PAZ EN EL MUNDO:<br>UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y PRAGMÁTICA                                                                                                                   | 185 |
| DORIS VANESSA VALENCIA CELEMÍN                                                                                                                                                               |     |
| LINA MARÍA CASTILLO RAMÍREZ                                                                                                                                                                  |     |
| NÉSTOR MALDONADO GÓMEZ                                                                                                                                                                       |     |

# Lista de figuras y tablas

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Seguridad en los 170 municipios<br>priorizados en el acuerdo                   | 71  |
| Figura 2. Víctimas del desplazamiento forzado                                            | 72  |
| Figura 3. Homicidios de líderes sociales                                                 | 72  |
| Figura 4. Red educativa local                                                            | 164 |
| Figura 5. Una persona es juzgada en una corte Gacaca                                     | 188 |
| Figura 6. Conflictos, derechos humanos y construcción de paz:<br>género, paz y seguridad | 193 |
| Tabla 1. Iniciativas en Sudáfrica, Puerto Rico,<br>El Salvador y Venezuela               | 202 |

# Agradecimientos

Este libro no hubiera podido llevarse a cabo sin el esfuerzo de la comunidad, la cual ha trabajado arduamente en su día a día con el fin de consolidar la construcción de la paz desde sus respectivos territorios, generando una serie de procesos que han servido como objeto de análisis a la academia. Allí, su estudio tiene como fin adoptar y apoyar las ideas que se han transformado en proyectos sociales, para así continuar con el establecimiento de la paz a lo largo del país y del mundo entero. Por otro lado, se agradece el arduo trabajo de los autores, quienes han podido plasmar en este libro resultados de meses de investigación, estudios de campo y análisis rigurosos de las actividades realizadas por la comunidad en el marco del posacuerdo, e inclusive los esfuerzos anteriores. Todo ello ha conducido a identificar las herramientas pedagógicas que se han desarrollado por parte de la comunidad tanto en el territorio colombiano como a nivel global, para generar procesos de educación comunitaria en el escenario urbano.



# Prólogo

Este libro sobre pedagogía para la paz es un instrumento para el trabajo comunitario en el escenario urbano, en el contexto actual colombiano. Aquí se resalta la importancia de reconocer que el posacuerdo involucra a todos los colombianos y no solo a una minoría. En este proceso requerimos conocer y reconocer procesos de otras latitudes, ya que permiten tener una mirada amplia y de múltiples voces y actores de diversa índole. Así se logra una lectura de la realidad que nos hace soñar sobre diferentes opciones de territorios urbanos posibles, en aras de restablecer relaciones rotas por causa de la violencia histórica. La invitación es a seguir avanzando para tejer y reconstruir un relato que no solo no olvide sino que genere otras narrativas, desde la transición y la diferencia.

Los autores aquí reunidos contribuyen a pensar en otros caminos para generar nuevas prácticas en la ciudad, a repensar otras más para la construcción del tejido social y cooperar desde las pedagogías para la paz, lo cual implica reconocer nuevas ciudadanías que reconfiguren las apuestas de la paz imperfecta. El libro está organizado en seis capítulos que dan cuenta de la sistematización de experiencias nacionales e internacionales, inscritas dentro de la categoría urbana y comunitaria, y que tienen en cuenta los diferentes desafíos de la Cátedra de la Paz y las pedagogías que requieren una sensibilidad vital, en cuanto

recoge posturas teóricas, pero también la voz de actores que han trabajado por el sueño de construir un territorio en paz.

En el primer capítulo se presenta la sistematización de algunas experiencias internacionales en políticas y programas para la educación en escenarios de conflicto y posconflicto. Incluye, además, recomendaciones para que el caso colombiano evite la “fórmula del fracaso”.

El segundo capítulo presenta los desafíos que enfrenta Colombia en el contexto del posacuerdo con una de las guerrillas más antiguas de América Latina.

En el tercer capítulo se encuentran las experiencias urbanas de pedagogía para la paz en Colombia. En el cuarto capítulo se identifican algunas herramientas pedagógicas para la formación de servidores públicos como estrategia de construcción de paz.

En el capítulo quinto, el lector descubrirá los desafíos de la educación comunitaria, por medio de una retrospectiva en Iberoamérica. Por último, en el sexto capítulo se presenta una aproximación teórica y pragmática a las Cátedras de Paz.

Este texto también brinda opciones para planear y plantear alternativas para la Cátedra de la Paz, no desde el lenguaje académico sino desde un lenguaje cotidiano, y reconociendo que la realidad es cambiante y flexible, lo cual supone el reto de superar largas discusiones teóricas y epistemológicas, y acercarse a nuevos saberes. Este libro está cargado de experiencias de resolución de conflictos desde lo comunitario, y se abre como una ventana de oportunidades para que diferentes actores construyan formas de entender, juzgar y reparar en la era del posacuerdo y superar lenguajes violentos en la sociedad colombiana.

Doris Herrera Monsalve

# Experiencias internacionales en políticas y programas para la educación en escenarios de conflicto y posconflicto: recomendaciones para evitar la “fórmula del fracaso” en Colombia

LUIS ALFREDO RODRÍGUEZ VALERO\*

## Introducción

La mayoría de los acuerdos de paz incluyen en sus cláusulas solicitudes específicas frente al cumplimiento o la reforma de las políticas educativas, las cuales se señalan como una de las causas o factores del conflicto. En el caso del acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP, hoy Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común) y el Gobierno colombiano se incluyen compromisos, de manera transversal y en diversos apartados, relacionados con el tema educativo. No obstante su visibilidad, es importante preguntarse: ¿cuáles son las debilidades y fortalezas de los compromisos en materia educativa de los acuerdos de paz en Colombia a la luz de la experiencia internacional?

---

\* Abogado y politólogo colombiano, docente universitario. Magíster en Ciencia Política. Correo electrónico: luisprototipo@hotmail.com.

Teniendo en cuenta esta pregunta, este texto describe y analiza experiencias internacionales de políticas públicas y programas educativos, en escenarios de conflicto y posconflicto en los que participaron instituciones estatales. La metodología empleada consiste en un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo de varios casos documentados por académicos y expertos en política pública, a partir de los cuales se hacen evidentes buenas y malas prácticas.

El capítulo se divide en varios apartados. En el primero se aborda la educación como problema público que debe ser atendido mediante la puesta en marcha de las políticas. Además, se abordan los conceptos de educación para la paz y de educación para la paz sostenible.

Posteriormente se describen y analizan estudios de casos de políticas y programas de educación en contextos de conflicto o posconflicto en Centroamérica (El Salvador, Guatemala y Nicaragua), Irlanda del Norte, Sudáfrica y Filipinas. La selección de estos casos se debe a que se trata de experiencias documentadas por académicos o encargados de formular políticas (*policy makers*) y en las cuales se observa una participación de la institucionalidad estatal.

En el tercer apartado se analizan y critican los compromisos en materia de educación y pedagogía suscritos en el acuerdo de paz. Y, finalmente, se estudian las amenazas y oportunidades en el cumplimiento de los compromisos a corto plazo, en el periodo de gobierno del presidente Iván Duque (2018-2022).

## Planteamiento del problema

Múltiples problemas envuelven la prestación de los servicios educativos en Colombia, en sus diversos niveles. Con frecuencia los medios de comunicación reportan problemas en la contratación y calidad de los docentes, los servicios de alimentación, el transporte de los estudiantes, la falta de seguridad en los planteles debido a la violencia y el uso de sustancias ilícitas, entre otros. Ante este complejo panorama, los distintos actores sociales involucrados, por ejemplo, la comunidad docente, la comunidad de padres, los directivos de las instituciones educativas, las agremiaciones, el Gobierno, las ONG (organizaciones no gubernamentales), presentan demandas y propuestas para resolver

dichos problemas, buscando que sean atendidos mediante la creación o ajuste de políticas públicas o programas educativos.

Lo anterior, en términos generales, describe la situación de la educación en ciudades grandes, intermedias y cabeceras urbanas de los municipios pequeños del país, en las cuales, aunque con diversas dificultades, existe una activa participación ciudadana para buscar soluciones a dichos problemas. En el resto del país, en lo que se conoce como la “Colombia profunda y rural”, aunque no tiene algunos de estos problemas, la mayoría de ellos sí se encuentran de manera más acentuada (por ejemplo, el transporte, la alimentación, la salud), además de tener otros adicionales, como la ausencia de infraestructura o de cuerpo docente y su alta rotación, o la inexistencia de oferta, sobre todo a nivel de la educación superior.

Para empeorar la situación de la educación en la Colombia profunda y rural, el conflicto armado generó y continúa generando dinámicas que amenazan y desafían la prestación de los servicios educativos allí. Esto se hace evidente no solo en la falta de seguridad de las personas y de infraestructura y en el desplazamiento, sino en la generación de toda una cultura de víctimas y victimarios que no valoran la educación como un elemento esencial para la vida y el desarrollo personal.

Debido a todos estos desafíos, la educación y la pedagogía para la paz se incluyeron de manera transversal en los acuerdos de paz realizados entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano. Dichos acuerdos se incorporaron a la Constitución Política de Colombia y por tanto se convirtieron en normas, valores y principios que son de obligatorio cumplimiento por parte de la totalidad de la institucionalidad del Estado colombiano, desde los legisladores y los jueces, hasta la rama ejecutiva en sus diversos niveles.

Ahora bien, a pesar de las buenas intenciones de incluir el ámbito educativo en el catálogo de compromisos como parte de la búsqueda de la paz, un análisis de la política pública permite observar, de entrada, diversas amenazas y desafíos que complejizan y dificultan el diseño de una nueva política y programas educativos, o la reforma de las que ya están en marcha. No obstante, también se observa la inclusión de algunas de las buenas prácticas que han sido documentadas a nivel internacional sobre el tema.

Por lo anterior, en los siguientes apartados se busca responder a la pregunta: ¿cuáles son las debilidades y fortalezas de los compromisos en materia educativa de los acuerdos de paz en Colombia a la luz de la experiencia internacional? Y es que es una realidad que, a pesar de las particularidades de cada caso, las experiencias internacionales o comparadas constituyen una fuente de información indispensable para la buena toma de decisiones y para un correcto proceso de diseño o reforma de políticas públicas y programas.

Para cumplir con esta tarea se revisan diversas fuentes que han abordado la educación en escenarios de conflicto y posconflicto, tanto desde la literatura académica, como en los informes de los *policy makers* y los evaluadores de políticas. Acá solo se toman algunas experiencias en políticas y programas de política educativa, en las cuales las instituciones estatales han formado parte como actores del proceso.

## **De las políticas públicas y de las políticas educativas: el nuevo componente de la educación para la paz y la educación para la paz sostenible**

Las políticas públicas y los programas que surgen de estas son el resultado de todo un proceso de estudio y diagnóstico de información, de acuerdos sociales y políticos, y claro está, de supuestos sobre la toma de decisiones por parte de los actores, basados en su mayoría en modelos básicos que buscan capturar la complejidad del ámbito social. Dependiendo de los autores, el proceso de construcción de una política pública puede abarcar varias etapas, no obstante, con miras a simplificar el abordaje teórico, se tomarán como principal referente los ocho pasos de las políticas públicas de Eugene Bardach (1998, p. 14), a saber:

- Definición del problema.
- Obtención de información.
- Construcción de alternativas.
- Selección de criterios.

- Proyección de resultados.
- Confrontación de costos.
- “Decida”.
- Cuente su historia.

Cada uno de los pasos es un prerrequisito para el siguiente y existe una relación lógica entre ellos que define el posible éxito o fracaso del diseño y de la ejecución o intervención de una política.

El primero de los pasos, la definición del problema, implica el hecho de que un problema social es de carácter público y puede ser contemplado como objetivo de la intervención por parte de una política pública, siempre y cuando conduzca a generar soluciones a las fallas del mercado (preferencias temporales inconsistentes, asimetrías de la información, mercados no competitivos, problemas del agente principal, externalidades o bienes públicos) o a problemas de equidad (excluir de bienes públicos a amplios sectores de la población, ya sea por exclusión económica, étnica o religiosa).

Al someter a la prueba de la definición del problema, la educación cumple con ambas condiciones, toda vez que cuenta con características propias de un bien público, como no ser excluyente, y las externalidades positivas que genera para la sociedad (Fernández-Alfaro y Fernández-López, 2010). A su vez, también comprende problemas de equidad, dado que enormes segmentos de la población quedan excluidos de la educación en sus diversos niveles, aun de la básica, en especial en las zonas rurales y de conflicto.

Ahora bien, dadas las condiciones particulares del conflicto, las políticas públicas educativas en estos escenarios han introducido nuevos conceptos y requerimientos para la formulación del problema. Así, por ejemplo, Manojlovic (2018) diferencia entre la educación para la paz y la educación para la paz sostenible:

Mientras que la educación para la paz se enfoca en enseñar a los estudiantes conceptos como derechos humanos, libertad y protección del medio ambiente, así como habilidades para el manejo de conflictos, la educación para la paz sostenible tiene un significado mucho más amplio. Esta sugiere una estrategia de educación integral para introducir cambios positivos y contribuir a la paz sostenible en diferentes contextos<sup>2</sup>. (p. 10)

En este concepto de educación para la paz sostenible, la idea de la resiliencia se convierte en una característica y elemento fundamental. Frente a este tema Manojlovic señala:

Los diversos hilos de las reglas de disciplinas separadas, sectores y actores se entretjerán en un marco común de resiliencia comunitaria. El concepto de resiliencia tiene múltiples significados en el contexto de la paz sostenible y en la transformación de los conflictos. A menudo se refiere a la prevención de conflictos locales y a las comunidades que preservan la paz a pesar de la alta probabilidad de conflictos internos y externos. Las comunidades resilientes pueden prevenir y manejar la escalada de conflictos de manera pacífica, a pesar del hecho de que puedan estar rodeadas de violencia. Los programas y actividades educativos son particularmente importantes para la resiliencia en la transformación de patrones de comportamientos negativos y contenciosos en unos más pacíficos (Unesco, 2015; Davies, 2011). Cambiar los patrones de comportamiento, las percepciones y las actitudes que contribuyen al conflicto suelen ser claves; los mecanismos para lograr este cambio pueden ir desde demandas de reforma y desarrollo de capacidades hasta el diálogo y la gestión de conflictos de forma pacífica. El concepto de resiliencia implica que la transformación

---

2 “While peace education focuses on teaching students about concepts such as human rights, freedom, and environmental protection as well as skills for managing conflicts, education for sustainable peace has a much broader meaning. It suggests a comprehensive education strategy to introduce positive change and contribute to sustainable peace in different contexts”. Traducción propia.

de conflictos es un proceso que depende del tipo de interacciones y de la calidad de las redes que alimentan ciertas dinámicas dentro de las comunidades<sup>3</sup>. (p. 10)

Como se puede observar, el objetivo va más allá de asumir la educación como un simple bien público que debe proveer el Estado, se dirige a asumir un nuevo concepto que involucra múltiples actores y tiene como fines la resistencia de la comunidad a la repetición del conflicto y la violencia. En el caso colombiano, el estudio de acción participante de Maldonado (2015), con estudiantes de escuelas del municipio de Itagüí, permitió identificar un déficit en términos de educación para la paz y para la paz sostenible. En el estudio se observó en las instituciones privadas de educación básica y media:

un notable desinterés por la comprensión de los factores que definen el modelo de país en que se forjan los derechos humanos que deberían ser muy propios de su rol como niños, niñas y jóvenes, del cual no se percibe inquietud una vez se les proponen estos aspectos sobre el territorio que habitan. (p. 88)

Por lo anterior, es importante insistir en que, según algunos autores, la “educación desempeña un rol fundamental en los procesos de reconstrucción: el Estado debería promover y garantizar el derecho

---

3 “The book’s diverse threads of separate disciplines, sectors, and actors will be woven together by a common framework of communal resilience. The concept of resilience has several meanings within the context of sustaining peace and transforming conflicts. It often refers to local conflict prevention and communities preserving peace despite the high probability of conflict inside and outside of those communities. Resilient communities are able to prevent and manage conflict escalation in a peaceful manner despite the fact that they may be surrounded by violence. Educational programs and activities are particularly important for resilience in transforming negative and contentious behavioral patterns into more peaceful ones (Unesco, 2015; Davies, 2011). Changing the behavioral patterns, perceptions, and attitudes that contribute to conflict is often key; ways of attaining this change can range from demands for reform and capacity building to dialogue and managing conflicts peacefully. The concept of resilience implies that conflict transformation is a process that is dependent on the type of interactions and quality of networks that feed into certain dynamics within communities”. Traducción propia.

a la educación pública y para todos, inclusiva y sin discriminación” (Poppema, 2009, p. 383). Teniendo claros estos aspectos, lo que sigue es el análisis de las experiencias internacionales, como parte del paso dos contemplado por Bardach: la obtención de información, ya que por tratarse de seres humanos, las intervenciones experimentales limitadas a ciertos ciudadanos de una nación pueden llevar a dilemas éticos y demandas judiciales por vulnerar los principios de igualdad entre los ciudadanos.

## La experiencia internacional

Aunque la complejidad de los conflictos armados en cada país, y aun dentro de un mismo territorio son muy diferentes, existen, en términos de Ostrom (2014), comportamientos egoístas o altruistas semejantes en todos los individuos de la especie humana, independientemente de su cultura (producto de la herencia genética), así como estructuras de situaciones y elementos culturales que se comparten entre diversas sociedades. Por ello, los modelos básicos del diseño de las políticas públicas tratan de comprender estos elementos semejantes, al integrar a su vez la complejidad y las particularidades de cada caso.

A continuación se describirán algunos elementos positivos y negativos encontrados en países que diseñaron e implementaron políticas públicas educativas para la paz y su sostenimiento en escenarios de conflicto o posconflicto. Los casos más cercanos a la realidad colombiana que trataremos son los de El Salvador, Guatemala y Nicaragua, y los más ajenos son los de Irlanda del Norte, Sudáfrica y Filipinas.

Claramente, este estudio tiene reservas y precauciones en la revisión de cada uno de los casos, pues si bien el origen de los conflictos comparte causas semejantes, en términos de causas objetivas, como la ausencia estatal, la pobreza, la desigualdad social, los problemas sobre la propiedad, la tenencia de la tierra y la falta de participación política, y en términos de causas subjetivas, como la ideología marxista revolucionaria de los grupos guerrilleros y la ideología conservadora de los sectores militares y gubernamentales (Comisión Histórica del Conflicto Colombiano, 2015), hay causas particulares y propias de cada caso, por ejemplo, la problemática étnica en Guatemala o Sudáfrica,

el factor religioso en Irlanda del Norte o Filipinas, o la cultura de los negocios ilícitos y la ausencia estatal propia y única del caso colombiano, que no están presentes en los conflictos de otros países, o al menos no con la misma intensidad.

La selección de esta pequeña muestra de casos se debe a que la literatura sobre políticas públicas y programas educativos en contextos de conflicto y posconflicto describe, en su mayoría, programas sin vinculación a la institucionalidad estatal. De hecho, en el texto de Vargas-Barón y Bernal (2005, p. 281), siete de los diez casos y programas educativos estudiados no hacen parte de la educación formal y son llevados a cabo por diversas ONG. Lamentablemente, la mayoría de las experiencias sin vinculación estatal en esta materia se localizan sobre todo en Latinoamérica, donde aún no existe la confianza entre algunos actores de la sociedad civil y la institucionalidad estatal. Contrario a ello, las experiencias, sobre todo asiáticas, son ejemplo de articulación y compromisos mutuos entre organizaciones de la sociedad civil, varias ONG y la institucionalidad estatal.

Frente a los tres casos centroamericanos, Marques y Bannon (2003), Vargas-Barón y Bernal (2005) y Poppema (2009) describen la línea de base de la educación en los países, la mención de la educación en los diálogos y acuerdos de paz, las reformas o los programas adoptados, los problemas o dificultades en la implementación y los resultados de los procesos de intervención. Según estos autores, la línea de base de los tres países era bastante similar, pues presentaban problema en los principales indicadores relacionados con la educación antes de comenzar el conflicto, como un bajo número de población matriculada en educación primaria, secundaria y superior; graduación inoportuna; altas tasas de analfabetismo; alta rotación de docentes, entre otros (Marques y Bannon, 2003, p. 3). Estos indicadores empeoraron y la atención a las problemáticas educativas se vio afectada con el surgimiento y la agudización del conflicto (p. 7), pues el Estado redistribuyó sus recursos en el sector militar, dejó de lado áreas sociales, y hubo una disminución del PIB (producto interno bruto) invertido en el sector educativo del 2 % (p. 6).

Una vez comenzaron los diálogos de paz en cada uno de los países, la educación fue uno de los temas que hizo parte de la agenda;

sin embargo, en los acuerdos finales suscritos se hallan diferencias considerables. Por ejemplo, mientras que el acuerdo de paz de El Salvador no hizo ninguna mención a compromisos en el ámbito educativo, en Guatemala se suscribieron compromisos para expandir la oferta educativa, incluir la cultura y la lengua maya en el currículo y articular con múltiples actores las reformas (Poppema, 2009, p. 386).

Según Marques y Bannon (2003) el hecho de que el acuerdo de paz en El Salvador no haya contemplado compromisos en el ámbito educativo, se debe a que había reglas y actores externos al sector educativo a los cuales consultar, lo cual le permitió al Gobierno apoyarse en las propuestas de reforma de política y de programas del tanque de pensamiento de la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (Fusades). El nivel de apoyo fue pleno y se dio una reforma en el campo educativo, como parte del proyecto nacional.

Sin embargo, y como aconsejan los teóricos del proceso de rastreo (*process tracing*), no tomar en cuenta la gradualidad en las reformas y la intervención puede conducir a su fracaso. Así, por ejemplo, en Nicaragua, luego de la vuelta a la democracia con la presidencia de Violeta Chamorro (1990), Marques y Bannon califican el proceso como “conducido más por los eventos que por la planificación” (2003, p. 11). En medio de la “euforia” democrática se impuso la educación como un proyecto nacional más que ideológico. En este afán los cinco principales lineamientos fueron:

- Reformas comprensivas de currículo.
- Modernización y descentralización del rol estatal, dando a los padres mayores responsabilidades en la elección de las escuelas, los currículos y la administración.
- Descentralización, incremento del papel del sector privado y de la autonomía de las escuelas.
- Autonomía para decidir la elección de un sistema educativo basado en los valores cristianos.

- Priorización sobre la educación básica y preescolar (Marques y Bannon, 2003, p. 12).

Esto se dio acompañado de acciones contrarias al libre pensamiento, como el reemplazo de textos de historia y ciencias sociales por textos de educación cívica y respeto a las tradiciones nacionales, más acordes con la idea de “proyecto nacional”. Obviamente este modelo educativo no estaba alineado con las ideas de educación para la paz, y menos aún con la idea de educación para la paz sostenible.

Finalmente, sobre el caso de Guatemala, Poppema (2009) señala que luego de incluir el tema educativo en los acuerdos, los estudios siguientes sobre el desarrollo y la ejecución del mismo hicieron poca o escasa mención de este componente (p. 386). Además, los comités diseñados para la evaluación y seguimiento de los avances en los acuerdos, es decir, la Comisión Paritaria para la Reforma Educacional (Copare) y la Comisión Consultiva por la Reforma Educativa (CCRE) tuvieron muchos obstáculos para desarrollar sus labores (Poppema, 2009, p. 388). Su tarea se vio obstaculizada debido a que el Ministerio de Educación los contempló solo como órganos consultivos y de evaluación, sin capacidad de decisión ni poderes de veto. Con ello se saboteó y negó la participación y postura de uno de los principales “clientes” de la política pública (para emplear el lenguaje de Bardach), que si bien no debe ser atendida de manera literal, sí es uno de los elementos indispensables para un buen planteamiento del problema.

Además de lo anterior, el Gobierno de Guatemala contó con un programa predefinido por el Banco Mundial denominado Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Pronade), como señala Poppema (2009, p. 390). El Pronade entró en vigencia y ejecución sin contar con la participación ni la aprobación de los actores involucrados en el conflicto. La separación entre los diversos actores se hizo cada vez mayor, y la brecha aumentó aún más cuando el Gobierno desconoció diversos informes de la Comisión Histórica que señalaban una victimización focalizada en las etnias indígenas del país, por lo cual se requería la atención focalizada para esta población.

Cabe destacar que en los tres casos (El Salvador, Nicaragua y Guatemala) las políticas continuaron con las dinámicas de modernización

y de reformas del Estado liberalizadoras de finales los años ochenta y comienzo de los noventa. Así, la reforma salvadoreña fue diseñada y coordinada principalmente por miembros de un tanque de pensamiento salvadoreño de tendencia liberal, y las reformas de Nicaragua y Honduras por programas predefinidos por organismos internacionales.

En el caso de Guatemala, el Pronade funcionó como un sistema educativo paralelo al sistema oficial de educación pública y consistió en otorgar autonomía para el manejo de las escuelas a la comunidad de padres. Dicha autonomía implicó darles diversos poderes, incluido el poder de despedir a los profesores o retenerles los salarios (Poppema, 2009, p. 392). Entonces las quejas de malfuncionamiento del programa no se hicieron esperar, entre ellas podemos señalar:

- Excesiva demanda de tiempo y participación de los padres.
- Prácticas corruptas en la contratación de los profesores.
- Recursos insuficientes.
- Problemas de infraestructura.
- Ineficiencia en la alimentación escolar, apenas se daban unos “refrigerios a los estudiantes” (Poppema, 2009).

Ante todas estas irregularidades, los padres prefirieron no denunciar ni presentar quejas por miedo a la pérdida de los escasos beneficios.

Por otro lado, de manera autónoma y con muy poco apoyo estatal<sup>4</sup> funcionaron durante un tiempo las escuelas comunales mayas. No obstante, luego de varios años fueron cerradas por falta de financiamiento. De hecho, apenas entre los años 2000 y 2004, desde el Ministerio de Educación se generaron incentivos para la formación de profesores bilingües y multiculturales (Poppema, 2009, p. 397).

---

4 Muy pocas de las escuelas del Pronade incluyeron la educación multicultural.

En cuanto al financiamiento o costos de la política, en dos de los tres casos, Nicaragua y Guatemala, el sostenimiento se dio principalmente a través de apoyos de la comunidad internacional: en Nicaragua, el apoyo fue de la cooperación internacional holandesa y estadounidense, además del Banco Mundial y la Unión Europea, que se encargaron del sostenimiento de los programas principales y de otros, como la adquisición y elaboración de libros multiculturales o el apoyo a la construcción de casas rurales para los profesores (Marques y Bannon, 2003, p. 13) ; en el caso de Guatemala, aunque contó con el apoyo permanente de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), apoyos bilaterales y ONG, los recursos fueron bastante escasos y en algunos casos se presentó una notable desarticulación entre los financiadores. Por ejemplo, según Poppema (2009), la cooperación alemana apoyó financieramente tanto la educación multicultural mediante pequeños apoyos de la Cooperación Técnica Alemana (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ) para las escuelas multiculturales, mientras que el Banco de Desarrollo Alemán, con mayores recursos, apoyó el Pronade, el programa paralelo no oficial.

A pesar de todas las dificultades, los programas lograron generar un impacto desde la concepción de la política pública educativa ordinaria, no así en la educación para la paz o para la paz sostenible, toda vez que lograron aumentar la cobertura educativa llegando a matricular a más del 90 % de la población en la educación primaria (Marques y Bannon, 2003, p. 15). Sin embargo, problemas como la deserción escolar siguieron estando presentes durante el periodo de posconflicto. Frente a este problema, en los tres casos se asumieron estrategias diferentes, en el caso de El Salvador se acudió a la flexibilización en la educación rural, así como a la asistencia especial, incentivos y promoción. En el caso de Nicaragua se decidió la promoción automática, es decir, los estudiantes aprobaban de forma automática el nivel educativo que estuviesen cursando, mientras que en Guatemala no se hizo ninguna intervención al respecto (Marques y Bannon, 2003, p. 16).

Esta breve descripción de los aspectos relevantes de los tres primeros casos permite identificar que es clave, más allá de lo suscrito en los acuerdos de paz, articular y lograr consensos internos para el diseño de la política pública entre los principales actores involucrados en

el ámbito educativo, así como contar con la voluntad política de distintos gobiernos para que se responsabilicen sobre el tema (Marques y Bannon, 2003, p. 24). Del mismo modo, y en consonancia con la educación para la paz y para la paz sostenible, se requiere un enfoque de *proccess tracing* que permita la gradualidad en la ejecución de los programas y en la respuesta de los clientes o ciudadanía, ya que, así como para las víctimas es difícil acostumbrarse a nuevos lugares y ambientes, también les es difícil entender los cambios y la importancia de la educación para el futuro personal, comunitario y social (Barón y Bernal, 2005, p. 280).

Por otro lado, las acciones y estrategias que deben evitarse, según Manques y Bannon (2003) y Vargas-Barón y Bernal (2005), son:

- Establecer objetivos ambiciosos, por ejemplo la idea de “hombre nuevo” del sandinismo.
- Borrar los avances de administraciones anteriores.
- Politizar el currículo y los contenidos.
- Implementar acciones sin realizar consultas previas con los actores directamente interesados. Debe adoptarse un enfoque participativo en el que la comunidad de padres se vea involucrada en la preparación de los programas, materiales, toma de decisiones y ejecución.
- Permitir que los donantes internacionales sean la principal fuente de financiamiento. Su función debería focalizarse en documentar, generar conceptos y evaluar, para aportar información valiosa en el momento de toma de decisiones y para que la sociedad intervenida realice los ajustes correctos.
- Desarrollar programas aislados. La totalidad de los programas deben estar integrados en el sistema educativo formal.
- Ignorar experiencias de otros países.

- Planear programas a corto plazo.

Concluida la revisión de los tres casos centroamericanos, continuemos con la breve descripción y análisis de los casos que guardan menos semejanzas con el caso colombiano, es decir, el de Irlanda del Norte, Sudáfrica y Filipinas. En el primero de los casos, Nolan (2009) califica a Irlanda del Norte como una sociedad opuesta al aprendizaje, con lo cual se explicaría cómo las múltiples conversaciones durante varios años prácticamente repetían lo mismo de conversaciones anteriores (p. 61). En las últimas conversaciones de paz se optó por incluir en las conversaciones de paz el término “país de aprendizaje”, para hacer énfasis en la promoción de la pedagogía, no obstante, el discurso fue asumido por una lógica económica más que por una lógica pedagógica (p. 61), además de no abandonar concepciones históricas frente al tema educativo.

Por ejemplo, a pesar de reconocer como una de las causas del conflicto la problemática religiosa, las propuestas de educación secular para unir a católicos y protestantes apenas comenzaron en 1981, con muy poco apoyo estatal. El Estado justificó esta desatención señalando que eran muy pocas las escuelas seculares integradas y su composición era mayoritariamente de clase media (Nolan, 2009, p. 65), por lo cual no había la necesidad de focalizar recursos en ellas.

Otro tema importante en el caso de Irlanda del Norte, según Nolan (2009), fue la necesidad de un cambio en la priorización de los temas de debate educativo: no podían seguir centrándose solamente en temas de currículo, sino pasar a temas más específicos, como la atención de los cambios demográficos. Señala que al haber un equilibrio demográfico entre protestantes y católicos (53 % y 43 % respectivamente) no era lógico sostener un sistema que permitiera concesiones para un grupo, en detrimento del otro (p. 66). Desde una visión de la pedagogía para la paz y de la pedagogía para la paz sostenible, un sistema secular promueve la integración de las comunidades, no solo en el conocimiento general y el conocimiento para promover la paz, sino en la integración de las comunidades a partir de escenarios compartidos, ya sean deportivos, musicales, entre otros (p. 66).

Por otra parte, frente al tema de la inclusión de la construcción de la memoria histórica en las reformas curriculares y los contenidos, se señala que el objetivo no es el de forjar una sola idea o verdad histórica, sino “permitir la legitimación de narrativas competitivas” (Nolan, 2009, p. 67). Para el autor, la memoria histórica del conflicto en Irlanda del Norte no debería ser de difícil construcción pues no se trata de un sociedad “invadida” por otro actor con diferencias étnicas (p. 70).

Finalmente, frente al financiamiento y apoyos a las políticas educativas, Nolan (2009) señala que, según estimaciones del Concilio de Irlanda del Norte para la Acción Voluntaria, de 15 016 proyectos apoyados y financiados por la Unión Europea para la paz, al menos un 27 % estuvieron relacionados directamente o contaron con componentes educativos o de educación para la paz (p. 70). Un ejemplo destacado de los programas apoyados es el Centro Comunal de Corrymeela. Un centro dedicado a la reconciliación, el cual atiende hasta seis mil personas por año. El programa promueve el autorreconocimiento y el reconocimiento de vecinos para dialogar y construir compromisos y una cultura de la paz (p. 71).

Ahora bien, sobre el caso sudafricano, Christie (2009) señala que la educación, así como la mayoría de los temas tratados, salvo el de la modernización del Estado y el de derechos civiles de primera generación, siguen en “transición” en Sudáfrica, luego de muchos años de suscritos los acuerdos de paz en 1994 (p. 76). En el tema educativo la transición tuvo que ver con dejar atrás el sistema de *apartheid*, que se basaba en diecinueve sistemas fragmentados, con administraciones separadas y financiado de manera inequitativa (p. 80). Entre las diferencias estaban, por ejemplo, el marco normativo y la inversión diferenciada entre niños y jóvenes blancos y negros, los primeros contaban con educación gratis y obligatoria hasta los quince años y una inversión veinte veces superior a la del resto de estudiantes<sup>5</sup> (p. 80).

El nuevo régimen democrático comenzó a trabajar en temas organizativos, como el desmonte del sistema educativo racial y provincial,

---

5 Para finales del *apartheid* la diferencia en inversión se había reducido a cuatro veces (Christie, 2009, p. 81).

así, los departamentos provinciales solo ejecutarían los recursos recibidos del centro de la nación (Christie, 2009, p. 81). El reconocimiento de derechos, en los borradores para la reforma educativa, además de incluirse en la Constitución Política, se unió a la promoción de una educación “contra el legado de la violencia”, fomentando los valores de la educación para la paz tradicional (Christie, 2009, p. 81). No obstante, en las políticas públicas posteriores este enfoque no volvió a señalarse ni se le dio prioridad.

Para Christie (2009), buena parte de la desatención e incumplimiento de los primeros borradores para la reforma educativa se debieron a la victoria de las lógicas del mercado, en lugar de las lógicas del Estado social de derecho que se debaten desde los acuerdos de paz y la propia Constitución (p. 82). En este marco de lógicas de mercado, la Ley de Escuelas de 1996 ordenó que parte del financiamiento de las matrículas debían ser pagadas por los individuos (Christie, 2009, p. 83), además de abrir más el mercado relajando los controles para la participación de los privados en la prestación de los servicios educativos. Según la autora, como resultados de la ley las clases medias negras prefirieron pagar matrículas en escuelas mayoritariamente blancas, dejando sin financiación las escuelas mayoritariamente negras que necesitaban de estos recursos para exonerar a los pobres (p. 83), de hecho las escuelas ubicadas en lugares con mayor pobreza finalmente tuvieron que declararse libres de pago de matrícula para poder seguir teniendo estudiantes (p. 83).

Otras medidas tomadas por el Gobierno, algo más exitosas, fueron la redistribución de recursos entre las provincias, la renovación de la infraestructura y servicios en las escuelas, y la mejora y regularización de las condiciones de trabajo de los maestros (Christie, 2009, p. 84). No obstante, continúa habiendo problemas enormes en la calidad de la educación y se ha dado un paulatino aumento de la deserción estudiantil (Christie, 2009, p. 84). El informe de la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica define la situación de la siguiente manera:

No sorprende que se hayan usado metáforas de “dos naciones” para describir el sistema educativo, como lo ilustra la siguiente declaración realizada en la Audiencia Pública sobre el Derecho a

la Educación Básica, celebrada por la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica (2006), llevada a cabo en 2005: “La investigación muestra claramente que si eres negro —particularmente si eres campesino y pobre— la escuela y la educación no funcionan para ti. Para un 60-80 % de nuestros niños, la educación refuerza la marginalización, atrapados en una segunda economía de desempleo y supervivencia, tienen pocas salidas. Incluso se puede decir que existen ‘dos sistemas educativos’ en Sudáfrica, lo cual refleja el problema de dos economías”<sup>6</sup>. (Citado por Christie, 2009, p. 84)

Finalmente, sobre el caso de Filipinas, Angeles-Bautista (2005) describe el programa de Escuelas para Curar y Enseñar Paz de Mindanao, principal zona del conflicto religioso en dicho país. Este proyecto surgió de la iniciativa de Oxfam, los propios docentes y comunidades, con apoyo del Gobierno nacional. La zona de atención es principalmente rural, con población árabe; en ella menos del 20 % de la población es urbana.

Según Angeles-Bautista (2005) el conflicto y la falta de seguridad en las zonas hace que los padres pierdan confianza y que haya una alta rotación docente (p. 134). Por esta situación, uno de los principales objetivos del programa, además de atender en los centros educativos servicios como salud y alimentación, es generar confianza en la población y llevar a cabo de manera urgente e inmediata cursos intensivos para recuperar clases perdidas en caso de desplazamiento temporal por amenazas realizadas por los actores armados. Por esta razón, las clases tienen un componente terapéutico que permite atender estos asuntos, los dos cursos curriculares son, por un lado, vida

---

6 “Not surprisingly, ‘two nations’ metaphors have been used to describe the education system, as is illustrated by the following statement made at the Public Hearing on the Right to Basic Education, held by the South African Human Rights Commission (2006) held in 2005: ‘The research clearly shows that if you are black—particularly if you are rural and poor—schooling and education does not work for you. For 60–80% of our children, education reinforces marginalisation, trapped in a second economy of unemployment and survival with few ways out. It may even be said that there exist «two education systems» in South Africa, mirroring the problems of two economies’”. Traducción propia.

emocional y sus realidades, y por el otro, paz y cómo construirla en la vida diaria (p. 140).

El impacto del programa para los estudiantes ha sido medido con indicadores como mayor atención, interés y participaciones en las clases y la mejora en los resultados de las calificaciones en las áreas de literatura y matemáticas (Angeles-Bautista, 2005, pp. 142-143). De igual forma, el programa ha tenido impacto en los docentes y personal administrativo, quienes tienen una actitud más amigable con los niños y los apoyan más, además de construir programas y materiales de enseñanza junto con los padres (p. 143).

Una vez finalizada estas breves presentaciones de reformas educativas y de educación para la paz dirigidas por o en las cuales se ha vinculado la institucionalidad estatal, se presenta un análisis del componente educativo y pedagógico del acuerdo de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano, y los desafíos y amenazas para su cumplimiento en el actual contexto.

## **La educación y la pedagogía en el acuerdo de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano**

En el acuerdo de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano se hacen veintitrés menciones de los términos *educación* y *pedagogía*. La mayoría de las menciones son para reiterar que la educación es un derecho y un servicio público que debe focalizarse en zonas rurales y de cultivos ilícitos, además de señalar la necesidad de la pedagogía para la paz con el apoyo de la institucionalidad estatal (medios de comunicación, concejos municipales, museos, etc.) y beneficios educativos para retornados. Estas menciones son bastantes generales y no representan necesariamente una innovación o gran reforma, a pesar del enfoque de gobernanza adoptado en los acuerdos, según Maldonado y Duque (2018).

Sin embargo, hay otros aspectos que sí resultan bastante novedosos y en sintonía con la educación para la paz y la educación para la paz sostenible, entre ellos se plantean:

- Planes o programas educativos que integren la homologación de saberes y conocimientos (Gobierno Nacional de Colombia y Farc-EP, 2016, p. 76).
- Fortalecer diseños institucionales y metodologías para facilitar la participación ciudadana y asegurar su efectividad en la promoción de políticas públicas sociales como la educación (p. 50).
- Fortalecer la implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (p. 190).
- Invitar a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para que apoye los procesos de reincorporación (p. 217).
- Incluir el informe final de la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en el pénsum educativo (p. 136).

La mayoría de estos aspectos están en consonancia con las buenas prácticas identificadas en la revisión de las experiencias internacionales, el resultado de su implementación dependerá, claro, de otras variables importantes como la voluntad política, la socialización con los principales actores y clientes de la política y la gradualidad con la que se implementan. Sin embargo, el último aspecto despierta sospechas, pues a diferencia de las recomendaciones de una educación que presente “las diversas posturas” (como en el caso de Irlanda del Norte), es posible que algunos actores sientan que hay un sesgo en los resultados producidos por la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. De hecho, una señal de que esto podría suceder son las críticas y censuras que recibieron algunos autores que participaron en el texto *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, realizado por la Comisión Histórica del Conflicto (2015), por el simple hecho de cuestionar la supervaloración que se le ha dado a los factores objetivos como principal causa del conflicto.

Si bien se podría argumentar que habrá pluralidad en el caso de la Comisión de la Verdad (al igual que lo hubo en la Comisión Histórica), al analizarse el sistema de selección de los miembros de la Comisión se

observa que será el mismo que se empleó para la elección de los magistrados de la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz), proceso en el cual hubo señalamientos de parcialidad y sesgo, según opiniones expresadas en redes sociales, las cuales condenaban de antemano a ciertos actores políticos<sup>7</sup>. De hecho, la selección de los once comisionados despertó la desconfianza por parte de actores políticos como Rafael Nieto Loaiza, del partido del expresidente Álvaro Uribe Vélez, Centro Democrático, y la exsenadora del Partido Liberal y representante de víctimas Sofía Gaviria (Comisión de la Verdad: Así la ven el centro, la izquierda y la derecha, 9 de noviembre de 2017). Si en un tema tan delicado como la selección de magistrados de la JEP no se tomaron en cuenta estas muestras de sesgo y prejuicio de los candidatos a magistrados en contra de ciertos actores políticos, lo más probable es que en la selección de la Comisión de la Verdad tampoco se tengan en cuenta.

Así, en términos generales, el componente educativo, salvo la exigencia de la inclusión del informe de la Comisión de la Verdad parece adecuado, siguiendo las mejores experiencias internacionales, para promover la educación para la paz.

## **Amenazas y desafíos para la implementación de las políticas y programas educativos producto del acuerdo de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano**

A la fecha existen temores sobre la implementación del acuerdo, dado que el actual presidente, Iván Duque (periodo 2018-2022), realizó, en su labor como senador de la República y como candidato presidencial varias críticas a este y señaló la necesidad de reformarlo. No obstante, y frente al tema educativo, los puntos novedosos del acuerdo y las

---

7 Se hace referencia al caso del magistrado de la Jurisdicción Especial para la Paz Rodolfo Arango, quien en redes sociales había calificado de paramilitar, entre otras cosas, al expresidente Álvaro Uribe Vélez (Los trinos antiuribistas de Rodolfo Arango, nuevo magistrado de la JEP, 26 de septiembre de 2017). El caso se repitió con la magistrada Sandra Rocío Gamboa (Dos magistrados de la JEP preocupan al uribismo, 27 de septiembre de 2017).

buenas prácticas descritas en las experiencias internacionales pueden ser fácilmente articuladas y potencializadas con la gestión de gobierno de Duque, mientras que los factores negativos de las experiencias pueden ser suprimidos.

Por ejemplo, frente al riesgo de la politización y el sesgo en la política educativa hay algunos indicadores que hacen pensar que no hay peligro de que esto suceda, ya que la selección de algunos ministros claves en el tema educativo, como en el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, ha estado desligada del partido del Gobierno, el Centro Democrático, y por el contrario, son funcionarios que trabajaron en el Gobierno anterior o cuentan con un alto reconocimiento técnico en sus áreas. Ello garantiza, al menos, que no habrá oposición contra enfoques de educación para la paz o educación política para la paz desde la institucionalidad.

Por otra parte, la solicitud de diseño de espacios institucionales y metodologías para la participación ciudadana efectiva para la promoción de políticas públicas sociales puede articularse fácilmente a partir de la estrategia de gobierno y de las relaciones intergubernamentales denominadas Talleres Construyendo País. Estos consisten en reuniones en las que participan de manera directa los diversos niveles del Gobierno (nacional, departamental y municipal) junto a actores sociales, gremiales, comunitarios, y hasta individuales, para articular soluciones a diversos problemas, entre ellos los educativos. Los Talleres Construyendo País basan su funcionamiento en los antiguos Consejos Comunitarios de los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010), cuyo funcionamiento significó un cambio positivo (aunque con críticas) para las relaciones intergubernamentales y la búsqueda de soluciones a problemas de servicios públicos a nivel local (Leyva, 2012).

Desde los Talleres Construyendo País también se puede abordar la principal causa de los fracasos de las experiencias internacionales descritas anteriormente, como el financiamiento. De funcionar los Talleres al igual que funcionaron los Consejos Comunitarios, el trabajo de los órganos técnicos a nivel nacional (DNP, Ministerio de Hacienda, Fondos de cofinanciación) puede articularse con el de los funcionarios del nivel territorial y con la labor de los actores sociales, para la realización de proyectos financiados por medio de los diversos sistemas públicos, es

decir, el Sistema General de Regalías, los fondos de los ministerios o especializados y la misma cooperación internacional. La importancia de esto radica en que a nivel local las organizaciones sociales, comunales y de base no cuentan con el conocimiento técnico necesario para elaborar los proyectos con los requerimientos exigidos para participar y acceder a estas fuentes de recursos.

También, durante su campaña y en su programa de gobierno, el actual presidente Iván Duque señaló en reiteradas ocasiones la importancia de la “formalización”, principalmente en temas de empleo, pero también en cuanto al funcionamiento del Estado, por lo cual es de esperar que las propuestas educativas autónomas de la sociedad, comunidad o de las ONG se articulen con la institucionalidad estatal para cumplir con procesos de formalización.

Finalmente, la propuesta más ambiciosa del programa del actual presidente, la llamada “economía naranja”, se integra de manera armónica con la integración de saberes en los procesos educativos, toda vez que uno de los componentes principales de esta es la promoción y comercialización de las industrias culturales, entre ellas, de música, arte, gastronomía y promoción del turismo.

Por todo lo anterior, en cuanto al ámbito educativo y pedagógico, el contexto se presenta como positivo, al menos a corto plazo durante el gobierno de Iván Duque. No obstante, las desafíos y amenazas se mantienen presentes en el país debido a la continua presencia de actores armados en diversas, amplias y pobladas zonas del país, por lo cual, es muy difícil hablar de posconflicto para el caso colombiano.

## Bibliografía

- Angeles-Bautista, F. (2005). Creating Schools That Heal and Teach Peace in the Philippines. En E. Vargas-Barón y H. Bernal (eds.), *From Bullets to Blackboards: Education for Peace in Latin America and Asia* (pp. 131-156). Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Christie, P. (2009). Peace, Reconciliation, and Justice: Delivering the Miracle in Post-Apartheid Education. En C. McClynn, M. Zemblylas, Z. Bekerman

- y T. Gallagher, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies* (pp. 75-88). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Comisión de la Verdad: Así la ven el centro, la izquierda y la derecha (9 de noviembre de 2017). *¡Pacifista!*, recuperado de <https://is.gd/YxyVsU>.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Recuperado de <https://is.gd/d85bM4>.
- Dos magistrados de la JEP preocupan al uribismo (27 de septiembre de 2017). *Semana*, recuperado de <https://is.gd/ssbQWC>.
- Fernández-Alfaro, S. y Fernández-López, S. (2010) Intervención pública en la educación superior. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 101-118.
- Gobierno Nacional de Colombia y Farc-EP (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá. Recuperado de <https://is.gd/eARitg>.
- Holland, T. y Martin, P. (2014). *Human Rights Education and Peacebuilding: A Comparative Study*. Nueva York: Routledge.
- Leyva, S. (2012). Las relaciones intergubernamentales en Colombia (2002-2010): Un análisis de los Consejos Comunales de Gobierno. *Análisis Político*, (76), 119-138.
- Los trinos antiuribistas de Rodolfo Arango, nuevo magistrado de la JEP (26 de septiembre de 2017). *La FM*, recuperado de <https://is.gd/ELyclm>.
- Maldonado, N. (2013). *Estudio de los reasentamientos de Ciudad Bolívar (Bogotá) y la problemática de la aplicación del Decreto 255 de 2013* (tesis inédita de máster). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España.
- Maldonado, N. (2015). La reparación integral en el municipio de Itagüí, Colombia. *Revista Análisis Internacional*, 6(2), 83-99.
- Maldonado, N. y Duque, L. (2018). La participación política en los acuerdos de la Habana y el concepto de gobernanza. En D. Calderón y D. Palma (eds.), *Gobernanza multidimensional* (pp. 99-118). Bogotá: Ediciones USTA.
- Manojlovic, B. (2018). *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Marques, J. y Bannon, I. (2003). Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting: Opportunities and Challenges. *Working Papers*, (4). Washington D. C.: Banco Mundial.

- McGlynn, C., Zemblylas, M., Bekerman, Z. y Gallagher, T. (2009). *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Nolan, P. (2009) From Conflict Society to Learning Society: Lessons from the Peace Process in Northern Ireland. En C. McGlynn, M. Zemblylas, Z. Bekerman y T. Gallagher, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict societies* (pp. 59-74). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la Paz: Material para la práctica. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- Ostrom, E. (2015). *Comprender la diversidad institucional*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Poppema, M. (2009). Guatemala, the Peace Accords and Education: A Post-Conflict Struggle for Equal Opportunities, Cultural Recognition and Participation in Education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 383-408.
- Vargas-Barón, E. y Bernal, H. (eds.) (2005). *From Bullets to Blackboards: Education for Peace in Latin America and Asia*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

